

# **Vnímání kvality života dětmi vyrůstajícími v sociálně vyloučené lokalitě**

Bc. Jana Kowalewská

---

Diplomová práce  
2015



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií  
Ústav pedagogických věd  
akademický rok: 2014/2015

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Jana Kowalewská**  
Osobní číslo: **H13986**  
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Sociální pedagogika**  
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Vnímání kvality života dětmi vyrůstajícími v sociálně vyloučené lokalitě**

Zásady pro vypracování:

**Zpracování rešerše a odborné literatury.**  
**Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti sociálně vyloučených lokalit, kvality života a percepce sociálního vyloučení dětmi.**  
**Příprava metodiky výzkumné části.**  
**Realizace kvalitativního výzkumu formou rozhovoru.**  
**Zpracování a vyhodnocení získaných dat včetně jejich interpretace.**  
**Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.**

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

**MATOUŠEK, Oldřich. Metody a řízení sociální práce. Praha: Portál, 2013.**

**BAKOŠOVÁ, Zlatica. Sociálna pedagogika ako životná pomoc. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava, Filozofická fakulta, 2008.**

**SAMKOVÁ, Klára. Romská otázka-psychologické důvody sociálního vyloučení Romů. BLINKR s.r.o. 2011.**

**HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace. Praha: Portál, 2005.**

Vedoucí diplomové práce:

**Mgr. Radana Kroutilová Nováková, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce:

**7. ledna 2015**

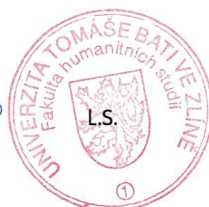
Termín odevzdání diplomové práce:

**17. dubna 2015**

Ve Zlíně dne 7. ledna 2015



doc. Ing. Aněžka Lengálová, Ph.D.  
*děkanka*



Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.  
*ředitel ústavu*

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ/DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské/diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že bakalářská/diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému a bude dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou/diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou/diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské/diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské/diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Ve Zlíně

30.3.2015

Jana Kowalewska

Jméno, příjmení, podpis

<sup>1)</sup> zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevyjádřeně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

<sup>2)</sup> zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užíje-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

<sup>3)</sup> zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídí k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Tato diplomová práce se zabývá zkoumáním toho, jak děti vyrůstající v prostředí sociálně vyloučené lokality vnímají kvalitu svého života. Práce je zaměřena konkrétně na sociálně vyloučené lokality ve správním obvodu města Kroměříž. Teoretická část představuje klíčové oblasti vztahující se k tématu. Praktická část je věnována terénnímu kvalitativnímu výzkumu vnímání kvality života dětmi ze sociálně vyloučené lokality metodou chápacího rozhovoru.

Klíčová slova:

Sociálně vyloučená lokalita, ghetto, slum, dítě, romské dítě, mládež, kvalita života, vnímání, podmínky, sociální vyloučení

## **ABSTRACT**

This diploma thesis is devoted to the topic of perception of quality of life by children growing up in socially excluded locality. It is focused on socially excluded localities in the administrative district of the city of Kromeriz. The theoretical part of this thesis presents key areas of the topic. The practical part is dedicated to terrain qualitative research of perception of quality of life by children constantly living in socially excluded locality, made with method of understanding interview.

Keywords:

Socially excluded locality, ghetto, slum, child, Roma child, youth, quality of life, perception, conditions, social exclusion

**Poděkování:**

Mé poděkování patří Mgr. Radaně Kroutilové Novákové, Ph.D, za odborné vedení práce, cenné rady, trpělivost a ochotu, kterou mi v průběhu zpracování diplomové práce věnovala.

Děkuji Vám.

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

Bc. Jana Kowalewská

# OBSAH

|   |           |
|---|-----------|
| <b>ÚVOD</b> .....   | <b>10</b> |
| <b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....  | <b>12</b> |
| <b>1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ</b> .....  | <b>13</b> |
| 1.1 KVALITA ŽIVOTA .....  | 13        |
| 1.2 SOCIÁLNÍ VYLOUČENÍ (EXKLUZE).....   | 14        |
| 1.3 SOCIÁLNÍ ZAČLENĚNÍ (INKLUZE) .....  | 18        |
| 1.4 SOCIÁLNĚ VYLOUČENÁ LOKALITA .....   | 19        |
| 1.4.1 Ghetta sociálně vyloučených.....  | 21        |
| 1.4.2 Slumy sociálně slabých .....  | 22        |
| 1.4.3 Enklávy kulturně odlišných.....   | 22        |
| <b>2 SPECIFIKA DĚTÍ ŽIJÍCÍCH TRVALE V PROSTŘEDÍ SOCIÁLNĚ VYLOUČENÉ LOKALITY</b> ..... | <b>24</b> |
| 2.1 ZDRAVOTNÍ STAV .....  | 24        |
| 2.2 NEDOSTATEČNÁ VČASNÁ PÉČE.....   | 26        |
| 2.3 SOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ .....  | 27        |
| 2.4 JAZYKOVÉ KOMPETENCE .....   | 29        |
| 2.5 JINÁ ORIENTACE V ČASE A PROSTORU.....   | 30        |
| 2.6 ETNICITA .....  | 31        |
| <b>3 VYBRANÉ NÁSTROJE SOCIÁLNÍHO ZAČLENĚNÍ</b> .....                                  | <b>33</b> |
| 3.1 PŘÍPRAVNÉ TŘÍDY ZÁKLADNÍ ŠKOLY .....  | 34        |
| 3.2 PŘIPRAVENOST UČITELŮ KE VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ JINÉHO ETNIKA .....                       | 36        |
| 3.2.1 Vnímání romských žáků.....  | 37        |
| 3.2.2 Pozornost romských žáků.....  | 38        |
| 3.2.3 Paměť romských žáků .....   | 39        |
| 3.2.4 Myšlení romských žáků.....  | 39        |
| 3.2.5 Vůle a volní vlastnosti romských žáků .....                                     | 40        |
| 3.2.6 Emoce romských dětí .....   | 41        |
| 3.2.7 Temperament romských dětí .....   | 42        |
| 3.2.8 Specifika motivace romských žáků k učení .....                                  | 42        |
| 3.2.9 Specifika motoriky romských žáků .....  | 43        |
| 3.3 ASISTENT PEDAGOGA .....   | 43        |
| 3.4 TERÉNNÍ PROGRAMY .....  | 45        |
| 3.5 SOCIÁLNĚ AKTIVIZAČNÍ SLUŽBY PRO RODINY S DĚTMI .....                              | 47        |
| <b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....  | <b>48</b> |
| <b>4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU</b> .....  | <b>49</b> |



|          |   |           |
|----------|---|-----------|
| 4.1      | CÍL VÝZKUMNÉ ČÁSTI A VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....                                  | 49        |
| 4.2      | ZÁKLADNÍ INFORMACE A METODIKA VÝZKUMU .....                                 | 50        |
| 4.3      | VÝZKUMNÝ POSTUP .....   | 51        |
| 4.4      | VÝZKUMNÝ TERÉN .....  | 52        |
| 4.4.1    | Charakteristika lokality „Račín“ .....                                      | 52        |
| 4.4.2    | Charakteristika lokality „Bílanská“ .....                                   | 53        |
| 4.5      | VÝZKUMNÝ SOUBOR .....   | 54        |
| 4.5.1    | Charakteristika jednotlivých respondentů .....                              | 55        |
| 4.6      | REALIZACE VÝZKUMU .....   | 57        |
| 4.7      | INTERPRETACE VÝSLEDKŮ .....   | 58        |
| 4.7.1    | Sociální podmínky .....   | 59        |
| 4.7.2    | Ekonomické podmínky .....   | 61        |
| 4.7.3    | Zdravotní podmínky .....  | 63        |
| 4.7.4    | Subjektivní pocit spokojenosti .....  | 66        |
| 4.8      | NÁVRHY OPATŘENÍ .....   | 67        |
| 4.8.1    | Podpora sociálně-aktivizačních služeb pro rodiny s dětmi .....              | 67        |
| 4.8.2    | Využívání předškolní přípravy dětmi ze sociálně vyloučeného prostředí ..... | 67        |
| 4.8.3    | Přítomnost sociálních pedagogů a sociálních pracovníků ve školách .....     | 68        |
| 4.8.4    | Další vzdělávání pedagogických pracovníků .....                             | 68        |
| 4.8.5    | Mimoškolní aktivity pro děti z vyloučených lokalit .....                    | 69        |
| <b>5</b> | <b>ZÁVĚR .....</b>  | <b>70</b> |
|          | <b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY: .....</b>                                     | <b>71</b> |
|          | <b>SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK .....</b>                                       | <b>75</b> |
|          | <b>SEZNAM PŘÍLOH .....</b>  | <b>76</b> |

## ÚVOD

Problematika sociálně vyloučených lokalit vznikajících při mnoha městech a obcích České republiky je v posledních letech velmi diskutovaným tématem, kterému byla doposud věnována řada odborných prací, koncepcí institucí veřejné správy, zpráv a mediálních textů. Sociální exkluze jako taková, a problémy s ní spojené se objevují stále častěji, a lze bez nadsázky říci, že bez odborného působení mohou tyto jevy vyústit v krizi nebo hluboké sociální otřesy. Situace je o to vážnější, uvědomíme-li si, že do těchto lokalit se rodí nové generace dětí, jejichž sociální učení probíhá od raného stádia v podmínkách nekompatibilních s podmínkami majority. Tyto děti pak přejímají kulturní a společenské vzorce lokality, a od dětství jsou postaveny do role sociálně nejslabší složky, ke které má majoritní společnost negativní labelizovaný postoj. Naštěstí existují obory, jako je právě sociální pedagogika, které mohou výrazně napomoci ke změně současného stavu k lepšímu ve všech směrech jejího působení.

V této práci jsme se zaměřili na dvě vyloučené lokality spadající do správního obvodu města Kroměříž, a to z toho důvodu, že autorka této práce od roku 2012 pracuje na pozici sociálního pracovníka odboru sociálně-právní ochrany dětí Městského úřadu Kroměříž. S danou problematikou se tedy denně setkává v praxi.

Cílem této práce je zjistit, jak děti vyrůstající v prostředí sociálně-vyloučené lokality vnímají kvalitu svého života z hlediska podmínek sociálních, ekonomických a zdravotních. Práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou. Tyto části jsou dále rozpracovány do menších podkapitol. Každá z podkapitol má své specifické téma. V první kapitole teoretické části práce je čtenář seznámen s důležitými základními pojmy, jako jsou kvalita života, sociální vyloučení, sociální začlenění, nebo sociálně vyloučená lokalita. Druhá kapitola předkládá pohled na specifika dětí žijících trvale v prostředí sociálně vyloučené lokality, věnuje se jejich zdravotnímu stavu, nedostatečné včasné péči, sociálnímu chování, jazykovým kompetencím, orientaci v čase a prostoru a neodmyslitelně také etnicitě. V třetí kapitole jsou podrobně analyzovány vybrané nástroje sociálního začlenění, kterými jsou např. přípravné třídy základní školy, připravenost učitelů ke vzdělávání žáků jiného etnika, asistent pedagoga, terénní programy a sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi.

Druhá, praktická část práce, je věnována především kvalitativnímu terénnímu výzkumu vnímání kvality života dětí vyrůstajících v sociálně vyloučené lokalitě metodou chápacího rozhovoru. V úvodu praktické části je stanoven výzkumný cíl, představeny výzkumné otázky a popsána metodika výzkumu. Následně je čtenáři popsán výzkumný postup a představen výzkumný soubor doplněný charakteristikou jednotlivých respondentů i výzkumného terénu. Podstatnou součástí praktické části práce je samozřejmě realizace výzkumu a interpretace jeho výsledků. Následně jsou čtenáři předloženy návrhy opatření pro zlepšení situace v oblasti problematiky dětí vyrůstajících v prostředí sociální exkluze.

Součástí práce je neodmyslitelně také závěr, ve kterém se obracíme zpět k jejím nejdůležitějším mezníkům, a shrnujeme získané poznatky, ke kterým jsme v průběhu tvorby práce dospěli.

Tato práce samozřejmě nepředpokládá předložení univerzálního řešení problému, nabízí ale čtenáři náhled do života v sociálně vyloučené lokalitě z perspektivy dítěte, v lokalitě žijícího, a předkládá návrhy řešení, které by mohly napomoci k pozitivní změně. Budou-li navržená opatření realizována v praxi, splní tím tato práce svůj nejdůležitější cíl.

## I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ

Tato diplomová práce se zabývá poměrně širokou sociální tematikou, proto považujeme za vhodné si hned v úvodu definovat pojmy, které v ní budou použity, a jejich význam pro účely naší práce. Jedná se konkrétně o pojmy kvalita života, sociální vyloučení neboli exkluze, sociální začlenění, neboli inkluze a sociálně vyloučená lokalita.

### 1.1 Kvalita života

Nejnovější pojetí pojmu resp. modelu Quality Of Life (dále jen QOL) je představováno holistickým chápáním čtyř základních hodnotitelných oblastí života člověka ve společnosti, jimiž jsou: kontext a zázemí, faktory prostředí, osobnostní charakteristiky a zpracování informací. V současné postmoderní společnosti má však význam zejména zpracování informací, jež výraznou měrou ovlivňuje konečnou podobu prožívání kvality života každého jedince. Charakteristické je pro tento model zdůrazňování aktivní role jedince při zpracování veškerých faktorů v konkrétní situaci, což zohledňuje objektivní faktory prostředí i osobnostní kvality a zkušenosti. Tento holistický model v podstatě upozorňuje na dynamičnost, variabilnost, vysokou subjektivnost, individuálnost, sociální podmíněnost, ale i celostní charakter prožitku kvality života každého jednotlivce, tj. komplexnost, a velmi těžkou uchopitelnost tohoto pojmu<sup>1</sup>.

Mezi pravděpodobně nejznámější a i nejcitovanější modely QOL patří model subjektivní kvality života vytvořený Centrem pro podporu zdraví při Univerzitě Toronto. Jde o vícedimenzionální model, který vychází z holistického pojetí QOL, a je strukturován do tří oblastí: být, někam patřit, realizovat se<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> HEŘMANOVÁ, Eva. VYSOKÁ ŠKOLA EKONOMICKÁ V PRAZE A METROPOLITNÍ UNIVERSITA O.P.S. PRAHA. *Kvalita života a její modely v současném sociálním výzkumu* [online]. 2012 [cit. 2015-01-24]. Dostupné z: [www.sav.sk/journals](http://www.sav.sk/journals)

<sup>2</sup> HORŇÁK, M. a A. ROCHOVSKÁ. *Vybrané aspekty kvality života vo vnútorných periferiách Slovenska* [online]. 2007 [cit. 2015-01-24]. Dostupné z: [www.humannageografia.sk](http://www.humannageografia.sk)

Pro účely této práce je pro nás kvalita života definována jako spokojenost daného člověka s dosahováním cílů určujících směřování jeho života<sup>3</sup>.

Chápeme tento pojem v širším smyslu jako výsledek vzájemného působení sociálních, zdravotních a ekonomických podmínek týkajících se lidského a společenského rozvoje. Na jedné straně představuje objektivní podmínky na dobrý život a na straně druhé subjektivní prožívání dobrého života. Objektivní stránka kvality života je o naplňování sociálních a kulturních potřeb v závislosti na materiálním dostatku, společenském přijetí jednotlivce a fyzického zdraví. V rámci zjišťování stavu objektivní kvality života se tak uplatňují indikátory z oblasti demokracie a participace, ekonomické spravedlnosti, zdraví, vzdělání a bezpečnosti. Subjektivní kvalita života je o dobrém životním pocitu, pohodě a spokojenosti s věcmi okolo nás<sup>4</sup>.

K měření kvality života se používají tzv. měkká data, která byla použita i ve výzkumné části této práce.

## 1.2 Sociální vyloučení (exkluze)

Sociální vyloučení definujeme pro účely naší práce jako proces, jímž jsou jednotlivci nebo skupiny osob zbavováni přístupu ke zdrojům, jež jsou nezbytné pro zapojení se do ekonomických, politických a sociálních aktivit společnosti jako celku. Proces sociálního vyloučení je primárně důsledkem chudoby a nízkých příjmů, přispívají k němu však také další faktory, jako je diskriminace, nízká úroveň vzdělanosti nebo nevyhovující životní podmínky<sup>5</sup>.

---

<sup>3</sup> LUKÁŠOVÁ, Hana. *Kvalita života dětí a didaktika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 202 s. ISBN 978-807-3677-848.

<sup>4</sup> HORŇÁK, M. a A. ROCHOVSKÁ. *Vybrané aspekty kvality života vo vnútorných periferiách Slovenska* [online]. 2007 [cit. 2015-01-24]. Dostupné z: [http://www.humannageografia.sk/projekt1/download/clanok\\_Hornak\\_Rochovska.pdf](http://www.humannageografia.sk/projekt1/download/clanok_Hornak_Rochovska.pdf)

<sup>5</sup> MINISTERSTVO VNITRA ČESKÉ REPUBLIKY. *Identifikace zásadních problémů v oblasti sociálního vyloučení* [online]. 2009 [cit. 2015-03-04]. Dostupné z: [www.mvcr.cz/.../dokumenty-cele-identifikace-zasadnich-problemu-pdf.aspx](http://www.mvcr.cz/.../dokumenty-cele-identifikace-zasadnich-problemu-pdf.aspx)

Sociální vyloučení je dále specifikováno jako následek nerovného přístupu skupin obyvatelstva nebo jednotlivců k pěti základním zdrojům společnosti, a to k bydlení, zdravotní péči, vzdělání, sociální ochraně a zaměstnání<sup>6</sup>.

Existují skupiny obyvatel, které jsou sociálním vyloučením ohroženy více než jiné. Jde zejména o osoby s nedostatečnou kvalifikací nebo vzděláním, dlouhodobě nebo opakovaně nezaměstnané, mentálně nebo fyzicky handicapované, osoby trpící nějakým druhem závislosti, osaměle žijící důchodce, imigranty, příslušníky různě (etnicky, nábožensky, sexuální orientací aj.) definovaných menšin a lidí, kteří se ocitli v těžké životní situaci, s níž si sami nedokáží pomoci. Sociální vyloučení nejvíce hrozí těm skupinám lidí, které většinová populace nebo sociální skupiny na vrcholu společenské stratifikace považují za podřadné, nebo méněcenné. O rozlišení přitom často rozhodují charakteristiky fyzického rázu, jako je např. barva kůže, nebo fyzický handicap. Důležitější roli však hrají odlišnosti kulturního rázu, jako je systém hodnot, norem, životních strategií, idejí, etnicita přiřčená nebo deklarovaná, životní strategie, jazyk atd.<sup>7</sup>.

Omezení přístupu k řádnému zaměstnání je nejčastějším faktorem vedoucím k sociálnímu vyloučení. Důvody vyloučení z trhu práce často bývají strukturálního charakteru, kdy nízká kvalifikace, nedostatečná kvalifikace či kvalifikace neodpovídající potřebám místní ekonomiky vede k dlouhodobé nezaměstnanosti lidí. Omezený přístup k práci však často vyplývá z kombinace mnoha faktorů od ekonomické restrukturalizace, přes charakter sociálního systému, po možnosti a schopnosti odlišných sociálních a kulturních skupin na nepříznivé situace reagovat, nebo diskriminační praktiky zaměstnavatelů<sup>8</sup>.

---

<sup>6</sup> Rozsah a průběh sociálního vyloučení v české společnosti. *Sociální studia: Časopis katedry FSS MU* [online]. 2000, č. 5, s. 11 [cit. 2015-03-04]. Dostupné z: <http://socstudia.fss.muni.cz/dokumenty/080404095459.pdf>

<sup>7</sup> *Rezidenční segregace*. 1. vyd. Editor Luděk Sýkora. Praha: Ministerstvo pro místní rozvoj České republiky, 2010, 143 s. ISBN 978-808-7147-252.

<sup>8</sup> *Tamtéž*

Takto vytvořená dlouhodobá nezaměstnanost je pak navázána na řetězec důsledků, jako jsou závislost na sociálních dávkách, zvýšení koncentrace těchto lidí v segregovaných lokalitách, špatný zdravotní stav, rozpady rodin, a utváření adaptačních strategií života izolovaného od většinové společnosti nebo dokonce až ztráta sebeúcty<sup>9</sup>.

V prostředí života ve stavu sociálního vyloučení jsou prohlubovány a posilovány specifické hodnoty a normy, mezi které patří například důraz na přítomnost a neschopnost plánovat do budoucna, pocit beznaděje, bezmoci a následná rezignace. Sociálně vyloučení jsou separováni od institucí, služeb a vzdělávacích příležitostí. Dochází k jejich marginalizaci a stigmatizaci, tj. postavení na okraj společnosti spojenému s negativním vnímáním ze strany majoritní společnosti. Tímto se lidem ze sociálně vyloučených lokalit ztěžuje přístup k legálním způsobům výdělečné činnosti a zpětnému zapojení do běžného života. Tato situace pak v podstatě přímo podporuje růst sociálně-patologických jevů v daných lokalitách. V lokalitách sociálně vyloučených a segregovaných obyvatel pak velmi často dochází k vytváření a reprodukci tzv. kultury chudoby a „underclass“<sup>10</sup>.

Termín „underclass“ začali používat američtí novináři na sklonu sedmdesátých let minulého století pro označení skupin lidí, kteří žijí v chudinských částech velkých amerických měst. Drogově závislí, dlouhodobě nezaměstnaní, svobodné matky, pachatelé trestných činů, mladí příslušníci některých etnických skupin koncentrovaní do určitých částí měst, ti všichni byli pojmenováni jako „underclass“. Vymezila se tak sociální skupina nejen vzhledem k většinové společnosti, ale také vzhledem k chudým. Zatímco chudobu charakterizoval deficit ekonomického kapitálu, představitelé „underclass“ byli definováni na základě nepřizpůsobivosti, sociální odcizenosti a nesnášenlivosti k sociálnímu okolí, tedy typem chování, jímž se odlišovali od zbytku společnosti<sup>11</sup>.

---

<sup>9</sup> *Rezidenční segregace*. 1. vyd. Editor Luděk Sýkora. Praha: Ministerstvo pro místní rozvoj České republiky, 2010, 143 s. ISBN 978-808-7147-252.

<sup>10</sup> *Tamtéž*

<sup>11</sup> *Tamtéž*



Sociální skupinu „underclass“ tedy charakterizuje dlouhodobá chudoba, nezaměstnanost, závislost na sociálních dávkách, vysoká úroveň nesezdaných soužití a neúplných rodin, rozpad instituce rodiny, špatný zdravotní stav, vysoká kriminalita, užívání a šíření drog, násilí a sociálně-patologické jevy. Obyvatelé postižení trvalou chudobou mají pouze velmi omezené možnosti úniku. Dochází k rozpadu jejich hodnotového systému, k odcizení se hodnotám a normám většinové společnosti a k utváření vlastní tzv. kultury chudoby<sup>12</sup>.

Těžiště konceptu kultury chudoby tvoří předpoklad, že v sociálně vyloučených lokalitách v průběhu času dochází k ustálení specifického kulturního vzorce, který vznikl jako adaptace a reakce na dlouhodobou chudobu, a ji provázející jevy jako jsou např. prostorové nebo symbolické vyloučení. Základ tohoto vzorce tvoří alternativní soubor hodnot, který obyvatelé dané lokality navzájem sdílejí. Tyto žebříčky hodnot a od nich odvozené jednání pak těmto lidem umožňují v dané pozici obstát a přežít, ale znemožňují jim zpětnou integraci do struktury většinové společnosti. Takoví lidé pak nejsou schopni „chopit se šance“ přestože se jim státní i nestátní organizace snaží všemožně pomoci. Výše uvedený žebříček hodnot je navíc mezigeneračně předáván, takže následující generace je do něj primárně socializována. Kultura chudoby je subkulturou majoritní společnosti, na které je v mnoha bodech závislá. Na stranu druhou však funguje jako poměrně autonomní kulturní systém s velkým množstvím klasických atributů takového útvaru<sup>13</sup>.

---

<sup>12</sup> *Rezidenční segregace*. 1. vyd. Editor Luděk Sýkora. Praha: Ministerstvo pro místní rozvoj České republiky, 2010, 143 s. ISBN 978-808-7147-252.

<sup>13</sup> MORVAYOVÁ, Petra. CENTRUM INTERKULTURNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ. *Děti trvale žijící v prostředí sociálně vyloučené lokality: Determinanty vzdělávání v sociokulturním kontextu* [online]. 2010 [cit. 2015-03-04]. Dostupné z: <http://antropologie.zcu.cz/deti-trvale-zijici-v-prostredi-socialne-vy>

Je třeba rozlišovat mezi chudobou, a kulturou chudoby. Lidé, kteří žijí v kultuře chudoby, totiž nemusejí být chudí, bereme-li v úvahu např. výši jejich měsíčního příjmu. Existuje či existovalo naopak mnoho společenských vrstev, jako např. nejnižší kasty v Indii, které trpěly značnou materiální chudobou, ale znaky kultury chudoby nevykazovaly. Hlavní zádrhel totiž spočívá v tom, že lidé žijící v kultuře chudoby ve skutečnosti nejsou schopni, ať už se stanou držiteli jakkoliv vysoké částky peněz, vymanit se z daných podmínek, a setrvávají na původních pozicích. Důvodem jsou pak zvnitřněné hodnoty a s nimi spojené postoje a jednání<sup>14</sup>.

### 1.3 Sociální začlenění (inkluze)

Sociální inkluze je definována jako proces, který zajišťuje příležitost těm jedincům, kteří představují oběti, nebo alespoň potenciální oběti sociálního vyloučení, neboli exkluze integrovat se do společnosti za předpokladu přiznání všech práv potřebných k úplné participaci na ekonomickém, politickém, sociálním a kulturním životě společnosti, přičemž podmínky jejich bytí budou vyváženy takovým způsobem, aby dosáhly takové úrovně, jež je v dané společnosti považována za standartní<sup>15</sup>.

Sociální inkluze je v individuální rovině chápána jako sociální participace, jako přístup k životním šancím a k důležitým kvalitám života. V sociální rovině je spojována se sociální integrací, s kolektivitou, solidaritou, právy, legitimitou<sup>16</sup>.

---

<sup>14</sup> MORVAYOVÁ, Petra. CENTRUM INTERKULTURNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ. *Děti trvale žijící v prostředí sociálně vyloučené lokality: Determinanty vzdělávání v sociokulturním kontextu* [online]. 2010 [cit. 2015-03-04]. Dostupné z: <http://antropologie.zcu.cz/deti-trvale-zijici-v-prostredi-socialne-vy>

<sup>15</sup> *Sociální exkluze a sociální inkluze menšin a marginalizovaných skupin*. Vyd. 1. Editor Tomáš Sirovátka. Brno: Masarykova univerzita v Brně, Fakulta sociálních studií, 2004, 237 s. Rubikon (Masarykova univerzita), sv. 9. ISBN 80-862-5119-5.

<sup>16</sup> *Sociální studia* [online]. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií, 2006 [cit. 2015-01-24].

V současné době zájem o problematiku sociální inkluze (a sociální exkluze) výrazně narůstá. Má to více důvodů. Jde především o reakci na procesy sociální diferenciaci – diferenciaci životních šancí, diferenciaci dopadů sociálních rizik, diferenciaci životních stylů, procesů „multikulturalizace“, individualizace a dalších změn. Sociálně dezintegrační tendence s tím vším spojené často oslabují sociální kohezi a mohou i zpochybnit principy, na nichž jsou moderní tržní demokracie založeny<sup>17</sup>.

#### 1.4 Sociálně vyloučená lokalita

Prostorová (residenční) segregace je jedním ze základních a nejvíce viditelných projevů sociálního vyloučení. Jedná se o stav nebo proces vylučování některých sociálních skupin do různých sídel a lokalit na základě ekonomického statusu nebo sociokulturních charakteristik. Určitá míra segregace na základě ekonomického statusu je sice přirozeným jevem, avšak v případě, že vyloučení probíhá na základě připsané etnicity, rasy, národnosti nebo náboženství, pak hovoříme o diskriminaci. Není vždy možné jednoznačně říci, zda je prostorová segregace následkem diskriminace či nikoli, jelikož národnostní, etnické a další skupiny mívají zpravidla i nízký ekonomický status, což je způsobeno ostatními mechanismy sociálního vytěsnění<sup>18</sup>.

Prostorové vyloučení nemusí být vždy nedobrovolné, ale může být výrazem svobodné volby jedince. Proto je dobré rozlišovat mezi nedobrovolnou formou prostorového vyloučení, tedy segregací, a dobrovolným odloučením, tedy separací<sup>19</sup>.

---

<sup>17</sup> *Sociální studia* [online]. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií, 2006 [cit. 2015-01-24].

<sup>18</sup> TOUŠEK, Ladislav. CENTRUM APLIKOVANÉ ANTROPOLOGIE A TERÉNNÍHO VÝZKUMU. *Sociální vyloučení a prostorová segregace: přehledové studie 07/11* [online]. 2011 [cit. 2015-03-04]. Dostupné z: <http://www.antropologie.org/cs/publikace/prehledove-studie/socialni-vyloucení-a-prostorova-segregace>

<sup>19</sup> *Tamtéž*

Co se týče dobrovolné prostorové separace, můžeme ji popsat tak, že odlišné skupiny obyvatel nalézají pro svá obydlí různé lokality odpovídající jejich ekonomickým možnostem, rodinnému stavu, sociálním vazbám, způsobu života, národnosti či věku. V sociálně a kulturně homogenních lokalitách je totiž obvykle jednodušší vzájemná komunikace a koordinace společných zájmů obyvatel. Vzhledem k podobnému způsobu života a životním hodnotám zde existuje i menší riziko sociálních konfliktů<sup>20</sup>.

V případě nedobrovolné prostorové segregace, tvoří v České republice (dále jen ČR) velmi specifický příklad lokality obývané převážně Romy. Zde se nízký socioekonomický status pojí s diskriminačními praktikami většinové společnosti a obecních samospráv, a kulturní odlišností této minority. V posledních letech se proto pro koncentrace sociálně slabých, většinou romských domácností ve specifických lokalitách často místně oddělených od ostatních městských oblastí začalo používat označení sociálně vyloučená lokalita<sup>21</sup>.

Tyto lokality vznikají nejen na základě tržní alokace bydlení, ale za jejich vznikem stojí často praktiky obcí při přidělování sociálního bydlení. Mnohé jsou svým rozsahem velmi malé a některé se nachází uprostřed zástavby obývané většinovou populací, a tudíž zde nedochází k výrazné izolaci od společnosti. Existuje však řada sociálně vyloučených lokalit, které přes svou krátkou historii vykazují řadu znaků sociálně vyloučených ghatt<sup>22</sup>.

---

<sup>20</sup> *Rezidenční segregace*. 1. vyd. Editor Luděk Sýkora. Praha: Ministerstvo pro místní rozvoj České republiky, 2010, 143 s. ISBN 978-808-7147-252.

<sup>21</sup> *Tamtéž*.

<sup>22</sup> *Tamtéž*.

### 1.4.1 Ghetta sociálně vyloučených

Historie pojmu ghetto se datuje do roku 1516, kdy benátský senát rozhodl o umístění Židů do lokality *ghetto nuovo*, ostrova v okrsku San Geremia v Benátkách. Koncem 19. století byl význam termínu rozšířen po Evropě a označovaly se jím lokality, do kterých byli segregováni Židé křesťany. Po druhé světové válce ghetto přestává být domovem Židů, a začínají jej obývat Afroameričané<sup>23</sup>.

V „děloze“ tzv. „bílých metropolí“ tak došlo k růstu černošských měst, ve kterých si Afroameričané vytvářeli odlišné paralelní instituce, které jim byly kompenzací a jakýmsi „ochranným štítem“ proti vyloučení ze strany „bílé“ majority<sup>24</sup>.

Důležitým rysem sociálně vyloučených ghetta je fungování a vznik systému jejich vlastních institucí nahrazujících v lokalitě instituce okolní společnosti. Sociální vyloučení a prostorová segregace je zde tedy vlastně totální. Přesto, že se hloubkou problémů, ani jejich rozsahem nedají sociálně vyloučené lokality Romů s černošskými ghettami srovnávat, mají celou řadu společných aspektů<sup>25</sup>.

---

<sup>23</sup> TOUŠEK, Ladislav. CENTRUM APLIKOVANÉ ANTROPOLOGIE A TERÉNNÍHO VÝZKUMU. *Sociální vyloučení a prostorová segregace: přehledové studie 07/11* [online]. 2011 [cit. 2015-03-04]. Dostupné z: <http://www.antropologie.org/cs/publikace/prehledove-studie/socialni-vyloucení-a-prostorova-segregace>

<sup>24</sup> SMELSER, Neil J a Paul B BALTES. *International encyclopedia of the social* [online]. 1st ed. New York: Elsevier, 2001, 26 v. [cit. 2015-03-04]. ISBN 00-804-3076-7. Dostupné z: [www.law.harvard.edu/faculty/shavell/.../12\\_Inter\\_Ency\\_Soc\\_8446.pdf](http://www.law.harvard.edu/faculty/shavell/.../12_Inter_Ency_Soc_8446.pdf)

<sup>25</sup> *Rezidenční segregace*. 1. vyd. Editor Luděk Sýkora. Praha: Ministerstvo pro místní rozvoj České republiky, 2010, 143 s. ISBN 978-808-7147-252.

### 1.4.2 Slumy sociálně slabých

V souvislosti s ghety chudého a sociálně vyloučeného obyvatelstva můžeme hovořit také o slumech, které jsou charakterizovány velmi zchátralým bytovým fondem a nouzovými koloniemi tvořenými shluky provizorních příbytků zpravidla v periferních oblastech velkoměst rozvojového světa<sup>26</sup>.

Slumy jsou lokality, ve kterých žijí nedobrovolně segregované sociálně slabé skupiny. Ty nejsou nutně zcela vyloučeny z účasti na společenském životě, ale je jim přisuzováno podřadnější postavení. Sociálně odlišné postavení je promítáno do ekonomických možností lidí zde žijících, stejně jako nuzného, zchátralého bydlení i infrastruktury. Sociální a fyzické charakteristiky slumů, ale i ostatních forem separace a segregace se vzájemně prolínají. Od ghety se slumy liší zejména vyšší měrou participace obyvatelstva na životě celé společnosti, absencí vlastních paralelních institucí a sociální segregací v úrovni jednotlivců, než celé sociální skupiny nebo lokality. Hlavní znaky života ve slumu můžeme tedy charakterizovat zejména zchátralostí bytového fondu, chudobou a sociální nerovností<sup>27</sup>.

### 1.4.3 Enklávy kulturně odlišných

Lokality obývané převážně kulturními a etnickými skupinami, které se liší od většinové populace, vzniklé dobrovolně a nespĺňující charakteristiku ghett se nazývají enklávy. Nejběžnějším typem jsou etnické enklávy, ve kterých žijí hlavně menšiny imigrantů, kteří se v nové společnosti nejdříve usazují v místech kulturně a etnicky podobných, a využívají zde pomoc a podporu imigrantů, kteří v nové společnosti již našli své místo, a postupně se díky nim začleňují. Z některých imigrantských enkláv se postupem času staly stabilní etnické komunity<sup>28</sup>.

---

<sup>26</sup> *Rezidenční segregace*. 1. vyd. Editor Luděk Sýkora. Praha: Ministerstvo pro místní rozvoj České republiky, 2010, 143 s. ISBN 978-808-7147-252.

<sup>27</sup> *Tamtěž*

<sup>28</sup> *Tamtěž*

Např. China Town, neboli „čínské město“, je oblíbeným výrazem pro pojmenování takové enklávy. Velká část komunit je však velmi etnicky promíšená a rozmanitá. Enkláva nabízí svému obyvateli nejen jakousi kulturní blízkost, ale i lepší možnost sociálního, kulturního a politického zapojení do života majoritní společnosti. V mnoha městech můžeme nalézt rezidenční enklávy, které jsou vymezené alternativní kulturou lidí zde žijících. Průmyslem opuštěné, nebo jinak upadající čtvrti v blízkosti městských center nabízejí atraktivní, a zároveň dostupný prostor ke zviditelnění odlišných postojů vůči majoritní kultuře, a tím i rezidenčních enkláv alternativních subkultur<sup>29</sup>.

---

<sup>29</sup> *Rezidenční segregace*. 1. vyd. Editor Luděk Sýkora. Praha: Ministerstvo pro místní rozvoj České republiky, 2010, 143 s. ISBN 978-808-7147-252.

## 2 SPECIFIKA DĚTÍ ŽIJÍCÍCH TRVALE V PROSTŘEDÍ SOCIÁLNĚ VYLOUČENÉ LOKALITY

Abychom byli schopni si vytvořit ucelený náhled na problematiku, kterou se tato práce zabývá, je nutné si nejdříve charakterizovat vybraná specifika, která jsou pro děti trvale žijící v prostředí sociálně vyloučené lokality typická a společná. Budeme se konkrétně zabývat jejich zdravotním stavem a úrovni zdravotní péče, která je jim poskytována, dále budeme hovořit o nedostatečné časné péči ze strany jejich rodičů a příbuzných, a v závěru kapitoly se budeme věnovat sociálnímu chování, jazykovým kompetencím a etnicitě dětí ze sociálně vyloučených lokalit.

### 2.1 Zdravotní stav

V důsledku nevhodného bydlení, nedostačující nebo špatné výživy, nedostatku oblečení a jiných materiálních složek je zdravotní stav některých dětí ze sociálně vyloučených lokalit na špatné úrovni. Na některá chronická onemocnění dětí se přijde až během školní docházky, kdy se například zjistí, že má dítě poruchy zraku nebo sluchu, vykazuje logopedické problémy apod. Potřebnost zabývat se zdravotním stavem romského etnika vyplynula také ze studií zabývajících se stravovacími zvyklostmi romských dětí a těhotných žen<sup>30</sup>.

Zdravotní vývoj populace ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, zejména populace romské, se v mnohém liší od populace majoritní. V ČR sledovali obvodní pediatři v dispenzární péči jako samostatnou skupinu děti, které jsou ohroženy prostředím, ve kterém žijí. V roce 1979 z nich bylo 60-65% romského původu<sup>31</sup>.

---

<sup>30</sup> DROM ROMSKÉ STŘEDISKO. *Zdraví versus sociální vyloučení* [online]. 2008 [cit. 2015-01-25]. Dostupné z: <http://www.drom.cz/cs/drom-romske-stredisko/socialni-sluzby/zdravotne-socialni-pomoc/zdravi-versus-vyloucení.html>

<sup>31</sup> JAKOUBEK, Marek a Lenka BUDILOVÁ. *Romové a cikáni--neznámí i známí: interdisciplinární pohled*. 1. vyd. Voznice: Leda, 2008, 342 p. ISBN 80-733-5119-6.



V roce 1989 uváděl např. Městský národní výbor v Ústí nad Labem, že z celkového počtu 1976 dětí romského původu jich bylo 53 defektních, 120 chronicky nemocných, 60 z rodin alkoholiků a celkem 303 ohroženo prostředím. Úroveň hygieny byla v 60 % případů označena jako špatná, s naprostou absencí základních hygienických návyků<sup>32</sup>.

Co se týče stravovacích zvyklostí romských těhotných žen, byly u nich prokázány z hlediska zdravého životního stylu nežádoucí stravovací návyky, a to ve vyšší míře než u žen většinové populace. Romské těhotné ženy častěji preferovaly potraviny jako paštiky, játra, uzeniny, hranolky, bramborové lupínky, lahůdkářské výrobky, slazené limonády, z tuků máslo a sádlo, a to vše na úkor bílkovin a zdravých cukrů. V návaznosti na výsledky této studie je nutné pátrat po nalezení možností, jak ovlivnit náhled této etnické skupiny na zdraví a potřebu o zdraví aktivně pečovat<sup>33</sup>.

Neodmyslitelnou součástí zdravotního stavu dítěte je zdraví psychické, na které má prostředí rodiny, v níž vyrůstá nezaměnitelný vliv. Jednou z možností působení nevhodného rodinného prostředí na psychický vývoj dítěte je situace, kdy dítě strádá v oblasti uspokojování potřeb v oblasti citové a emocionální. V takovém případě hovoříme o psychické deprivaci, která má za následek nedostatky v oblasti kognitivních procesů, emoční nestabilitu, výbušnost, agresi, sebepodceňování, což v mnoha případech následně vede ke vzniku sociálně-patologického chování<sup>34</sup>.

---

<sup>32</sup> JAKOUBEK, Marek a Lenka BUDILOVÁ. *Romové a cikáni--neznámí i známí: interdisciplinární pohled*. 1. vyd. Voznice: Leda, 2008, 342 p. ISBN 80-733-5119-6.

<sup>33</sup> DROM ROMSKÉ STŘEDISKO. *Zdraví versus sociální vyloučení* [online]. 2008 [cit. 2015-01-25]. Dostupné z: <http://www.drom.cz/cs/drom-romske-stredisko/socialni-sluzby/zdravotne-socialni-pomoc/zdravi-versus-vyloucení.html>

<sup>34</sup> FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Sociální patologie: analýza příčin a možnosti ovlivňování závažných sociálně patologických jevů*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, 218 s. Psyché (Grada). ISBN 978-802-4727-813.

## 2.2 Nedostatečná včasná péče

Rané dětství je ve vývoji dítěte zvláště citlivým obdobím. Na psychický vývoj dítěte a jeho následné šance na školní úspěšnost může mít negativní vliv řada socioekonomických faktorů. Mezi tyto faktory patří jak chudoba, příslušnost ke skupině, která je sociálně znevýhodněná, nízká vzdělanostní úroveň rodičů, funkční negramotnost nebo kulturní život spjatý s náboženskými tradicemi, ve kterém gramotnost není považována za důležitou. Příslušnost k etnické menšině nebo nízké příjmy rodiny nemusejí být samy o sobě rozhodující ve vývoji dítěte, ale právě kombinace těchto faktorů vede k vážným následkům v jeho vývoji<sup>35</sup>.

Romské děti jsou výrazně vázány na matku. Velmi negativně proto na jejich vývoj působí problémy v rodině, deprese matky, interpersonální konflikty apod. V případě, že matka jako modelová osoba jedná impulsivně, neúkoluje děti přiměřeně věku, a nepůsobí na ně motivačně k zahájení školní docházky, kumulují se rizikové faktory, které podporují negativní sociální projevy. Významným pozitivním faktorem, který kompenzuje negativní vlivy nepodnětného rodinného zázemí, je docházka dítěte do mateřské školy<sup>36</sup>.

V případech, kdy se děti rodí příliš mladým matkám, nebo matkám, které prošly ústavní výchovou, a do prostředí sociálně vyloučené lokality se dostaly po opuštění ústavní péče, zde můžeme pozorovat absenci rodičovských modelů chování. U takových rodičů je pak mnohem pravděpodobnější, že v rodičovské roli selžou. Bylo-li s nimi jako dětmi zacházeno špatně, a tudíž neznají jiný model, budou stejně zacházet i oni se svými dětmi. Následkem těchto situací pak může být výše zmiňovaná psychická deprivace dítěte<sup>37</sup>.

---

<sup>35</sup> EURYDICE, Education. *Early childhood education and care in Europe tackling social and cultural inequalities* [online]. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2009[cit. 2015-03-05]. ISBN 978-929-2010-072.

<sup>36</sup> *Podpora optimálního rozvoje osobnosti dětí z prostředí minorit: sociální, pedagogické a psychologické aspekty utváření osobnosti romských dětí a dětí z prostředí jiných minorit*. Vyd. 1. Editor Vladimír Smékal. Brno: Barrister, 2003, 197 s. Psychologie (Barrister. ISBN 80-859-4782-X.

<sup>37</sup> MINISTERSTVO VNITRA ČESKÉ REPUBLIKY. *Identifikace zásadních problémů v oblasti sociálního vyloučení* [online]. 2009 [cit. 2015-03-04]. Dostupné z: [www.mvcr.cz/.../dokumenty-cele-identifikace-zasadnich-problemu-pdf.aspx](http://www.mvcr.cz/.../dokumenty-cele-identifikace-zasadnich-problemu-pdf.aspx)

Ke klasickému obrazu psychické deprivace dítěte patří zejména výrazné vývojové opoždění řeči, a sociálních a hygienických návyků. Při jejich utváření je totiž nutný častý a intenzivní kontakt s dospělými. U dětí deprivovaných v raném dětství můžeme také pozorovat opoždění ve vývoji jemné motoriky, koordinaci ruky a oka, a celkovém ovládnutí těla. Je-li deprivace spojena se špatným fungováním rodiny, je velmi častým jevem i opožděný vývoj chůze<sup>38</sup>.

Příkladem dobré praxe pro tyto případy může být americký program *Healthy families*, organizovaný v USA. V jeho rámci jsou mladé matky navštěvovány proškolenými dobrovolníky, kteří jsou jim nápomocni ve výchově dětí, a zároveň pravidelně monitorují vývoj dítěte na posuzovacích škálách. V případě, že se ukáže, že v některé sféře vývoj dítěte zaostává, agentura provozující program zprostředkuje vhodnou profesionální pomoc<sup>39</sup>.

### 2.3 Sociální chování

Děti žijící v prostředí sociálního vyloučení trvale, se primárně učí zvládat své jednání zejména v ohledu ke specifické a originálně konstituované sociální a kulturní struktuře. Jejich sociální pozice a identita je determinována mnohými konsekvencemi sociálního vyloučení a zároveň kulturními praktikami sdílenými ve většině sociálně vyloučených enkláv. Ty v transformované podobě obsahují i kulturní prvky pocházející z prostředí tzv. „romských osad“ na Slovensku a zároveň se dají vymezit i jevy charakteristickými pro koncept kultury chudoby<sup>40</sup>.

---

<sup>38</sup> MATOUŠEK, Oldřich. *Metody a řízení sociální práce*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003, 379 s. ISBN 80-717-8548-2.

<sup>39</sup> MATOUŠEK, Oldřich, Jana KOLÁČKOVÁ a Pavla KODYMOVÁ. *Sociální práce v praxi: specifika různých cílových skupin a práce s nimi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 351 s. ISBN 80-736-7002-X.

<sup>40</sup> CENTRUM INTERKULTURNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ, Pedagogická fakulta Univerzity J.E.Purkyně. *Děti trvale žijící v prostředí sociálně vyloučené lokality: Determinanty vzdělávání v sociokulturním podtextu* [online]. 2008 [cit. 2015-01-24]. Dostupné z: antropologie.zcu.cz

Život každého jedince se odehrává v konkrétní společnosti neboli sociálním prostoru. Sociální prostor je definován jako obklopení člověka materiálním a duchovním prostředím. Toto okolí pro jedince nabývá smysl až tehdy, kdy se ocitá v přímém vztahu k němu. Prostředí a vztah k němu vytváří základní konstrukt reality, kdy poznání světa je teoreticky konstruováno jedincem při pokusech vysvětlit si a zařadit věci ze svého okolí do určitého systému. Konkrétní životní zkušenost vzniká v úzkém kontextu přírodního a sociálního prostředí. Specificky lidské, neboli kulturní prostředí tvoří nezastupitelnou podmínku utváření osobnosti<sup>41</sup>.

Intelektuální vývoj jedince se uskutečňuje jako proces, ve kterém si jedinci konstruují své chápání světa prostřednictvím aktivních interakcí s ním. Z jeho pohledu je inteligence vystavěna ze dvou integrujících procesů, a to uspořádání a adaptace. Lidé třídí a uspořádávají své myšlenky tak, aby byly v souladu s jejich dosavadními znalostmi a dříve vytvořenými schémata. Ve stejnou chvíli naše mentální informační struktury přizpůsobujeme nebo měníme tak, aby odrážely to, co jsme se z nové zkušenosti naučili. Tato adaptace může probíhat dvěma způsoby, a to prostřednictvím asimilace nebo akomodace. V prvním případě jsou nové informace jednoduše přiřazeny k existujícímu schématu, v druhém případě dochází k jejich rekonstrukci, existující schémata se rozšiřují, nebo se vytvářejí nová<sup>42</sup>.

---

<sup>41</sup> ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998, 268 p. ISBN 80-859-3148-6.

<sup>42</sup> NEZVALOVÁ, [editorka Danuše. *Konstruktivismus a jeho aplikace v integrovaném pojetí přírodovědného vzdělávání*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006, 268 p. ISBN 80-244-1258-6.

## 2.4 Jazykové kompetence

Děti ze sociálně vyloučených lokalit nejsou často dostatečně jazykově vybavené, a neovládají češtinu natolik, aby v ní mohly být vzdělávány. Zde je nutné zohlednit, že jednali se o romské děti ze sociálně vyloučené lokality, neznamena to, že mluví romsky. Nemluví totiž ani česky a ani romsky natolik, aby byly v daném jazyce edukovány<sup>43</sup>.

Romové v některých zemích, včetně ČR ve velké míře přestali hovořit romsky, jazykově se z části asimilovali, a tak používají jazyk majority, do něhož vsunují některá slova z romštiny<sup>44</sup>.

Ve škole jim pak působí velké problémy zejména slovní zásoba a užití jazyka jako nástroje komunikace. Tyto děti totiž neznají názvy některých věcí a jevů, stejně jako významy mnoha slov, které učitelky a děti v první třídě běžně používají. Např. pouhé „Otevřete si knížky.“ může být pro romské dítě zcela nepochopitelné sdělení, jelikož vidí knihu poprvé v životě a nezná význam slova „otevřít“. Učitelkou je pak hodnoceno jako např. neochotné, nebo bez zájmu o vzdělávání. Vzhledem ke slabé slovní zásobě, která je silně ovlivněna specifickým jazykovým kódem, a hovorovou a nespisovnou řečí plnou vulgarismů, se pak obtížně dorozumívají s vrstevníky mimo své prostředí. Ještě větší problémy pak činí komunikace s dospělými mimo prostředí vyloučené lokality. Děti neznají jiný výraz pro dané slovo a zároveň nevědí, že je slovo např. nevhodné nebo vulgární, protože mu připisují jinou konotaci<sup>45</sup>.

---

<sup>43</sup> MINISTERSTVO VNITRA ČESKÉ REPUBLIKY. *Identifikace zásadních problémů v oblasti sociálního vyloučení* [online]. 2009 [cit. 2015-03-04]. Dostupné z: [www.mvcr.cz/.../dokumenty-cele-identifikace-zasadnich-problemu-pdf.aspx](http://www.mvcr.cz/.../dokumenty-cele-identifikace-zasadnich-problemu-pdf.aspx)

<sup>44</sup> DAVIDOVÁ, Eva. *Romano drom: Cesty romů : 1945-1990 : změny v postavení a způsobu života romů v Čechách, na Moravě a na Slovensku*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 245 p. ISBN 80-706-7533-0.

<sup>45</sup> MINISTERSTVO VNITRA ČESKÉ REPUBLIKY. *Identifikace zásadních problémů v oblasti sociálního vyloučení* [online]. 2009 [cit. 2015-03-04]. Dostupné z: [www.mvcr.cz/.../dokumenty-cele-identifikace-zasadnich-problemu-pdf.aspx](http://www.mvcr.cz/.../dokumenty-cele-identifikace-zasadnich-problemu-pdf.aspx)

Málo romských rodičů mluví doma s dětmi čistou romštinou v jakémkoliv dialektu. Většinou jsou používána romská slova a romská gramatika ve spojení se slovenskými, maďarskými nebo českými slovy, a to v různé míře. Děti, které vyrostly v romské rodině, často přicházejí do školy jako do cizojazyčného prostředí. Čeština má nejen odlišná slova, neboli lexiku, ale i gramatiku. I když pak žák komunikuje v úředním jazyce, jeho slovník je chudý, jazykově necitlivý k jemným významovým diferenciacím, nesprávně používá gramatická pravidla a jeho schopnost používat v konkrétních situacích standartní komunikační vzorce je omezená<sup>46</sup>.

Romský jazyk obsahuje asi dvacet tisíc slov. Nutné je ale zdůraznit, že pouze asi 260 stejných slov se nachází ve všech romských dialektech, tedy že pouze 260 slovům společně rozumějí všichni Romové na světě. Tento fakt je velmi důležitý při úvahách o kodifikaci romštiny nebo o použití romštiny jako vzdělávacího jazyka<sup>47</sup>.

## 2.5 Jiná orientace v čase a prostoru

Děti ze sociálně vyloučené lokality neznají výrazy potřebné k orientaci v prostoru a čase. Nevědí, co znamená nahoře, dole, vpravo nebo vlevo. Jejich pojetí času v podstatě neexistuje, nevědí co je minuta, hodina, kdy bylo včera a kdy bude zítra, nebo za týden. Následně se může zdát, že lžou, když například tvrdí, že něco dělaly včera nebo před měsícem. Hodina, týden, i měsíc pro ně znamenají stejný časový úsek<sup>48</sup>.

---

<sup>46</sup> *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Vyd. 1. Editor Viktor Lechta. Praha: Portál, 2010, 435 s. ISBN 978-80-7367-679-7.

<sup>47</sup> Tamtéž.

<sup>48</sup> MINISTERSTVO VNITRA ČESKÉ REPUBLIKY. *Identifikace zásadních problémů v oblasti sociálního vyloučení* [online]. 2009 [cit. 2015-03-04]. Dostupné z: [www.mvcr.cz/.../dokumenty-cele-identifikace-zasadnich-problemu-pdf.aspx](http://www.mvcr.cz/.../dokumenty-cele-identifikace-zasadnich-problemu-pdf.aspx)

## 2.6 Etnicita

Specifickou roli v sociálním vyloučení hraje etnicita, zejména etnicita přisouzená. Podstatná část obyvatel ČR se nesprávně domnívá, že v případě sociálního vyloučení se jedná primárně o problém etnický, nikoliv sociální. Zjednodušeně řečeno, že důvodem chudoby a sociálního vyloučení části romské populace není její sociální situace, ale etnický původ. Přitom v současné době je již zřejmé, že ne všichni Romové v ČR žijí v prostředí sociálního vyloučení a ne každý, kdo se v podmínkách sociálního vyloučení nalézá, je Rom<sup>49</sup>.

Podle výzkumu MPSV z roku 2006 žije ve vyloučených lokalitách cca 80 tis. obyvatel, a z toho téměř jednu čtvrtinu nelze považovat za Romy. V ČR přitom podle odborných odhadů žije okolo 170 tis. Romů. Na druhou stranu nelze opomíjet fakt, že sociální vyloučení je v ČR částečně etnizované. Etnická příslušnost (většinou romská) je totiž obvyklou příčinou negativního postoje většinové společnosti a částečné diskriminace, nejčastěji na trhu práce, ve vzdělávání a často i v bydlení<sup>50</sup>.

Základním stavebním kamenem problémů jsou jak rasistické předsudky většinové společnosti, které nijak neulehčují Romům přístup ke vzdělávacím institucím a na trh práce, a na druhé straně romský styl života, formovaný stovkami let kočovného způsobu života. Tento životní styl, který se formoval po celé generace, se pak odráží v jiných hodnotách, jako je např. orientace na bezprostřední uspokojení potřeb, silná vazba na širokou rodinu, odlišný postoj k práci, jiné vnímání času, bydliště a jeho okolí, pravdy, cti, křivdy, jiné mezigenerační vazby apod. Romové jeví malý zájem o standardní vzdělávání, a často se cítí ze strany majoritní společnosti ohroženi<sup>51</sup>.

---

<sup>49</sup> AGENTURA PRO SOCIÁLNÍ ZAČLEŇOVÁNÍ, Člověk v tísní a odbor bezpečnostní politiky MVČR. *Příručka pro sociální integraci*. Praha: Úřad vlády ČR, 2009, 26 s. ISBN 978-80-7440-014-8.

<sup>50</sup> SAMKOVÁ-VESELÁ, Klára. *Romská otázka: psychologické důvody sociálního vyloučení Romů*. Vyd. 1. Praha: Blinkr, 2011, 95 s. ISBN 978-808-7579-039.

<sup>51</sup> MINISTERSTVO VNITRA ČESKÉ REPUBLIKY. *Identifikace zásadních problémů v oblasti sociálního vyloučení* [online]. 2009 [cit. 2015-03-04]. Dostupné z: [www.mvcr.cz/.../dokumenty-cele-identifikace-zasadnich-problemu-pdf.aspx](http://www.mvcr.cz/.../dokumenty-cele-identifikace-zasadnich-problemu-pdf.aspx)

Z tohoto pramení i typické problémy Romů, jako je např. nezaměstnanost, nízká kvalifikace, špatné bydlení a zdravotní stav, závislost na sociálních dávkách, dluhy, drogové závislosti a jiné sociálně-patologické jevy<sup>52</sup>.

Považujeme za důležité podotknout, že pro majoritu je důležitým principem soužití a z toho plynoucí výzvou budovat dobré kontakty s minoritami, a pracovat tak na rozvíjení smyslu pro toleranci a odlišnost. Pro minoritu je naopak důležité zachovat si svou etnickou identitu a při tom se naučit nejen využívat lidských práv, ale i respektovat povinnosti a normy společnosti, v níž se rozhodla žít<sup>53</sup>.

Pro účely této práce se budeme věnovat výhradně edukaci romských žáků žijících v sociálně znevýhodněném prostředí. Budeme-li používat termín „romské dítě“, budeme mít na mysli romské dítě, které je dlouhodobě nebo trvale vystaveno negativním činitelům sociálně znevýhodňujícího prostředí. Nástrojům jejich sociálního začleňování se budeme věnovat níže.

---

<sup>52</sup> MINISTERSTVO VNITRA ČESKÉ REPUBLIKY. *Identifikace zásadních problémů v oblasti sociálního vyloučení* [online]. 2009 [cit. 2015-03-04]. Dostupné z: [www.mvcr.cz/.../dokumenty-cele-identifikace-zasadnich-problemu-pdf.aspx](http://www.mvcr.cz/.../dokumenty-cele-identifikace-zasadnich-problemu-pdf.aspx)

<sup>53</sup> *Podpora optimálního rozvoje osobnosti dětí z prostředí minorit: sociální, pedagogické a psychologické aspekty utváření osobnosti romských dětí a dětí z prostředí jiných minorit*. Vyd. 1. Editor Vladimír Smékal. Brno: Barrister, 2003, 197 s. Psychologie (Barrister. ISBN 80-859-4782-X.



### 3 VYBRANÉ NÁSTROJE SOCIÁLNÍHO ZAČLENĚNÍ

Život v sociálním vyloučení je bezútěšný a pro jejich obyvatele bezvýhodný. Lidé zde žijící si nejsou ochotni nijak pomoci a volí krátkodobé životní cíle uspokojující jejich základní a okamžité životní potřeby. Nové generace, které se do tohoto prostředí rodí, pak automaticky přejímají výše uvedené modely a dochází tak k mezigenerační reprodukci<sup>54</sup>.

Řešit situaci dětí žijících v sociálním vyloučení je absolutní prioritou a je nutné to dělat i v těch rodinách a případech, kdy se sociální práce s rodinou nedaří nebo není členy rodiny dobře přijímána. Děti nacházející se v tomto prostředí nemají možnost svou situaci vlastními silami řešit nebo nějak ovlivnit, přesto důsledky života v sociálním vyloučení dopadají nejvíce právě na ně. Postavení těchto dětí mezi jejich vrstevníky je znevýhodňující a jejich možnosti trávení volného času mimo školu jsou velmi omezené. Jejich rodiny jim často nejsou schopny, nebo jim dokonce brání v tom, aby vycházely mimo lokalitu, a zakazují jim kontakty s dětmi z jiných lokalit. Životní styl těchto rodin se tak na děti přenáší zcela dokonale, jako jediný možný, jako norma. Okolí pak dítě nepřijímá dobře, a je neustále utvrzováno v tom, že nikoho jiného kromě rodiny nemá. Okolí a zejména škola pak dává dítěti najevo to, že je jiné a problematické. Ocitá se tak v bezvýhodné situaci<sup>55</sup>.

Děti jsou současně skupinou, která se denně nachází, konkrétně v případě školní docházky, mimo lokalitu a čelí tak působení někoho dalšího mimo toto prostředí, a to konkrétně učitelů. Je zde tedy možnost na děti působit tak, aby samy pochopily, že lokalita, ve které žijí, tedy sociálně vyloučená lokalita není jediným možným místem k životu a že její životní styl není jediný<sup>56</sup>.

---

<sup>54</sup> MINISTERSTVO VNITRA ČESKÉ REPUBLIKY. *Identifikace zásadních problémů v oblasti sociálního vyloučení* [online]. 2009 [cit. 2015-03-04]. Dostupné z: [www.mvcr.cz/.../dokumenty-cele-identifikace-zasadnich-problemu-pdf.aspx](http://www.mvcr.cz/.../dokumenty-cele-identifikace-zasadnich-problemu-pdf.aspx)

<sup>55</sup> *Tamtéž*

<sup>56</sup> *Tamtéž*

Toto je ovšem možné jen pokud školy a školní instituce nebudou děti svým přístupem stigmatizovat, a budou aktivně řešit jejich vzdělávací potřeby<sup>57</sup>.

Pro účely naší práce se budeme dále věnovat vybraným nástrojům sociálního začlenění, kterými jsou přípravné třídy základní školy, připravenost učitelů ke vzdělávání žáků jiného etnika, asistent pedagoga, terénní programy a sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi.

### 3.1 Přípravné třídy základní školy

Až do vstupu do školy je pravděpodobné, že dítě žijící v sociálně vyloučené lokalitě prostředí svého bydliště doposud nikdy neopustilo. Velmi málo romských dětí prochází mateřskou školou a výchova v romské rodině není zpravidla pro školní práci dobrou přípravou. Dítě má zřídka zkušenost s knížkou, hračkami, papírem nebo tužkou. Chybí doplňovačky, hádanky, omalovánky a stavebnice. Jelikož mateřské školy navštěvuje jen mizivé procento romských dětí, zřizují se v regionech tzv. nulté ročníky. Funkce těchto ročníků je přibližně stejná jako funkce mateřské školy. Přípravné ročníky se velmi dobře osvědčily, a jejich absolventi na základní škole prospívají mnohem lépe než ti, kteří přípravným ročníkem neprošli. Pro romské děti však mají tyto ročníky jedinou nevýhodu, a to takovou, že je do nich jejich rodiče nejsou schopni posílat. Překážkou je také rozptýlenost romských dětí. Nejsou-li přípravné ročníky přímo v jejich místě bydliště, nelze počítat s tím, že je sem rodiče budou vozit. Ve většině případů je pak nutné usilovat o to, aby romské děti navštěvovaly mateřskou školu, což ale naráží nejen na malou motivaci romských rodičů, ale i na odpor ze strany rodičů neromských dětí a pedagogů. K diskriminaci Romů dochází bohužel i ze strany ředitelů škol<sup>58</sup>.

---

<sup>57</sup> MINISTERSTVO VNITRA ČESKÉ REPUBLIKY. *Identifikace zásadních problémů v oblasti sociálního vyloučení* [online]. 2009 [cit. 2015-03-04]. Dostupné z: [www.mvcr.cz/.../dokumenty-cele-identifikace-zasadnich-problemu-pdf.aspx](http://www.mvcr.cz/.../dokumenty-cele-identifikace-zasadnich-problemu-pdf.aspx)

<sup>58</sup> ŘÍČAN, Pavel a Jiří ŠKODA. *S Romy žít budeme - jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti*. Vyd. 2., upr. Praha: Portál, 2000, 149 s. Psyché (Grada). ISBN 80-717-8410-9.

Ze studií MŠMT vyplývá, že děti, které prošly před nástupem do 1. třídy základní školy mateřskou školu, dosahují v průběhu základní školy lepších výsledků. Děti ze sociálně znevýhodněného prostředí, které před nástupem povinné školní docházky prošly předškolní přípravou v přípravných třídách mateřských škol, mají při přechodu na základní školu větší vzdělávací šance než ty, které touto přípravou neprošly. Tento efekt je však znatelný zejména v průběhu prvních tří ročníků základní školy. Vzhledem k tomu, že je docházka dítěte závislá na souhlasu rodičů nebo zákonného zástupce dítěte, naráží se zde na problém, kdy rodiče své děti do přípravných tříd nepouští, a to hlavně tehdy, představuje-li docházka zvýšené náklady na dopravu, oblečení, pomůcky apod. přestože je samotná docházka bezplatná. Zde se nabízí možnost řešení bezplatné dopravy dětí do přípravných tříd základních škol zřizovaných nejbližšími základními školami, nebo zřizování detašovaných pracovišť škol přímo v sociálně vyloučených lokalitách. Nevýhodou rozšíření povinné školní docházky o jeden až dva roky předškolní přípravy je složení takových tříd. Jednalo by se výlučně o děti, které jsou sociálně znevýhodněné, které by tak neměly žádnou možnost kontaktu s dětmi bez znevýhodnění a poprvé se s nimi setkají tedy až v prostředí základní školy, kdy je celá řada dětí již výrazně ovlivněna předsudky svých rodičů<sup>59</sup>.

---

<sup>59</sup> MINISTERSTVO VNITRA ČESKÉ REPUBLIKY. *Identifikace zásadních problémů v oblasti sociálního vyloučení* [online]. 2009 [cit. 2015-03-04]. Dostupné z: [www.mvcr.cz/.../dokumenty-cele-identifikace-zasadnich-problemu-pdf.aspx](http://www.mvcr.cz/.../dokumenty-cele-identifikace-zasadnich-problemu-pdf.aspx)

### 3.2 Přípravenost učitelů ke vzdělávání žáků jiného etnika

Škola hraje v procesu přenosu sociálních nerovností v současné společnosti hlavní roli. Vzdělání je to, co určuje pozici člověka na trhu práce, ve velké míře ovlivňuje druh zaměstnání, které vykonává, s čímž následně souvisí i příslušnost onoho člověka k určité sociální skupině<sup>60</sup>.

Romové chápou školu jako „bílou“ instituci represivního charakteru. Ve většině případů k ní mají nedůvěru, která se přirozeně přenáší na jejich děti. Tuto nedůvěru je nutné prolomit, nebo alespoň částečně potlačit. Bez rodičovské podpory nemá totiž učitel romských dětí velkou naději na úspěch<sup>61</sup>.

V začleňování dětí ze sociálně vyloučených lokalit a jejich úspěchu ve škole hraje rozhodující roli přístup pedagogů a pedagožek. Pro méně zkušeného pedagoga mohou být žáci s určitým postižením, oslabením nebo znevýhodněním, kteří nestačí tempu vrstevníků velmi nároční<sup>62</sup>.

Pokud učitelky a učitelé k dětem ze sociálně znevýhodněného prostředí přistupují jako k méně talentovaným nebo předurčeným ke školnímu neúspěchu a zastávají stereotypizované postoje, jejich přístup se pak s velkou pravděpodobností promítne na prospěchu těchto žáků. Profesionální přístup pedagoga je pro zlepšení vzdělávacích šancí těchto žáků rozhodujícím činitelem<sup>63</sup>.

---

<sup>60</sup> KATRŇÁK, Tomáš. *Odsouzení k manuální práci: vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004, 190 s. Studie (Sociologické nakladatelství). ISBN 80-864-2929-6.

<sup>61</sup> ŘÍČAN, Pavel. *S Romy žít budeme - jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti*. Vyd. 2., upr. Praha: Portál, 2000, 149 s. ISBN 80-717-8410-9.

<sup>62</sup> JEDLIČKA, Richard. *Výchovné problémy s žáky z pohledu hlubinné psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011, 246 s. ISBN 978-807-3677-886.

<sup>63</sup> MINISTERSTVO VNITRA ČESKÉ REPUBLIKY. *Identifikace zásadních problémů v oblasti sociálního vyloučení* [online]. 2009 [cit. 2015-03-04]. Dostupné z: [www.mvcr.cz/.../dokumenty-cele-identifikace-zasadnich-problemu-pdf.aspx](http://www.mvcr.cz/.../dokumenty-cele-identifikace-zasadnich-problemu-pdf.aspx)

V případě, že je žák ve škole neúspěšný, může mít jeho vědomí školního neúspěchu spolu s pocity studu, úzkosti, ponížením a sebepohrdáním hluboké psychologické následky, které se pak projevují během utváření jeho osobnosti, a nese si je až do dospělosti. Mladý člověk pak nemá žádné osobní plány a dlouhé roky žije bez osobních ambicí<sup>64</sup>.

V praxi se často stává, že školy, které se nachází přímo ve vyloučené lokalitě anebo jsou pro ně spádové, se postupně zaplňují žáky z lokality, zatímco děti z lokalit netrpících sociálním vyloučením rodiče přehlašují do jiných škol. Charakter pedagogické práce se tak rychle mění, učitelé a učitelky mají ve třídách děti, které vyžadují odlišný přístup, než na který jsou zvyklí, a celá řada pedagogů pak ze škol odchází. V těchto školách se následně hromadí nekvalifikovaní pedagogové. Další vzdělávání pedagogů zaměřené konkrétně na vzdělávání sociálně znevýhodněných dětí, se zde jeví jako velmi vhodné řešení<sup>65</sup>.

### 3.2.1 Vnímání romských žáků

Romské, sociálně znevýhodněné děti vnímají často pomaleji, s velkým množstvím nedostatků a zvláštností i na základě mnohem častějšího poškození sluchového a zrakového orgánu, nebo sníženého intelektu. Menší rozsah zrakového vnímání znesnadňuje orientaci v neznámém prostředí a v nových situacích, dítě proto vnímá s většími obtížemi souvislosti a vztahy mezi předměty. Další zvláštnost zrakového vnímání romských dětí spočívá ve výrazné nediferencovanosti vjemů. Následkem nedostatečné rozlišovací schopnosti pak například na základě určitého společného znaku mylně rozlišují předměty, kdy jsou např. liška a vlk považováni za psa. Nejmarkantnější zvláštností zrakového vnímání romských dětí je jeho nedostatečná aktivita<sup>66</sup>.

---

<sup>64</sup> AUGER, Marie-Thérèse a Christiane BOUCHARLAT. *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Vyd. 1. Překlad Lucie Hučínová. Praha: Portál, 2005, 121 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8907-0.

<sup>65</sup> MINISTERSTVO VNITRA ČESKÉ REPUBLIKY. *Identifikace zásadních problémů v oblasti sociálního vyloučení* [online]. 2009 [cit. 2015-03-04]. Dostupné z: [www.mvcr.cz/.../dokumenty-cele-identifikace-zasadnich-problemu-pdf.aspx](http://www.mvcr.cz/.../dokumenty-cele-identifikace-zasadnich-problemu-pdf.aspx)

<sup>66</sup> *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Vyd. 1. Editor Viktor Lechta. Praha: Portál, 2010, 435 s. ISBN 978-80-7367-679-7.

V běžném životě to znamená, že se tyto děti nedokážou pozorně dívat, nedokážou si selektovaně prohlížet konkrétní části světa okolo, neumí se oprostit od výrazných, a pro ně zajímavých stránek vnímaného objektu, které jsou však v daný okamžik nepodstatné<sup>67</sup>.

Nedostatečnost sluchového analyzátoru u velkého množství romských dětí způsobuje neschopnost rozlišovat fonémy, a tím i nedostatečnou vyvinutost fonemického sluchu. V případě, že se diferenciační podmíněné spoje v oblasti sluchového analyzátoru vytvářejí pomalu, zpomaluje to vývoj řeči, což může mít za následek i opožděný psychický vývoj<sup>68</sup>.

### 3.2.2 Pozornost romských žáků

Na koncentraci a pozornost žáků ve škole jsou kladeny zvýšené nároky. Romští žáci se vyznačují tím, že mají slabou úmyslnou pozornost a hůře se soustředí. Při výuce potřebují častější přestávky, při kterých si můžou popovídat, proběhnout se apod.<sup>69</sup>.

Pozornost romských žáků je rozptýlená, jsou rychleji unavitelní, a potřebná aktivita vyprchá rychleji než u jiných žáků. Z těchto důvodů je nezbytné využívat veškeré činitele, které podporují a vyvolávají udržování potřebné aktivity a pozornosti, a bez kterých je proces učení neuskutečnitelný. Takovými činiteli jsou např. barvy, kontrast, pestrost, rytmus, pohyb, novost, ojedinelost apod. S tím úzce souvisí i požadavek uspokojit zvědavost dětí a pochopit a usměrnit jejich specifické nálady a projevy, jako jsou např. spontánní pokřikování, překvapení, zdrženlivost apod. Úroveň pozornosti je přímo závislá na prostředí a jeho vlivech. Rozvíjena může být hlavně cíleným výchovným působením, což mnohým romským dětem především předškolního věku chybí<sup>70</sup>.

---

<sup>67</sup> *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Vyd. 1. Editor Viktor Lechta. Praha: Portál, 2010, 435 s. ISBN 978-80-7367-679-7.

<sup>68</sup> *Tamtéž*

<sup>69</sup> *Tamtéž*

<sup>70</sup> *Tamtéž*

### 3.2.3 Paměť romských žáků

Pro správné vytvoření a přetrvání podmíněných spojů je nutná dostatečná intenzita nervových procesů, tj. procesů útlumu a vzruchu. U velkého množství romských dětí jsou tyto procesy následkem změněného funkčního stavu mozkové kůry oslabené. Slabý vzruch způsobuje slabý vznik podmíněných spojů a slabost útlumu jeho nedostatečnou diferenciaci. Romské děti si proto nové poznatky osvojují pomaleji, a potřebují si nové věci často opakovat. Osvojené vědomosti rychle zapomínají, a jejich vybavování je nepřesné, a často jej nedokážou prakticky využít v běžném životě. Přirozený se proto jeví požadavek častějšího upevňování a procvičování získaných vědomostí. Procvičování a upevňování je úspěšné tehdy, když příklady a vzory předvádíme na konkrétních událostech a dějích z jejich každodenního života<sup>71</sup>.

### 3.2.4 Myšlení romských žáků

Myšlení romských dětí se utváří v podmínkách, kde smyslové vnímání není plnohodnotné, rozvoj řeči je nedostatečný a činnosti jsou omezené. Nejslabším článkem jejich myšlení je malá schopnost zevšeobecnění, což se v procesu učení projevuje zejména těžkopádností v osvojování pojmů a zámek. Je emotivní a infantilní, zaměřeno na rozprostření prožívání a praktickou zkušenost<sup>72</sup>.

Tyto děti mají velmi dobrou schopnost řešit každodenní situace související s uspokojením aktuálních potřeb vlastních, nebo potřeb členů rodiny. Cokoliv je však nad rámec osobního užitku často bývá pro romského žáka nepochopitelné<sup>73</sup>.

---

<sup>71</sup> *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Vyd. 1. Editor Viktor Lechta. Praha: Portál, 2010, 435 s. ISBN 978-80-7367-679-7.

<sup>72</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Patopsychologie I: studijní texty pro dálkové studium*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 1995. ISBN 80-708-3158-8.

<sup>73</sup> *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Vyd. 1. Editor Viktor Lechta. Praha: Portál, 2010, 435 s. ISBN 978-80-7367-679-7.

Romské děti jsou méně tvůrčí, akceptují skutečnost tak, jaká je, a nesnaží se na ní nic změnit, a to ani na úrovni uvažování. Necítí potřebu poznávat nic, co jim nepřináší osobní zisk, jejich myšlení je situační a konkrétní, nepřemýšlejí do budoucna. Velmi častým jevem je u těchto dětí nekritičnost a nedůslednost, což v praxi znamená, že děti nedokážou upozorovat své chyby, a dokonce si ani nepřipouštějí, že mohly chybu udělat<sup>74</sup>.

Myšlení hlavně v nižším věku a počátkem školní docházky ovlivňuje úroveň ovládání řeči. Je známo, že myslet je možno jen prostřednictvím pojmů. Čím více jsou pojmy dětmi ovládnuty, tím kvalitnější může být jejich myšlení<sup>75</sup>.

### 3.2.5 Vůle a volní vlastnosti romských žáků

Volní vlastnosti a jednání nejsou dostatečně rozvinuté, jelikož děti nejsou k rozvoji své vůle vedeny ze strany rodičů<sup>76</sup>.

Mnoho romských dětí má ve volní oblasti nedostatky zejména z důvodu, že vyrůstá pod slabým vlivem rodičovské autority. Tyto děti zkrátka neumějí „chtít“. Překážkám se vyhýbají, raději se vzdají. Schopnost neodporovat je jejich základní komunikační dovedností, z čehož vyplývá jejich častá nespolehlivost. Tyto vlastnosti lze sledovat i u dospělých. Sami nikam nechodí, nic si neorganizují, neplánují. Dítě je zmatené, když má pracovat ve škole bez nápovědy, samostatně. Ve škole je trestáno za něco, co je doma vyzdvihováno, a tím je společné rozhodování. Tato skutečnost je jedním ze zdrojů nervozity a napětí romských dětí ve škole<sup>77</sup>.

---

<sup>74</sup> *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Vyd. 1. Editor Viktor Lechta. Praha: Portál, 2010, 435 s. ISBN 978-80-7367-679-7.

<sup>75</sup> Tamtéž

<sup>76</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 1999, 353 s. ISBN 80-718-4803-4.

<sup>77</sup> *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Vyd. 1. Editor Viktor Lechta. Praha: Portál, 2010, 435 s. ISBN 978-80-7367-679-7.



### 3.2.6 Emoce romských dětí

Romové jsou obecně známi intenzivním prožíváním a emocemi. Vyznačují se snadnější impulzivitou, vzrušivostí a výbušností. Již v dětském věku je zřejmé nedostatečné ovládání citových projevů, které bývá často klasifikováno jako porucha chování. V oblasti emocionální jsou romské děti ze sociálně znevýhodněného prostředí spíše neurotické, bojácné, labilní nebo naopak výbušné a agresivní. Obtížněji se u nich vytvářejí vyšší city, jakými jsou například pocit povinnosti, odpovědnost, řízení chování podle svědomí apod. V mnoha případech postrádají intelektuální city, jakými jsou potřeba poznávání, zájem o poznatky nebo hloubavost. Vnitřní regulace školní práce je závislá na emočním ladění a zcela zde převažuje potřeba aktuální příjemnosti. S romským dítětem je třeba jednat tak, abychom se nedotkli jeho důstojnosti a citů, potom dokáže být velmi vděčné<sup>78</sup>.

Na základě pověr se v romské populaci často vyskytují neracionální obavy a depresivní tendence z čarodějnic, čertů a jiných nadpřirozených bytostí. Ovládání těchto afektivních stavů je obtížněji snášeno, hlavně afekty hněvu mají velmi bouřlivý průběh. Často se u romských dětí vyskytují agresivní tendence proti věcem a lidem. S tím souvisí jejich častý sklon k výtržnostem a bitkám. Romové obecně mají strach ze smrti a bolesti. Z tohoto důvodu mohou být romské děti u lékaře doslova v šoku. Při práci s nimi je proto nezbytně nutné nepřetržitě pracovat i s pocitem bezpečí, a ujist'ovat je o ochraně<sup>79</sup>.

---

<sup>78</sup> *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Vyd. 1. Editor Viktor Lechta. Praha: Portál, 2010, 435 s. ISBN 978-80-7367-679-7.

<sup>79</sup> *Tamtéž*

### 3.2.7 Temperament romských dětí

Romské děti jsou hravé, hlučné, temperamentní, obtížně se přizpůsobují školnímu pořádku. Bývají bezprostřední, v nižším věku hodně mazlivé a přítulné. Pedagogové, kteří dlouhodobě spolupracují s těmito žáky, potvrzují potřebu získat si jejich důvěru, a to hlavně vytvořením podmínek, ve kterých mají pocit bezpečí a cítí citovou blízkost a osobní zájem pedagoga. Kolem 5. ročníku školní docházky začínají být romské děti agresivnější, vzdorovité a ztrácí zájem o školu. Tyto děti jsou urážlivé, ale uraženost jim nevydrží dlouho. Svou nervozitu a hněv chápou jinak. Ten, kdo tzv. "ztratí nervy", jakoby byl omluven ze svého jednání, a byl ve chvíli konání nesvéprávný<sup>80</sup>.

### 3.2.8 Specifika motivace romských žáků k učení

Neúspěchy romských žáků ve vzdělávání i přes snahy učitelů lze částečně připsat i specifikům jejich motivace k učení. Problematika motivace romských žáků k učení souvisí s jejich sociokulturním vývojem. Z hlediska vzdělávacích předpokladů je důležité, že potřeba poznání je fixována pouze na oblast poznání přímo vázaného na uspokojování základních biologických potřeb. Tato skutečnost negativně ovlivňuje motivaci k učení. Absentuje potřeba seberealizace, motivace k výkonu, a rozšiřování obzorů. Ve srovnání s majoritní populací jsou Romové více zaměřeni na materiální blahobyt a zdraví, Vzdělání a úspěchu přikládají menší důležitost. Proto je klíčem k pochopení nedostačujících školních výsledků romských žáků problematika jejich motivace k učení<sup>81</sup>.

Motivace proto musí být pestrá, dynamická ale krátká, aby pro ně byla zajímavá a blízká jejich mentalitě. Nejúčinnější je ta, která se týká každodenního života a je konkrétně zaměřená<sup>82</sup>.

---

<sup>80</sup> *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Vyd. 1. Editor Viktor Lechta. Praha: Portál, 2010, 435 s. ISBN 978-80-7367-679-7.

<sup>81</sup> *Tamtéž*

<sup>82</sup> *Tamtéž*

V minulosti se osvědčila zejména hra, tanec, zpěv, dramatizace, recitace, imitace apod. Romské děti se také snadněji motivují k činnostem, je-li jim přislíbena nějaká materiální odměna, jako např. samolepka nebo sladkost<sup>83</sup>.

### 3.2.9 Specifika motoriky romských žáků

Přirozený pohyb je každodenní součástí života romských dětí, a mají ho dostatek, což má vliv na vývoj hrubé motoriky těla pozitivní vliv. Naopak úroveň motoriky jemné je často na velmi nízké úrovni. Velká část manipulace s předměty je problematická. Počátkem školní docházky neumějí uchopit lžici, jíst příborem, zavázat tkaničky, zapnout knoflík, při psaní nezvládají dodržení směru psaní a velikosti vzoru, vybočují z řádku, nebo při vymalovávání hodně přesahují hranice obrazu. To všechno dokazuje necvičenou manipulaci s předměty, jako i o neschopnosti postavit palec do opozice k prstům. Tuto problematiku by mohly alespoň částečně řešit přípravné třídy základní školy, kterým se budeme věnovat níže, jako jednomu z vybraných nástrojů sociálního začleňování<sup>84</sup>.

## 3.3 Asistent pedagoga

Zřízení pozice asistenta pedagoga se řídí zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, vyhláškou č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Práce asistenta pedagoga podléhá témuž zákonu, ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb.<sup>85</sup>.

---

<sup>83</sup> *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Vyd. 1. Editor Viktor Lechta. Praha: Portál, 2010, 435 s. ISBN 978-80-7367-679-7.

<sup>84</sup> *Tamtéž*

<sup>85</sup> Česká republika. Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2005. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>

Z různých požadavků na asistenta pedagoga si podrobněji popíšeme alespoň některé schopnosti a dovednosti, kterými by měl disponovat asistent pedagoga působící ve třídě s žáky se sociálním znevýhodněním<sup>86</sup>.

Asistent by měl mít pozitivní vztah k dětem se sociálním znevýhodněním, měl by skutečně chtít s těmito dětmi pracovat a pomoci jim k lepšímu vzdělání. Asistentem pedagoga se může stát i člověk bez maturity, pokud se bude při své práci soustředit na podporu komunikace s rodinami sociálně znevýhodněných žáků a na práci s žáky přípravného ročníku. Měl by být empatický, a alespoň z části schopen vidět svět očima dítěte, mít porozumění pro zájmy a priority dětí, a být zcela bez předsudků vůči minoritám. Současně by měl mít alespoň základní znalosti o rodinném prostředí znevýhodněných dětí a pochopení pro jeho zákonitosti. Se znalostí prostředí, ze kterého děti pocházejí, přímo souvisí i další žádoucí schopnost asistenta pedagoga, a to komunikace s rodiči žáků. Měl by být schopen formulovat sdělení jednoduše, jasně a srozumitelně, a umět jednat s rodiči sociálně znevýhodněných žáků respektujícím, partnerským způsobem<sup>87</sup>.

U žáků z etnických minorit může být výhodou, pokud je asistent sám příslušníkem dané minority. Takový asistent může dalším pedagogům zprostředkovat informace o kulturním a sociálním životě minority, svou přítomností může pomoci žákům z minorit k tomu, aby přijali prostředí školy za své a cítili se v něm dobře. V neposlední řadě může být také těmto žákům vzorem úspěšného, kvalifikovaného a pracujícího člověka, kterého znají z jejich vlastního okolí<sup>88</sup>.

---

<sup>86</sup> NOVÁ ŠKOLA O.P.S. *Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů* [online]. 2013 [cit. 2015-01-25]. Dostupné z: [www.asistentpedagoga.cz](http://www.asistentpedagoga.cz)

<sup>87</sup> *Tamtéž*

<sup>88</sup> *Tamtéž*

### 3.4 Terénní programy

Terénní programy jsou dle zákona 108/2006Sb. O sociálních službách definovány jako terénní služby poskytované osobám, které vedou rizikový způsob života nebo jsou tímto způsobem života ohroženy. Služba je určena pro problémové skupiny osob, uživatele návykových látek nebo omamných psychotropních látek, osoby bez přístřeší, osoby žijící v sociálně vyloučených komunitách a jiné sociálně ohrožené skupiny. Cílem služby je tyto osoby vyhledávat a minimalizovat rizika jejich způsobu života<sup>89</sup>.

Terénní programy jsou jednou z nejčastěji poskytovaných služeb v sociálně vyloučených lokalitách. Sociální vyloučení přináší situace, jejichž řešení mohou terénní programy účinně zahájit. Terénní sociální pracovník s klienty z vyloučené lokality pracuje v jejich přirozeném prostředí, snaží se pochopit situaci, ve které se nacházejí, a společně s nimi hledá vhodná řešení daných problémů<sup>90</sup>.

Rozdíl, mezi terénním programem a sociálně aktivizační službou je v tom, že terénní programy mají širší záběr v dopadu na klienty, neboť pracují s jednotlivci, kteří mohou být různého věku, a podmínkou zde není to, že se musí jednat o rodiny s dětmi. Obsah spolupráce terénního pracovníka s klientem zde tvoří například dluhové poradenství a prevence zadluženosti, problematika bydlení, získání sociálních dovedností, orientace v právním a sociálním prostředí, získání sociálních dovedností a vstup nebo návrat na trh práce<sup>91</sup>.

Ze zkušenosti je nám známo, že terénní programy se dobře doplňují s dalšími sociálními službami, jako například s nízkoprahovými zařízeními pro děti a mládež, sociálně aktivizační službou a azylovými domy.

---

<sup>89</sup> Česká republika. Zákon 108/2006 Sb. o sociálních službách, § 69 Terénní programy. In: *Sbírka zákonů české republiky*. 2006. Dostupné z: [http://www.mpsv.cz/files/clanky/7372/108\\_2006\\_Sb.pdf](http://www.mpsv.cz/files/clanky/7372/108_2006_Sb.pdf)

<sup>90</sup> AGENTURA PRO SOCIÁLNÍ ZAČLEŇOVÁNÍ. *Terénní programy* [online]. 2015 [cit. 2015-03-09]. Dostupné z: <http://www.socialni-zaclenovani.cz/terenni-programy>

<sup>91</sup> *Tamtéž*

Je velmi potřebné, aby kromě dalších služeb pracovníci terénních programů účinně spolupracovali s dalšími institucemi, jako je např. OSPOD, PČR, úřad práce, probační a mediační služba a školská zařízení, které mohou napomoci k úspěšnému vyřešení situace klienta.

**Služba závazně obsahuje základní činnosti, kterými jsou:**

- a) zprostředkování kontaktu se společenským prostředím,
- b) pomoc při uplatňování práv, oprávněných zájmů a při obstarávání osobních záležitostí, kam patří:
  1. pomoc při vyřizování běžných záležitostí,
  2. pomoc při upevnění nebo obnovení kontaktu s rodinou a podpora a pomoc při dalších aktivitách podporujících sociální začleňování osob,
  3. sociálně terapeutická činnost, jejíž poskytování vede k udržení nebo rozvoji osobních sociálních dovedností a schopností, podporujících sociální začleňování osob,
  4. poskytování informací o rizicích spojených se současným způsobem života a snižování těchto rizik; v případě uživatelů návykových nebo omamných a psychotropních látek prostřednictvím metod přístupu minimalizace škody<sup>92</sup>.

Terénní programy, jak již bylo uvedeno výše, se vhodně doplňují se sociálně aktivizační službou pro rodiny s dětmi, které se budeme věnovat v následující kapitole.

---

<sup>92</sup> AGENTURA PRO SOCIÁLNÍ ZAČLEŇOVÁNÍ. *Terénní programy* [online]. 2015 [cit. 2015-03-09]. Dostupné z: <http://www.socialni-zaclenovani.cz/terenni-programy>

### 3.5 Sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi

Sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi jsou zákonem 108/2006 Sb. definovány v §65 jako terénní, popřípadě ambulantní služby poskytované rodině s dítětem, u kterého je jeho vývoj ohrožen v důsledku dopadů dlouhodobě krizové sociální situace, kterou rodiče nedokáží sami bez pomoci překonat, a u kterého existují další rizika ohrožení jeho vývoje. Služba podle odstavce 1 obsahuje tyto základní činnosti.:

- a) výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti,
- b) zprostředkování kontaktu se společenským prostředím,
- c) sociálně terapeutické činnosti
- d) pomoc při uplatňování práv, oprávněných zájmů a při obstarávání osobních záležitostí<sup>93</sup>.

Základem úspěchu kontaktu a spolupráce s klientem ze sociálně vyloučené lokality je vyvarovat se předpojatosti, paušalizace a haló efektu, jelikož je nutné si uvědomit, že ne všichni klienti mají stejné potíže a ne všechno je tak, jak to na první pohled vypadá<sup>94</sup>.

Všechny výše uvedené nástroje sociálního začleňování ve větší nebo menší míře fungují i v oblasti správního obvodu města Kroměříž. Vzhledem k tomu, že praktická část této práce je zaměřena na sociálně vyloučené lokality nacházející se na území této obce s rozšířenou působností (dále jen ORP), považujeme za důležité si jednotlivé lokality přiblížit a detailněji je charakterizovat v kapitole 4.4.

---

<sup>93</sup> Česká republika. Zákon 108/2006 Sb. o sociálních službách, § 65 Sociálně-aktivizační služby pro rodiny s dětmi. In: *Sbírka zákonů české republiky*. 2006. Dostupné z: [http://www.mpsv.cz/files/clanky/7372/108\\_2006\\_Sb.pdf](http://www.mpsv.cz/files/clanky/7372/108_2006_Sb.pdf)

<sup>94</sup> NOVOSAD, Libor. *Poradenství pro osoby se zdravotním a sociálním znevýhodněním: základy a předpoklady dobré poradenské praxe*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009, 269 s. ISBN 978-807-3675-097.

## II. PRAKTICKÁ ČÁST



## 4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

Klíčovým záměrem této části diplomové práce je zjistit, jakým způsobem vnímají děti ze sociálně vyloučené lokality prostředí a podmínky ve kterých žijí, zda jsou s kvalitou svého života spokojeny, nebo mají tendenci svůj život do budoucna změnit, a žít jiným způsobem, či nikoliv. Praktická část je zaměřena zejména na výzkumné šetření, které probíhalo v období srpna 2014 do února 2015 v sociálně vyloučené lokalitě „Račín“ a na ubytovně „Bílanská, které se nacházejí na území ORP Kroměříž. Následně jsme se věnovali reflexi zjištěných údajů.

### 4.1 Cíl výzkumné části a výzkumné otázky

Hlavním výzkumným cílem naší práce je zjistit, jakým způsobem děti trvale žijící v prostředí sociálně vyloučené lokality vnímají kvalitu svého života. Hlavní výzkumnou otázkou jsme stanovili následovně: **Jakým způsobem děti trvale žijící v prostředí sociálně vyloučené lokality vnímají kvalitu svého života?** Tuto otázku jsme rozpracovali do dílčích otázek, které budou sloužit jako osnova, neboť budeme pro účely výzkumné části této práce používat metodu chápacího rozhovoru, kterou popíšeme níže.

*VO1: Jakým způsobem děti trvale žijící v prostředí sociálně vyloučené lokality vnímají kvalitu svého života?*

Zjišťováno následujícími otázkami:

*VVO1: Mohl/a bys mi vyprávět o vašem bydlení a jeho vybavení? Je něco, co ti u vás doma chybí, nebo něco, co bys chtěl/la změnit?*

*VVO2: Mohl/la bys mi vyprávět o své rodině, přátelích a o tom, jestli jsi spokojený s tím, jak spolu trávíte volný čas?*

*VVO3: Mohl/la bys mi detailně povyprávět o tom, jak vypadá tvůj den od chvíle, kdy se probudíš, až do chvíle, kdy jdeš spát? Je něco, co bys chtěl/la dělat jinak?*

*VVO4: Mohl/la bys mi povyprávět o tom, jestli je ve způsobu života Tebe a Tvé rodiny něco, co Tě trápí, nebo s čím jsi nespokojený/ná? Existuje něco, co bys chtěl do budoucna změnit?*

## 4.2 Základní informace a metodika výzkumu

Při úvaze realizace výzkumného šetření bylo zvoleno použití **kvalitativního paradigmatu**, kde hraje hlavní roli podstata výzkumného problému. Témata citlivá, zejména témata se sociální skutečností je vhodné zkoumat metodou kvalitativního šetření<sup>95</sup>.

V této práci se zaměřujeme na vnímání kvality života dětí ve vyloučených lokalitách, proto jsme se rozhodli použít metodu kvalitativního šetření, které umožňuje individuální přístup ke každému z účastníků výzkumu. Rozhodli jsme se použít **metodu chápacího rozhovoru** od francouzského autora, působícího v Centre National de la Recherche Scientifique Jeana-Claude Kaufmanna.

Tato metoda je výsledkem zkušeností autora s terénním výzkumem. Výzkumné techniky jsou pružným nástrojem, který se postupně vyvíjí, nejde zde o sumarizaci postojů, ale životní příběhy<sup>96</sup>.

Při realizaci chápacího rozhovoru se tazatel aktivně zapojuje do otázek, aby vzbudil zájem dotazovaného. Při analýze obsahu sdělení se následně nevyhýbá interpretacím, ty jsou naopak velmi důležitým prvkem. Chápací rozhovor užívá teorii i metody, ale obrací fáze konstruování objektu. Terén tedy neslouží k verifikaci předem stanovené problematiky, nýbrž se stává výchozím bodem pro její zkoumání. Výzkum tak nespočívá v testování hypotéz, ale v „neustálých přechodech mezi tím, co se dozvíte v terénu, a snahou dodat vašim objevům smysl“. Chápací přístup je také založen na přesvědčení, že lidé nejsou pouze nositeli struktur, ale jsou aktivními tvůrci sociální, a tím strážci významového vědění, které je třeba pochopit zevnitř, prostřednictvím hodnotového systému jedinců<sup>97</sup>.

---

<sup>95</sup> STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Nakladatelství Albert, 1999.

<sup>96</sup> KAUFMANN, Jean. *Chápací rozhovor*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2010, 151 s. Studijní texty (Sociologické nakladatelství), sv. 48. ISBN 978.

<sup>97</sup> *Tamtéž*.

Chápající rozhovor neslouží k verifikaci předem stanovené problematiky, ale je brán jako výchozí bod pro další zkoumání, chápe jedince zevnitř, prostřednictvím jeho hodnotového systému. Konstruování objektu je u chápajícího rozhovoru odlišné právě tím, že vychází z terénního šetření, a až posléze vytváří teoretický model. Příprava otázek je u chápajícího rozhovoru flexibilní, tyto otázky budou sloužit jako návod, nebudou se tedy prezentovat ani číst v pořadí, ve kterém byly sepsány. Hlavním cílem bude přirozeně přimět klienty rozmluvit se o dané problematice tak, aby byla konverzace plynulá a přirozená, a nezastavila se na pouhé formulaci otázky a následné krátké odpovědi<sup>98</sup>.

### 4.3 Výzkumný postup

U každého rozhovoru bylo nutné mít na paměti **etiku provádění výzkumu**, kdy jsme museli situaci uchopit zvláště citlivě, neboť jsme pracovali s osobami mladšími 18 let. S jednotlivými dětmi bylo hovořeno opakovaně, v průběhu několika měsíců tak, aby k nám získaly důvěru a byly ochotny hovořit otevřeně. Zákonní zástupci dětí podepsali souhlas s prováděním rozhovoru za účelem tvorby diplomové práce. Byli informováni o tom, že získaná data jsou zcela anonymní.

Hlavním nástrojem rozhovorů tedy byly výše uvedené, předem připravené otázky, sloužící jako osnova a podporující hlavní myšlenku výzkumu. Jednotlivé otázky byly formulovány tak, aby respondenty co nejvíce podnítily vyprávět své příběhy. Do rozhovorů bylo zasahováno pouze ve snaze upřesnit význam sdělovaných informací, popř. motivovat respondenta k dalšímu vyprávění. Všechny provedené rozhovory byly realizovány tak, aby co nejvíce korespondovaly technice chápajícího rozhovoru. Důležitá část práce se odehrávala v terénu, kde byla provedena jednotlivá interview. Získaná data byla následně ze záznamových archů převedena do elektronické podoby.

---

<sup>98</sup> KAUFMANN, Jean. *Chápající rozhovor*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2010, 151 s. Studijní texty (Sociologické nakladatelství), sv. 48. ISBN 978.

## 4.4 Výzkumný terén

Pro účely naší práce jsme si vybrali dvě sociálně vyloučené lokality na území ORP Kroměříž, z důvodu denního kontaktu autorky s rodinami a dětmi zde žijícími. Autorka, jak již bylo uvedeno v úvodu této práce, je zaměstnána jako sociální pracovník OSPOD MěÚ Kroměříž, tudíž má k těmto lokalitám a jejich obyvatelům velmi blízko a pravidelně je navštěvuje. V obou případech se jedná o lokality sociálně vyloučené, obývané převážně romskou minoritou. Každá z nich se nachází v jiné části města Kroměříž, a každá z nich je zcela specifická. Jednotlivé lokality si budeme blíže charakterizovat níže.

### 4.4.1 Charakteristika lokality „Račín“

Je sociálně vyloučenou lokalitou ve východní části města Kroměříž. Jedná se o skupinu asi třiceti jednopokojových a dvoupokojových bytových jednotek se samostatnými vchody, vystavěných v několika řadách na ploše asi jednoho kilometru čtverečního. Jedná se o městské byty, kompletně zrekonstruované asi před 10 lety.

Každá bytová jednotka má vlastní vchod, úzkou kuchyňku a jeden nebo dva obytné pokoje a sociální zařízení. V blízkosti každé bytové jednotky se nachází tzv. šopka. Šopky měly původně sloužit jako skladovací a úložné prostory. Špatné zacházení a vandalismus však s postupem času způsobily, že v současnosti jsou prostory plné odpadků, hlodavců, rozbitého nábytku, a slouží jako noclehárna pro osoby bez přístřeší. Každá bytová jednotka byla také původně připojena k vodě, plynu a elektřině. Skladba a počty obyvatel jednotlivých domácností se velmi často mění. Není zde výjimkou, že v jedné bytové jednotce žije až 12 osob, včetně dětí. Lokalita je obydlena převážně rodinami romského původu. Hygienické podmínky jsou na velmi nízké úrovni, v návaznosti na odpojení některých služeb. Velmi dobře zde však fungují sousedské vztahy a provázanost jednotlivých rodin je velmi intenzivní. Lokalita je místně oddělena od ostatních částí města pouze širokou hliněnou příjezdovou cestou.

Pro lepší ilustraci byla pro účely této práce pořizena fotodokumentace lokality, kterou naleznete v příloze č. 1.

#### 4.4.2 Charakteristika lokality „Bílanská“

Ubytovna „Bílanská“ se nachází v industriální zóně severní části města Kroměříž. Jedná se o rozlehlou postarší budovu bývalé výroby nábytku, kolem které se nenachází žádná obytná zástavba. Prostorově je ubytovna zcela oddělena od zbytku města, a v jejím okolí se nenachází žádné obchody, poskytovatelé služeb ani školy. Jedná se o dvoupatrovou nemovitost v soukromém vlastnictví. Jednotlivá patra jsou rozdělena dle obyvatel. Přízemí domu slouží jako úložné prostory. První patro obývají pouze samotní muži, druhé patro pouze ženy, popř. ženy s dětmi nebo rodiny. Na každém patře je 10 pokojů, které mají společnou jednu kuchyňku a sociální zařízení nacházející se na chodbě. Stejně jako na „Račíně“, ani zde není výjimkou, že v jednom pokoji žije až šestičlenná rodina s dětmi. Složení obyvatelstva ubytovny je velmi různorodé. Žijí zde jak příslušníci rusky mluvící menšiny, tak zástupci romského i neromského obyvatelstva. Společné prostory ubytovny slouží jako jakési „kulturní centrum“. V kuchyni se obyvatelé setkávají při vaření a stolování a tráví zde společně velkou část dne. Zcela běžné jsou zde ale i konflikty pod vlivem alkoholu, rvačky a časté příjezdy policie.

Pro lepší ilustraci byla pro účely této práce pořízena fotodokumentace ubytovny, kterou naleznete v příloze č. 2.

## 4.5 Výzkumný soubor

Dle Jeana Claude Kaufmanna je vytvoření vzorku méně důležitým prvkem, nesmí však být vybrán jakkoli<sup>99</sup>.

V našem případě bylo vybráno celkem šest osob mladších osmnácti let. Spodní věková hranice výzkumného vzorku byla záměrně stanovena na 11 let věku, a to v návaznosti na platný metodický pokyn MPSV pro sociální pracovníky OSPOD z roku 2012, dle kterého lze sdělení dítěte staršího 11 let považovat za nejvíce pravdivé<sup>100</sup>.

Všechny vybrané osoby žijí v sociálně vyloučené lokalitě „Račín“ nebo „Bílanská“ nepřetržitě alespoň poslední čtyři roky. Konkrétně je vzorek sestaven ze tří dívek a tří chlapců, z nichž pět je romského původu a jedna je původu neromského. Všechny děti jsou díky své současné životní situaci, ať už rodinné nebo sociální, pod dohledem OSPOD MěÚ Kroměříž. Jednotliví respondenti jsou detailně popsáni v následující kapitole.

U každého dítěte byl proveden krátký bibliografický výzkum, který čtenáři přiblíží aktuální životní situaci dítěte a pomůže mu lépe pochopit souvislosti mezi jednotlivými informacemi. Bibliografický výzkum je považován za zvláštní verzi případové studie, týkající se jedné, nebo malého počtu osob. Průběh života těchto osob je interpretován a rekonstruován někým jiným, přičemž „průběhem života“ myslíme posloupnost důležitých událostí v životě zkoumaného jedince<sup>101</sup>.

Pro účely této práce byl bibliografický výzkum zpracován ze spisové dokumentace orgánu SPOD Městského úřadu Kroměříž, které byly studovány v průběhu měsíce srpna 2014 až února 2015. Úřad tyto spisy poskytl pro výzkumné účely, pod podmínkou dodržení mlčenlivosti. Osobní informace o jednotlivých dětech byly pozměněny s ohledem na

---

<sup>99</sup> KAUFMANN, Jean. *Chápající rozhovor*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2010, 151 s. Studijní texty (Sociologické nakladatelství), sv. 48. ISBN 978.

<sup>100</sup> MINISTERSTVO PRÁCE A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ. *Metodický materiál pro pracovníky a pracovníce orgánů sociálně-právní ochrany dětí*. Praha, 2012, 101 s. ISBN 978-80-7421-048-8. Dostupné z: [www.mpsv.cz](http://www.mpsv.cz)

<sup>101</sup> HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Vyd. 1. P. Praha: Portál, 2005, 407 s. Studijní texty (Sociologické nakladatelství), sv. 48. ISBN 80.

ochranu osobních údajů jednotlivých rodin. Považujeme za důležité zdůraznit, že jména dětí byla změněna.

#### **4.5.1 Charakteristika jednotlivých respondentů**

##### ***Josef, 11 let***

Chlapec žije v bytové jednotce 1+kk v lokalitě „Račín“ s matkou, babičkou a třemi polorodými sourozenci. Matka je samoživitelka na mateřské dovolené, otec není uveden v rodném listě dítěte. Chlapec navštěvuje ZŠ praktickou a speciální v Kroměříži. Ve škole je mu přidělena asistentka, kterou sdílí ještě s dalšími spolužáky. Je zdravý. Do domácnosti pravidelně docházejí pracovníce OSPOD a SAS, z důvodu špatné sociální situace rodiny a podezření na zanedbávání rodičovských povinností ze strany matky. Sourozenci matky, se svými rodinami zde taktéž žijí. Chlapec je romského původu, a jeho rodina žije v této lokalitě již po tři generace.

##### ***Christiano, 12 let***

Chlapec žije v lokalitě „Račín“ asi pět let. Se svými rodiči a dvěma staršími a dvěma mladšími sourozenci obývají bytovou jednotku o velikosti 1+kk. Matka je na mateřské dovolené, otec do rodinného rozpočtu přispívá příležitostnými brigádami. Do rodiny pravidelně docházejí pracovníce OSPOD a SAS z důvodu podezření na zanedbávání povinné školní docházky. Chlapec navštěvuje ZŠ praktickou a speciální v Kroměříži, stejně jako jeho ostatní sourozenci. Je také pod dohledem kurátora pro mládež, jelikož byl opakovaně přistižen při krádežích v supermarketech spolu se svými staršími bratry. Dle doporučení kurátora by měl pravidelně navštěvovat Středisko výchovné péče, což se ale neděje. Rodina je romského původu, do Kroměříže se přistěhovali z Ostravska, kde dříve žili v lokalitě podobného typu.

##### ***Sebastian, 13 let***

Sebastian žije se svými rodiči a mladší sestrou v pokoji na ubytovně „Bílanská“. Rodina spolupracuje s OSPOD, konkrétně s kurátorem pro mládež kvůli výchovným problémům chlapce, konkrétně záškoláctví a drobným krádežím. Chlapec nejdříve navštěvoval ZŠ

Zachar, později na doporučení pedagogicko-psychologické poradny a žádost rodičů přešel na ZŠ praktickou a speciální. Na ubytovnu se přestěhovali z lokality „Račín“ před několika lety. Matka je v evidenci úřadu práce, otec rovněž. Rodina je zcela závislá na sociálních dávkách. Finančně se otec snaží rodinnou situaci vylepšit příležitostnými brigádami u svého bratra, který vlastní firmu na výkon výkopových prací. Rodina je romského původu.

### *Shantal, 11 let*

Shantal žije v pokoji na ubytovně Bílanská se svými rodiči, a třemi staršími bratry. Nad výchovou dětí v rodině je stanoven soudní dohled kvůli zanedbávání povinné školní docházky u starších dětí, a do domácnosti pravidelně docházejí pracovnice OSPOD a SAS. Matka je v evidenci úřadu práce, stejně jako otec. Oba si přivydělávají příležitostnými brigádami. Shantal navštěvuje ZŠ praktickou a speciální v Kroměříži, kam přestoupila po neúspěšně absolvovaném prvním ročníku na ZŠ Zachar. Prospěchově je nyní nadprůměrná. Rodina Shantal je romského původu, dívka je zdravá.

### *Monika, 16 let*

Monika žije se svou babičkou a dvěma mladšími sestrami v bytě 1+kk v lokalitě Račín. Dívka je v 6. měsíci těhotenství. Babičce je soudně svěřena do výchovy stejně jako její dvě mladší sestry, kvůli nezájmu matky, která dívky před čtyřmi lety nechala u babičky a odjela do Anglie, odkud se doposud nevrátila. S matkou nejsou v kontaktu, svého otce neznají. Dívka navštěvuje 8. třídu ZŠ praktické a speciální v Kroměříži. Jelikož dvakrát opakovala ročník, bude ukončovat základní vzdělání již v osmé třídě. Vzhledem k tomu, že jsou v rodině děti svěřeny do péče jiné osoby než rodiče, dochází do domácnosti pravidelně pracovnice OSPOD. S ohledem na Moničin věk, bude s největší pravděpodobností stanoven nad výchovou jejího dosud nenarozeného dítěte soudní dohled, a do domácnosti bude pravidelně docházet i pracovnice SAS. S otcem dítěte se Monika rozešla, protože nechtěl, aby si nenarozené dítě nechala. Nyní o ni ani dítě nejeví žádný zájem. Rodina Moniky je romského původu, v lokalitě Račín žije její rodina již po čtyři generace.



***Tereza, 15 let***

Tereza žije sama s otcem v bytové jednotce 1+kk v lokalitě Račín. V minulosti byla několikrát umístěna ve Fondu ohrožených dětí Klokánek, kvůli nevyhovujícím bytovým podmínkám otce, který v exekuci přišel o rodinný dům, ve kterém žili. S dívkou pak přespávali v mezipatrech panelových domů, parcích, garážích apod. Otec si před několika lety zajistil pronájem městského bytu v lokalitě Račín, a dívka se tedy mohla z „Klokánku“ vrátit zpět do jeho péče. Otec dívky je starobním důchodcem, o dceru se stará od malička sám. S matkou se dívka nikdy nestýkala. Do rodiny pravidelně dochází pracovníce OSPOD, jelikož je nad výchovou Terezy stanoven soudní dohled. V prostorách domácnosti je chováno přes 20 druhů zvířat, jejichž prodejem otec obstarává peníze do rodinného rozpočtu navíc. Bytové podmínky jsou velmi skromné, přítomnost velkého množství zvířat v domácnosti způsobuje poměrně silný zápach, kvůli kterému škola opakovaně podávala na OSPOD podněty k prošetření výchovných poměrů v rodině, jelikož dívka měla silně zapáchat a chodit do školy špinavá. Tereza navštěvuje 9. Ročník ZŠ praktické a speciální, prospěchově je zde vysoce nadprůměrná. Dívka není romského původu. Přepis rozhovoru s Terezou naleznete v příloze č. 3.

**4.6 Realizace výzkumu**

Výzkum byl realizován v sociálně vyloučené lokalitě „Račín“ a v prostorách ubytovny „Bílanská“, které se nacházejí ve správním obvodu města Kroměříž. Zaměřen byl na osoby mladší 18 let. Jednotlivé rozhovory probíhaly opakovaně v období od srpna 2014 do ledna 2015 a byly vždy realizovány přímo v domácím prostředí dětí. Návštěva v jejich domácím prostředí byla zvolena proto, aby se při rozhovoru cítily co nejpříjemněji, byly otevřené a nebyly zbytečně stresovány umělým prostředím, jakým by pro ně mohla být např. kancelář, nebo jiný pro ně neznámý prostor. Osoba výzkumníka dětem nebyla cizí, vzhledem k opakovaným návštěvám v rodině. Důraz byl kladen na důvěrnost rozhovorů, a chápající přístup výzkumníka k respondentovi. Atmosféra při rozhovorech byla uvolněná, děti nebyly nervózní. Průběh rozhovoru byl částečně přerušován vnějšími vlivy, jako křik sourozenců, zvonění telefonu apod., děti se však vždy rychle vrátily k tématu, o kterém bylo hovořeno. Realizace rozhovorů proběhla tak, aby co nejvíce odpovídala zvolené technice chápajícího rozhovoru, jak již bylo uvedeno výše. Jednotlivá interview probíhala 15 až 45 minut, v závislosti na sdílnosti a momentální náladě dětí. Vzhledem ke snadné

unavitelnosti dětí byly rozhovory přerušovány a prováděny po částech. Jednotlivé otázky nebyly vždy pokládány ve stejném pořadí, nýbrž dle kontextu plynoucího rozhovoru a s ohledem na již sdělené skutečnosti.

Použití rozhovoru jako výzkumné metody má svá pozitiva i negativa. Mezi pozitiva řadíme možnost kontroly situace při sběru dat a možnost přímo zaznamenávat události. Za nevýhodu rozhovoru je pak považována možnost zkreslení informace získané nepřímo, v našem případě například od rodičů dítěte, popř. umělé podmínky při rozhovoru, nebo zkreslení informací vlivem přítomnosti výzkumníka jako cizího prvku<sup>102</sup>.

Výše uvedeným nevýhodám rozhovoru v našem případě nepovažujeme za zásadní argument proti námi zvolené výzkumné strategii, což můžeme vysvětlit s ohledem na specifiku našeho výzkumného souboru a další okolnosti při realizaci výzkumu. Veškeré rozhovory byly vedeny výzkumníkem osobně, bez přítomnosti prostředníka, čímž jsme se vyvarovali zkreslení informací. Všechny rozhovory zároveň probíhaly v domácím prostředí dětí, které je jim důvěrně známé, a cítily se v něm bezpečně. Vzhledem k tomu, že rozhovory byly realizovány opakovaně, osobou, kterou děti dlouhodobě znají, a není jim cizí, vyvarovali jsme se také zkreslení informací vlivem přítomnosti výzkumníka jako cizího prvku.

## 4.7 Interpretace výsledků

V této kapitole se budeme věnovat interpretaci výsledků zjištěných provedením kvalitativního výzkumu. Nejprve se budeme věnovat tomu, jak děti hodnotí jednotlivé složky kvality jejich života, jako jsou sociální, ekonomické a zdravotní podmínky, týkající se lidského a společenského rozvoje. Do sociálních podmínek jsme zařadili vnímání kvality trávení volného času a okruhu přátel. Do ekonomických podmínek bylo zařazeno vnímání úrovně bydlení a materiálního zabezpečení rodiny. Mezi zdravotní podmínky bylo zařazeno vnímání kvality možností sportovního vyžití, denního režimu a výživy. Následně

---

<sup>102</sup> HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Vyd. 1. P. Praha: Portál, 2005, 407 s. Studijní texty (Sociologické nakladatelství), sv. 48. ISBN 80.

se v kapitole obrátíme k celkovému zhodnocení vnímání kvality života dětmi vyrůstajícími v sociálně vyloučené lokalitě.

#### 4.7.1 Sociální podmínky

Spokojenost dětí se sociálními podmínkami, ve kterých žijí, byla zjišťována pomocí vedlejší výzkumné otázky č. 2, která byla zaměřena na způsob trávení volného času dětí a jejich sociální vazby s rodinou a přáteli.

*Josef: „...mama s babičkou jsou v klidu, ale moc s nima nepobudu. Většinou su s bráchama venku, jezdíme na kole nebo prostě lítáme, hrajem fotbal a tak si děláme, co nás zrovna baví. Do kroužků nechodím, ani nechcu, když chcu, tak si něco zahraju s bráchama, a ne eště abych trčel někde v kroužkách, zabavím se sám. Mám tu kámoše co bydljou okolo a bráchy, s těma jsem nejradši, jsme parta a nikoho jinýho neberem.“*

*Christiano: „...Mama je hodná, někdy aji tata, spolem ven ale nechodíme, já chodím dycky jenom s klukama z tadya co sou moji kámoši, nebo s bráchama. Sportů jinak dělám hodně, hrajem s klukama fotbal a na kole jezdím, prostě všecko, ale že bych někam chodil to ne, ty jsou pro bohatý děcka z města, my do kroužků nechodíme, to není nic pro nás, na kraviny nemáme čas.“*

*Sebastian: „Jo, tak s našima vycházím dobře, ale že bysme spolu nějak trávili čas, to ne, majou svojich starostí dost. Bývám hodně venku, dělám si, co se mi zrovna chce, hodně jezdím na kole. Do žádnýho oddílu ale nechodím, to by mě nebavilo, mám rád, když si můžu dělat co chcu sám s děckama z tadya, to jsou moji kámoši. S jinýma děckama se nebavím, jsou jinačí než my“*

*Shantal: „...Maminka s tatou jsou hodní, majou ale svoje věci na práci. Většinou si hraju sama, nebo su s děckama z patra venku. S holkama si tančíme, máme taneční skupinu a nacvičujem různý tanečky. Do tanečního kroužku ale nechodím, nemáme na to peníze, ale ono je stejně lepší když si můžu tančit s holkama z baráku, protože si nacvičujem, kdy chcem. Bohatý holky chodijou do kroužků, ale s těma my se nebavíme, protože jsou namyšlený a my máme stejně lepší tanečky než ony.“*

*Monika: „...Babičku mám ráda, stará se o nás, má toho ale moc, takže nikam nechodíme nebo tak. Kámošky mám tady na Račíně, jinak ne, ono ted' jak čekám děcko tak*

*se stejně jdu akorát třeba projít nebo tak, nechce se mi nic jinýho dělat. Do kroužků jsem nikdy nechodila, to není nic pro mne, mi stačí, když se projdu.“*

Výše uvedenou výzkumnou otázkou bylo zjištěno, že pět z šesti dotazovaných dětí vnímá pozitivně způsob trávení svého volného času. Žádné z nich nenavštěvuje organizované volnočasové aktivity nebo kroužky, přesto považují trávení svého volného času za efektivní a nevyslovili potřebu na něm něco měnit. Pět z šesti dotazovaných je také spokojeno s okruhem svých přátel, kdy tento je z drtivé většiny tvořen dětmi ze stejné sociálně vyloučené lokality, nebo její přímé blízkosti. Všichni respondenti dle svých sdělení necítí potřebu se seznamovat s dětmi „odjinud“, většinou v obavě, že děti odjinud jsou jiné, neměly by si s nimi o čem povídat, nebo jsou namyšlené, protože jsou bohaté. Jako jediná vyjádřila svou nespokojenost Tereza, jejíž nespokojenost se současným stavem podrobněji analyzujeme níže.

*Tereza: „...žádný kamarády tady nemám, a ani jinde. Děcka z ostatních baráků okolo mi pořád nadávají „Smrad'oško“ kvůli toho, že máme doma tolik zvířat a asi jsem tím načuchlá. Házou po mě šutry, když mě vidí venku, nebo nám třeba kopou do dveří a házou petardy do schránky. Tata už z nich má nervy, zakazuje mi chodit samotné ven, takže když jsem venku, tak jenom s tatou, aby mi třeba něco neudělali. Akorát že s nima chodím aji do školy, takže tam je to to samý, o přestávkách se radši s nikým nebavím, aby mě nechali na pokoji. Jinak chodíme s tatou po škole do lesa na dřevo, aby bylo čím topit, nebo se s ním starám o holoubata, co máme v šopě. Každý den taky chodíme se psama kolem Moravy. Až dohodím školu, odstěhuju se na intr, a tam si najdu nový kámošky, co budou v pohodě, a budem chodit na nějaký zábavy a diskotéky. Najdu si nějakou brigádu a budu mít svoje peníze, a za ty budem jezdit s holkama třeba na výlety. Tata je v pohodě, to jo, ale nějaký kámošky bych chtěla, a to tady na Račíně nejde. Chtěla bych s nima chodit ven, a to teď taky nechodím, jenom s tatou, ale to není ono. Nechodíme nikam do města na nějaký akce, akorát někdy do zverimexu na námko prodat mlád'ata, ale to se nepočítá. Nikdy v životě jsem nebyla v kině nebo v divadle, protože je to drahý. Vlastně jo v divadle jsem byla dvakrát se školou na nějaké pohádce, ale už si to moc nepamatuju. Chtěla bych chodit do kina na všelijaký filmy, jak bohatý děcka, ale to teď nemůžu, protože tata na to nemá.“*

Nespokojenost Terezy se sociálními podmínkami, ve kterých žije, je jak vyplývá z jejího sdělení, způsobena špatnými sociálními kontakty a společenským nepříjetím

vrstevníky z lokality. Toto může být způsobeno tím, že dívka jako jediná z respondentů není romského původu. Svou roli zde jistě hraje také působení otce, který neskrývá své negativní postoje k romské minoritě, jenž tvoří většinou část složení obyvatelstva lokality „Račín“, a tím je izolace od sociálních kontaktů dívky ještě posilována. Pravdou je, že jednopokojové obydlí je opravdu silně cítit zvířaty, jelikož těchto, jak již bylo uvedeno výše, otec dívky v bytě chová několik desítek. Tato skutečnost, a skutečnost, že dívka může být tzv. „cítit“ ještě posiluje její izolovanost a umocňuje nesnášenlivost ze strany ostatních dětí z lokality. Zde můžeme sledovat jakousi zvláštní formu sociálního vyloučení ze sociálně vyloučené lokality, kdy dívka se souhrou několika činitelů ocitá v izolaci od svého vnějšího prostředí, nemá přátele v lokalitě ani mimo ni, a zoufale touží po sociálních kontaktech, kterých se jí nedostává.

K vnímání sociálních podmínek dětmi vyrůstajícími v sociálně vyloučené lokalitě lze tedy na základě našich poznatků říci, že většina dětí z námi vybraného vzorku je vnímá pozitivně.

#### 4.7.2 Ekonomické podmínky

Spokojenost jednotlivých dětí s ekonomickými podmínkami, ve kterých žijí, byla zkoumána pomocí vedlejší výzkumné otázky č. 1, která byla zaměřena na vnímání kvality úrovně bydlení a materiálního zabezpečení rodiny. Jednotliví respondenti odpovídali následovně:

*Josef: „...u nás doma je to dobrý, mám blízko ke strýcovi, postele máme s bráchama dohromady, tak můžem spat jak chcem. Mama ted' dostala od strýca plazmu, takže úplně super, díváme se na telku z postele. Nevím co bych měl měnit, mám to tady rád.“*

*Christiano: „...nic bych neměnil, kdo se má jak my, no řekněte? Mám všecko, mám plejko (myslí Play Station), telku, ledničku taky máme, však tak jak všichni, dobře se máme, možná ještě líp než jiní tady, co třeba nemajou plejko nebo vodu. Však je to vata! (vata je jiný výraz pro luxus)“*

*Sebastian: „...já myslím že úplně v poho (myslí v pohodě), máme střechu nad hlavou a to je hlavní, vodu taky máme, známí jsou blízko. Co bych měl jako měnit, nic!“*

*Shantal: „u nás doma je to moc krásný, mamka vymalovala vnitřek na růžovo, je to tu teď jak na zámku. Růžová je nejlepší, moc se mi to tady teď líbí, jsem jak nějaká princezna, kámošky sem za mnou chodí se dívat jaký je to pěkný.“*

*Monika: „je to tu v pohodě, vybavení taky všechno máme, už nám aji teče voda. Máme kde spat, babička je blízko, pro děcko tu taky všechno mám, kočár dostanu od paní z Klokánku příští týden, to je poslední co jsem potřebovala, a jinak co potřebuju? Nic. Všechno mám, co bych změnila?“*

Výše uvedenou výzkumnou otázkou bylo zjištěno, že pět z šesti respondentů z našeho vzorku hodnotí kvalitu ekonomických podmínek, ve kterých žije pozitivně, nechtělo by na ní nic měnit a je s ní spokojeno. V bydlení oceňují hlavně blízkost příbuzných a přátel v lokalitě. Z materiálního zázemí často vyzdvihují domácí elektroniku. Ze sdělení je také patrné, že oceňují aspekty bydlení, které se pro většinovou společnost mohou zdát samozřejmé, jako je např. tekoucí voda apod.

Jeden z šesti respondentů však nebyl spokojen s úrovní bydlení ani materiálním zabezpečením rodiny. Svou nespokojenost vyjádřila Tereza takto: *“...dřív jsme mívali barák v Hulíně, zahradu a všechno, jenomže když nám to pak sebrali, museli jsme se nastěhovat sem, protože tata neměl na nic jinýho peníze. Tady mu na to něco platí sociálka, protože jsou to městský byty, ale je to tady strašný. Tím, že máme hodně zvířat, a nemáme žádný dvorek, tak je musíme mít všechno doma, a ony ty zvířata jsou cítit. Je to tady strašně malý, a ještě když máme ty zvířata, tak je to hrůza. Jenomže kdyby tata neprodával mláďata a maso, tak bysme zas neměli dost peněz na jídlo a tak. Ten byt je strašnej, táhne nám pod dveřama, je tu plíseň, smrdí to tady, a se sousedama máme furt nějaký problémy, ale město s tím nic nedělá, aji když si tata už stěžoval. Prý proto, že u nich má nějaký dluh. Já bych třeba chtěla mít svůj vlastní pokoj, a dvůr pro zvířata. Tady bydlet určitě nechci a tata taky ne, často se o tom bavíme, ale nemáme na nic jinýho peníze, když je tata v důchodě a bere pět tisíc. Až budu dospělá a budu si sama vydělávat, budu žít úplně jinak, v pěkným domě se zahradou a dvorkem pro zvířata. Budu si kupovat co budu chtít, ne jak teď, že se musíme ohlížet na každou korunu. Tata sice řeže lidem dřevo za peníze a prodává maso ze zvířat, ale stejně je to málo, jednou bych se chtěla mít líp, ale to musím počkat, až budu chodit do práce. To se pak postarám aji o tatu a budem se mít moc dobře.“*

Nespokojenost dívky s ekonomickými podmínkami, ve kterých žije je z jejího sdělení evidentní. Jak již bylo uvedeno výše, její sociální kontakty jsou velmi omezené. Tato nespokojenost je pak úzce provázána s materiálním nedostatkem, který velmi intenzivně vnímá. Je pravdou, že otec, starobní důchodce s příjmem asi 5000kč měsíčně, je nucen přivydělávat si prodejem mláďat a masa zvířat, které v domácnosti chová. Zajišťuje tak zlepšení rodinného rozpočtu, avšak zápachem ze zvířat se podílí na sociální izolovanosti dcery. Příjmy však nejsou dostačující k tomu, aby zajistil vhodnější bydlení pro sebe a dceru. Svůj podíl na nespokojenosti s prostředím může mít také to, že dívka v prostředí sociálně vyloučené lokality nežije celý život. V mladším věku měla zkušenost i s životem mimo sociálně vyloučenou lokalitu, se kterým byla spokojená. Má tedy možnost srovnání mezi dvěma zcela odlišnými zkušenostmi, ze kterých vyhodnocuje svou současnou situaci za negativní a není s ní spokojena. Za pozitivní však považujeme to, že dívka se do budoucnosti dívá s vírou, že svou snahou a pílí dosáhne zlepšení materiálního zabezpečení své rodiny.

K vnímání ekonomických podmínek dětmi vyrůstajícími v sociálně vyloučené lokalitě lze tedy na základě našich poznatků říci, že pět z šesti dětí z námi vybraného vzorku, vnímá jejich kvalitu pozitivně a neprojeví zájem na nich něco do budoucna měnit. Jedno dítě z našeho vzorku vnímá kvalitu ekonomických podmínek negativně, není s ní spokojeno a chtělo by je do budoucna změnit.

#### 4.7.3 Zdravotní podmínky

Vnímání kvality zdravotních podmínek bylo zkoumáno pomocí vedlejší výzkumné otázky č. 3, zaměřené na denní režim dětí. Zajímala nás také jejich výživa a způsob stravování. Do zdravotních podmínek by se dalo zařadit také sportovní vyžití, o kterém však děti mluvily především ve spojitosti s trávením volného času. Nepovažovali jsme tedy za vhodné se jich na stejnou problematiku dotazovat znovu. Vzhledem k tomu, že všechny děti jsou školou povinné, a výše uvedená výzkumná otázka je zaměřena na jejich denní režim, tedy i povinnou školní docházku, nepovažovali jsme za žádoucí se na školu dotazovat zvláštní vedlejší výzkumnou otázkou. Jednotliví respondenti odpovídali následovně:

*Josef: „...Ráno vstanu, obleču se, vezmu aktovku, a jdem s bráchama do školy. Po cestě si koupím rohlík, nebo něco na svačinu, ve škole napíšu úlohy, když nějaký máme, pak sedím ve škole a odpoledne jdu dom. Vemu si něco na jídlo, když někdy mama uvaří tak*

*poobědvám a jdu s děčkama ven, tam jsem až do večera, dom jdu akorát se napít nebo pro rohlík. Když je víkend, a nemusím do školy, tak jsem vlastně furt venku, dom chodím akorát pro něco na jídlo nebo pro pit, jinak rajtujem na kolách nebo děláme něco jinýho, lítáme po městě a tak.“*

*Christiano: „...No ráno vstanu, když musím do školy tak vstanu brzo, jinak o víkendu spím do oběda. Když stíhám do školy, tak si umyju obličej a nageluju vlasy. Jdu do školy, tam sedím do odpoledne, pak přijdu dom a pak už si dělám, co chcu sám. Jinak si vždycky dělám všecko, jak chcu sám, jím kdy chcu, vezmu si z ledničky, na co mám chuť, dom taky chodím, jak se mi chce, naši jsou prostě v pohodě, oni víjou že se o sebe umím postarat, už su chlap.“*

*Sebastian: „...No ráno vstanu, vzbudím ségru, nachystáme se do školy, vezmem si něco na jídlo na svačinu a pak jdem do školy. Ve škole jsme celej den, pak jdem pěšky dom, a pak už můžu za klukama ven, jezdit na kole nebo hrát fotbal a tak. No a až je tma tak jdu dom, vezmu si něco na jídlo a díváme se na telku a jdu spat. O víkendu je to volnější, když nemusíme do školy, tak spíme dlouho, klidně do desíti, a pak jdem ven. Když je oběd tak se doma ještě najím a jdu ven až potom. Můžu byt venku, jak dlouho chcu, akorát ségra musí byt do tmy doma, jinak v pohodě, je to na mně, nikdo mě nebuzeruje, naši jsou v klidu.“*

*Shantal: „...Ráno vstanem, musíme potichu, protože mamka spí, umyjem se, oblečem, a jdem do školy. Tam jsme celej den, pak jdu domu, poobědvám, co mamka uvařila a jdu ven s holkama, a nacvičujem tanečky nebo jezdíme na kolech a tak různě. Večer pak dojdu domů, najím se a jdu spát. Úlohy většinou nemáme, a když jo, tak si to stíhnu napsat o přestávce před hodinou. A když je víkend tak to je nejlepší, buď se dívám na telku, nebo jdu třeba s holkama ven, podle toho jak je venku a jak se mi chce. Akorát do tmy musím byt vždycky doma, když přijdu pozdě, tak už tata nadává, ale když bráši jsou venku tak já tam jsem s nima. Mamka mě jinak moc nehlídá, je hodná, dovolí mi byt venku dlouho. Dělán si co chcu, nevím, co bych mohla dělat jinak.“*

*Monika: „...no ráno vstanu, namaluju se, vzbudím ségry, udělám nám svačinu do školy, nebo někdy dostanem peníze tak si něco koupíme po cestě. Můžem si koupit, co chcem, podle toho na co máme chuť, třeba brambůrky, colu...a tak. No prostě co chcem. Celej den jsem pak ve škole, odpoledne dojdu domů, poobědvám, co babi uvařila, a jdu si buď lehnout, nebo se dívám na telku, nebo se jdu projít, jak kdy, podle toho co se mi chce. No a*



*večer jdu spát. A jestli bych chtěla dělat něco jinak to nevím, leda nemuset chodit do školy (smích), je mi dobře tak jak jsme, nevím, jestli bych chtěla něco jinak, asi není co, fakt nevím.“*

Všechny dotazované děti vnímaly zkoumané činitele zdravotních podmínek pozitivně, a žádné z nich neformulovalo něco, co by na nich chtělo změnit. Drtivá většina z respondentů popsala svůj denní režim jako volný, a výchovu rodičů jako liberální. Trávení volného času je většinou zcela na jejich uvážení, stejně jako večerní příchody domů, příprava do školy, hygiena a stravovací návyky. Kladně působilo také hodnocení přístupu k pohybovým a sportovním aktivitám, který je úzce propojen s množstvím času tráveného na čerstvém vzduchu s přáteli z lokality nebo sourozenci. V této části práce považujeme za důležité podotknout, že se poznatky našeho výzkumu shodují s údaji citovanými z odborné literatury, uvedenými v teoretické části naší práce.

Zdravotní podmínky svého života hodnotila pozitivně i Tereza, která neprojevila potřebu na nich něco měnit, přestože její denní režim není zdaleka tak volný, jako režim ostatních dětí z lokality. Uvedla následující:

*Tereza: „...tak jo, takže ráno vstanu, poklidím zvířata, umyju se, vyčistím zuby, učešu a tak. Vezmu si svačinu, co jsem si večer nachystala a jdu do školy. Tam jsem do odpoledne. Pak přijdu dom, poobědvám co tata nachystal a jdem s tatou bud' se psama k Moravě, nebo do lesa na dřevo, to je různý. K večeru si nachystám svačinu na druhej den, napíšu úlohy, okoupu se, pak se díváme na telku a jdu spat. No asi bych neměnila, režim mám dobrej, se zvířatama jsem ráda, a do školy se chodit taky musí, aji když je to tam hrozný (smích). Ale třeba víkendy jsou super, to jsme s tatou pořád někde venku se psama, nebo v lese, tak různě, nesedíme doma, máme pořád co dělat. Co bysme dělali celej den na Račíně. Nic, leda se hádali s cigánama. No a k večeru si navaříme, pojíme a díváme se na telku na ZOO (myslí Prima ZOOM) a pak jdem spát.“*

K vnímání zdravotních podmínek dětmi vyrůstajícími v sociálně vyloučené lokalitě lze tedy na základě našich poznatků říci, že všichni respondenti našeho vzorku vnímají jejich kvalitu pozitivně a je s ní spokojeno.

#### 4.7.4 Subjektivní pocit spokojenosti

Subjektivní pocit spokojenosti zkoumaného vzorku byl zjišťován pomocí vedlejší výzkumné otázky č. 4, která byla zaměřena na přání možné změny ve způsobu života dítěte a jeho rodiny do budoucna. Jednotliví respondenti odpovídali následovně:

*Josef: „...no tak to fakt nevím, co Vám na to mám jako říct. Nevím co by mě mělo trápit, asi nic. Nic bych nechtěl změnit, pokaždé se mě ptáte jestli chcu něco změnit. Nic nechcu měnit.“*

*Christiano: „...Co? (otázka zopakována a podrobněji vysvětlena) Ježiš já nevím. Nic. Mám se dobře. Co chcete jako slyšet?(chlapci vysvětleno co se snažíme zjistit) Nic. Napište si tam, že nic, že Christiano se má jak král, jak Rytmus (rapper).“*

*Sebastian: „...asi nic, máme se dobře, je nám dobře, máme rodinu, známý. Nic bych neměnil. Mám to tak rád.“*

*Shantal: „...Hmmm, já nejsem z ničeho nešťastná, co by mě trápilo? Jsem spokojená.“*

*Monika: „... Ježiš to je otázka...no že by mně něco trápilo to nemožu říct, jako chtěla bych aby mělo děcko otca, ale já si najdu nějakýho přítele rychle, šak su mladá. Jinak nespokojená byt nemožu, ani nejsu. Mám se dobře, budu mět děcko, musím být spokojená, a taky že su. Všeci sme spokojení tak jak jsme.“*

Ke způsobu života sebe a své rodiny nevyslovil žádný z výše uvedených respondentů negativní připomínky, poznámky ani přání něco do budoucna změnit. Výjimku tvořila opět pouze Tereza, která svůj subjektivní pocit nespokojenosti popsala následovně: *“...no myslím si, že tak nějak všechno bych chtěla, aby bylo jinak. Třeba to naše bydlení, to už jsem Vám říkala, jak máme tady ty zvířata, že smrdím, děcka se mi pak smějou, a jsou na mě hnusný. Chtěla bych, aby měl tata aji já dost peněz, chtěla bych aby jsme si žili líp, a ne tady v tom hnusu co teď jsme. Chtěla bych chodit na lepší školu, protože bych chtěla jít na střední na veterinu, jenomže z té školy, na které jsem teď, jít na veterinu nemůžu, můžu jít tak maximálně na cukrářku, a to jsem nechtěla. Teď s tím nic už nenadělám a budu na tu cukrářku muset jít. Já vím, že je to blbý říkat, ale třeba jak jsem byla v tom Klokanu, tak jsem nesmrděla, a hned jsem měla kamarády. Taky jsem se vůbec neučila a měla samý jedničky. Já udělám všechno, abych se odsud zase dostala, je to tady hrozný. Hned jak to půjde, půjdu na brigády, na školu, pak do práce, budu vydělávat*

*peníze a budeme se mít moc dobře. Já aji tata. A budu mít kamarádky, chodit do města a kupovat si hezký věci a hezky žít, v hezkým domě se zvířatama.“*

Z dívčina sdělení je zcela zřetelná velká touha po lepším životě, snaha změnit současný stav k lepšímu a nežít nadále v prostředí sociální exkluze. Lokalita, ve které v současnosti s otcem žije, je pro ni místem, kde netouží setrvat do budoucna, a svůj pobyt zde chce zkrátit pouze na dobu nezbytně nutnou.

Subjektivní kvalita života, kterou námi dotazované děti popisovaly, byla především o životní pohodě, spokojenosti s věcmi a lidmi okolo nich, a celkově dobrém životním pocitu. Naším výzkumem bylo zjištěno, že pět z šesti respondentů vnímalo kvalitu svého života na základě subjektivního pocitu spokojenosti kladně a nechtělo by na jeho současném stavu nic měnit. Jedna respondentka vyjádřila nad svou současnou životní situací celkovou nespokojenost.

## **4.8 Návrhy opatření**

V této kapitole jsou čtenáři předloženy možnosti vylepšení současné praxe a návrhy na opatření v oblasti problematiky dětí vyrůstajících v sociálně vyloučených lokalitách. Opatření jsou navržena v návaznosti na sdělení dětí z našeho výzkumného vzorku.

### **4.8.1 Podpora sociálně-aktivizačních služeb pro rodiny s dětmi**

Vyrovnaní sociálního znevýhodnění může probíhat ve formě skupinové nebo individuální práce s dětmi přímo v segregované lokalitě prostřednictvím pracovníků v sociálních službách. V případě batolat a kojenců se osvědčila terénní práce s matkami, které prošly ústavní výchovou, stejně jako podpora mladých rodičů při zvládnutí rodičovské role, a další formy včasné pomoci rodině formou terénní práce. Sociálně aktivizační služby tohoto typu se skvěle osvědčují nejen jako prevence odebrání dětí z rodin, ale i jako prevence sociálního vyloučení.

### **4.8.2 Využívání předškolní přípravy dětmi ze sociálně vyloučeného prostředí**

Děti jsou z hlediska vývojové psychologie kolem 4. - 5. roku věku připraveny na kontakt s vrstevníky, stejně jako na pobyt ve skupině. Předškolní vzdělávání skvěle napomáhá

vyrovnání nerovnoměrností vývoje jednotlivých dětí před vstupem do základního vzdělání.<sup>103</sup>

Zavedení povinné školní docházky od 4. resp. 5. roku věku dítěte, která by byla realizována v mateřských školách, nikoliv ve školách základních, se proto jeví jako více než prospěšná jak z hlediska vývoje dítěte a jeho následné socializace na základní škole, tak z hlediska prevence sociálního vyloučení. V případě našeho výzkumného vzorku je markantní také zařazování resp. přerazování dětí pocházejících ze sociálně znevýhodňujícího prostředí do speciálních ZŠ, čemuž by se dalo právě přípravnými ročníky ZŠ předejít, a integrovat tak tyto děti do prostředí běžného základního vzdělávání.

#### **4.8.3 Přítomnost sociálních pedagogů a sociálních pracovníků ve školách**

Rozšíření školních preventivních týmů o sociálního pedagoga a sociálního pracovníka, se jeví jako vhodný prostředek ke komplexnímu řešení problematiky spojené se školní docházkou a trávením volného času dětí z vyloučené lokality. Takoví pracovníci by pak mohli úzce spolupracovat například s poskytovateli SAS nebo s romskými (popř. i jinými) organizacemi působícími přímo v segregované lokalitě, a napomoci tak dětem v úspěšnosti školní docházky a k efektivnímu trávení volného času.

#### **4.8.4 Další vzdělávání pedagogických pracovníků**

V této oblasti považujeme za zcela klíčové a nutné vytvořit vzdělávací plány a zajistit financování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, kteří s dětmi ze sociálně znevýhodňujícího prostředí pracují. S tímto souvisí také problematika odpovídajícího finančního odhodnocení těchto pracovníků, jejich motivace a udržitelnosti do budoucna.

---

<sup>103</sup> MINISTERSTVO VNITRA ČESKÉ REPUBLIKY. *Identifikace zásadních problémů v oblasti sociálního vyloučení* [online]. 2009 [cit. 2015-03-04]. Dostupné z: [www.mvcr.cz/.../dokumenty-cele-identifikace-zasadnich-problemu-pdf.aspx](http://www.mvcr.cz/.../dokumenty-cele-identifikace-zasadnich-problemu-pdf.aspx)

#### 4.8.5 Mimoškolní aktivity pro děti z vyloučených lokalit

V rámci zlepšení socializace dětí ze segregovaných lokalit by bylo vhodné, zajistit dotační program, díky kterému by bylo možné vytvořit síť bezplatných volnočasových center, která by poskytovala dětem ze sociálně vyloučených lokalit, ale nejen jim, možnost aktivního a efektivního využití volného času. Dětem z těchto lokalit by tak byl alespoň částečně zprostředkován kontakt s dětmi mimo lokalitu, což považujeme za velmi přínosné. Děti by tak měly možnost trávit volný čas v bezpečném prostředí, efektivním způsobem a zároveň by se jim dostávalo tolik potřebného kontaktu s lidmi mimo lokalitu, což by působilo preventivně proti sociálnímu vyloučení.

Je také třeba mít na paměti, že stejně jako problém segregovaných lokalit nevznikl izolovaně, není ani jeho řešení možné bez vazby na okolí. Zásadní roli zde hraje také tzv. princip participace, který říká, že obě strany, tedy jak lidé ze sociálně vyloučených lokalit, tak institucionální síť, musí dokonale znát cíl, který je pro obě strany sdílený a srozumitelný. Bez ochoty a motivace na straně klienta opatření totiž nikdy nemohou být účinná.

Závěrem této kapitoly považujeme za vhodné říci, že důraz na předškolní výchovu a vzdělávání dětí ze sociálně segregovaných lokalit, zkombinovaný s dobře fungující, systematicky poskytovanou sociálně aktivizační službou, se jeví jako nejlepší kombinace na cestě k prevenci prohlubování sociálního vyloučení. Zásadní roli zde však hraje participace klienta samotného na procesu integrace, stejně jako princip individuality, tedy zaměření na jedince, zvýšení jeho sociálních dovedností a s tím spojené sociální mobility.

## 5 ZÁVĚR

Sociální pedagogika jako životní pomoc je teorií pomoci, která si klade za cíl rozšíření kognitivních, psychomotorických a emocionálních kompetencí jedince. Kromě toho, je jejím cílem v systému komplexní péče poskytnout pomocnou ruku dospělým, mládeži a dětem v různých typech prostředí prostřednictvím hledání optimálních forem pomoci a kompenzací nedostatků. Úkolem sociální pedagogiky je naučit ovládat strategie pro zvládání obtížných životních situací všechny znevýhodněné členy společnosti, a vést je k aktivnímu zapojení a účasti na společenském životě.

V předložené práci s názvem Vnímání kvality života dětmi vyrůstajícími v sociálně vyloučené lokalitě jsme se snažili představit čtenáři prostředí sociálně vyloučených lokalit na Kroměřížsku z perspektivy dítěte. Přímo v prostředí lokality byl proveden kvalitativní výzkum metodou chápacího rozhovoru, díky kterému se nám podařilo získat náhled na to, jak vybrané děti svůj život vnímají, co si o něm myslí, jaká jsou jejich přání a touhy, co by na něm chtěly změnit, a co ne. Z šetření však vyplynulo, že námi vybrané děti vyrůstající v sociálně vyloučené lokalitě, jsou v naprosté většině spokojeny s kvalitou svého života, necítí potřebu do budoucna něco měnit a cítí subjektivní pocit spokojenosti. Jsme si pochopitelně vědomi toho, že vybraný vzorek reprezentoval pouze malou část dětí trvale žijících a vyrůstajících v prostředí sociálního vyloučení, a tudíž zjištěné výsledky šetření nevystihují kompletní problematiku. Nelze je chápat jako obecně platné pro všechny děti žijící v prostředí sociálního vyloučení. S tímto handicapem jsme se však při zpracovávání získaných dat snažili počítat.

Závěrem považujeme za důležité říci, že průběh tvorby této práce pro nás byl nenahraditelným a jedinečným vhledem do myslí a názorů dětí žijících v lokalitě „Račín“ a „Bílanská“. Z období tvorby praktické části, realizace rozhovorů a jejich následného zpracování, si odnášíme skvělou zkušenost a unikátní zážitek. Zároveň také doufáme, že se tato práce stane inspirací pro dobrou praxi v terénní práci s dětmi ze sociálně vyloučených lokalit na Kroměřížsku. Stane-li se tak, splní tím tato diplomová práce svůj nejdůležitější účel.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY:**

1. AGENTURA PRO SOCIÁLNÍ ZAČLEŇOVÁNÍ, Člověk v tísní a odbor bezpečnostní politiky MVČR. *Příručka pro sociální integraci*. Praha: Úřad vlády ČR, 2009, 26 s. ISBN 978-80-7440-014-8.
2. AUGER, Marie-Thérèse a Christiane BOUCHARLAT. *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Vyd. 1. Překlad Lucie Hučínová. Praha: Portál, 2005, 121 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8907-0.
3. DAVIDOVÁ, Eva. *Romano drom: Cesty romů : 1945-1990 : změny v postavení a způsobu života romů v Čechách, na Moravě a na Slovensku*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 245 p. ISBN 80-706-7533-0.
4. EURYDICE, Education. *Early childhood education and care in Europe tackling social and cultural inequalities* [online]. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2009[cit. 2015-03-05]. ISBN 978-929-2010-072.
5. FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Sociální patologie: analýza příčin a možností ovlivňování závažných sociálně patologických jevů*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, 218 s. Psyché (Grada). ISBN 978-802-4727-813.
6. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2008, 407 s. ISBN 978-80-7367-485-4.
7. JAKOUBEK, Marek a Lenka BUDILOVÁ. *Romové a cikáni--neznámí i známí: interdisciplinární pohled*. 1. vyd. Voznice: Leda, 2008, 342 p. ISBN 80-733-5119-6.
8. JEDLIČKA, Richard. *Výchovné problémy s žáky z pohledu hlubinné psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011, 246 s. ISBN 978-807-3677-886.
9. KATRŇÁK, Tomáš. *Odsouzení k manuální práci: vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004, 190 s. Studie (Sociologické nakladatelství). ISBN 80-864-2929-6.
10. KATUŠČÁK, Dušan, Barbora DROBÍKOVÁ a Richard PAPIK. *Jak psát závěrečné a kvalifikační práce: jak psát bakalářské práce, diplomové práce, dizertační práce, specializační práce, habilitační práce, seminární a ročníkové práce, práce studentské vědecké a odborné činnosti, jak vytvořit bibliografické citace a odkazy a citovat tradiční a elektronické dokumenty*. [1. české vyd.]. Nitra: Enigma, 2008, 161 s. ISBN 978-808-9132-706.
11. KAUFMANN, Jean-Claude. *Chápající rozhovor*. Vyd. 1. Překlad Marie Černá. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2010, 151 s. Studijní texty (Sociologické nakladatelství), sv. 48. ISBN 978-807-4190-339.

12. LUKÁŠOVÁ, Hana. *Kvalita života dětí a didaktika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 202 s. ISBN 978-807-3677-848.
13. MATOUŠEK, Oldřich. *Metody a řízení sociální práce*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003, 379 s. ISBN 80-7117-8548-2.
14. MATOUŠEK, Oldřich, Jana KOLÁČKOVÁ a Pavla KODYMOVÁ. *Sociální práce v praxi: specifika různých cílových skupin a práce s nimi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 351 s. ISBN 80-736-7002-X.
15. NEZVALOVÁ], [editorka Danuše. *Konstruktivismus a jeho aplikace v integrovaném pojetí přírodovědného vzdělávání*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006, 268 p. ISBN 80-244-1258-6.
16. NOVOSAD, Libor. *Poradenství pro osoby se zdravotním a sociálním znevýhodněním: základy a předpoklady dobré poradenské praxe*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009, 269 s. ISBN 978-807-3675-097.
17. *Rezidenční segregace*. 1. vyd. Editor Luděk Sýkora. Praha: Ministerstvo pro místní rozvoj České republiky, 2010, 143 s. ISBN 978-808-7147-252.
18. *Podpora optimálního rozvoje osobnosti dětí z prostředí minorit: sociální, pedagogické a psychologické aspekty utváření osobnosti romských dětí a dětí z prostředí jiných minorit*. Vyd. 1. Editor Vladimír Smékal. Brno: Barrister, 2003, 197 s. Psychologie (Barrister). ISBN 80-859-4782-X.
19. ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998, 268 p. ISBN 80-859-3148-6.
20. ŘÍČAN, Pavel a Jiří ŠKODA. *S Romy žít budeme - jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti*. Vyd. 2., upr. Praha: Portál, 2000, 149 s. Psyché (Grada). ISBN 80-717-8410-9.
21. *Sociální exkluze a sociální inkluze menšin a marginalizovaných skupin*. Vyd. 1. Editor Tomáš Sirovátka. Brno: Masarykova univerzita v Brně, Fakulta sociálních studií, 2004, 237 s. Rubikon (Masarykova univerzita), sv. 9. ISBN 80-862-5119-5.
22. SMELSER, Neil J a Paul B BALTES. *International encyclopedia of the social* [online]. 1st ed. New York: Elsevier, 2001, 26 v. [cit. 2015-03-04]. ISBN 00-804-3076-7. Dostupné z: [www.law.harvard.edu/faculty/shavell/.../12\\_Inter\\_Ency\\_Soc\\_8446.pdf](http://www.law.harvard.edu/faculty/shavell/.../12_Inter_Ency_Soc_8446.pdf)
23. SAMKOVÁ-VESELÁ, Klára. *Romská otázka: psychologické důvody sociálního vyloučení Romů*. Vyd. 1. Praha: Blinkr, 2011, 95 s. ISBN 978-808-7579-039.
24. STRAUSS, A., CORBINOVÁ, j. *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Nakladatelství Albert, 1999.



25. VÁGNEROVÁ, Marie. *Patopsychologie I: studijní texty pro dálkové studium*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 1995. ISBN 80-708-3158-8.
26. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 1999, 353 s. ISBN 80-718-4803-4.
27. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Vyd. 1. Editor Viktor Lechta. Praha: Portál, 2010, 435 s. ISBN 978-80-7367-679-7.

#### Internetové zdroje:

1. AGENTURA PRO SOCIÁLNÍ ZAČLEŇOVÁNÍ. *Terénní programy* [online]. 2015 [cit. 2015-03-09]. Dostupné z: <http://www.socialni-zaclenovani.cz/terenni-programy>
2. CENTRUM INTERKULTURNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ, Pedagogická fakulta Univerzity J.E.Purkyně. *Děti trvale žijící v prostředí sociálně vyloučené lokality: Determinanty vzdělávání v sociokulturním podtextu* [online]. 2008 [cit. 2015-01-24]. Dostupné z: [antropologie.zcu.cz](http://antropologie.zcu.cz)
3. DROM ROMSKÉ STŘEDISKO. *Zdraví versus sociální vyloučení* [online]. 2008 [cit. 2015-01-25]. Dostupné z: <http://www.drom.cz/cs/drom-romske-stredisko/socialni-sluzby/zdravotne-socialni-pomoc/zdravi-versus-vyloucení.html>
4. HEŘMANOVÁ, Eva. VYSOKÁ ŠKOLA EKONOMICKÁ V PRAZE A METROPOLITNÍ UNIVERSITA O.P.S. PRAHA. *Kvalita života a její modely v současném sociálním výzkumu* [online]. 2012 [cit. 2015-01-24]. Dostupné z: [www.sav.sk/journals](http://www.sav.sk/journals)
5. HORŇÁK, M. a A. ROCHOVSKÁ. *Vybrané aspekty kvality života vo vnútorných periferiách Slovenska* [online]. 2007 [cit. 2015-01-24]. Dostupné z: [www.humannageografia.sk](http://www.humannageografia.sk)
6. MINISTERSTVO VNITRA ČESKÉ REPUBLIKY. *Identifikace zásadních problémů v oblasti sociálního vyloučení* [online]. 2009 [cit. 2015-03-04]. Dostupné z: [www.mvcr.cz/.../dokumenty-cele-identifikace-zasadnich-problemu-pdf.aspx](http://www.mvcr.cz/.../dokumenty-cele-identifikace-zasadnich-problemu-pdf.aspx)
7. MINISTERSTVO PRÁCE A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ. *Metodický materiál pro pracovníky a pracovnice orgánů sociálně-právní ochrany dětí*. Praha, 2012, 101 s. ISBN 978-80-7421-048-8. Dostupné z: [www.mpsv.cz](http://www.mpsv.cz)
8. MORVAYOVÁ, Petra. CENTRUM INTERKULTURNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ. *Děti trvale žijící v prostředí sociálně vyloučené lokality: Determinanty vzdělávání v sociokulturním kontextu* [online]. 2010 [cit. 2015-03-04]. Dostupné z: <http://antropologie.zcu.cz/deti-trvale-zijici-v-prostredi-socialne-vy>
9. NOVÁ ŠKOLA O.P.S. *Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů* [online]. 2013 [cit. 2015-01-25]. Dostupné z: [www.asistentpedagoga.cz](http://www.asistentpedagoga.cz)

10. TOUŠEK, Ladislav. CENTRUM APLIKOVANÉ ANTROPOLOGIE A TERÉNNÍHO VÝZKUMU. *Sociální vyloučení a prostorová segregace: přehledové studie 07/11* [online]. 2011 [cit. 2015-03-04]. Dostupné z: <http://www.antropologie.org/cs/publikace/prehledove-studie/socialni-vyloucení-a-prostorova-segregace>
11. Rozsah a průběh sociálního vyloučení v české společnosti. *Sociální studia: Časopis katedry FSS MU* [online]. 2000, č. 5, s. 11 [cit. 2015-03-04]. Dostupné z: <http://socstudia.fss.muni.cz/dokumenty/080404095459.pdf>

### Legislativní dokumenty:

1. Česká republika. Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2005. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>
2. Česká republika. Zákon 108/2006 Sb. o sociálních službách, § 69 Terénní programy. In: *Sbírka zákonů české republiky*. 2006. Dostupné z: [http://www.mpsv.cz/files/clanky/7372/108\\_2006\\_Sb.pdf](http://www.mpsv.cz/files/clanky/7372/108_2006_Sb.pdf)

**SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK**

|       |                                    |
|-------|------------------------------------|
| QOL   | Quality of life (kvalita života)   |
| ORP   | Obec s rozšířenou působností       |
| OSPOD | Odbor sociálně-právní ochrany dětí |
| MěÚ   | Městský úřad                       |
| ČR    | Česká republika                    |
| PČR   | Policie České republiky            |
| SAS   | Sociálně aktivizační služba        |

## SEZNAM PŘÍLOH

- PŘÍLOHA č. 1      Fotodokumentace lokality „Račín“
- PŘÍLOHA č. 2      Fotodokumentace ubytovny „Bílanská“
- PŘÍLOHA č. 3      Přepis rozhovoru s Terezou

**PŘÍLOHA č. 1 Fotodokumentace lokality „Račín“**

Fotografie č. 1 Fotodokumentace lokality „Račín“.



Fotografie č. 2 Fotodokumentace lokality „Račín“.



Fotografie č. 3 Fotodokumentace lokality „Račín“



Fotografie č. 4 Fotodokumentace lokality „Račín“





**PŘÍLOHA č. 2      Fotodokumentace ubytovny „Bílanská“**

Fotografie č. 5 Fotodokumentace ubytovny „Bílanská“



Obrázek č. 6 Fotodokumentace ubytovny „Bílanská



**PŘÍLOHA č. 3. Přepis rozhovoru s Terezou**

**Tazatel:** „Ahoj Terezko, jak se dnes máš? Mohly bychom si chvílku popovídat?“

*Tereza:* „, Jé dobrý den, jasně, pojd'te dál.“

**Tazatel:** „Terezko, na začátku bych Tě chtěla poprosit, jestli bys mi mohla povyprávět o Tobě a tatínkovi, svých přátelích a o tom, jak jsi spokojená s tím, jak spolu trávíte volný čas?“

*Tereza:* „Jo, mohla, klidně...ale žádný kamarády tady nemám, a ani jinde. Děcka z ostatních baráků okolo mi pořád nadávají „Smrad'oško“ kvůli toho, že máme doma tolik zvířat a asi jsem tím načuchlá. Hážou po mě šutry, když mě vidí venku, nebo nám třeba kopou do dveří a hážou petardy do schránky. Tata už z nich má nervy, zakazuje mi chodit samotné ven, takže když jsem venku, tak jenom s tatou, aby mi třeba něco neudělali. Akorát že s nima chodím aji do školy, takže tam je to to samý, o přestávkách se radši s nikým nebavím, aby mě nechali na pokoji. Jinak chodíme s tatou po škole do lesa na dřevo, aby bylo čím topit, nebo se s ním starám o holoubata, co máme v šopce. Každý den taky chodíme se psama kolem Moravy. Až dohodím školu, odstěhuju se na intr, a tam si najdu nový kámošky, co budou v pohodě, a budem chodit na nějaký zábavy a diskotéky. Najdu si nějakou brigádu a budu mít svoje peníze, a za ty budem jezdit s holkama třeba na výlety. Tata je v pohodě, to jo, ale nějaký kámošky bych chtěla, a to tady na Račíně nejde. Chtěla bych s nima chodit ven, a to teď taky nechodím, jenom s tatou, ale to není ono. Nechodíme nikam do města na nějaký akce, akorát někdy do zverimexu na námko prodat mláďata, ale to se nepočítá. Nikdy v životě jsem nebyla v kině nebo v divadle, protože je to drahý. Vlastně jo v divadle jsem byla dvakrát se školou na nějaké pohádce, ale už si to moc nepamatuju. Chtěla bych chodit do kina na všelijaký filmy, jak bohatý děcka, ale to teď nemůžu, protože tata na to nemá.“

**Tazatel:** „Tomu rozumím, moc Ti děkuji. A co vaše bydlení? Mohla bys mi říci o vašem bydlení a jeho vybavení? Je něco, co Ti doma chybí, nebo něco, co bys ráda změnila?“

*Tereza:* „No to teda je...dřív jsme mívali barák v Hulíně, zahradu a všechno, jenomže když nám to pak sebrali, museli jsme se nastěhovat sem, protože tata neměl na nic jinýho peníze. Tady mu na to něco platí sociálka, protože jsou to městský byty, ale je to tady strašný. Tím, že máme hodně zvířat, a nemáme žádnéj dvorek, tak je musíme mít všechny doma, a ony ty zvířata jsou cítit. Je to tady strašně malý, a ještě když máme ty zvířata, tak je to hrůza.“



*Jenomže kdyby tata neprodával mláďata a maso, tak bysme zas neměli dost peněz na jídlo a tak. Ten byt je strašnej, táhne nám pod dveřama, je tu plíseň, smrdí to tady, a se sousedama máme furt nějaký problémy, ale město s tím nic nedělá, aji když si tata už stěžoval. Prý proto, že u nich má nějaký dluh. Já bych třeba chtěla mít svůj vlastní pokoj, a dvůr pro zvířata. Tady bydlet určitě nechci a tata taky ne, často se o tom bavíme, ale nemáme na nic jinýho peníze, když je tata v důchodě a bere pět tisíc. Až budu dospělá a budu si sama vydělávat, budu žít úplně jinak, v pěkným domě se zahradou a dvorkem pro zvířata. Budu si kupovat co budu chtít, ne jak teď, že se musíme ohlížet na každou korunu. Tata sice řeže lidem dřevo za peníze a prodává maso ze zvířat, ale stejně je to málo, jednou bych se chtěla mít líp, ale to musím počkat, až budu chodit do práce. To se pak postarám aji o tatu a budem se mít moc dobře.“*

**Tazatel:** „Dobře, moc Ti děkuji. A co třeba Tvůj denní režim? Mohla bys mi popsat, jak vypadá Tvůj den od chvíle, kdy se ráno vzbudíš, až do chvíle, kdy jdeš večer spát? Je něco, co bys chtěla dělat jinak?“

*Tereza: „ Jo, to Vám klidně řeknu, je toho hodně...tak jo, takže ráno vstanu, poklidím zvířata, to poklízím psy, kočky, musím nakrmit morčata a holoubata, zkontrolovat jestli nám v šopce cigáni neukradli králíky, umyju se, vyčistím zuby, učešu a tak. Vezmu si svačinu co jsem si večer nachystala a jdu do školy. Tam jsem do odpoledne. Ve škole to moc ráda nemám, jako učení je celkem v pohodě, to nemám problém, ale s těma děčkama je to hrozný, jsou to samí debili z tady a musím tam s nima byt celej den. Jako třeba učitelky jsou celkem v pohodě, akorát někdy píšou na sociálku že smrdíma tak, že se o mne tata nestará jak má, ale on se stará, koupu se skoro každej den nebo obden. No a ze školy pak přijdu dom, poobědvám co tata nachystal, a jdem s tatou buď se psama k Moravě, nebo do lesa na dřevo, to je různý, podle toho co je zrovna potřeba. K večeru přijdem dom, tak si nachystám svačinu na druhej den, napíšu úlohy, okoupu se, pak se díváme na telku a jdu spat.*

**Tazatel:** „ A chtěla bys na svém denním režimu něco změnit, dělat něco jinak?“

*Tereza: „No asi bych neměnila, režim mám dobrej, se zvířatama jsem ráda, a do školy se chodit taky musí, aji když je to tam hrozný (smích). Ale třeba víkendy jsou super, to jsme s tatou pořád někde venku se psama, nebo v lese, tak různě, nesedíme doma, máme pořád co dělat. Co bysme dělali celej den na Račíně. Nic, leda se hádali s cigánama. No a*

*k večeru si navaříme, pojíme a díváme se na telku na ZOO (myslí Prima ZOOM) a pak jdeme spat. Tata se nejradši dívá na ZOO, protože tam jsou hodně filmy o zvířatech a tak, dívám se s ním, protože mě to baví, zvířata se mi líbí, mám je ráda. Jsou lepší jak lidi. Aji tata to furt říká, že je lepší žít se zvířatama než s lidima, a má teda pravdu. To si myslím!“*

***Tazatel: „Rozumím, dobře, moc Ti děkuji. A teď už poslední otázka, nad kterou bych chtěla aby ses důkladně zamyslela. Mohla bys mi prosím povyprávět o tom, jestli je ve způsobu života Tebe a Tvého tatínka něco, co Tě třeba trápí, s čím nejsi spokojená? Existuje něco, co bys chtěla v budoucnu změnit?“***

*Tereza:“ Jé tak toho bude víc! Však jsem Vám to tady teď povídala, dyť to je všechno dohromady, ale dobře. Počkejte...no myslím si, že tak nějak všechno bych chtěla, aby bylo jinak. Třeba to naše bydlení, to už jsem Vám říkala, jak máme tady ty zvířata, že smrdím, děcka se mi pak smějou, a jsou na mě hnusný. Chtěla bych, aby měl tata aji já dost peněz, chtěla bych, aby jsme si žili líp, a ne tady v tom hnusu co teď jsme. Chtěla bych chodit na lepší školu, protože bych chtěla jít na střední na veterinu, jenomže z té školy, na které jsem teď, jít na veterinu nemůžu, můžu jít tak maximálně na cukrářku, a to jsem nechtěla. Teď s tím nic už nenadělám a budu na tu cukrářku muset jít. Tata je na učitelky ve škole nasranej, že mi říkaly, že nemůžu být zvěrolékař, protože on říká, že klidně můžu, protože o zvířatech vím úplně všechno. Všecko! Fakt! A jinak...já vím, že je to blbý říkat, ale třeba jak jsem byla v tom Klokane, tak jsem nesmrděla, a hned jsem měla kamarády, bylo to takový jakýsi lepší, ale to nemožu moc říkat, tatovi by to bylo líto, nebo by se spíš pěkně rozčílil a bylo by „čoromoro“. Taky jsem se vůbec neučila a měla samý jedničky. Já udělám všechno, abych se odsud zase dostala, je to tady hrozný. Hned jak to půjde, půjdu na brigády, na školu, pak do práce, budu vydělávat peníze a budeme se mít moc dobře. Já, aji tata. A budu mít kamarádky, chodit do města a kupovat si hezký věci a hezky žít, v hezkým domě se zvířatama. Tak to prostě bude, ale musím ještě počkat až budu starší.“*

***Tazatel: „Je moc hezké, jak přemýšlíš do budoucna. Mockrát Ti Terezko děkuji, za příjemný rozhovor. Měj se krásně.“***