

**Západočeská univerzita v Plzni**

**Fakulta filozofická**

**Bakalářská práce**

**Vliv individuálního doučování na vzdělanostní šance  
romských dětí**

**Tereza Paidarová**

Plzeň 2015

**Západočeská univerzita v Plzni**

**Fakulta filozofická**

Katedra sociologie

Studijní program Sociologie

Studijní obor Sociologie

**Bakalářská práce**

**Vliv individuálního doučování na vzdělanostní šance  
romských dětí**

**Tereza Paidarová**

*Vedoucí práce:*

PhDr. Tomáš Kobes, PhD.

Katedra sociologie

Fakulta filozofická Západočeské univerzity v Plzni

Plzeň 2015

Prohlašuji, že jsem práci zpracoval(a) samostatně a použil(a) jen uvedených pramenů a literatury.

Plzeň, říjen 2015 .....

## Obsah

1. Úvod .....	1
2. Vzdělávání .....	3
2.1. Vzdělání jako výtah .....	4
2.2. Vzdělání jako pojišťovna .....	5
2.3. Reprodukce sociálních nerovností skrze vzdělávací systém .....	6
2.4. Vzdělávací systém.....	7
2.5. Školská reforma: od osnov ke školním vzdělávacím programům.....	8
3. Inkluzivní vzdělávání.....	11
3.1. Podpora inkluzivního vzdělávání v rámci Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky .....	11
3.2. Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání, o. s. ....	12
3.2.1. Projekt Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v České republice. 16	
3.2.2. Inkluze .....	17
3.2.3. CEROP.....	17
3.3. Programy na podporu vzdělávání působící v Plzni .....	18
3.3.1. Program Podpora vzdělávání .....	18
3.4. Sociální znevýhodnění.....	20
3.4.1. Znevýhodnění dětí v legislativě .....	20
3.4.2. Od sociálního znevýhodnění ke slovu Rom .....	21
4. Metodologie .....	23
5. Analytická část .....	25
5.1. Dvě prolínající se sociální pole.....	25
5.2. První kontakt s nevládní neziskovou organizací.....	25
5.3. Vztah dětí ke škole: mám ji rád, nemám ji rád? .....	28
5.4. Individuální doučování .....	30
5.4.1. Probíhající doučování .....	31
5.4.2. Ukončená doučování .....	33
5.5. Téma: Doučování .....	34
6. Závěr.....	36
7. Seznam použité literatury a zdrojů .....	39
8. Resumé.....	42

## 1. Úvod

Na myšlenku dobrovolnictví a doučování dětí mne poprvé přivedla má spolubydlící. Sama již doučovala druhým rokem a bylo to pro ni báječné odpočinutí od všedních školních starostí, byť doučování přinášelo starosti nové.

Připadá mi to jako včera, když jsem se poprvé setkala s „tereňáčkou“ spadající pod jednu z neziskových organizací fungujících v rámci města Plzně. Během prvních několika setkání jsme se domluvily na rodině, ve které jsem měla v následujícím zbytku školního roku doučovat. Z mých prvotních obav tvořených převážně stereotypy se během první návštěvy stal mizející dým. Pak už stačilo jen podepsat pár listin a doučování se mohlo rozběhnout na plné obrátky.

Problémy, se kterými je vzdělávání romských dětí provázáno, souvisí se segregací existující v rámci vzdělávacího systému. K této segregaci dochází nejen skrze vyčlenění dětí v závislosti na odstínu jejich pleti, ale také protože dětem nemá se školou kdo pomoci a finanční situace rodin ze sociálně znevýhodněného prostředí neumožňuje využití placené možnosti individuálního doučování. Sociální znevýhodnění navíc omezuje možnosti rovného přístupu ke vzdělání, děti jsou limitovány prostředky, které jejich rodiče mohou na jejich vzdělání poskytnout.

Cílem této bakalářské práce je ukázat, jaké jsou aspirace a očekávání kladená na individuální doučování a zda k naplnění těchto nadějí dochází. Téma vzdělání a vzdělávání je v současné době skloňováno všemi sedmi pády. Ať už se to týká mezinárodního srovnávání vzdělanosti populace, či problematiky začleňování do společnosti a vzniku společenské inkluze.

Práce je rozčleněna do pěti částí. První část vypovídá o vzdělání v obecné rovině a jako o struktuře, která napomáhá přenášení nerovností ve společnosti. Druhá část se zabývá problematikou inkluzivního

vzdělávání v České republice a také podporou vzdělávání skrze nestátní neziskové organizace. Ve třetí části jsou popsány metody využité v této práci. Ve čtvrté, analytické části, jsou zpracovány rozhovory se třemi rodinami, které se této práci zúčastnily. Pátá část je závěrem, ve kterém propojuji myšlenku inkluzivního vzdělávání s praxí individuálního doučování jako takového.

## 2. Vzdělávání

Žijeme ve společnosti, která je pestrá, plná rozdílností a odlišností, které jsou v mnoha případech považovány za znevýhodnění. Na základě těchto odlišností mezi námi, ať psychických či fyzických, dochází k segregaci, která přímo navazuje na stereotypy rozšířené v populaci. Postoje jedinců utvářejí svět, kde uniformita a stejnost je ceněna více než rozmanitost a odlišnost. Mezi „my“ a „oni“ hledáme propastný rozdíl, který je tvořen převážně odlišným odstínem pleti a je utvářen mediálním obrazem a stereotypy, které nám předkládá. Pro děti s jakýmkoli typem znevýhodnění je v některých případech problematické dostat se na běžnou základní školu, kde by se mohly socializovat s dětmi patřící do majoritní části populace.

Téma vzdělávání a vzdělání doprovází sociologii již od samotného počátku. Rozvoj vzdělanosti a míra vzdělání ve společnosti je v současné době považována za míru vyspělosti dané země. Předpokládá se, že čím vyšší je procentuální podíl vysokoškolsky vzdělaných jedinců, tím je společnost stabilnější a má větší a jistější ekonomický růst a rozvoj. Stručně řečeno: Ve vyspělém světě jsou hlavními determinanty rozvoje vzdělání a věda. Současně ale vzdělání zvyšuje kvalitu lidského kapitálu a usnadňuje jedincům vstup na pracovní trh. (Malach, 2001: 194, 346)

Vzdělávání prošlo během svého vývoje od antiky až po současnost řadou stupňů vývoje, kdy se měnil nejen obsah, ale také funkce, kterou vzdělávání a vzdělání naplňovalo. Po dlouhá staletí plnilo funkci chrámu. Bylo pouze pro hrst vyvolených, kteří vytvářeli elitu. (Keller, Tvrдый, 2010: 15) I přes existenci povinné školní docházky, nejvyššího stupně vzdělání dosáhla většinou aristokracie a bohatí lidé ze společnosti. Po druhé světové válce až do přelomu padesátých a šedesátých let došlo k nárůstu jedinců, kteří zdárně ukončili vysokou školu. Vzdělání v ten okamžik začalo fungovat jako výtah pro střední vrstvy, které se tak mohly dostat blíže k blahobytu. V současné době již vzdělání jako výtah nefunguje.

Vzdělání se stalo nutností pro pojištění proti sociálním rizikům, která jsou všudypřítomná. (Tamtéž: 15)

## **2.1.      Vzdělání jako výtah**

Jak uvádí Keller a Tvrdý ve své publikaci, vzdělání se stalo významným tématem v období 50. a 60. let 20. století. Tato vlna zájmu byla nesena na bedrech rychlého rozvoje vědy a techniky, spolu s ekonomickým růstem, který přišel po válce. V takové situaci došlo ke zvýšení poptávky po vzdělání, které se tak stalo možností, jak si zajistit vzestup mezi jednotlivými třídami. Spolu s nástupem sociálních států se tak otevřely nové možnosti pro rodiny se skromnějšími finančními prostředky. Tyto rodiny začaly vnímat vzdělání svých dětí jako cestu za lepší budoucností a zvýšení příjmů pro domácnost, a to především díky lepšímu sociálnímu zabezpečení v podobě sociálních dávek, reálného zvýšení příjmů i dalších sociálních výhod. (Keller, Tvrdý, 2010: 27) V takovém bodě dochází k nástupu vzdělanostní společnosti, kterou někteří sociologové vnímali jako možnou cestu z „područí“ chaotického kapitalismu. (Bell cit. Keller, Tvrdý, 2010: 27)

Podle Kellera na tento problém upozornil i Daniel Bell, který ve vzdělanostní společnosti viděl cestu k potlačení sociálních nerovností, které sice nevymizí úplně, nýbrž dojde k vytvoření pyramidy, kde budou jednotlivá patra odpovídat významu jednotlivců a skupin v závislosti na tom, jak jsou schopni předávat a vytvářet vědění. (Bell cit. Keller, Tvrdý: 28) Společnost výrazné rozšíření vzdělání a možností, které přinášelo, vnímala jako cestu k demokratizaci v místech, kde byla díky vztahům založených na soukromém vlastnictví diferencována. Právě skrze vzdělání se otevřela cesta všem do střední třídy či dokonce i elity. V současné době je již jasné, že Bellova představa proměny společnosti neproběhla. (Keller, Tvrdý, 2010: 28)

Počáteční nadšení, které přineslo umožnění přístupu ze všech vrstev ke vzdělání, bylo již na konci 50. let nahrazeno rozčarováním. Procentuální zastoupení jedinců z různých vrstev totiž „nekopírovalo“ rozložení ve společnosti. Stále byla většina žáků a studentů z vyšších vrstev, tudíž nedošlo k potření rozdílů mezi „vyvolenými“ a „těmi druhými“. (Tamtéž: 29) V takovém rozložení tedy vzdělání jako výtah nemohlo fungovat zcela plně, ani tak optimisticky, jak bylo v té době nahlíženo.

Kromě nerovností tradičních, jejichž existenci se nepovedlo odstranit, nýbrž potlačit, vznikly nerovnosti nové, které si našly nové cesty, skrze které se dále promítaly ve vzdělávacím systému. Všechny cesty, které takto vznikly, mají přímý vztah ke vzniku pojetí vzdělání jako pojistky. (Tamtéž: 34) Jednou z takových cest je pojetí vzdělání jako placebo. Školní systém v takovém případě funguje jako „*jeden z pilířů sociálního státu*“ (Keller, Tvrký, 2010: 36), kdy napomáhá ke snižování nezaměstnanosti skrze udržování studentů na středních a vysokých školách. Ztrácí tím svou původní funkci (výchovu a vzdělávání) a stává se jakousi družinou, která má jen potenciálně nezaměstnané udržet mimo pracovní trh. Tato funkce je určena převážně pro jedince z nižších vrstev. (Tamtéž: 36)

## **2.2. Vzdělání jako pojišťovna**

Z výše zmíněného tedy plyne, že škola již neposkytuje možnost pro lepší budoucnost a společenský postup, nýbrž se tato funkce transformuje ve formu pojištění. Od poloviny 70. let dochází k proměně vyspělých států. Globalizační procesy v oblasti ekonomiky kladou velmi vysoké nároky na konkurenceschopnost firem. Ty přecházejí k více síťovému uspořádání, což proměňuje požadavky pracovního trhu. S tím spojené potíže sociálního státu mají dopad na sociální strukturu vyspělých zemí: dochází ke vzniku rizik místo vzniku jednotné střední vrstvy, která by se měla dále reprodukovat a početně sílit. (Keller, Tvrký, 2010: 41)

Řešením pro tyto problémy by se měla stát právě vzdělanostní společnost. Přesto však má „za úkol“ vyřešit jiný problém: musí posloužit jako strategie úniku před individuálním propadem a riziky s ním spojenými. Vzdělání se z cesty do střední a vyšší třídy proměnilo v pojistku. Vzdělání již nevede k vytváření jednotného celku, nýbrž se stává strategií jednotlivců, kteří jsou poté schopnější a odolnější pro přežití v konkurenčním světě. (Tamtéž: 41) V tomto smyslu je tedy individuálním pojištěním působícím proti rizikům, která společnost přináší a vzdělání v této perspektivě přispívá ke snižování rozdílů ve společnosti. Pierre Bourdieu však nahlížel na vzdělávací systém odlišně, a to jako na nástroj reprodukce sociálních nerovností ve společnosti.

### **2.3. Reprodukce sociálních nerovností skrze vzdělávací systém**

Pierre Bourdieu je významným teoretikem nejen v rámci reprodukce kulturních a sociálních hodnot. Jeho koncepce habitu jako *„trvalých, přenositelných dispozic, strukturovaných struktur majících sklon fungovat jako strukturující struktury... objektivně ‚regulovaných‘..., aniž by však byl produktem podřízenosti pravidlům, může být kolektivně organizovaný, aniž by byl produktem organizačního úsilí nějakého dirigenta.“* (Bourdieu, 1990: 53) vysvětluje a osvětluje problematiku přenosu kulturního, sociálního i symbolického kapitálu. Ve zkratce řečeno: habitus je strukturovaná struktura fungující jako struktura strukturující. Habitus je tedy i souborem individuálních předpokladů o světě. Z toho plyne, že dochází k vysvětlování světa, rozumění světu dle těchto předpokladů, které ovšem nejsou kolektivní, ale jsou naučené a individualizované. Školní vzdělávací systém je založený na myšlence vzdělávání a učení se rozumění světu. Z toho plyne, že skrze něj se utvářejí hodnoty, stává se tedy jedním z nositelů a přenašečů habitů a kapitálů. Skrze určitý stupeň vzdělání získáváme určitou formu kapitálu.

Spolu s habitem a kapitálem naše jednání utváří také sociální pole. Sociální pole Bourdieu definuje jako autonomní část sociálního prostoru, která má vlastní pravidla a je strukturovaná vlastním systémem distribuce forem kapitálu. Jedná se o prostor, který *„se řídí svými vlastními zákony fungování a transformace, jinými slovy jde o strukturu objektivních vztahů mezi pozicemi, které v něm zaujímají jednotlivci či skupiny konkurující si v úsilí o legitimitu.“* (Bourdieu, 2010: 282) Takovým sociálním polem je právě škola, ve které dochází ke kulturní i sociální reprodukci.

Školy tak napomáhají přenosu ekonomických a sociálních nerovností z jedné generace na druhou. (Bourdieu, Passeron, 1977) V tomto smyslu je segregace v rámci vzdělávacího systému významným ukazatelem segregace v celé společnosti, a to jak v urbánních prostorech, tak i v prostorech na trhu práce a dalších. Jednou z možných cest ze segregace v rámci společnosti je tedy postupná transformace vzdělávacího systému, kdy dojde k postupnému „narušení“ přenosu sociálních a postupem času i ekonomických nerovností.

V tomto smyslu by bylo inkluzivní vzdělávání jednou z cest, kterými se může vzdělávací systém vydat. Vzdělání utváří budoucí možnosti pro děti, pokud ale jsou děti v závislosti na prospěchu, barvě pleti či vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně vyčleněny a přesunuty do základních škol praktických snižuje to jejich další vzdělanostní šance na minimum. V současné době, kdy inkluzivní vzdělávání není všeobecně fungující praxí ve vzdělávacím systému České republiky, je individuální doučování jednou z možných cest k úspěšnému ukončení běžné základní školy, což může zvýšit vzdělanostní šance jednotlivých dětí.

#### **2.4. Vzdělávací systém**

Vzdělávací systém je tvořen soustavou škol a školských zařízení. Druhy škol ve vzdělávací soustavě jsou: mateřská, základní, střední, konzervatoř, vyšší odborná škola, základní umělecká škola a jazyková

škola s právem jazykové státní zkoušky. Za školská zařízení jsou považována místa, kde dochází k doplňování či podpoře vzdělávání na školách, je umožněna ústavní či ochranná výchova i preventivní ochranná péče.<sup>1</sup>

V každém vzdělávacím systému se objevují různé prvky segregující, integrační a inkluzivní. Segregační prvky spočívají ve striktním oddělení jednotlivých skupin vzdělávaných dětí dle určitého klíče. Tento klíč je většinou postaven na rozložení a nerovnostech ve společnosti, není postaven na schopnostech a znalostech. Takovým klíčem může tedy být příslušnost k minoritě, náboženské skupině či pohlaví. Integrační prvky, které se ve vzdělávacím systému objevují, tkví hlavně ve vydělování výjimečných dětí z hlavního vzdělávacího proudu. Výjimečnými dětmi jsou myšleny děti, které mají nadprůměrné rozumové nadání. Inkluzivní prvky spočívají v začlenění dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu. Snahy, které se za těmito prvky a principy skrývají, se týkají umožnění dosažení co nejvyššího stupně vzdělání všem dětem. Pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami jsou vytvářeny individuální plány, které je ale nijak nevyčleňují z kolektivu jejich vrstevníků. (Nikolai, 2008) Ve vzdělávacím systému se na jednotlivých školách objevují tyto prvky v závislosti na tom, jak se k problematice vzdělávání a vzdělání staví sami pedagogové a ředitelé daných škol. Více o tom díky čemu a jak bude dále.

## **2.5. Školská reforma: od osnov ke školním vzdělávacím programům**

Možnost zařazení prvků inkluzivního vzdělávání do školních osnov v závislosti na samotném rozhodování jednotlivých škol, přinesla školská reforma z roku 2004. V rámci této reformy došlo k vytvoření rámcových

---

<sup>1</sup> Srovnej se: Zákon č. 561/2004 § 7.

vzdělávacích programů, v rámci kterých si každá škola vytváří svůj vlastní školní vzdělávací program.<sup>2</sup>

V rámcových vzdělávacích programech jsou určeny klíčové kompetence a minimální znalosti, které musí žák při opuštění základní školy umět a zvládat. Jedná se o osm kompetencí: „*komunikace v mateřském jazyce, komunikace v cizím jazyce, matematická gramotnost a kompetence v oblasti přírodních věd, oblast informačních technologií, učit se učit, interpersonální sociální a občanská kompetence, podnikatelské dovednosti a v neposlední řadě také kulturní rozhled.*“ (Zeman, 2006: 14) To znamená, že nezávisle na odlišných školních vzdělávacích programech, všichni žáci budou opouštět základní školu se srovnatelnými znalostmi a schopnostmi pro jejich pokračování ve studiu na středních školách.

Rámcové vzdělávací programy jsou určovány Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Tyto programy stanovují délku, konkrétní cíle a povinný obsah výuky. Tento obsah je buď všeobecný či odborně zaměřený v závislosti na samotných oborech. Rámcové vzdělávací programy jsou vytvářeny v závislosti na vědeckém pokroku v rámci všech vědních disciplín, jejichž znalost má vzdělání zprostředkovat. Dále pak musejí odpovídat poznatkům psychologie a pedagogiky, které přinášejí účinné metody a organizačních uspořádání, které se řídí i podle věku a rozvoje žáků a studentů.<sup>3</sup>

Ačkoli jsou stanoveny rámcové vzdělávací programy, školní vzdělávací programy jsou „neseny na bedrech“ ředitelů a učitelů jednotlivých škol. Škola musí splnit a naplnit požadavky rámcových vzdělávacích programů. Školní program nemusí být schválen nikým dalším, jedinou nutnou podmínkou je projednání tohoto programu na školské radě. V rámci svých kompetencí může do jednotlivých školních

---

<sup>2</sup> Srovnej se Zákon č. 561/2004 § 3

<sup>3</sup> Srovnej se Zákon č. 561/2004 § 4

vzdělávacích programů zasahovat i Česká školní inspekce. Stejně tak rodiče mohou nahlížet do školních vzdělávacích programů. (Zeman, 2006: 17) Z toho plyne, že sami rodiče se mohou informovat o tom, jaké programy, možnosti, formy vzdělání i možnosti školy svým žákům nabízejí.

### 3. Inkluzivní vzdělávání

#### 3.1. Podpora inkluzivního vzdělávání v rámci Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

Národní akční plán inkluzivního vzdělávání je dokument, jehož cílem bylo zvýšit míru inkluzivního pojetí vzdělání v rámci českého vzdělávacího systému. Tento plán probíhal (byl naplňován) v období mezi lety 2010 – 2013. Konečným cílem bylo vytvořit prevenci exkluze jak jednotlivců, tak i skupin a přispět k začlenění jedinců s hendikepem či se znevýhodněním. Tento plán svými úkoly a dopady měl překročit hranice vzdělávacího systému.<sup>4</sup> (NAPIV, n.d.: 1 – 3)

Součástí tohoto akčního plánu byla také Koncepce včasné péče o děti ze sociálně znevýhodňujícího prostředí. Jedná se o jeden z dokumentů, který se primárně zaměřuje na problematiku sociálního znevýhodnění jako jeden z mála. Většina ostatních projektů (jakými je např. webový portál inkluze.cz, či Systémová podpora vzdělávání) se zaměřuje primárně na děti se zdravotním postižením či specifickými vzdělávacími potřebami. Z první koncepce, jejíž účinnost byla v letech 2005 – 2007, byla vytvořena zpráva, kterou v roce 2008 schválila vláda České republiky. Současně s tím byl vytvořen akční plán realizace této koncepce, který probíhal v letech 2009 až 2010. Byl tedy prvním předstupněm pro NAPIV. V rámci této koncepce byly realizovány projekty vedoucí k průběžné realizaci programů, vytváření standardizace a metodické podpory programů a opatření včasné péče<sup>5</sup>. ([Akční plán realizace] Koncepce včasné péče o děti ze sociálně znevýhodňujícího prostředí, 2008: 1–3) Podpora inkluzivního vzdělávání a transformace vzdělávacího systému neprobíhá pouze na národní úrovni, kterou zajišťuje vláda České republiky, také spadá pod resort Ministerstva

<sup>4</sup> Přesný rozpis i datace jednotlivých úkolů a jejich plnění v tomto Akčním plánu je dostupné z: [http://www.vzdelavani2020.cz/images\\_obsah/dokumenty/knihovna-koncepci/napiv/napiv.pdf](http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/knihovna-koncepci/napiv/napiv.pdf)

<sup>5</sup> Přesný rozpis i datace jednotlivých úkonů je dostupný z: [http://www.vzdelavani2020.cz/images\\_obsah/dokumenty/knihovna-koncepci/akcni-plan-vcasna-pece/akcni\\_plan\\_realizace\\_koncepce\\_vcasne\\_pece.pdf](http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/knihovna-koncepci/akcni-plan-vcasna-pece/akcni_plan_realizace_koncepce_vcasne_pece.pdf)

školství, mládeže a tělovýchovy (dále MŠMT). Přímá podpora inkluzivního vzdělávání ale probíhá většinou za pomoci neziskových organizací a programů, které vytváří.

Na konci roku 2012, přesněji řečeno 5. a 6. 12. 2012, byl projednán a podpořen Akční plán kladoucí si za cíl odstranit možné systémové nedostatky v otázce zařazování dětí do škol v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Z toho důvodu samo MŠMT zřídilo „Stálé fórum nevládních neziskových organizací“. Hlavním cílem tohoto Fóra bylo reflektovat dopady legislativních úprav a změn přímo v terénu. (MŠMT, 2013 - 2015a) Pro vstup do výše zmíněného Fóra bylo osloveno několik neziskových organizací zabývajících se rovnými příležitostmi ve vzdělání. Jednou z oslovených organizací byla i Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání.

Pro fungování neziskových organizací je zapotřebí finanční zabezpečení. Proto MŠMT vytváří Programy státní podpory práce s dětmi a mládeží. MŠMT určuje „*obsahové zaměření, priority podpory a podmínky pro poskytování dotací*“ (Tamtéž). Tyto Programy jsou vyjádřením požadavku státu, které se týká zajištění péče o volný čas dětí. Cílem těchto Programů je vytvořit podmínky rozšiřování a zkvalitňování nabídky volnočasových aktivit pro děti. (MŠMT, 2014: 3)

### **3.2. Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání, o. s.**

Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání (ČOSIV) byla jednou z oslovených organizací pro vstup do Fóra. Zaměřuje se na prosazení konceptu inkluzivního vzdělávání v českém školním systému. Jedná se o zajištění rovného přístupu všech osob ke kvalitnímu vzdělávání v běžných školách. ČOSIV navazuje kontakty nejen s orgány státní správy, ale také s nestátními neziskovými organizacemi, akademickou obcí a dalšími institucemi. (ČOSIV, 2013a)

ČOSIV shledává tři hlavní tematické oblasti důvodů pro podporu inkluzivního vzdělávání. Jedná se o oblast etickou, ekonomickou a legislativní. Etické důvody jsou postaveny na samotných principech inkluzivního jinak řečeno společného vzdělávání. Společné vzdělávání je postaveno na tom, že děti mají právo být vzdělávány se svými vrstevníky. Existence různorodosti je přitom vnímána jako obohacení a přínos pro všechny děti. (Rytmus o. p. s., 2012a) Dalším významným argumentem v oblasti etických důvodů je otázka dospělého života dítěte se zdravotním handicapem. V průběhu školní docházky se mezi svými vrstevníky naučí překonávat těžkosti, které jsou s tím spojené. To znamená, že pokud se potkávají v průběhu školní docházky s dětmi z většinové společnosti, naučí se prosadit. Všechny děti se tak naučí využívat výhod nehomogenní skupiny a možností, které jim jejich vzájemné odlišnosti přináší. (ČOSIV, 2013b) V případě rodin pocházejících ze sociálně vyloučené lokality mohou snížené finanční příjmy společně se stereotypy ve společnosti vytvořit „nehostinné prostředí“ a nedostupné sociální pole, na které tyto rodiny nedosáhnou. V tomto smyslu se etické důvody vztahují i na možnost vymanění se ze sociálně znevýhodněného prostředí.

Druhým argumentem, který ČOSIV používá, je argument ekonomický. Pokud se zaměří pouze na školy, fungují zde paralelně vedle sebe tři typy systémů: běžné základní školy, speciální školy a víceletá gymnázia. Samotné výdaje na provoz jednotlivých typů škol jsou velmi značné. Paradoxně jsou ale mnohonásobně větší finanční prostředky vkládané do zmírňování následků, které přináší segregace ve škole, u dětí s handicapem. A to jak zdravotním, tak sociálním. (ČOSIV, 2013b) Z toho plyne, že by se dala velká část finančních prostředků vynakládaná na „opravu toho, co bylo zpackáno“ využít jinak a možná lépe a s větším prospěchem pro celou společnost.

Třetí oblastí argumentů jsou argumenty legislativní. Ty vyplývají nejen ze Školského zákoníku z roku 2004 (§ 2), ale také z Úmluvy o právu osob se zdravotním postižením, kde se Česká republika zavázala k „vytvoření systému inkluzivního vzdělávání na všech úrovních vzdělávací soustavy“ (ČOSIV, 2013b). Tím, že dojde k vytvoření inkluzivního vzdělávacího systému, dojde k inkluzi nejen dětí se zdravotním postižením, ale také dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí. Jistým pozitivním ukazatelem v tomto směru je zvyšující se počet škol, které se kloní k myšlence inkluzivního vzdělávání jako například škola v Poběžovicích, která se stala mediálně známou i díky dokumentu, který přímo o ní natočila Česká televize.<sup>6</sup>

ČOSIV navázala partnerství nejen s nestátními neziskovými organizacemi, ale také s nezávislými platformami a projekty. Jedním z projektů, se kterými ČOSIV spolupracuje, je projekt Dobrá škola. Jedná se o projekt občanského sdružení AISIS, který skrze tři informační videa a tři expertní komentáře osvětluje a zároveň přibližuje proměny českého školství v návaznosti na legislativní změnu spojenou se vznikem rámcových vzdělávacích programů. (Aisis o. s., n.d.)

Příkladem nestátní neziskové organizace, se kterou je navázáno partnerství, je občanské sdružení Rytmus. Rytmus o. p. s. je organizací zabývající se aktivním včleňováním lidí se znevýhodněním do běžné společnosti, a to v oblasti práce, školy či místa bydliště. Jednou z partnerských platforem je platforma Vteřina poté – nezávislá platforma pro práva dětí vyrůstající mimo rodinu. Jedná se o podporu dětí, které vyrůstají a dospívají v institucionální péči. Učí děti jak vhodně vyjadřovat své názory, sdílí samotné podněty dětí s institucemi a převádí „hlas dětí“ na národní úroveň. (ČOSIV, 2013c) Partnerů má samozřejmě ČOSIV mnohem více. Jedním z významných partnerů je projekt Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v České republice.

---

<sup>6</sup> Dokument je možné zhlédnout v archivu České televize. Dostupný je z: <http://www.ceskatelevize.cz/porady/10215871325-jak-menime-skolu/>

Protiargumentem k těmto snahám je práce Nekorjaka, Souralové a Vomastkové, kteří přinášejí odlišný pohled na vytváření „romských“ a „ne-romských“ škol. Ve svém článku kombinují několik faktorů, které způsobují odliv „ne-romských“ dětí ze škol v blízkosti sociálně vyloučené lokality. Tyto školy se stávají „romskými“, přičemž ale jsou formálně institucionalizované jako běžné základní školy. Porevoluční změny v rámci České republiky způsobily strukturaci urbánního postupu, kdy z některých oblastí se stala místa bez lukrativního přínosu: na takových místech se většinou koncentrovalo obyvatelstvo závislé na sociální podpoře sociálního státu, protože si nemohou dovolit žít jinde. (Nekorjak, Souralová, Vomastková, 2011: 658) Právě v takových oblastech dochází ke vzniku sociálně i ekonomicky vyloučených lokalit.

Po decentralizaci školství došlo k roztržštění jednotných osnov, a jak je zmíněno výše, vytvoření rámcových vzdělávacích programů, které umožňují školám vytvářet vlastní postupy a samostatné školní vzdělávací programy. Kromě toho se změnilo demografické chování populace, snížila se porodnost a tedy i počet dětí, které přinášejí školám potřebné finance. Školy se tedy snaží upoutat pozornost rodičů lepšími vzdělávacími programy, mimoškolními aktivitami i vybavením školy, získávat více žáků a studentů. Stejně tak ale reagují i školy v blízkosti vyloučené lokality, které se stávají „romskými“. Přizpůsobují své prostředí i vzdělávací programy žákům, kteří danou školu navštěvují. V tomto smyslu vzniká marketizace školství na lokální úrovni. Z důvodu marketizace školství začalo docházet ke konkurenčním bojům mezi jednotlivými školami, přičemž se vzdělání stalo trhem. V současné době, kdy rodič může na základě svého vlastního rozhodnutí přemístit dítě z jedné školy do jiné, je potřeba hledět na transfer žáků z „bohatších“ rodin, do „lepší“ škol mimo vyloučenou lokalitu. (Tamtéž: 662, 669, 673)

Významným hybatelem v segregaci žáků jsou rodiče. (Tamtéž: 677) Oni rozhodují, kde bude jejich dítě studovat: zda na škole „romské“

či „ne-romské“. Tím umocňují vytváření rozdílů mezi jednotlivými školami a umožňují výraznější profilaci škol v blízkosti vyloučených lokalit. Podpora inkluzivního vzdělávání na národní úrovni tedy má smysl, pouze pokud se zamezí odlivu „ne-romských“ žáků z „romských“ škol. Přesto v minulosti i v současné době probíhají projekty zaměřené na šíření informovanosti nejen mezi pedagogickými pracovníky, ale také většinovou populací. Tři z těchto projektů představím v následujících podkapitolách. Jedná se o tři projekty, přičemž všechny tři se zaměřují na podporu inkluzivního vzdělávání a tvorbu publikací pro pedagogy, asistenty pedagogů ale i rodičů. Každý z nich se zaměřuje na určitou část tohoto spektra.

### **3.2.1. Projekt Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v České republice**

Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v České republice je projekt zaměřující se na podporu žáků a vzdělávání asistentů pedagogů. S tímto projektem je v partnerství Člověk v tísni o. p. s., Asociace pracovníků speciálně pedagogických center a výše zmíněný ČOSIV.

Projekt je zaměřený na zlepšení podmínek pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci běžných škol. Chyba většinou není u pedagogických pracovníků, ale právě v českém vzdělávacím systému, který je oproti systémům ze západních zemí Evropy zastaralý. Projekt probíhá od roku 2013 do roku 2015. Během této doby došlo k vytvoření Katalogů podpůrných opatření pro žáky se zdravotním a sociálním znevýhodněním, Metodik, které napomáhají pedagogickým asistentům při práci se znevýhodněnými dětmi a v neposlední řadě také Standardů činnosti asistenta pedagoga. (Habart, Michalík, 2013) V tomto smyslu napomáhá ke vzdělanosti asistentů pedagogů a podporuje jejich rozvoj a praxi. Asistenti pedagoga jsou důležitou součástí inkluzivního vzdělávání. Díky asistentům mají děti se specifickými vzdělávacími potřebami snazší

zapojení do výuky, snadněji se začlení do kolektivu a stávají se tak součástí heterogenní skupiny, kde jinakost není problémem, ale výhodou.

### **3.2.2. Inkluze**

Inkluze je webový informační portál zabývající se inkluzivním vzděláváním pod záštitou obecně prospěšné společnosti Rytmus. Informace, které tento portál přináší, se zaměřují nejen na asistenty pedagoga, ale také na rodiče a pedagogické pracovníky. Jsou zde nabízeny kurzy, které mohou dále pomoci rozvíjet a zkvalitňovat práci asistentů pedagogů, vzdělávat pedagogy a současně také učit a napomáhat ke zlepšení komunikace mezi učitelem a asistentem pedagoga. (Rytmus o. p. s., 2010)

Kromě vytváření kurzů publikují také Metodiky. Metodika *Profil na jednu stránku* byla vydána v říjnu roku 2012. Tato metodika je určena pro pedagogy na všech stupních vzdělávacího systému, kromě sektoru terciárního vzdělávání. Profil žáka je vytvořen tak, aby žáka ukazoval v pozitivním světle, ale tak aby nebyly skryty či zamlčeny cesty, jak dítě podpořit a pomoci mu se rozvíjet a dosahovat svých individuálních cílů. Vyhotovení takových profilů může velmi napomoci při začleňování dětí se sociálním znevýhodněním do kolektivu – skrze jednotlivé profily se děti dozví, co je pro ostatní děti důležité, že každý z nich potřebuje jiný způsob podpory a že každé z nich je v něčem dobré. (Rytmus o. p. s., 2012b) Děti se tak učí, že jinakost a rozdílnost v názorech je pozitivním přínosem, který může vést k rozvoji všech.

### **3.2.3. CEROP**

Cesta k rovným příležitostem – možnosti a limity vzdělávání sociokulturně znevýhodněných osob (CEROP) je projekt, který byl realizován od července 2009 do února roku 2012. Cílem tohoto projektu, jehož realizátorem byla Západočeská univerzita v Plzni (Centrum aplikované antropologie a terénního výzkumu Fakulty filozofické), bylo zvýšení povědomí vedoucích a pedagogických pracovníků škol o

možnostech a limitech dětí ze sociálně znevýhodněných lokalit. Tento projekt přinesl výzkumné zprávy vycházející z analýzy faktorů, které brání dětem ze sociálně vyloučeného prostředí v zapojení se do hlavního vzdělávacího proudu, z analýzy institucionálních podmínek integrace a v neposlední řadě byl zaměřen na potřeby pedagogických pracovníků. Stejně jako u předchozích projektů vznikají metodiky, zde byly vytvořeny příručky a školení pro pedagogické pracovníky. (CEROP, 2011 – 2015)

Při porovnání těchto tří projektů získáme významné aktérské roviny v oblasti inkluzivního vzdělávání. Jsou jimi vedoucí a pedagogičtí pracovníci jednotlivých škol, druhými jsou rodiče a v neposlední řadě je zde rovina pedagogických asistentů. Tyto tři projekty se snažily poskytnout a zvýšit informace, přinést nové důvody a způsoby, jak napomoci k inkluzi ve vzdělávání u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

### **3.3. Programy na podporu vzdělávání působící v Plzni**

Lokální nestátní neziskové organizace umožňují, jak je zmíněno výše, přiblížit a osvětlit vliv rozhodnutí, která jsou učiněna na celostátní úrovni, v rámci jednotlivých měst či územních celků. Přinášejí tak vhled do reálného uplatňování a neočekávaných důsledků. Programy na podporu vzdělávání a v jejich rámci i individuální doučování dětí jsou registrovanou sociální službou, která má pomoci dětem ze sociálně vyloučené lokality zapojit se, či se udržet v hlavním vzdělávacím proudu na základních školách. Tyto projekty fungují jako podpora inkluze ve vzdělávání, ale nemohou fungovat „samospásně“. Samostatně nemohou způsobit inkluzi ve vzdělávacím systému, ale mohou podpořit a umožnit jedincům zůstat v hlavním vzdělávacím proudu.

#### **3.3.1. Program Podpora vzdělávání**

Pod programem Podpora vzdělávání nabízí nestátní neziskové organizace SPOLEČNOST TADY A TEĎ, o. p. s. a Člověk v tísni, o. p. s.

individuální či hromadná doučování. Pod tento program nespádají pouze individuální doučování, ale také mentoring. Jedná se o registrovanou sociální službu. Tento program se nezaměřuje pouze na děti, ale také na jejich rodiče. Snaží se je motivovat ke komunikaci se školou a nakonec i k tomu, aby se rodiče učili sami s dětmi, pomáhali jim a podporovali je.

Hlavním cílem Podpory vzdělávání je podpořit děti ze sociálně znevýhodňujícího prostředí. Jak je uvedeno přímo na webových stránkách organizace Člověk v tísni o. p. s.: „*Na sociálně znevýhodněné děti bývají kladeny vysoké nároky.*“ (Člověk v tísni o.p.s., 2013a) Tato myšlenka je dále rozváděna, přičemž dochází k uvědomění si, že vysoké nároky jsou skrze děti kladeny jak na jejich rodiče, tak i na pedagogy, u kterých je potřeba být více vnímaví i tolerantní.

Hlavním cílem je prevence předčasného ukončení povinné školní docházky a zkvalitnění mimoškolní přípravy dětí. Dlouhodobá spolupráce s rodinou neprobíhá pouze v oblasti vzdělávání, ale je zde i snaha stabilizovat rodinné zázemí. (SPOLEČNOST TADY A TEĎ, 2013a) Individuální doučování je nástrojem, který přináší dětem ze sociálně vyloučených lokalit podporu ve vzdělávání. Od doučování je očekáváno kromě „uhašení problémů“ i dlouhodobý progres, který by se měl odrazit na klasifikačním hodnocení jednotlivých dětí. Každé dítě si vytváří spolu s dobrovolníkem svůj vlastní individuální plán, své vlastní cíle, kterých by chtělo za pomoci doučování dosáhnout. Samotné cíle jednotlivých individuálních doučování jsou tedy stanovovány dětmi, v některých případech jejich rodiči. Příkladem problémů, které jsou „hašeny“ skrze doučování, jsou hrozba propadnutí či přesunu na praktickou základní školu, byť by dítě bylo schopno zvládnout běžnou základní školu s doučováním. Průměrné zlepšení prospěchu v problematických předmětech je aspirací nejen rodičů, ale také dětí. Reflexe, kterou přináší pedagogický pracovník ochotný ke spolupráci a komunikaci

s dobrovolníkem na pozici doučovatele, může vést ke zlepšení dopadů individuálního doučování.

### **3.4. Sociální znevýhodnění**

Otázkami týkajícími se znevýhodnění se ve velkém zabírají nejen nestátní neziskové organizace, samotný stát, ale také média. Média jakými jsou noviny, televize, internetové portály a sociální sítě ovlivňují uvažování mnoha jedinců ve společnosti. To, jak jsou vnímáni příslušníci etnických minorit, je odrazem práce médií s pojmy, jakými je sociální znevýhodnění či slovo Rom.

#### **3.4.1. Znevýhodnění dětí v legislativě**

Podstatou inkluzivního vzdělávání je snaha zajistit všem dětem bez rozdílu stejně kvalitní vzdělávání. Nezávisle na jejich schopnostech, nadání, individuálních zvláštностech i znevýhodněních. S těmito odlišnostmi se v rámci inkluzivních škol počítá, a jsou dokonce vítány. Dětem přináší setkání s odlišností, učí se tak respektu k nim samotným i ostatním. (Rytmus o.p.s., 2009) Tím se děti stávají tolerantnějšími k ostatním, kteří se od nich nějak odlišují, a jsou schopny na ostatních hledat kvality, kterých by si dříve nevšimly.

Můžeme tedy říci, že inkluzivní vzdělávací systém vzdělává jak běžné děti, tak i děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Děti se speciálními vzdělávacími potřebami jsou definovány ve školském zákoně v § 16. *„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním.“*<sup>7</sup> Z toho tedy plyne, že se nejedná pouze o děti, které jsou nějak zdravotně limitované, ale také o děti se sociálním znevýhodněním.

---

<sup>7</sup> Srovnej se Zákon č.561/2004 § 16

Sociální znevýhodnění je dle zákona vnímáno na několika rovinách. První rovinou je rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním statusem, které je ohroženo sociálně patologickými jevy. Druhou rovinou je nařízená ústavní či uložená ochranná výchova. Třetí rovina se dotýká dětí, které jsou v postavení azylanta. (Tamtéž)

Jedná se tedy o děti, které pocházejí z rodinného prostředí, kde nejsou podporovány k všestrannému rozvoji a kde nejsou podporovány při vzdělávání. *„Další skupinou jsou tedy děti, které neumějí či nezvládají vyučovací jazyk, ať už se jedná o děti cizince, či děti hovořící doma etnolektem češtiny či děti, jejichž rozvoj užívání jazyka nebyl v předškolním věku dostatečně stimulován.“* (ČOSIV, 2013d)

Legislativa se tedy k sociálnímu znevýhodnění staví velmi široce. K setkávání se sociálním znevýhodněním v tomto smyslu dochází téměř na každém rohu. Problematika, kterou se převážně zabývají nestátní neziskové organizace, se většinou zaměřuje na rodiny pocházející ze sociálně vyloučené lokality. Sociálně vyloučenou lokalitou jsou „Romská“ ghetta, azylové domy či ubytovny.

### **3.4.2. Od sociálního znevýhodnění ke slovu Rom**

Užší vymezení sociálního znevýhodnění se zaměřením na vyloučené lokality, ghetta, vytvoří odlišný pohled na jedince, kteří jsou považováni za sociálně znevýhodněné. Z velké části jsou jejich obyvateli Romové. Skrze výstavbu sociálních bytů, pro ekonomicky i sociálně slabé vznikají vyloučené lokality, kde se koncentrují lidé s nejnižšími příjmy. V takových lokalitách dochází k propojení nízkého statusu s etnicitou jejich obyvatel. (Nekorjak, Suralová, Vomastková, 2011: 657)

Pokud se podíváme blíže na problematiku začleňování a segregace Romských dětí v rámci českého vzdělávacího systému v několika posledních studiích Open Society Foundations se ukazuje, že situace je stejná jako v roce 1999. Stále je pravděpodobnost, že Romské

dítě „skončí“ ve škole praktické (dříve zvláštní), 27krát větší než u dítěte „ne-romského“ původu. (Open Society Foundations, 2010: 1) Arthur Ivatts zastává názor, že segregace Romských dětí probíhá po celé Evropě, ale situace v České republice je nehorší, přesto však naznačuje, že byla provedena smysluplná rozhodnutí. (Ivatts, 2013)

Pro sociální inkluzi je potřeba nejprve vytvořit inkluzivní vzdělávací systém, kde bude pro každého místo. V současné době se nestátní neziskové organizace snaží o začleňování či udržení dětí pomocí programů, jakým je i program Podpora vzdělávání, na běžných základních školách. Je to jeden z kroků na cestě ke společnému vzdělávání a postupné proměně společnosti.

Vzdělávání je nástrojem reprodukce sociálních nerovností, proti němu se staví koncept inkluzivního vzdělávání, které má zamezit segregaci dětí skrze vzdělávací systém. Zavedení programů, jakým je například program Podpora vzdělávání, vytváří podpůrný systém, jak v současné době podpořit děti ze sociálně vyloučených lokalit v průběhu povinné školní docházky tak, aby ji zdárně ukončily. Z toho důvodu se v práci zaměřuji na individuální doučování, které je poskytováno rodinám v rámci programů na podporu vzdělávání.

#### 4. Metodologie

Základním teoretickým přístupem v této práci je případová studie. Ta byla zvolena z důvodu, že byl zkoumán specifický jev pouze u několika rodin v rámci celé Plzně. Specifickým jevem je zde míněno individuální doučování a jeho vliv na vzdělanostní šance romských dětí z pohledu samotných dětí a jejich rodičů. V případové studii se sbírá velké množství dat od malého množství participantů. (Stake, 1995)

Byla tedy prováděna studie vlivu individuálního doučování na vztah dětí ke škole, k doučování samotnému a jejich aspiracím, které si kladou buď samy v rámci vzdělávacího systému, anebo jsou na ně kladena očekávání jejich rodičů. Jednalo se o žáky jak běžných základních škol, tak i základních škol praktických. Dvě ze tří rodin byly vybrány terénním pracovníkem neziskové organizace, se kterou dlouhodobě spolupracují, třetí rodina je rodinou, ve které působím na pozici doučovatele. Všechny tři rodiny mají alespoň jedno dítě pravidelně navštěvující běžnou základní školu a individuální doučování u nich probíhalo delší čas než jedno školní pololetí u každého dítěte.

Metody sběru dat užití v této studii byly především rozhovory, studium dostupných dokumentů a zúčastněné pozorování. Data pro tuto práci byla získána z celkem tří polostrukturovaných rozhovorů s rodinnými příslušníky. Rozhovory trvaly kolem 40 minut a byly postaveny na tematické osnově, která byla volně upravována v závislosti na výpovědích jednotlivých participantů. Tematická osnova rozhovorů byla postavena na principu od obecného k detailnímu. První otázky tedy směřovaly ke zjištění důvodů, které vedly ke spolupráci s obecně prospěšnou společností a délce trvání jejich vzájemné spolupráce. Druhým tématem byl vztah dětí ke škole a jeho případná proměna v čase. Třetí téma se již zaměřovalo přímo na otázky týkající se individuálního doučování a postoji dětí k němu samotnému.

Následovaly otázky zaměřené na rodiče i dětmi pozorované a vnímané změny ve škole. Změny byly hledány jak ve známkách na vysvědčení, tak i v přístupu dětí ke škole. Navazující otázky zjišťovaly, co dělalo či dělá dětem největší „problém“ a s čím musely či musejí ve škole zápolit. Poslední okruh otázek se dotýkal již ukončených doučování a pokoušel se zjistit, proč byla doučování ukončena. Kromě otázek týkajících se těchto tematických bloků byly pokládány doplňující otázky, které pomáhaly k dodatečnému vysvětlení situace či problému, o kterém participant hovořil. Osnova témat byla u jednotlivých participantů upravovaná dle jejich vlastního vyprávění. Rozhovory byly vedeny s matkami a byly doplněny o postřehy ze zúčastněného pozorování dětí.

Další metodou užitou v této studii bylo studium dokumentů. Převážně se jednalo o vysvědčení, kde jsem se zaměřila na předměty, které pro žáka byly problémové, či v nich byla potřeba dětem pomoci a poskytnout jim právě individuální doučování. Zúčastněné pozorování vyplynulo ze situace v jednom z případů, kdy jsem sama v pozici doučujícího. Rozhovory byly zaznamenány na diktafon, pouze v případě, že si participant nepřál pořizování zvukového záznamu, k nahrávání nedošlo, přičemž v tom případě jsem vycházela z terénních poznámek, které jsem zapsala ihned po rozhovoru. Poté byly rozhovory přepsány do elektronické verze.

## **5. Analytická část**

### **5.1. Dvě prolínající se sociální pole**

Děti vyrůstající v sociálně vyloučené lokalitě se po vstupu do školy pohybují ve dvou velkých sociálních polích. Sociální pole tvořené obyvatelstvem vyloučené lokality má svá pravidla a zákonitosti, přičemž se zde ale neobjevují pravidla, která přináší pravidelná školní docházka. Kromě proměny již získaného habitu si děti musí osvojit nová pravidla, jakými je pravidelná příprava do školy, výraznější strukturace času a nelibovolnost způsobu trávení času v rámci školy.

V tomto bodě se objevuje právě role neziskových organizací zaměřujících se na podporu vzdělávání a inkluze ve vzdělávacím systému i společnosti. Napomáhají dětem i jejich rodičům zorientovat se jak ve škole, tak i v probírané látce. Dobrovolníci docházejí do rodin pravidelně, jejich úvazek je nastaven na dvě hodiny týdně.

V průběhu rozhovorů se ukázalo, že jako vhodná analýza pro jejich následné zpracování je vhodná analýza tematická. Byť jsou hlavní témata mapována pomocí samotných otázek v rozhovoru, často participanti hovořili o podobných podtématech, či řešili v průběhu doučování podobné obtíže či starosti. Jelikož se jedná o tři případové studie, každá z nich si nese jisté rysy, které se v ostatních dvou neobjevují. Pro potřeby a lepší přehlednost této práce označíme rodiny jako M-rodinu, K-rodinu a H-rodinu.

### **5.2. První kontakt s nevládní neziskovou organizací**

Všechny tři rodiny jsou v kontaktu s neziskovou organizací déle než deset let. Odlišnosti se objevují v důvodech, které vedly k jejich spolupráci s neziskovou organizací. Všechny tři rodiny buď pocházejí, nebo žijí v blízkosti vyloučené lokality, kde vedle sebe funguje hned několik neziskových organizací, přičemž ty, které se zaměřují na děti a

podporu jejich rozvoje, nabízejí buď hromadná doučování, či doučování individuální. Kromě doučování probíhá v této lokalitě také několik různorodých organizovaných volnočasových aktivit.

Důvody, které jednotlivé rodiny uvádějí, by se daly popsat jako doporučující, ze známosti a z potřeby. Důvody doporučující vyplývají z doporučení ostatními obyvateli vyloučené lokality, či z doporučení známých, kteří mají s neziskovou organizací již nějakou předchozí zkušenost. V tomto případě se jednalo o pozitivní zkušenost nejen s individuálním doučováním, ale také o výpomoc v komunikaci s úřady a získáváním práce. H-rodina byla přímo odkázána na konkrétního terénního pracovníka, se kterým spolupracuje od doby jejich seznámení.

Pravidelné setkávání v rámci vyloučené lokality se stále stejnými terénními pracovníky vede k pocitu určité známosti, a proto je oslovení terénního pracovníka bezprostřední. Samozřejmě zde mohou hrát roli i důvody předchozí: doporučení na základě předchozí zkušenosti. U K-rodiny se jednalo o kombinaci obou předchozích důvodů. Kromě toho, že se s terénním pracovníkem pravidelně potkávali, dostali doporučení od svých příbuzných, kteří žijí v jiné části města, ale mají zkušenost s danou organizací. Před samotným seznámením s terénním pracovníkem se samozřejmě rodina informovala u svých sousedů v lokalitě a získala tak více informací nejen o něm, ale také o možnostech, které spolupráce s ním přinese.

Třetí typ důvodů, z potřeby, vychází z potřeby individuálního doučování pro dítě navštěvující základní školu. Kontaktování neziskové organizace proběhlo skrze vyhledávání na internetu: možnosti individuálního doučování i s dalšími možnostmi podpory vzdělávání a vzdělání. M-rodina si placené doučování nemohla z finančních důvodů dovolit, a proto kontaktovali neziskovou organizaci.

Nejdříve spolupráci s neziskovou organizací započala K-rodina. Důvody, které k tomu u této rodiny vedly, jsou popsány výše. S neziskovou organizací spolupracují již 12 let, tedy od roku 2003. V průběhu jejich spolupráce pomohla nezisková organizace více než jen získat individuální doučování pro většinu dětí, ale také vyřešit problémy, které jsou spojeny se situací v lokalitě, kde rodina žije. Kromě potíží, které se vážou na vyloučenou lokalitu, se rodina setkává si s problémy v komunikaci se školou, kterou děti studují.

Příkladem takového problému, který mi byl vyprávěn, bylo, když si učitel pozval do školy matku z důvodu absencí její nejstarší dcery, Katky. Matka si s sebou vzala terénního pracovníka společnosti, se kterou spolupracuje, což vedlo k tomu, že musela podepsat prohlášení, že jí nevadí, že se terénní pracovník dozví o problémech, které se týkají jejího dítěte. Nakonec bylo zjištěno, že důvod, proč byla zavolána do školy, tkvěl v otázce neklasifikování z důvodu nedostatečné, ale omluvené docházky. Katka totiž nesplnila procentuální účast na hodinách, ale všechny absence byly její matce známy. Podobný scénář, který je založen na velmi zvláštním jednání a je vnímán rodiči jako podvod, který na ně škola udělala.

U Karolíny, druhé nejstarší dcery, třetí ze sourozenců dle věku, nastala nepříjemná situace, když si ředitel základní praktické školy vyžádal bez informování rodičů vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně vyšetření, které prokázalo, že Karolína má problém se sluchem a měla by tedy být přeřazena do speciální školy zaměřené na takto hendikepované děti. Když se rodiče rozhodli, že jí tedy přesunou, ředitel byl proti a vyžádal si přezkoumání posudku z původní poradny v poradně jiné, opět bez vědomí rodičů. Matka to popsala slovy: „...což *teda pan ředitel, on nemá žádný vlas, že by se chytil za hlavu normálně, že prostě jako ne, že (Karolína) by měla zůstat u nich na škole...*“. Přezkoumání posudku vedlo k úplně jiným výsledkům a Karolína tedy nakonec zůstala

na původní škole, ale proto mají rodiče pochybnosti, co se jednání ředitele i pedagogicko-psychologické poradny týče.

Je tedy jasné, že kromě individuálního doučování dostávají rodiny i podporu při jednáních se školou a přítomnost terénních pracovníků může pomoci vyřešit problémy, které škola nastoluje, jako hotovou věc. Sociální pole, ve kterých se tyto rodiny pohybují, mohou být v rozporu, ale stejně tak se mohou jejich vlivy vzájemně doplňovat, pokud škola vychází vstříc potřebám rodin a jejich dětí.

### **5.3. Vztah dětí ke škole: mám ji rád, nemám ji rád?**

Role školy v životě jednotlivých rodin je velmi podobná. Témata, kterých jsme se během rozhovorů dotkli, se týkala převážně preferencí a aspirací rodičů a jejich odlišnosti od aspirací dětí. Další témata se zaměřovala na téma oblíbených předmětů, neoblíbených předmětů, nenáviděných předmětů a boje mezi školou a rodinou jako takovou.

Ve všech třech rodinách je na vzdělávání kladen velký důraz, kdy je vzdělání vnímáno jako cesta ven z vyloučené lokality. Čím větší byl nátlak rodičů, tím více se jejich děti vůči škole vymezovali. Paradoxně oblíbené předměty dětem dělaly a stále dělají nejvýraznější potíže. Potřeby dětí, co se předmětů a školy týká, se jim v mnoha případech snaží doplňovat nejen dobrovolníci, ale také samotní rodiče či příbuzní, kteří mají vyšší dosažené vzdělání než rodiče.

Celkově se předměty ve škole dají rozdělit dle dat z rozhovorů na oblíbené a neoblíbené. V těchto skupinách se pak dále u každého dítěte objevují předměty, které byly participanty označovány jako problematické. Oblíbené předměty jednotlivých dětí se liší dle jejich vlastních preferencí. Velmi často mezi oblíbené předměty patří cizí jazyky, a u některých dětí je oblíbená matematika a český jazyk.

Je tedy zřejmé, že výběr školy hraje velkou roli. Jelikož se školou přicházejí i pedagogičtí pracovníci a spolužáci, kteří všichni vytvářejí sociální pole školy a spolu s ním i habitus, který si děti osvojují, může škola dlouhodobě ovlivnit jejich preference i možnosti ve vzdělávání a vzdělávacím systému jako takovém. Tak jako všechny děti i děti z těchto tří rodin mají ve vztahu vůči škole tři až čtyři různé vrstvy. Jedna je ve smyslu této práce nejvýznamnější: vztah ke škole jako k nástroji vzdělávacího systému. V tomto bodě se dostáváme opět k oblíbeným a neoblíbeným předmětům, k potřebě učit se a k povinnostem, které škola přináší, jinak řečeno k výuce. Další součástí tohoto vztahu jsou spolužáci a vztahy ve třídě. Vazby ke třídě a spolužákům, vzájemná motivace ostatními dětmi či vzájemná výpomoc by se dala shrnout pojmem přestávka.

Třetí součástí vztahu ke škole je vztah k pedagogickým pracovníkům, kteří zprostředkovávají komunikaci mezi školou a dětmi samotnými. Přístup jednotlivých učitelů k dětem pocházejících z jiného sociálního prostředí je na běžných základních školách otázkou až mírně problematickou. Stereotypy přejímané pedagogickými pracovníky a rozněcované spory mezi dětmi a školou se snadno přenášejí i mezi spolužáky a znemožňují tak některým dětem navázat přátelství, která by vztah ke škole mohla do určité míry vylepšit. Poslední součástí je právě u starších dětí vztah mezi školou, potažmo pedagogy a vedením školy, a jejich rodiči.

Vztah ke škole je tedy u dětí velmi silně podmíněn vztahem s pedagogickými pracovníky a vztahem mezi školou a jejich rodiči. To se ukázalo i na případě Katky, kde jeden z konfliktů mezi školou a jejími rodiči je popsán výše. Katka má v současné době mentorku, která jí ve škole pomáhá občasným doučováním pro zlepšení výsledků v přírodopisu a dějepise. Navštěvuje sedmou třídu na základní praktické škole. Katka si zopakovala první třídu, z toho důvodu vyjde ze školy

v osmé. Chtěla si podat žádost o prodloužení, aby mohla studovat i v deváté třídě, ale právě z důvodu špatných vztahů mezi její matkou a pedagogickými pracovníky i vedením školy se rozhodla si onu žádost nepodat.

Některé děti mají rády školu, jiné oceňují přátelství, které jim škola přináší. U každého dítěte bylo odlišné vnímání školy, ale každé z nich si našlo oblíbený předmět či skupinu předmětů, i když s nimi velmi často potřebují pomoci. Jedná se o předměty, které se musejí učit, a dokonce s nimi potřebují pomoci. Příkladem toho je Honza, nejstarší z pěti sourozenců H-rodiny, jeho nejoblíbenějším předmětem je matematika, která mu ve škole působí největší obtíže. Byť se u něj vždy díky nadšení objeví krátkodobé zlepšení, v dlouhodobém hodnocení se nijak neprojeví.

#### **5.4. Individuální doučování**

I přesto že vztah některých dětí ke škole není příliš pozitivní, individuální doučování přineslo i tak úspěchy či alespoň částečné naplnění aspirací. Jak již je napsáno výše, individuální doučování je registrovanou sociální prací, která spadá pod Ministerstvo práce a sociálních věcí. Je doplňkem vytvoření inkluze ve vzdělávacím systému. Jedním z důsledků individuálního doučování by mělo být „udržení“ dětí na běžných základních školách a dokončení základní školy, neboli povinné školní docházky, s takovými výsledky, aby mohl doučovaný pokračovat dále a neskončil „pouze“ se základním vzděláním. V období před koncem povinné školní docházky za doučovatele nastupuje mentor, který napomáhá dospívajícímu člověku zorientovat se ve světě, najít práci či vybrat střední školu, která pro něj bude nejvhodnější a zároveň nejzábavnější.

V této práci se pracuje s daty, která se zabývají jak právě probíhajícími doučováním, tak již doučováním skončenými. Aspirace,

kteřé byly a jsou na doučování kladeny, se většinou dotýkají prospěchu, známek či dokončení ročníku.

#### **5.4.1. Probíhající doučování**

V každé z rodin v současné době probíhá alespoň jedno doučování. V průběhu rozhovorů se v tématech současného doučování objevovalo opět téma školní výuky, samostatné práce a přípravy dětí do školy. V M-rodině v současné době probíhá jen jedno doučování. Nejmladší ze sourozenců je v současné době doučovaná dvanáctiletá Markéta. S doučováním se začalo asi v polovině druhého pololetí čtvrté třídy, kdy měla nakonec na vysvědčení dvě čtyřky. Markéta chce mít dobré výsledky ve škole a od doučování očekává, že jí takové výsledky přinese.

Markétka měla připravený „strategický“ plán pro letošní rok. Tímto plánem myslela vytvoření rozpisu, kdy co a jak dlouho se bude učit. Chtěla vytvořit rozvrh na učení po škole, aby se učila v průběhu celého týdne a roku, nikoli pouze před písemkou. Cíle, které si Markétka stanovuje na doučování, většinou směřují ke zlepšení prospěchu ve škole, zlepšení v matematice a pomalé rozmýšlení toho, co by jednou v budoucnu chtěla dělat. V současné době je Markétka poměrně nesoustředivá a to jak při doučování. Pojetí nesoustředivosti mi bylo vysvětleno tak, že je příliš mnoho rušivých elementů, kterými se snadno nechá strhnout a roztříští se tak její pozornost od výuky ve škole či v průběhu individuálního doučování.

Podle matky je Markétka ze svých sourozenců známkově ve škole v šesté třídě nejlepší. Byla z nich sice nejhorší od první třídy, ale došlo u ní ke zlepšení výsledků po zahájení doučování. V páté třídě se ale výrazně zlepšila a na vysvědčení byly známky nejhůře za tři. Individuální doučování tedy u Markétky mělo poměrně významný vliv na její studijní výsledky a aspirace rodičů a Markétky se naplnily.

H-rodina má v současné době také doučované jedno dítě. Honzíkovo individuální doučování trvá již čtvrtým rokem a vystřídali se v jeho průběhu tři dobrovolníci. Navštěvuje sedmou třídu základní školy. Jak je uvedeno výše, Honzíkův oblíbený předmět ve škole je matematika, avšak očekávání, která jsou na doučování kladena, se nedostavují. Honzík má krátkodobou paměť, proto jsou všechny úspěchy doučování pouze dílčí a krátkodobá.

V K-rodině v současné době probíhá několik individuálních doučování a jeden mentoring. Od doučování se v této rodině očekává totéž, co v mnoha jiných: zlepšení prospěchu ve škole a její řádné ukončení, pokud to půjde. Jak již je výše Katka, nejstarší ze sourozenců, v současné době navštěvuje osmou třídu, má mentorku, která ji jednou za čas doučuje a pomáhá jí vybrat si školu, na kterou Katka po dokončení povinné školní docházky nastoupí. Další z doučovaných dětí v rodině je třetí nejstarší Karolína. Na praktické škole je premiantkou, doučování u ní má pouze zajistit, že pokud něčemu nebude rozumět, bude mít možnost se někoho doptat.

Kristýna, další ze sourozenců, byla první, u které bylo po vyšetření v psychologicko-pedagogické poradně zjištěno, že pokud jí bude někdo podporovat a pomáhat průběžně s učením a přípravou do školy, zvládne s drobnými obtížemi běžnou základní školu. Proto je cílem doučování udržet ji na běžné základní škole s takovými výsledky, aby mohla pokračovat dále na střední škole a najít si takovou práci, která jí později bude bavit. Ve druhé třídě propadala v prvním pololetí z matematiky, ale v průběhu tří měsíců se jí za pomoci doučování povedlo zlepšit výsledky na trojku na vysvědčení. Jak Karolína, tak Kristýna jsou již doučované přes dva roky.

Podle rodičů i hodina doučování týdně dětem pomáhá, kdy u některých, jako například u Kristýny, byl vidět velký skok, který se odrazil i na vysvědčeních. Čím déle doučování trvá, tím jsou výsledky ve škole

lepší a lepší, a to i přesto, že se děti skoro vůbec neučí – pouze při vypracovávání domácích úkolů a na doučování samotném.

#### **5.4.2. Ukončená doučování**

Ukončené individuální doučování probíhala pouze v M-rodině a H-rodině. Důvody pro ukončení doučování se dají rozdělit do tří okruhů: prvním okruhem je, že byla ukončena spolupráce mezi dobrovolníkem a neziskovou organizací a nebyl nalezen žádný nástupce, druhým okruhem je ukončení školní docházky či situace, kdy dítě přestalo doučování potřebovat, a posledním je ukončení spolupráce mezi rodinou a neziskovou organizací. Ze tří ukončených doučování vyplynulo, že i přes odlišné důvody pro ukončení, nijak to nezměnilo vztah dětí ke škole.

V H-rodině bylo doučování mladší sestry Honzy, Hanky, ukončeno z důvodu, že již nadále nepotřebovala pomoci ve škole a na čekací listině na doučování byly děti, u kterých bylo třeba získat nějakého doučovatele. Byť byla doučována krátce, podpořilo to ještě víc její zanícení a potřebu být ve všem nejlepší. Matka naznačila, že si přeje, aby všechny její děti měli vyšší vzdělání než „pouze“ základní, a že očekává od doučování u dětí, které ho potřebují, že jí tyto ambice naplní.

Zbývající dvě ukončená doučování spadají do M-rodiny. Individuální doučování Martiny, nejstarší ze sourozenců, bylo zahájeno, protože propadala ve škole. Cíl doučování Martiny byl tedy jasný. Největší problémy měla s matematikou. Doučování pro ni mělo nádech něčeho, na co se těšila, připravovala a co jí pomáhalo porozumět a nepropadnout. Ani škola pro ni nebyla „strašákem ve skříni“. Doučování Martiny skončilo, když dokončila základní školu, asi po dvou letech. Poté pokračovala na hotelovou školu, kterou přerušila z důvodu těhotenství. Během jejího studia na hotelové škole se rodina přestěhovala mimo Plzeň, a tak Martina do školy dojížděla. Přesto však měla vynikající prospěch, který se ale prudce zhoršil po tom, co přešla na obor cukrářka.

Cíl doučování, aby nepropadla, byl naplněn a aspirace, jak rodičů, tak její, byly taktéž naplněny. Jen její matka by si přála, aby se vrátila zpět do školy, i přesto že v současné době již má dvě děti. Její mladší sourozenec Míra byl doučován před odstěhováním se rodiny mimo Plzeň asi rok. Dle slov rodičů: „*Míra nebyl blbej, ale nechtěl.*“ Vždy se učil průměrně, a školu nijak významně neřešil. Jeho vztah ke škole byl navíc velmi silně formován negativním vztahem mezi jím a pedagogickými pracovníky, který přerostl v konflikt mezi rodinou a školou. Po jeho ukončení povinné školní docházky nastoupil na střední odbornou školu, kde již doučování nepotřebuje. Byl doučován v období před odstěhováním rodiny mimo Plzeň, kdy se na čas přerušil kontakt rodiny s nestátní neziskovou organizací.

#### **5.5. Téma: Doučování**

Ve všech třech rodinách je vzdělání rodiči vnímáno jako velmi důležitá životní hodnota a totéž je vštěpováno i dětem. Matky vnímají vzdělání svých dětí jako cestu za lepší budoucností a mimo vyloučenou lokalitu. Doučování je pro ně nástrojem, který jim pomáhá v jejich cíli získat pro své děti to nejlepší možné vzdělání. Spolupráce s nestátní neziskovou organizací jim ale přináší i pomoc při jednáních se školou, jak se ukázalo u K-rodiny.

Ve všech rodinách je individuální doučování kvitováno s úspěchem. Zlepšení jednotlivých dětí, které je patrné i z vysvědčení, přináší matkám jistotu a svá očekávání vnímají jako naplněná. Stalo se, že doučování nenaplňovalo dlouhodobá očekávání, ale přesto bylo rodiči i dítětem vnímáno jako úspěšné. Udržení alespoň některých dětí v hlavním vzdělávacím proudu je vnímán s vděčností a spokojeností. Spolupráce s nestátní neziskovou organizací je taktéž vnímána jako pozitivní přínos pro rodinu.



## 6. Závěr

V této bakalářské práci bylo cílem zodpovědět otázku, jaký je vliv individuálního doučování na vzdělanostní šance romských dětí. Na vzdělání má vliv velké množství různých faktorů, od sociálních vztahů v rodině, až po ekonomickou stabilitu dané rodiny. Individuální doučování je pouze jedním z faktorů, které mohou ovlivnit vztah dětí ke škole a ke vzdělávání jako takovému. Individuální doučování je praxí a sociální službou, která je nabízena rodinám ze sociálně znevýhodňujícího prostředí. Jedná se o součást programu Podpora vzdělávání. Jak je zmíněno výše, tento program přináší v praxi větší šance pro inkluzi ve vzdělávání, než samotná legislativní ustanovení a opatření, která jsou z velké míry závislá na samotných aktérech, jakými jsou ředitelé škol a samotní pedagogové.

Vzdělanostní šance dětí jsou utvářeny nejen skrze jejich osobnostní rysy a schopnosti, ale také skrze vlastnosti vzdělávacího systému. Inkluzivní vzdělávací systém v této oblasti zájmu nabízí praktické řešení problematiky začleňování dětí ať již se zdravotním postižením, tak i dětí se sociálním znevýhodněním. Inkluzivní vzdělávání je přístupné všem dětem bez ohledu na jejich speciální vzdělávací potřeby, které jsou reflektovány skrze individuální plány. Představa plně fungujícího inkluzivního vzdělávání v rámci celé vzdělávací soustavy je v současné době více utopistická než reálná. Důvod, který k tomu vede, je zároveň i důvodem, který umožnil ředitelům škol zavést ideu inkluzivního vzdělávání na některých školách do praxe.

Situace je tedy odlišná „školu od školy“. Byť některé zařazují prvky do svého vzdělávacího programu, stále dochází na jiných k segregaci na základě příslušnosti k etnické minoritě. V této situaci může státní podpora programů nestátních neziskových organizací vytvářených na podporu vzdělávání dětí ze sociálně znevýhodněné lokality vést paradoxně k lepším výsledkům než je samotná myšlenka inkluzivního vzdělávání.

Většina opatření a argumentací, která se točí kolem inkluzivního vzdělávání je primárně zaměřena a definována jako opatření vedoucí k začlenění dětí se zdravotním postižením či znevýhodněním. Sociální znevýhodnění se vždy objevuje až v závěsu. Programy na podporu vzdělávání, které poskytují nestátní neziskové organizace právě se zřetelem na problematiku sociálního znevýhodnění, tak poskytují dětem možnost zlepšení ve škole a při dlouhodobé spolupráci je zaměřen na vytvoření stabilnějšího prostředí v rodině.

Za rodinami, které žijí v sociálně vyloučené lokalitě, je často velmi komplikovaný a smutný příběh. Děti z rodin, které se zapojily do této studie, jsou velmi často motivovány změnou svých výsledků ve škole, jejich schopností lépe porozumět probírané látce a snadněji se tak potýkat s problémy a starostmi, které jim vzdělávání a docházka do školy přináší spolu s možností budoucího studia na střední škole.

Za každým dítětem v této studii stojí vlastní příběh, který vypráví o nástupu do školy, prvotních zklamáních i úspěších, které mohou vést až k úspěšnému absolvování střední školy a zvýšit tak naděje na sehnání lepší práce a možnosti se dostat z vyloučené lokality. U většiny dětí, se kterými jsem se setkala, byly výsledky příchodu doučovatele do rodiny téměř hmatatelné. I přesto však v jedné z rodin působí nepříjemné napětí právě škola. Nejedná se však o napětí mezi dětmi a jejich rodiči, nýbrž mezi rodiči a pracovníky školy. Problém, o který se jedná, je ve vztahu s rolí pedagogicko-psychologické poradny, ředitelem školy a matkou, která se s rozhodnutím poradny nechtěla smířit. V tomto místě se ukazuje pozice pracovníků nestátních neziskových organizací ne jen jako vstupujících do rodiny se snahou vytvořit stabilnější prostředí pro děti, ale také jako pomocníků při řešení problematických životních situacích ve vztahu k jakémukoli tématu.

Ve všech třech rodinách je vliv individuálního doučování na vzdělanostní šance, tak jak je vnímají samotní participanté (dosažení

lepších studijních výsledků, udržení se na běžné základní škole, či nepropadnutí) úspěšné a přináší pozitivní vliv a tyto šance navyšují. Jedná se pouze o vyjádření samotných aktérů v tomto výzkumu, zda jejich očekávání vlivu na vzdělání jejich dětí bylo naplněno či nikoli. V převážné většině se shodují na tom, že tomu tak skutečně je.

## 7. Seznam použité literatury a zdrojů

(Akční plán realizace) *Koncepce včasné péče o děti ze sociálně znevýhodňujícího prostředí*. 2008. Praha: MŠMT.

Aisis o. s. n.d. „O projektu.“ *Dobra-skola.cz*. [online][cit. 10. 3. 2015]. Dostupné z: <http://www.dobra-skola.cz/o-projektu>.

Bell, D. cit. Keller J., L. Tvrdý. 2010. *VZDĚLANOSTNÍ SPOLEČNOST?: Chrám, výtah a pojišťovna*. Praha: SHZ.

Bourdieu, P. 1990. *The Logic of Practice*. Stanford: Stanford University Press.

Bourdieu, P. 2010. *Pravidla umění: vznik a struktura literárního pole*. Brno: Host

Bourdieu, P., J.-C. Passeron. 1977. *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage publications.

CEROP. 2011 – 2015. „Podrobně k projektu.“ *CEROP.cz* [online][cit. 16. 10. 2015]. Dostupné z: <http://www.cerop.cz/>

Člověk v tísni o. p. s. 2013a. „Podpora vzdělávání.“ *Clovekvtisni.cz*. [online][cit. 16. 1. 2015]. Dostupné z: <http://www.clovekvtisni.cz/cs/socialni-prace/pobocka/plzen/podpora-vzdelavani>.

ČOSIV. 2013a. „O nás.“ *Cosiv.cz* [online][cit. 7. 3. 2015]. Dostupné z: <http://www.cosiv.cz/o-nas-2/>.

ČOSIV. 2013b. „Význam a přínos inkluzivního vzdělávání.“ *Cosiv.cz*. [online][cit. 7. 3. 2015]. Dostupné z: <http://cosiv.cz/files/materialy/cesky/vyznam-a-prinos-inkluzivniho-vzdelavani.pdf>.

ČOSIV. 2013c. „Partneři.“ *Cosiv.cz*. [online][cit. 7. 3. 2015]. Dostupné z: <http://www.cosiv.cz/partneri/>.

ČOSIV. 2013d. „Co jsou speciální vzdělávací potřeby?“ *Cosiv.cz*. [online][cit. 7. 3. 2015]. Dostupné z: <http://www.cosiv.cz/pro-rodice/co-jsou-specialni-vzdelavaci-potreby/>.

Habart T., J. Michalík. n.d. „Slovo úvodem.“ *Systémová podpora inkluzivního vzdělávání*. [online][cit. 5. 3. 2015]. Dostupné z: <http://www.inkluzie.upol.cz/portal/o-projektu/slovo-uvodem/>.

Ivatts, A. 2013. „In the Czech Republic, Segregation of Roma Children Continues.“ *Opensocietyfoundations.org*. [online][cit. 5. 3. 2015]. Dostupné z: <http://www.opensocietyfoundations.org/voices/czech-republic-segregation-roma-children-continues>

Keller J., L. Tvrdý. 2010. *VZDĚLANOSTNÍ SPOLEČNOST?: Chrám, výtah a pojišťovna*. Praha: SHZ.

Malach A. 2000. *Vzdělávání, brána k evropské integraci*. Brno: Masarykova univerzita v Brně.

MŠMT. 2013 – 2015a. „Stálé fórum nestátních neziskových organizací.“ *msmt.cz*. [online][cit. 5. 3. 2015]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/stale-forum-nevladnich-neziskovych-organizaci>.

MŠMT. 2014. „NOVELA: Programů státní podpory práce s dětmi a mládeží pro nestátní neziskové organizace na léta 2011 až 2015.“ *msmt.cz* [online][cit. 5. 3. 2015]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/34127/>.

*NAPIV*. n.d. Praha: MŠMT.

Nekorjak M, A. Suralová, K. Vomastková. 2011. „Uváznutí v marginalitě: vzdělávací trh, „romské školy“ a reprodukce sociálně prostorových nerovností.“ *Sociologický časopis* 47 (4): 657–680.

Nikolai T. 2008. „Inkluzivní vzdělávání: Segregační, integrační a inkluzivní vzdělávací systém.“ *Varianty*. [online][cit. 5. 3. 2015]. Dostupné z: [http://www.varianty.cz/download/pdf/texts\\_155.pdf](http://www.varianty.cz/download/pdf/texts_155.pdf).

Open Society Foundations. 2010. „SUBMISSION TO THE COMMITTEE OF MINISTERS: THE CONTINUED SEGREGATION OF ROMANI SCHOOLCHILDREN.“ *Opensocietyfoundations.org*. [online][cit. 5. 4. 2015]. Dostupné z: <http://www.opensocietyfoundations.org/sites/default/files/committee-of-ministers-20101110.pdf>

Rytmus o. p. s. 2010. „Vzdělávání.“ *Inkluze.cz*. [online][cit. 3. 3. 2015]. Dostupné z: <http://www.inkluzivni-vzdelavani.cz/>

Rytmus o. p. s. 2012a. „Co je inkluzivní vzdělávání.“ *Inkluze.cz*. [online][cit. 3. 3. 2015]. Dostupné z: <http://www.inkluzivni-vzdelavani.cz/inkluzivni-vzdelavani/>

Rytmus o. p. s. 2012b. „Profil na jednu stránku.“ *Inkluze.cz*. [online][cit. 3. 3. 2015]. Dostupné z: <http://www.inkluzivni-vzdelavani.cz/clanek-473/profil-na-jednu-stranku/>

SPOLEČNOST TADY A TEĎ o. p. s. © 2013a. „Podpora vzdělávání.“ *tadyated.org* [online][cit. 15. 10. 2015]. Dostupné z: <http://tadyated.org/podpora-vzdelavani/>

Stake, R. E. 1995. *The Art of Case Study Research*. California:SAGE Publications.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), in: *Sbírka zákonů České republiky*, 2004, částka 190, s. 10262–10324.

Zeman V. 2006. „Novinky školské reformy: Otázky a odpovědi.“ Pp. 14 – 17 in V. Zeman (ed.). *Reforma školství v České republice*. [online][cit. 8. 3. 2015]. Dostupné z: <http://www.clovekvtisni.cz/uploads/file/1364590232-reforma%20%C5%A1kolstv%C3%AD%20v%20CR.pdf>

## 8. Resumé

The Thesis “The influence of individual tutoring on educational chances of Roma children“ is focused on three Roma families who are living in socially excluded locality. These families are cooperating with non-profit organization, which allow the individual tutoring for children. The part number 2 is theoretical part which describes education and the inclusive education which can become the way how to achieve equal education opportunities for all children.

Unfortunately, to achieve this goal we need long-term and intense effort. There are a lot of children, who are segregated and do not have equal education opportunities. The main methods of data collection were the interviews with participants and the study of documents. The empirical part describes the situation of individual tutoring through three families and finds the pros and cons of the individual tutoring and inclusive education.