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, duben 2015 ……

Obsah

1. Úvod 5
2. Vzdělávání 7
2.1. Vzdělání jako výtah 8
2.2. Vzdělání jako pojišťovna 9
2.3. Reprodukce sociálních nerovností skrze vzdělávací systém 10
3. Inkluzívní vzdělávání 12
3.1. Vzdělávací systém 12
3.2. Školská reforma: od osnov ke školním vzdělávacím programům 13
3.3. Podpora inkluzívního vzdělávání v rámci Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky 14
3.3.1. Financování nestátních neziskových organizací 17
3.4. Česká odborná společnost pro inkluzívní vzdělávání 18
3.4.1. Projekt Systémová podpora inkluzívního vzdělávání v České republice 21
3.5. Rytmus o. p. s. – od klienta k občanovi 21
3.5.1. Inkluze 22
3.6. Programy na podporu vzdělávání podpořené v Plzeňském kraji 23
3.6.1. Program podpora vzdělávání 23
3.7. Sociální znevýhodnění 26
3.7.1. Znevýhodnění dětí v legislativě 26
3.7.2. Od sociálního znevýhodnění ke slovu Rom 27
3.7.3. Srovnání 28
4. Metodologie 30
5. Analytická část 32
5.1. První rodina 33
5.2. Druhá rodina 35
5.3. Třetí rodina 37
5.4. Shrnutí rozhovorů 38
6. Závěr 40
7. Seznam použité literatury a zdrojů 43
8. Resumé 47

1. Úvod

Na myšlenku dobrovolnictví a doučování dětí za dobrý pocit 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 „tereňačkou“ spadající pod jednu z neziskových organizací fungujících v rámci města Plzně. Během prvních několika setkání jsme pro mne vybraly dítě, které jsem měla v následujícím zbytku školního roku doučovat, a pak bylo na pořadu dne setkání s rodinou. Z mých prvotních obav tvořených převážně stereotypy se během první návštěvy v rodině 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, jaký je vliv individuálního doučování na vzdělanostní šance romských dětí. 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 zaobírá problematikou inkluzívního

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 popsány rozhovory se třemi rodinami, které se této práce zúčastnily. Pátá část je závěrem, ve kterém propojuji myšlenku inkluzívního 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, Tvrdý, 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 placeba. Školní systém v takovém případě funguje jako „*jeden z pilířů sociálního státu*“ (Keller, Tvrdý, 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, Tvrdý, 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: 41–42) 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 inkluzívní 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 inkluzívní 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.

3. Inkluzívní vzdělávání

3.1. 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.[1]

V každém vzdělávacím systému se objevují různé prvky segregující, integrační a inkluzívní. 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. Inkluzívní 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.

[1] Srovnej se: Školský zákon 2004: § 7.

3.2. Školská reforma: od osnov ke školním vzdělávacím programům

Možnost zařazení prvků inkluzívního 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 vzdělávacích programů, v rámci kterých si každá škola vytváří svůj vlastní školní vzdělávací program.[2]

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.[3]

[2] Srovnej se: Školský zákon 2004: § 3
[3] Srovnej se: Školský zákon 2004: § 4

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 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.

3.3. Podpora inkluzívního vzdělávání v rámci Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

Národní akční plán inkluzívního vzdělávání je dokument, jehož cílem bylo zvýšit míru inkluzívního 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.[4] (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

[4] 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

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[5]. ([Akční plán realizace] Koncepce včasné péče o děti ze sociálně znevýhodňujícího prostředí, 2008: 1–3) Podpora inkluzívního vzdělávání a transformace vzdělávacího systému neprobíhá pouze na národní úrovni, kterou zaštiťuje Vláda České republiky, také spadá pod resort Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále MŠMT). Přímá podpora inkluzívního vzdělávání ale probíhá většinou za pomoci neziskových organizací a programů, které vytváří. Programy a programová ustanovení, která vypisuje MŠMT, jsou uvedena dále.

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 tohoto 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 těchto organizací byla i Česká odborná společnost pro inkluzívní vzdělávání. Kromě vytvoření tohoto Fóra nejčastější podpora inkluzívního vzdělávání je prováděna právě skrze neziskové organizace zabývající se nejen samotnou myšlenkou inkluzívního vzdělávání, ale také ty, které se zaměřují na začleňování rodin ze sociálně znevýhodněných oblastí či cizinců.

[5] 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

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)

Jsou zde 4 základní Programy. První Program se zaměřuje na zabezpečení pravidelné činnosti nestátních neziskových organizací pro organizované děti a mládež. Základním cílem tohoto programu je podpora celoročních činností v oblasti práce s dětmi a mládeží. Za organizované děti jsou považovány takové, které jsou ve spolku zapsané, platí členské příspěvky. (Tamtéž: 5) Příkladem takové organizace může být i Skaut. Taková organizace je tedy ekonomicky i organizačně poměrně samostatná.

Program č. 2 je zaměřený na Podporu vybraných forem práce s neorganizovanými dětmi a mládeží. Cílem tohoto Programu je podpora a vytváření aktivit, které se zaměřují nejen na neorganizované děti a mládež, ale také na děti a mládež, jichž se dotýká sociální znevýhodnění. (Co je považováno za sociální znevýhodnění, je uvedeno dále.) (Tamtéž: 5)

Program č. 3 je program Tematických výzev. V rámci tohoto Programu se jedná o možnost vyzvat ze strany MŠMT nestátní neziskové organizace, s ohledem na aktuální potřeby a finanční možnosti. Tyto výzvy se mohou dotýkat buď všech, nebo jen některých typů neziskových organizací, případně se mohou týkat i úzce tematicky vymezených aktivit. (Tamtéž: 5) Tento Program je tedy Programem, který umožňuje nabízet další možnosti uplatnění nestátních neziskových organizací i během roku, kdy jsou již ostatní Programy „v běhu“.

Na podporu činnosti Informačních center pro mládež se zaměřuje Program č. 4. Co je a není Informačním centrem pro mládež, je určeno v Koncepci rozvoje informačního systému pro mládež, která byla přijata MŠMT v roce 2008. (Tamtéž: 6) Tento Program se zaměřuje na Informační centra pro mládež, nikoli na všechny nestátní neziskové organizace. Jedná se o podporu Informačních center pro mládež, které existují v rámci neziskových organizací.

3.3.1. Financování nestátních neziskových organizací

Všechny nestátní neziskové organizace jsou podporovány skrze dotace, které jsou přidělovány na základě programů, které neziskové organizace připravují, či již provozují. Od programů Podpory vzdělávání, které v širším měřítku napomáhají inkluzi ve vzdělávání, po programy, které se zaměřují na vytvoření varianty předškolního zařízení. U většiny neziskových organizací na webových stránkách naleznete stejné finanční „přispěvovatele“.

V případech nestátních neziskových organizací, které jsou uvedeny dále v této práci, se jedná o Evropský sociální fond, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (tudíž o státní rozpočet České republiky), městem, ve kterém daná nezisková organizace působí, různými nadacemi ale i jednotlivci, kteří přinášejí nejen finanční podporu, ale také podporu humanitní – stávají se dobrovolníky. (Člověk v tísni o. p. s., © 2013a; Rytmus o. p. s., © 2009a; SPOLEČNOST TADY A TEĎ o. p. s., © 2013a) Obecně prospěšná společnost Člověk v tísni je díky svému nadnárodnímu působení výjimkou v množství a rozmanitosti partnerů a dárců.

K získávání dotací dochází pomocí podání Žádosti, skrze internetový portál vytvořený MŠMT právě k tomuto účelu. V Programech č. 1, 2 a 4 mohou nestátní neziskové organizace žádat o dotace od 1. října do posledního pracovního dne v říjnu roku

předcházejícímu roku, na který jsou žádány dotace. U Programu č. 3 (Tematické výzvy) dochází k vyhlášení výzvy v průběhu roku a všechny informace potřebné k získání dotací v tomto Programu jsou vždy uvedeny v konkrétní výzvě. (MŠMT, © 2013 – 2015b)[6]

3.4. Česká odborná společnost pro inkluzívní vzdělávání

Česká odborná společnost pro inkluzívní vzdělávání (ČOSIV) se zaměřuje na prosazení konceptu inkluzívního 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 inkluzívního vzdělávání. Jedná se o oblast etickou, ekonomickou a legislativní. Etické důvody jsou postaveny na samotných principech inkluzívního 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)

Pokud podobnou logiku aplikujeme na otázku sociálního znevýhodnění, dostaneme se k témuž. Děti se sociálním znevýhodněním

[6] Přehledný rozpis dotací a projektů schválených a neschválených spolu s výší dotace i předpokládanou cenou celého projektu spolu s poznámkami je možné nahlédnout na webových stránkách MŠMT. Dostupné z: http://www.msmt.cz/mladez/vysledky-dotaci.

jsou velmi často segregovány do škol skrze spádové oblasti. Škola je povinna přijmout žáka majícího trvalé bydliště ve spádovém obvodu, ale zároveň platí, že jeho rodiče se mohou sami rozhodnout, na jakou školu své dítě pošlou. Tím, že finance, které škola od státu získává, jsou závislé i na počtu dětí, došlo k postupné marketizaci školství, kdy vzdělání se stalo trhem. Jedná se o boj o žáka: školy nabízejí moderní výukové programy, nový přístup i lepší vzdělanostní šance. Problém nastává ale v případě dětí ze sociálně vyloučené lokality. Omezené ekonomické možnosti jeho rodičů mu neumožňují dojíždět za lepší školou, byť i jen do jiné části města, a proto dochází ke koncentraci těchto dětí v rámci jednotlivých škol v blízkosti vyloučené lokality. (Nekorjak, Souralová, Vomastková, 2011: 666, 672) V tomto smyslu se etické důvody vztahují i na možnost vymanění se ze sociálně znevýhodněného prostředí. Skrze vzájemné porozumění a změnu vnímání odlišností dětí z majoritní populace žijící v oblasti či blízkém sousedství s takovou lokalitou může dojít k postupné změně v celé společnosti.

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 inkluzívního vzdělávání na všech úrovních vzdělávací soustavy*“(ČOSIV, © 2013b). Tím, že dojde k vytvoření inkluzívního 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 inkluzívního vzdělávání jako například škola v Poběžovicích, která se stala mediálně známou i díky dokumentu, který přímo o ní natočila Česká televize.[7]

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, škole či místě 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 inkluzívního vzdělávání v České republice.

[7] Dokument je možné zhlédnout v archivu České televize. Dostupný je z: http://www.ceskatelevize.cz/porady/10215871325-jak-menime-skolu/

3.4.1. Projekt Systémová podpora inkluzívního vzdělávání v České republice

Systémová podpora inkluzívního vzdělávání v České republice je projekt podpořený ze strany MŠMT, Evropského sociálního fondu v České republice, Evropské unie, OP vzdělávání pro konkurence schopnost a Univerzity Palackého v Olomouci. Spolu 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 učitele či učitelky, ale právě v českém školním 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 inkluzívního 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.

3.5. Rytmus o. p. s. – od klienta k občanovi

Občanské sdružení Rytmus bylo založeno v roce 1994. Z důvodu legislativních změn se v roce 2014 přeměnilo občanské sdružení v obecně prospěšnou společnost. Hlavním cílem a posláním je umožnit lidem se znevýhodněním aktivně se zapojovat do běžného prostředí. (Rytmus o. p. s., © 2009b) Jedná se o jednu z nestátních neziskových organizací, která spolupracuje s ČOSIV.

Kromě aktivit zaměřených na inkluzi dětí se znevýhodněním se zaměřují taktéž na aktivity týkající se oblasti pracovního uplatnění a aktivity, které napomáhají k začleňování dospělých lidí s potížemi v učení do života běžné komunity. Aktivity zaměřené na inkluzi dětí se znevýhodněním se dají rozdělit do šesti skupin: osobní asistence, poradenství v oblasti výběru škol, zastupování rodičů dětí s postižením při jejich jednání s úřady a školami, publikační osvětová činnost na podporu inkluze, pořádání akcí na podporu školní inkluze a vzdělávací akce pro učitele. (Rytmus o. p. s., © 2009c)

Jedním z osvětových a informačních projektů je projekt Inkluze. V rámci tohoto projektu došlo k vytvoření webových stránek, které informují o aktualitách i problematice inkluze a inkluzívního vzdělávání.

3.5.1. Inkluze

Inkluze je webový informační portál o inkluzívním vzdělávání pod záštitou obecně prospěšné společnosti Rytmus. Kromě aktuálních informací a článků z oblasti inkluzívního školství a projektů s tím spojených, je zde k nahlédnutí tato problematika z více úhlů pohledu.

Informace, které tento portál přináší, se zaměřují nejen na asistenty pedagoga, ale také na rodiče a učitele. 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 také publikují 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.

Po roce v září 2013 Rytmus o. p. s. vydal Metodiku Vytváření kruhů přátel. Tato metodika vede k vytvoření „kruhu přátel“ či „kruhu podpory“ pro podpoření spolužáka, který není součástí kolektivu. Tento kruh je vytvořen záměrně, tak aby podpořil žáka s jakýmkoli typem postižení či problémy při navazování přátelství. Role pedagoga tkví v pravidelném setkávání s kruhem podpory, a to na půl hodiny jednou týdně. (Kolumpeková, 2013) Při vytvoření kruhu přátel dojde k postupnému začleňování dítěte do malé, určené skupiny, skrze kterou si pak může a dokáže vytvářet další vztahy v rámci třídy i širší společnosti.

3.6. Programy na podporu vzdělávání podpořené v Plzeňském kraji

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 potřebný vhled do reálného uplatňování a neočekávaných důsledků. Jak je zmíněno výše, podpora neziskového sektoru v oblasti vzdělávání je postavena převážně na zpětné vazbě, kterou mohou nestátní neziskové organizace poskytnout MŠMT skrze Fórum, jež je zmíněno výše.

3.6.1. Program podpora vzdělávání

Pod programem Podpora vzdělávání nabízí nestátní nezisková organizace SPOLEČNOST TADY A TEĎ, o. p. s. individuální či

hromadná doučování. Pod tento program nespadají pouze individuální doučování, ale také mentoring. Jedná se o registrovanou sociální službu. V tomto programu se ale nezaměřují pouze na děti, ale také na rodiče. Snaží se je motivovat ke komunikaci se školou a nakonec k tomu, aby se rodiče učili s dětmi, pomáhali jim a podporovali je. Od SPOLEČNOSTI TADY A TEĎ o. p. s. přebrala program Podpora vzdělávání organizace Člověk v tísni. SPOLEČNOST TADY A TEĎ o. p. s. nabízí program Podpora vzdělávání v oblasti Plzně, Člověk v tísni o. p. s. ji nabízí v celém Plzeňském kraji, kromě Plzně.

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., © 2013b) 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, kteří musejí být více vnímaví i tolerantní.

Dobrovolníky pro individuální doučování na pozice doučujících získávají z řad studentů středních a vysokých škol. Jedná se tedy o studenty, kteří mají o doučování zájem, chtějí doučovat, neočekávají za doučování jinou odměnu než dobrý pocit z dobře odvedené práce. Studenti nejsou jedinými doučujícími, mezi doučujícími jsou i pracující lidé. Je samozřejmostí, že všichni dobrovolníci jsou vázáni etickým kodexem.

Individuální doučování probíhá formou věnování jedné či dvou hodin času týdně doučování v rodině, pokud nepočítáme přípravu na samotné doučování. Jedná se o čas, který strávíte přímo doma u doučovaného. Je totiž potřeba, aby na doučování byl klid a vhodné prostředí, o které se rodina musí postarat. Pokud dochází v průběhu doučování k vyrušování, musí se tato situace vyřešit buď pomocí

intervence zvenčí, kterou zajistí terénní pracovník skrze dohodu s rodinou, či se sám dobrovolník může s rodinou domluvit, zda by bylo možné např. ztlumit televizi, či hlučnou hudbu.

Každé dítě má svůj vlastní individuální plán, své vlastní cíle, kterých by chtělo za pomoci doučování dosáhnout. Cílem doučování ale není pouze pomoci dítěti lépe se zorientovat v probírané látce, ale také mu pomoci s porozuměním a pochopením probírané látky a naučit se dovednost „učit se“. Volným pokračováním individuálního doučování, které probíhá u dětí na základní škole, je tzv. mentoring.

Mentoring se týká mladých lidí, kteří v brzké době ukončí povinnou školní docházku a dostanou se tak do situace, kdy se musí rozhodnout, co bude dál. Jedná se o rozhodnutí, zda budou studovat, či půjdou do práce. Mentoring stojí na neformálním vztahu mezi jedincem a dobrovolníkem, který se stává mentorem. Dobrovolník skrze společně strávené volnočasové aktivity napomáhá rozvíjet sociální schopnosti jedince, které bude ve svém životě potřebovat. Dobrovolník je podporován pracovníkem organizace tak, aby se navýšily jeho kompetence pro spolupráci s daným mladým člověkem. Cílem mentoringu je připravit mladého člověka na další studium, či mu zprostředkovat legální zaměstnání a poskytnout mu potřebné informace a podporu. (SPOLEČNOST TADY A TEĎ, © 2013b)

Ale zpět k individuálnímu doučování. Individuální doučování je vázáno smluvně. K souhlasu s doučováním je potřeba podepsat dobrovolnickou smlouvu, nastudovat si výše zmíněný etický kodex a „vybrat si“ doučovaného. Na čekací listině je stále dost dětí a potenciálních klientů, přednostně jsou vybírány děti, které mají ve škole opravdu závažné problémy (mají velmi špatné známky či propadají).

Seznamování s rodinou je jednou z těch nejsnazších součástí doučování. Vytvoření individuálního plánu za pomoci terénního

pracovníka se na jednu stranu může zdát poměrně snadné, ale zjistit, čeho by dítě chtělo opravdu dosáhnout, je daleko komplikovanější než by se na první pohled mohlo zdát. Pokud si ovšem žák dokáže určit své cíle, jít si za nimi a opravdu se snažit je zde šance, že doučování přinese postupem času své ovoce. Během ustanovování individuálního plánu je potřeba si také kromě cílů stanovit i způsoby jak těchto cílů dosáhnout a co bude odměna, pokud cíle budou naplněny. Odměnou může být téměř cokoli od návštěvy kina po výlet pod stan. Je poměrně zajímavé, že někdy děti ani samy neví, jakou odměnu by za úspěch chtěly.

3.7. Sociální znevýhodnění

Otázkami týkajících se znevýhodnění se ve velkém zaobírají 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.

3.7.1. Znevýhodnění dětí v legislativě

Podstatou inkluzívního vzdělávání je snaha zajistit všem dětem bez rozdílu stejně kvalitní vzdělávání. Nezávisle na jejich schopnostech, nadání, individuálních zvláštnostech i znevýhodněních. S těmito odlišnostmi se v rámci inkluzívních 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 inkluzívní 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.“*[8] Z toho tedy plyne, že se nejedná pouze o děti, které jsou nějak zdravotně limitované, ale také o děti se sociálním znevýhodněním.

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, či ubytovny, na kterých vyrůstají děti.

3.7.2. 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 obyvatelé ghett Romové. Ghetta jsou velmi často systémem města, jak vyčlenit, případně

[8] Srovnej se: Školský zákon, 2004: § 16

odsunout stranou tuto problematiku. Skrze výstavbu sociálních bytů, pro ekonomicky i sociálně slabé, jejich stěhování z jednoho místa k druhému dochází k transferu problému. V momentě, kdy město podnikne kroky ke zlepšení života v této lokalitě, dojde ke zvýšení zájmu médií, ale pouze pějí ovace na to, že město do takové lokality investuje finanční prostředky.

Tohle je okamžik, kdy se mezi sociální znevýhodnění a Rom dostává „rovná se“. Kromě toho, že dojde ke zvýšení zájmu o médium jako takové, při publikaci na internetovém portále vznikne pobouřená diskuze na téma Romů, která je z velké části vystavěna na stereotypech, které jsou již odmala implementovány do našich hlav. Příkladem za všechny může být článek, který před nedávnou dobou publikovala Mladá fronta dnes[9]. Nejedná se sice o nejčtenější tištěné noviny, ale při publikaci na internetovém portálu idnes.cz je veliká naděje, že se článek rozšíří i po sociálních sítích, což zvýší celkovou odezvu a vytvoří diskuzi, která je stejně plamenná a ožehavá jako „nejžhavější drby v Blesku“.

3.7.3. Srovnání

Sociálně znevýhodněný je pojem, který se v médiích neobjevuje tak často jako slovo Rom. Přesto 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)

[9] Článek je dostupný online z: http://plzen.idnes.cz/ghetto-plac-korandova-placheho-ulice-romove-radnice-policie-pqr-/plzen-zpravy.aspx?c=A150216_130410_plzen-zpravy_pp

Byť v legislativním pojetí není pro segregaci místo, ani čas, přesto se i v současné době setkáváme s rozdělením dětí, a to i na běžné základní škole, do dvou „barevně“ oddělených tříd.[10] Pro sociální inkluzi je potřeba nejprve vytvořit inkluzívní 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. Inkluzívní vzdělávání je koncept ve vzdělávání, který má zamezit segregaci dětí v rámci vzdělávání. Jedná se o způsob vzdělávání, kdy jsou dohromady vzdělávány všechny děti nezávisle na jejich speciálních vzdělávacích potřebách. Byť je tento koncept podporován legislativně, jeho postupné uvádění do praxe je dlouhodobým cílem a otázkou desetiletí. V takové situaci je tedy podpora nestátních neziskových organizací, které vytvářejí programy, které mají vést k podpoře vzdělávání a stávají se i registrovanou sociální službou, rozhodujícím faktorem v oblasti začleňování či udržení dětí v hlavním vzdělávacím proudu. Z toho důvodu se v práci zaměřuji na individuální doučování, které je poskytováno rodinám v rámci programů podpory vzdělávání.

[10] Pro ilustraci segregace při rozdělování do tříd v rámci jedné školy uvedu fotografie rozdělení žáků první třídy. Dostupné z: https://www.facebook.com/tadyated/photos/pb.138416608152.-2207520000.1428613672./10152512873303153/?type=3&theater

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. 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 samy v rámci vzdělávacího systému kladou. Jednalo se o žáky jak běžných základních škol, tak i základních škol praktických.

Metody sběru dat užité v této studii byly především rozhovory, studium dostupných dokumentů a zúčastněné pozorování. Prováděné rozhovory byly koncipovány jako rozhovory polostrukturované s otevřenými otázkami, postavené na osnově po sobě jdoucích a vzájemně navazujících témat. Každý rozhovor trval zhruba 40 minut. 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. Participanti byli pro tento výzkum získáni skrze jednu z obecně prospěšných společností působících v rámci Plzně.

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 bylo potřeba dětem pomoci a poskytnout jim právě individuální doučování. Zúčastněné pozorování vyplynulo ze situace v jednom z případů, kdy jsem sama v pozici doučujícího. Taktéž jsou zde zařazeny postřehy z „klubíku“, kde se s dětmi z rodin v této studii potkávám. 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

Data byla získána z celkem tří 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 rodiči 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.

V každé rodině, se kterou jsem měla možnost se setkat, proběhla alespoň dvě doučování u dětí docházejících na základní školu. Jelikož mne ale nezajímala pouze v současné době probíhající doučování, ale i doučování dřívější, narážela jsem i na data u jedinců, kteří byli doučování například i před devíti lety a dnes již nestudují a jejich nejvyšší dosažené ukončené vzdělání je již známo.

5.1. První rodina

První rodina, se kterou jsem vedla rozhovor, je shodou okolností rodinou, ve které jsem sama v pozici doučujícího. Zde se celkem vystřídala tři doučování. Jedná se o pětičlennou rodinu, ve které je vzdělání postaveno na žebříčku hodnot poměrně vysoko. Rodina začala spolupracovat s obecně prospěšnou organizací v roce 2006 z důvodu potřeby individuálního doučování pro tehdy dvanáctiletou Martinu, které hrozilo propadnutí. O této možnosti se dozvěděli od své známé, která již předtím spolupracovala s danou nestátní neziskovou organizací a měla s ní dobré zkušenosti právě v oblasti individuálního doučování.

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, tedy 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. Její matka jí hlídala syna, aby mohla dále pokračovat ve studiu. Bohužel chodila za školu a byla tak neklasifikovaná z několika předmětů. Dnes ji od úspěšného ukončení střední školy dělí poslední půlrok, který by musela absolvovat.

Prostřední sourozenec, Míra, byl doučován před odstěhováním se rodiny mimo Plzeň asi rok. Dle slov rodičů, *„Míra nebyl blbej, ale nechtěl.“* Vždy se učil dobře, ale nikdy školu významně neřešil. Navíc učitele na základní škole neměl rád a přímo se svou třídní učitelkou měl velmi často konflikty a velké problémy. Na základní škole si zopakoval osmou třídu. Jistým způsobem mohlo jeho výsledky ovlivnit i to, že má těžce čitelný rukopis, kdy přeskakuje písmena v psaném projevu, a proto je i pro něj samotného někdy obtížné „rozluštit“, co se v textu nachází. Zajímavé

ovšem je, že pokud píše na počítači, chyby žádné nedělá a ještě je u ostatních opravuje.

Protože doučující nesměli v době stěhování za doučovanými dojíždět, muselo být doučování ukončeno. Po návratu rodiny zpět do Plzně již doučování nebylo potřeba. Míra nastoupil na učiliště, kde mu v současné době dělají problém jen odborné předměty, které se ale musí naučit sám, jak říká jeho matka.

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. Nechce mít čtyřky na vysvědčení, ale má podobný vztah ke škole jako Míra. Je u ní problém, že ji každý den zajímá něco jiného. Nyní je v šesté třídě, kdy se jí podařilo v pololetí uspět a nemít žádné čtyřky. I přesto je u jedné trojky hrana. Jedná se o přírodopis. Táta zkouší v současnosti Markétku motivovat tím, že pokud nebude mít čtyřky, dostane nový telefon.

Markétka měla připravený „strategický“ plán pro letošní rok. Tímto plánem myslela vytvoření rozpisu, kdy co a jak dlouho se bude učit. Vytvořit rozvrh na učení po škole, aby se učila v průběhu celého týdne a roku, ne pouze před písemkou. Bohužel plán je plán a realita byla ve výsledku vcelku jiná, podobně jako u jejích starších sourozenců. Vždy prý hodně plánovali, ale málo co opravdu dotáhli do konce. Z toho plyne, že si sice stanovují cíle, ale nejsou dostatečně svědomití, aby jich dosáhli. V současné době je Markétka poměrně nesoustředivá a to jak při doučování, tak i ve škole. Její matka mi prozradila, že podobný problém byl i u Míry. Pojetí nesoustředivosti mi bylo vysvětleno tak, že jak pro Markétku, tak pro Míru bylo a je velmi obtížné soustředit se jen na probíranou látku, ale zajímá je vše ostatní. Jako příklad mi bylo popsáno, co zajímalo Míru během doučování nejvíce. Jeho doučující měl v uchu

tzv. tunel a byl potetovaný, otázky z Mírovy strany utíkaly od probírané látky a zaměřovaly se na to, zda tunel bolí a jestli je tetování příjemné.

I přesto všechno 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 předmětech jako jsou jazyky, matematika či předměty, které se musí naučit z paměti, měly děti horší známky od druhé třídy. V páté třídě se ale výrazně zlepšila a na vysvědčení byly známky nejhůře za tři.

5.2. Druhá rodina

Druhá rodina spolupracuje se společností již dvanáct let. Jedná se o rodinu, která je skutečně vícečetná. O doučování jako takové si požádala sama. K této žádosti vedl nástup nejstarší dcery na základní školu, kde bylo provedeno vyšetření pedagogicko-psychologickou poradnou, a byl doporučen přestup na školu praktickou.

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. Dříve měla ještě dvě doučující, nikoli však mentorky. Doučování bylo potřeba kvůli matematice a češtině. 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 z důvodu špatných vztahů mezi kantory a její matkou se nakonec rozhodla, že si žádnou žádost podávat nebude. Příkladem takového problému, který mi byl vyprávěn, bylo, když si učitel pozval do školy Katky matku z důvodu absencí. 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. Ve finále se zjistilo, že důvod, proč si ji zavolali do školy, tkvěl v otázce neklasifikování

z důvodu nedostatečné, ale omluvené docházky. Katka totiž nesplnila procentuální účast na hodinách, ale o všech absencích její matka věděla.

Podobným způsobem nástup do školy proběhl i s Kubou. Opět nastoupil na stejnou základní školu jako Katka, poslali ho na vyšetření do pedagogicko-psychologické poradny. Tam zjistili, že není schopen zvládat učivo, protože je mentálně retardovaný. Ačkoli u něj zatím neprobíhá individuální doučování založené na spolupráci s neziskovou organizací, i přesto zde k jisté formě doučování dochází. Jeho matka se s ním totiž každý den alespoň hodinu učí po tom, co jdou menší děti spát. V současné době se pro něj shání doučovatel. Je zajímavé, že i když do školy chodit nechce, nechce se ve škole ani učit a je učiteli označován jako „zlobič“, tak v momentě, kdy se učí sám doma s matkou, učí se normálně a bez problémů. Příkladem předmětu, kdy ale má velmi rozdílné výsledky doma a ve škole, je u něj matematika. „Doma počítá příklady pod sebou bez problémů, ale ve škole z toho dostane pětku,“ říká jeho matka s povzdechem, který naznačuje, že si tento rozdíl sama neumí vysvětlit. Sama ovšem konstatovala, že doučování jako takové je potřeba, protože se občas stane, že látce probírané ve škole nerozumí a nemůže s ní tudíž Kubovi pomoci.

S Karolínou se opakovalo podobné schéma jako u jejích dvou starších sourozenců. Ona sama je na praktické škole premiantkou, vysvědčení má s vyznamenáním. V učení je velmi samostatná, pouze pokud potřebuje s něčím poradit, zeptá se. Ve škole ji baví všechny předměty, ale v psaném projevu jí dělají problém háčky a čárky. Často je po ní musí její matka opravovat i v domácích úkolech. U Karolíny 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 vlasy, 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 její rodiče mají jisté pochybnosti, co se jednání ředitele i pedagogicko-psychologické poradny týče.

Kristýna je první ze sourozenců, u kterého bylo po vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně zjištěno, že zvládne základní školu, pokud jí s tím nějakým způsobem někdo pomůže. S ní se kromě individuálního doučování učí i matka. Kristýnka měla problém s matematikou. Na začátku pololetí předminulého roku z matematiky propadala, během tří až čtyř měsíců se ale díky doučování dostala až ke trojce na vysvědčení. Jak Karolína, tak Kristýnka se připravují do školy i na doučování poctivě. U obou dvou trvá doučování kolem dvou let.

Jediný ze všech sourozenců, který skutečně neměl rád školu, nechtěl tam ani chodit, byl nejstarší syn, který již s rodinou nežije. Má dokončené základní praktické vzdělání, ale žádnou střední školu neabsolvoval, ani nezačal.

Podle rodičů i hodina doučování týdně dětem pomáhá, kdy u některých, jako například u Kristýnky, 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.

5.3. Třetí rodina

Třetí rodina je rodinou sedmičlennou. V současné době je doučováno jedno z pěti dětí. Dříve ale probíhala v rodině doučování dvě. Matka se snaží své děti motivovat a nějakým způsobem je „donutit“

k lepším výkonům, i přesto že sama má „pouze“ základní vzdělání. Během rozhovoru bylo patrné, že vzdělání je v této rodině považováno za něco velmi důležitého pro zlepšení životní úrovně a zabezpečení lepšího života dětí.

Honza, nejstarší ze sourozenců v současné době navštěvuje sedmou třídu základní školy. Je doučován již čtvrtým rokem, kdy se u něj zatím vystřídali tři doučující. Doučování se u něj zaměřuje především na matematiku, přírodopis a cizí jazyky. U Honzy je problém v tom, že má krátkodobou paměť. Pokud se ale pro něco nadchne, vždy se ve škole zlepší. Nikdy však zlepšení nebylo trvalé nebo dlouhodobé. Vždy se jedná pouze o dočasné zlepšení v závislosti na jeho nadšení. Je zajímavé, že většinou je jeho nadšení směřující k matematice.

Jeho mladší sestra Hanka je ve škole poměrně samostatná, vše jí šlo vesměs samo, ale i přesto byla doučovaná. V současné době již doučovaná není, ale je stále cílevědomá, snaživá a sama od sebe vždy chtěla být nejlepší.

5.4. Shrnutí rozhovorů

Z jednotlivých rozhovorů vyplývá, že doučování přináší doučovaným nový potenciál, který mohou, ale nemusí nutně využít. Existuje zde předpoklad rodičů, že pokud budou děti doučovány včas, nemusí ani dojít k jejich přesunu z běžné základní školy na školu praktickou. V tomto směru dochází jednoznačně k podpoření inkluze ve vzdělávání a zvýšení vzdělanostních šancí jednotlivých dětí.

Druhá ze tří rodin poukazuje na jednu ze slabin inkluzívního vzdělávání, tak jak existuje v současném vzdělávacím systému v České republice. Poukazuje na moc, která je vložena do rukou ředitelů škol a pedagogicko-psychologických poraden, kdy v závislosti na samotném vyšetření může dojít ne jen k vyloučení dítěte z hlavního vzdělávacího

proudu, ale také k jeho přesunování mezi jednotlivými školami. Problém spočíval v odlišnosti dvou po sobě následujících vyšetřeních, kdy jedno hovořilo pro přesun a druhé plně proti přesunu. Přičemž to druhé vyšetření bylo mnohem kratší a rodiče uvažovali i o možnosti, že se jedná o podvod.

Další slabinou, na kterou studie ukazují, je neschopnost vzdělávacího systému zabraňovat šíření sociálních nerovností i přes různá legislativní opatření, jež mají mít za následek právě vytvoření inkluze. Problém spočívá nejen ve výše zmíněném vymezení moci pedagogicko-psychologických poraden. Problém spočívá v samotném uvádění legislativních paktů do praxe. Praxe je totiž významně odlišná od idealistických představ, které s sebou inkluzívní vzdělávání přináší. Samotná potřeba existence programu Podpora vzdělávání, v rámci které jsou vedena individuální doučování, ukazuje na malý vliv ustanovení na národní úrovni. Samotné uplatňování je na jednotlivých školách, jejich představitelích a samotných pedagozích.

Silnou stránkou, na které případové studie ukazují, je zvyšování vzdělanostních šancí u jednotlivých dětí. Inkluzívní vzdělávání vede ke společnému vzdělávání dětí na různé úrovni dohromady, vytváří se tak podmínky pro vzájemné porozumění a podporu, která je pro úspěch ve škole potřeba. Případy, které jsou v této studii zahrnuty, poukazují na to, že udržení se na běžné základní škole není jen otázkou výsledků, ale také preferencí, které utvářejí vztahy ve společnosti.

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, který je součástí Programů, které jsou dotovány skrze MŠMT. 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. Inkluzívní vzdělávací systém v této oblasti zájmu nabízí praktické řešení problematiky začleňování dětí ať již se zdravotním postižením, tak i dětí se sociálním znevýhodněním. Inkluzívní vzdělávání je přístupné všem dětem bez ohledu na jejich speciální vzdělávací potřeby, které jsou reflektovány skrze individuální plány. Představa plně fungujícího inkluzívního 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 inkluzívního 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 inkluzívního vzdělávání. Většina opatření a argumentací, která se točí kolem inkluzívního 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 mohou poskytnout dětem možnost zlepšení ve škole a při dlouhodobé spolupráci může dojít i k 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.

Z této práce ale také vyplývá, že vliv individuálního doučování velmi závisí na motivaci a povaze každého dítěte. U jednoho dojde k obrovskému zlomu, výraznému zlepšení, dokonce i ke zvýšení chuti se učit a připravovat, u druhého dítěte k žádné změně nedojde. Jak je již psáno výše: Každé z dětí je originál a jako k originálu je třeba k nim přistupovat.

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

Člověk v tísni o. p. s. © 2013a. „Institucionální dárci.“ *Clovekvtisni.cz*. [online][cit. 16. 1. 2015]. Dostupné z: http://www.clovekvtisni.cz/cs/darci-a-partneri/institucionalni.

Člověk v tísni o. p. s. © 2013b. „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 inkluzívního 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 inkluzívního vzdělávání.* [online][cit. 5. 3. 2015]. Dostupné z: http://www.inkluze.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.

Kolumpeková, A. 2013. „Metodika Vytváření kruhů přátel.“ *Inkluze.cz.* [online][cit. 3. 3. 2015] Dostupné z: http://www.inkluze.cz/inkluzivni-vzdelavani/clanek-557/metodika-vytvareni-kruhu-pratel.

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. © 2013 – 2015b. „Programy státní podpory práce s dětmi a mládeží.“ *Msmt.cz.* [online][cit. 5. 3. 2015]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/mladez/programy-statni-podpory-prace-s-detmi-a-mladezi.

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. Souralová, K. Vomastková. 2011. „Uvíznutí 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.

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/comittee-of-ministers-20101110.pdf

Rytmus o. p. s. © 2009a. „Rytmus o. p. s.“ *Rytmus.org.* [online][cit. 3. 3. 2015]. Dostupné z: http://www.rytmus.org/home.

Rytmus o.p.s. © 2009b. „O inkluzi.“ *Rytmus.org.* [online][cit. 3. 3. 2015]. Dostupné z: http://www.rytmus.org/inkluzivni_vzdelavani.

Rytmus o. p. s. © 2009c. „Co děláme.“ *Rytmus.org.* [online][cit. 3. 3. 2015]. Dostupné z: http://www.rytmus.org/co_delame.

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

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

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

SPOLEČNOST TADY A TEĎ o. p. s. © 2013a. „Donoři.“ *tadyated.org* [online][cit. 15. 1. 2015]. Dostupné z: http://tadyated.org/o-tady-a-ted/projekty/page/2/.

SPOLEČNOST TADY A TEĎ o. p. s. © 2013b. „Mentoring.“ *tadyated.org* [online][cit. 15. 1. 2015] Dostupné z: http://tadyated.org/mentoring/.

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 pariticipants 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.