

Problematika zařazování romských dětí do základních škol se speciálním výukovým plánem

Bc. Eva Krutková

Diplomová práce
2011



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2010/2011

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Eva KRUTKOVÁ**
Osobní číslo: **H09417**
Studijní program: **N 7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Problematika zařazování romských dětí do základních škol se speciálním výukovým plánem**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti vzdělávání Romů.
Příprava metodiky výzkumné části.
Realizace kvalitativního výzkumu formou polostrukturovaného rozhovoru.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

BALVÍN, J. a kol. Romové a zvláštní školy. Ústí nad Labem: Atelier Grad, 1997. ISBN 80-902149-6-7.

DAVIDOVÁ, E. Cesty Romů, Romanodrom 1945 - 1990. Olomouc: vydavatelství university Palackého v Olomouci, 1995. ISBN 80-7067-533-8.

ŠOTOLOVÁ, E. Vzdělávání Romů. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1524-0.

ŠVARČÍČEK, R.; ŠEĐOVÁ, K. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce:

20. ledna 2011

Termín odevzdání diplomové práce:

29. dubna 2011

Ve Zlíně dne 20. ledna 2011



prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.
děkan



Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.
ředitelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 25.2.2011

.....
Kruškova Eva

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

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

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

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

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

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

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

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

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

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

ABSTRAKT

Diplomová práce je zaměřena na problematiku zařazování romských dětí do škol se speciálním výukovým plánem.

Teoretická část je zaměřena na historii Romů, jejich původ, specifika romské kultury, vnímání světa a času. Součástí jejich historie také neodmyslitelně tvoří pohnutá válečná léta s vizí úplného vyhlazení tohoto národa a období normalizace s neustálými snahami o jejich asimilaci. Druhá polovina teoretické části je zaměřena na vývoj vzdělávacího systému v naší republice vztahy k Romům a specifika výchovy v romské rodině, která mají následně vliv na vzdělávání jejich dětí.

Hlavním cílem praktické části je hledání a analýza možných příčin zařazování romských dětí do základních škol se speciálním výukovým plánem. Zkoumaným souborem jsou romské rodiny a základní škola se speciálním výukovým plánem což umožnilo komparaci získaných dat ze dvou různých pohledů.

Klíčová slova: Romové, vzdělávání Romů, historie, kultura, základní škola se speciálním výukovým plánem.

ABSTRACT

The thesis is focused on the Roma children placement in the special educational programming schools.

The theoretical part is focuses on the history of Roma origin, the specifics of the Roma culture, the world and time perceptions. Part of their history is inherently formed by the turbulent war years with a vision of the nation total annihilation and the normalization period with the constant effort to assimilate. The second half of the theoretical part is focuses on the czech educational system development given the Roma and the Roma families' education specifics which subsequently influence their children' education.

The main aim of the practical part is finding and analyzing the possible causes of the Roma children placement into the mainstream schools with the special educational program. The Roma families and the primary school with special learning plan are the sample that allowed the comparison of the data obtained from two different perspectives.

Keywords: Roma, Roma education, history, culture, primary school with special learning plan.

Děkuji Mgr. Jakobovi Hladíkovi, PhD., za odborné vedení, podnětné připomínky a pochopení při vedení mé diplomové práce.

“Aňi o pandž angušta nane jekh.

Ani pět prstů jedné ruky nejsou jeden jako druhý.“

Romské přísloví

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

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 HISTORIE A ŽIVOT ROMŮ	11
1.1 CHARAKTERISTIKA PŘISLUŠNÍKA ROMSKÉ NÁRODNOSTNÍ MENŠINY	11
1.2 Z INDIIE AŽ K SAMETOVÉ REVOLUCI.....	12
1.2.1 Původní pravlast Romů a počátky jejich migrace.....	12
1.2.2 Příklad Romů do Evropy.....	13
1.2.3 Příklad Romů na naše území	13
1.2.4 Období první Československé republiky	14
1.2.5 Romové v období 2. světové války	15
1.2.6 Romové v letech 1945 – 1989.....	16
1.2.7 Postavení a situace Romů po roce 1989.....	17
1.3 ROMSKÁ KULTURA	19
1.3.1 Antropologická a etnická charakteristika.....	19
1.3.2 Romské skupiny, dělení Romů	20
1.3.3 Romský jazyk.....	21
1.3.4 Hodnoty a tradice	22
1.3.5 Tradiční způsob obživy	23
1.4 SHRNUÍ.....	24
2 VZDĚLÁVÁNÍ ROMŮ	25
2.1 LEGISLATIVNÍ OPATŘENÍ KE VZDĚLÁVÁNÍ ROMŮ OD ROKU 1952	25
2.1.1 Statut romského asistenta.....	29
2.1.2 Nový školský zákon č 561/2004 Sb.	29
2.2 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA	31
2.3 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	32
2.4 MOŽNÉ PŘÍČINY ZAŘAZOVÁNÍ ROMSKÝCH DĚTÍ DO ZVLÁŠTNÍCH ŠKOL	33
2.5 ÚLOHA PEDAGOGICKO PSYCHOLOGICKÉ PORADNY PŘI ZAŘAZOVÁNÍ ROMSKÝCH DĚTÍ DO ZVLÁŠTNÍCH ŠKOL	34
2.6 POSTUP PŘI PŘEŘAZOVÁNÍ DĚTÍ DO ZVLÁŠTNÍCH ŠKOL.....	35
2.7 SPECIFIKA VÝCHOVY V ROMSKÉ RODINĚ.....	36
2.8 PŘÍKLADY DOBRÉ PRAXE.....	37
II PRAKTICKÁ ČÁST	40
ÚVOD DO VÝZKUMNÉ ČÁSTI	41
3 CÍL VÝZKUMU	43
3.1 VÝZKUMNÁ METODA	43
3.2 VÝZKUMNÝ SOUBOR	44
3.3 VÝBĚR VÝZKUMNÉHO SOUBORU	44
3.4 TECHNIKA SBĚRU DAT	45
3.4.1 Příprava rozhovoru.....	45

3.5	METODA ANALÝZY ZÍSKANÝCH DAT	49
3.6	VÝZKUMNÝ SOUBOR	50
3.7	REALIZACE ROZHovorŮ	52
3.8	ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT.....	53
3.9	INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT.....	57
3.9.1	Interpretace získaných dat z rozhovoru s romskými rodinami:	57
3.9.2	Interpretace získaných dat z rozhovoru s ředitelkou speciální školy	60
3.9.3	Komparace interpretace získaných dat.....	65
4	SHRnutí VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	67
4.1	SHRnutí VÝSLEDKU HLAVNÍHO CÍLE VÝZKUMU.....	67
4.2	SHRnutí VÝSLEDKŮ DÍLČÍCH CÍLŮ VÝZKUMU	68
4.3	DOPORUČENÍ A PODNĚTY PRO PRAXI, POSTŘEHY	70
	ZÁVĚR	72
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	74
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	76
	SEZNAM TABULEK.....	77
	SEZNAM PŘÍLOH.....	78

ÚVOD

V úvodu bych chtěla navázat na již uvedené romské přísloví o různorodosti prstů na jediné ruce, jsou každý jiný, přestože vycházejí z jediné dlaně. Tak také my jsme každý jiný, ať máme na mysli jednotlivce, či celé národy, tak jsme všichni lidé, a stěží by si mohl někdo troufnout říct, zda je některý národ lepší, či horší. Každý má přece v sobě něco dobrého a něco zlého, záleží jen na něm, jak dokáže rozvíjet to dobré a potlačovat to špatné.

Říká se, že lidé mají strach z nepoznaného. Možná právě proto máme v sobě tolik nedůvěry k odlišným národům, k jejich zvykům a způsobu života. Romové ale s námi žijí společně na jednom teritoriu už několik staletí a stále jsme se dobře nepoznali a hlavně nepochopili, což je vidět v několika posledních letech na vzrůstající agresi majoritní společnosti vůči příslušníkům romské národnostní menšiny.

Aby se zlepšilo postavení Romů v naší společnosti a byli přijímáni jako rovnocenní partneři, je mimo jiné důležité zvýšit jejich vzdělanost, čímž se jim také zvýší šance na trhu práce a na důstojný život, bez závislosti na sociálním systému.

Moje práce je zaměřena na problematiku zařazování romských dětí do základních se speciálním výukovým plánem. Cílem mého výzkumu je hledat, zkoumat a analyzovat možné příčiny zařazování romských dětí do základních škol se speciálním výukovým plánem. Kromě tohoto hlavního cíle jsem stanovila několik dílčích cílů výzkumu.

Úvodní teoretická část je rozdělena do dvou velkých kapitol, v nichž čerpám převážně ze zdrojů literatury. V první popisují historii Romů a jejich složitou cestu do Evropy, jejich kulturu, zvyky tradice a jazyk. Část je zaměřena také na různá opatření v průběhu staletí směřující k likvidaci, nebo úplné asimilaci Romů. Druhá kapitola teoretické části se v návaznosti na cíl celé práce zaměřuje na problematiku vzdělávání Romů.

V praktické části je nejprve nastíněna teoretická příprava výzkumu a za ní následuje popis realizace kvalitativního výzkumu, který byl zaměřený na stanovený cíl výzkumu. Získávání dat potřebných k analýze bylo realizováno metodou rozhovorů s romskými rodiči ze Vsetína a s ředitelkou místní základní školy se speciálním výukovým plánem. Následně jsme získaná data analyzovala a interpretovala. Poslední kapitolu praktické části tvoří shrnutí výsledků cílů výzkumu a doporučení pro praxi.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 HISTORIE A ŽIVOT ROMŮ

Tuto velkou kapitolu jsem do své práce zařadila, protože bez hlubší znalosti původu, kulturních tradic, pojetí času a hodnotového žebříčku Romů, lze jen stěží pochopit jejich odlišnost v přístupu ke vzdělání a k životu vůbec. Navzdory systematické snaze o jejich asimilaci a později úplnou likvidaci, si zachovávají svůj osobitý ráz.

1.1 Charakteristika příslušníka romské národnostní menšiny

„V rámci etnické skladby světa zauímají Romové specifické místo. Žijí dnes rozptýleně na všech pěti kontinentech, převážně však v Evropě, v celkovém počtu deseti až patnácti milionů.“ (Davidová, 1995, s. 15)

Když potkáme na ulici člověka, který patří k romské komunitě, poznáme ho zpravidla hned na první pohled. Pokud nás ale někdo vyzve, abychom Roma charakterizovali, dostáváme se do úzkých, protože popis typu „černovlasý, černoooký, snědé pleti ...“ je rozhodně nedostačující a už vůbec nevystihuje podstatné rozdíly mezi majoritní skupinou obyvatel a mezi romskou komunitou žijící v určitém státě.

Velký sociologický slovník (II. svazek, 1996, s. 948) definuje Romy takto: „Romové - česky též Cikáni (lidový výraz chápaný pejorativně) – příslušníci etnika árijského původu, hovořícího jazykem blízkým sanskrtu. Jazyk Romů není standardizován do podoby spisovného jazyka a prakticky neexistuje ani krásná či odborná literatura psaná v tomto jazyce. Romština není nikde úředním jazykem a jen v omezené míře je jazykem vyučovacím. Tradiční označení Romů v různých zemích (Cikáni, Zigeuner, gisy, Gitanos, Bohémien aj.) vzniklo na základě mylných dohadů o původu Romů.“

Na rozdíl od výše uvedené definice, která je zaměřena především na původ a jazyk Romů, se definice uvedená v Oxford English Dictionary zaměřuje také na zevní popis a činnost Romů. Já osobně ji však vnímám spíše jako negativní. „Cikáni... příslušníci kočující rasy hindského původu (sami si říkají Romové), která se v Anglii poprvé objevila přibližně na počátku 16. Století, kdy se věřilo, že tato rasa přišla z Egypta. Mají tmavou osmahlou pleť a černé vlasy. Živí se košíkářstvím, koňským handlířstvím, hádáním budoucnosti atd. Jejich nomádský způsob života většinou vzbuzoval podezření. Jejich jazyk (zvaný romština) je značně zkomolený hindský dialekt s velkým množstvím výrazů přejatých z různých evropských jazyků.“ (Oxford English Dictionary, 2. vydání, 1989, in Fraser, 1998, s. 5)

„Výraz Cikán se nejčastěji odvozuje právě ze slova athingam – atsigan. Z tohoto názvu je pravděpodobně odvozeno také turecké slovo Cingenerler, italské Zingari, francouzské Tsiganes, německé Ziegeuner a konečně i české Cikáni. Pro vztah většiny k romské menšině je příznačné, že tímto jménem byli Romové nazýváni výhradně svým okolím – jedná se tedy o apelativ, aniž by jej sami kdy akceptovali.“ (Romové – O Roma, 1999, s. 16)

Slovo Rom znamená muž, nebo také manžel. Toto označení, které také Romové původně používali jako sebeoznačení, bylo přijato v roce 1983 na III. kongresu Mezinárodní unie Romů a rovněž Radou Evropy. (Davidová, 1995) „Toto označení bylo přijato pro všechny skupiny Romů.“ (Velký sociologický slovník, II. svazek, 1996, s. 948)

„Otázka romská – též cikánská otázka – souhrnné označení pro společností vnímané problémy vyplývající z odlišností mezi majoritní populací a romskou menšinou, zvl. z těch odlišností, kolem nichž vznikají sociální konflikty.“ (Velký sociologický slovník, I. svazek, 1996, s. 741)

1.2 Z Indie až k sametové revoluci

Protože historie Romů nebyla zaznamenána do žádné písemné a ani ústní podoby jimi samotnými, není její popis nacházející se v naší literatuře skutečnou historií. Je to jenom odvozování a dovozování si různých poznatků z pozice zevního badatele a pozorovatele.

1.2.1 Původní pravlast Romů a počátky jejich migrace

Podle různých literárních pramenů se dozvídáme, že původní zemí Romů je Indie. Romové tuto svou původní vlast opouštěli postupně v několika vlnách mezi 3. a 10. stoletím, ale žádná literatura s určitostí nedokáže říci, co je k takovému zásadnímu kroku vždy vedlo. Různě se spekuluje o nedostatku obživy, hladomorech, které postihly původně přívětivou a velmi úrodnou zemi, nebo válkách, ale s určitostí to říci nelze. Pravděpodobný původ Romů v Indii potvrzuje i porovnávání romštiny s dardštinou, severozápadní, severní a centrální skupinou novohindických jazyků kdy tři z nich mají zhruba padesát procent slov příbuzných s romštinou. Je to především hindštinu, multánčinu a kontgarhštinu. Ve své pravlasti náleželi v systému kastovní společnosti k nejnižším sociálním vrstvám. (Fraser, 1998) Na základě těchto historických událostí nejsou Romové vyskytující se v současné době na všech kontinentech světa homogenní skupinou. Dělí se především podle toho, kterým směrem opouštěli svou původní vlast a kterými zeměmi při tom prošli.

Fraser (1998) ve své knize hovoří o Perské legendě, jejíž původ se odhaduje kolem roku 400, podle níž nechal Perský král povolát do země přibližně 12 000 hudebníků z Indie. Autor považuje tento příběh za možnou první migrační vlnu Romů.

1.2.2 Příchod Romů do Evropy

Do Evropy se Romové dostali po dvou hlavních směrech, a to přes Blízký Východ do jihovýchodní až střední Evropy. Druhý proud putoval přes Egypt a severní Afriku do Španělska. Několik rodových skupin se zastavilo na poměrně dlouhou dobu v Řecku, kde se o nich hovoří jako o potulných košíkářích, hudebnících, kejklířích a provazochodcích. Další zmínka o Romech pochází z 9. století, píše se o nich ve zprávě ze svaté hory Athos, která se nachází na území současného Turecka. Do střední Evropy se Romové dostali až ve 13. století a na naše území ve 14. nebo na začátku 15. století. (Davidová, 1995)

1.2.3 Příchod Romů na naše území

Někteří autoři uvádějí, jako první zmínku o Romech na českém území zápisky v Kronice české z roku 1242, v níž jsou označováni za tatarské zvědy. Dalším písemným důkazem o přítomnosti Romů na našem území je zápis v Popravčí knize pánů z Rožmberka z roku 1399, kde se píše o nějaké loupežnické bandě z Rakous, kde byl i jistý cikán. (Frištenská, Víšek, 2002) Nečas (2002) ale toto tvrzení vyvrací s odkazem na to, že tento loupežník zřejmě používal označení cikán jenom jako svou přezdívku. Za skutečné potvrzení výskytu Romů na našem území považuje zápis ve staročeské kronice z roku 1416, kde se uvádí: „Také toho léta, vláčili se cikáni po České zemi a lidi mámili.“

Romové byli vždy odlišní od majoritní společnosti svým způsobem kočovného života, svou kulturou, zvyklostmi i vzhledem. Proto nebyli většinou společností přijímáni a bylo jim vyčleněno místo na periferii společnosti. Romové byli v průběhu staletí neustále vyháněni, pronásledováni a ohrožováni na životech.

Romové při svých putování využívali znalostí křesťanských zvyků získaných v Byzantské říši a vydávali se za křesťanské poutníky, tak využívali pohostinnosti a přijímali almužny od místních křesťanů. Statut poutníka jim rovněž zaručoval povolení k pobytu na daném území. S postupem času se ale prohlubuje nespokojenost místních obyvatel s chováním Romů a způsobem jejich křesťanství. Roku 1427 pařížský arcibiskup exkomunikoval Romů z církve, to znamenalo, že se nemohli zúčastňovat mší a přijímat svátosti. „Roku 1548 na sněmu v Augsburgu bylo rozhodnuto o vražedném pronásledování Romů, jehož usnese-

ní mimo jiné říká „... kdo cikána zabije, z žádného mordu (vraždy) vinen býti nemá.“ Útlak Romů pokračoval i za vlády Ferdinanda I., který vydal mandát o vypovídání Romů ze země. Stav pronásledování, mrzačení a vraždění Romů trval až do první poloviny 17. století. (Davidová, 1995)

Za vlády císařovny Marie Terezie a jejího syna Josefa II (1740 – 1790) dochází k prvnímu pokusu řešit tzv. cikánský problém. Původní myšlenka byla v zárodku možná dobrá, ale zvolený způsob řešení byl z dlouhodobého hlediska neúspěšný. Romové se měli vzdát svého kočovného způsobu života, nesměli být označováni pojmenováním cikán, měli se naučit řemeslům a pracovat jako všichni ostatní ve vsi, ale především nesměli mluvit svým jazykem. Jejich děti byly často dávány na převýchovu do rodin většinové společnosti. V podstatě se nejednalo o nějaké řešení, nýbrž o naprostou asimilaci Romů do většinové společnosti. Tento záměr se nepodařilo uskutečnit a Romové se opět stávají kočovnými tuláky.

1.2.4 Období první Československé republiky

Přestože první Československá republika vznikla v roce 1918, neustále v ní byl uplatňován zákon o potulce z roku 1885. Oficiálně byli Cikáni stejně jako židé uznávanou národnostní menšinou, ale ve skutečnosti se stupňovali neustále snahy o jejich asimilaci. V roce 1921 bylo provedeno sčítání lidu, kde byla možnost přihlásit se i k romské národnosti. V podstatě šlo o první zmapování počtu Romů v republice. V roce 1927 byl přijat zákon č. 117 o potulných Cikánech, a v následujícím roce bylo vydáno provádějící nařízení, které již konkretizovalo podobu řešení romské otázky. Jako hlavním pilířem se jevila řádná evidence Romů, a to jak kočovných tak také polousedlých. Následně došlo za asistence četnictva a policie k prvnímu soupisu Romů a všem starším 14 let byla vystavena tzv. cikánská legitimace. Tyto legitimace museli neustále nosit při sobě a kdykoli se na požádání státních úřadů jimi prokazovat. Kočovní Romové museli žádat o tzv. kočovné listy, které jim byly vydávány za velmi přísných podmínek. „Kočovnický list měl podobně jako cikánská legitimace formu knížky. Bylo v něm udáno, pro které osoby platil a kolik vozidel nebo zvířat smělo být ke kočování používáno.“ (Nečas, 2002, s. 63) Takovýmito opatřeními se snažila vláda násilně zabránit přirozenému kočovnému způsobu života Romů a přinutit je k usazení na jedno místo. Znamenalo to také konec občanské rovnosti. Tato snaha se částečně dařila např. na Slovensku, ale Romové si tvořili své vlastní vesničky za běžnými vesnicemi a tím docházelo k jejich většímu vyloučení ze společnosti. (Fraser, 1998)

V takto pohnuté době se užhorodští Romové rozhodli postavit vlastní školu. Finanční prostředky na stavbu a vybavení školy sesbírali sami mezi sebou, část doplatila školská správa a na žádost přispěl i prezident Masaryk ze svých vlastních prostředků. Jak uvádějí dobové prameny, děti se do školy velmi těšili a první den už od 6 hodin klepali na pana učitele, aby jim šel školu otevřít. (Fraser, 1998)

1.2.5 Romové v období 2. světové války

Během 2. světové války, kdy nacisté označili Romy a Židy za překážku ve vývoji čisté rasy, došlo k největší genocidě Romů.

V roce 1939 se do Československa stahuje velké množství Romů prchajících před nacisty. Pro některé se naše země stala pouze tranzitní stanicí a pak pokračovali dál ve svém útěku. Na sklonku tohoto roku, kdy už byl vyhlášen Protektorát Čechy a Morava nařizuje protektorátní ministerstvo vnitra, aby se všichni Romové do dvou měsíců usadili a přestali tak vést svůj kočovný způsob života. Při této příležitosti se též prováděl soupis Romů na našem území a čítal cca 7000 Romů. Vzдорovití Romové byli umisťováni do pracovních táborů v Letech, Písku a Hodoníně u Kunštátu. V roce 1942 byly pracovní tábory změněny na sběrné cikánské tábory. V nich byli umisťováni Romové, kteří nepracovali, nebo se neusadil, a to včetně celých svých rodin. Brzy byly tyto tábory přeplněny a panovaly zde nelidské podmínky. Úmorná práce, nedostatečná strava a špatné hygienické podmínky, byly příčinou opakovaných epidemii tyfu a vysoké úmrtnosti Romů. V letech 1942 – 1944 byly postupně z těchto táborů vypravovány transporty do Osvětimi. Odtud byla část Romů ještě deportována do dalších koncentračních táborů na území říše (Buchenwald, Ravensbrück, Mittelbau a další). (Fraser, 1998)

Na Slovensku, které nespadlo do protektorátu, nebyly zřizovány cikánské tábory, ale Romové byli rovněž diskriminováni zákazem cestovat ve veřejných prostředcích, vstupovat do veřejných prostor. Vstup do města byl povolen jen v určité dny a na omezený počet hodin. Rovněž zde měli Romové povinnost pracovat. Obydlí Romů se mohla nacházet nejblíže 2 km od veřejných silnic a jejich děti měly zakázanou školní docházku. Situace se změnila v letech 1944 a 1945, kdy na pokyn speciálních jednotek SS byly vykonávány masové popravy Romů i na Slovensku pod záminkou, že poskytují útočiště partyzánům. (Fraser, 1998)

Po válce zůstalo na českém území pouze několik desítek romských rodin, odhaduje se, že tyto rodiny čítali kolem 1000 Romů. (Davidová, 1995)

1.2.6 Romové v letech 1945 – 1989

Ústředními tématy tohoto období byla asimilace a integrace.

„Asimilace je proces, při kterém jedna skupina přijímá normy, hodnoty a zvyklosti jiné skupiny. Asimilace může být dobrovolná nebo 'vynucená.'“ (Matoušek, 2003, s. 30)

Slovník sociální práce definuje integraci takto: „Snahu o začleňování sociálně nebo zdravotně znevýhodněných lidí do společnosti, včetně pracovního začlenění.“ (Matoušek, 2003, s. 86)

Po válce se Romové, kteří přežili sběrné a koncentrační tábory, vraceli domů. Na jaře 1945 je znovu obnovena Československá republika, která svou první ústavou (Košícký vládní program), garantovala zejména osobní svobodu a svobodu shromažďovací, odsuzuje rasovou diskriminaci a zaručuje možnost práce a výdělků pro všechny podle výkonu. Romové nabyli dojmu, že se pro ně situace radikálně zlepšila, ale netušili, že se od nich tímto očekává začlenění do společnosti, zejména ve smyslu usazení se na jednom místě a pracovat. (Davidová, 1995)

V roce 1947 byl proveden první poválečný soupis občanů ministerstvem vnitra. Na území Československé republiky se podle tohoto soupisu nacházelo celkem 101 109 Romů, z toho 16 752 bylo v Čechách a na Moravě a zbývajících 84 438 na Slovensku. Vzhledem k velké koncentraci Romů na Východním Slovensku žijících v izolovaných vesničkách vysílá vláda a i některé velké podniky do těchto míst své náboráře, aby lákali romské rodiny k přesídlení. Vláda romskými rodinami osidlovala hlavně pohraničí. Někteří Romové pracovali v Čechách a dojížděli za rodinou na Slovensku. (Fraser, 1998)

Po nástupu komunismu v 50 letech vyvstala opět potřeba řešit romskou otázku. Jako jediný možný způsob se jeví asimilace Romů k obrazu většinové společnosti a s ohledem na ideje socialismu. V roce 1958 je přijat zákon 74 o trvalém usídlení kočujících osob. V zákoně se doslova říká: „my civilizovaní a řádní občané, musíme pomoci civilizovat je“, z čehož je jasné cítit přístup, který vláda k řešení romské otázky zvolila. V zákoně je ukládána povinnost národním výborům pomáhat Romům při jejich usídlování, poskytnout jim ubytování a práci, působit na ně výchovně. Pokud by někdo chtěl zůstat u svého kočovného způsobu života, hrozilo mu odnětí svobody v délce 6 měsíců až 3 roky. Rozptýlením Romů do různých koutů státu se předpokládala jejich rychlejší asimilace a vznik beztržní komunistické společnosti. V romském životě toto řešení způsobilo ale nevratné škody, protože došlo k zpretrhání vazeb mezi velkými romskými rodinami, přestávají se dodržovat některé rom-

ské zvyky a tradice, dehonestuje se romský jazyk. Romové nabývají pocitu vykořenění a nesounáležitosti. (Fraser, 1998)

V roce 1968 se Romové snaží emancipovat a zakládají Svaz Cikánů-Romů, který schválilo i ministerstvo vnitra. Cílem svazu bylo přiblížit romskou mentalitu široké veřejnosti, aby byli lépe chápáni a přijímáni většinou, ale hlavně usilovali o své uznání za národnostní menšinu se všemi právy, které k tomu náleží. V roce 1973, tedy po pěti letech byl tento svaz opět zlikvidován. (Fraser, 1998)

Po skončení předchozích neúspěšných pokusů o asimilaci Romů, bylo v roce 1970 přijato usnesení vlády o Společensko-kulturní integraci Cikánů. Možná, že původní úmysly integrace nebyly zcela špatné, prostředky jakými byla prováděna, ji ponížili opět na úroveň asimilace do většinové společnosti. Romové jsou i nadále považováni za sociálně a snad i mentálně zaostalou skupinu obyvatel. Ve snaze Romům pomáhat alespoň hmotně, když se to nedaří jinak, Romům jsou přidělovány byty na sídlištích, plošně vypláceny podpory, které Romy postupně naučily spoléhat se téměř ve všem na stát. Děti jsou často odebírány do náhradní nebo ústavní péče, s odůvodněním, že romští rodiče nejsou schopni je vychovávat. Většina romských dětí je na základě testů přeřazována do zvláštních škol a tím je jim znemožněno další studium. (Fraser, 1998)

V osmdesátých letech se přístup komunistické strany k asimilaci Romů mírně změnil a plánují asimilaci pomalejší a postupnější, jako dlouhodobý proces. Přestože Romové oficiálně neexistují, stále nezískali statut národnostní menšiny, neustále je řešena romská otázka. (Fraser, 1998)

1.2.7 Postavení a situace Romů po roce 1989

S příchodem roku 1989 a se změnou politické situace v zemi nastává také pro Romy období euforie. Romové se začínají angažovat v politice a ve Federálním shromáždění ČSFR se objevují první zástupci romského etnika. První političtí zástupci Romů byli členy Občanského fóra, brzy však zakládají vlastní politickou stranu Romská občanská iniciativa, která zpracovala vlastní Koncepci řešení problematiky Romů v ČSFR. (Frištenská, Víšek, 2002)

„Přijetím listiny základních práv a svobod v podobě ústavního zákona ČSFR stát deklaruje nový princip právo každého občana přihlásit se k té národnosti, s níž se identifikuje. Tímto se řešení problému Romů v ČSFR posunulo z roviny sociální do roviny společenské a politické.“ (Frištenská in Navrátil, 2003, s. 57)

V roce 1993 po rozpadu ČSFR na Českou a Slovenskou republiku přijímá Česká republika nové zákony, které mají neblahý vliv na život Romů. Zákon č. 40/1993 Sb. o nabytí a pozbytí státního občanství měl vyřešit postavení slovenských obyvatel u nás, ale bylo k tomu potřeba požádat o státní občanství a doložit potřebné doklady. Valná většina romských obyvatel, kteří měli své rodiště a bydliště na Slovensku nepodnikla tuto administrativní proceduru a tak se z nich stávají cizinci v zemi, ve které třeba už řadu let žili. (Fraser, 1998)

S přechodem na tržní ekonomiku se situace Romů rapidně zhoršuje. Společnost od nich očekává nejen národnostní, ale i občanskou emancipaci. Ruší se různá opatření, která byla považována za asimilační a ponižující, nicméně Romy v určitém ohledu zvýhodňovala a bránila. Romové, kteří byli dlouhá léta drženi jako sociální marginalita společnosti, s nízkou úrovní vzdělání a kvalifikace nejsou schopni v konkurenčním prostředí uspět, proto se propadají na společenské dno a potřebují pomoc, na níž si přivykli během 70. let v komunistickém režimu. (Frištenská, Víšek, 2002)

Změnu přinesla až tzv. Bratinkova zpráva v roce 1997, vypracovaná především na základě zahraničních tlaků. Zpráva obsahuje skutečný popis situace Romů v české společnosti. Bylo konstatováno, že Romové jsou na tom mnohem hůře než před listopadem 1989. Na základě této zprávy se v následujících letech utvářet nová koncepce integrace Romů.

„Cílem této koncepce je etnická nikoliv sociální integrace, to je integrace do společnosti při výslovném zachování a rozvíjení etnické, případně národnostní identity Romů. Zásadním obsahem těchto opatření je zainteresování Romů na vlastním osudu v neromské společnosti. Vzniká institut romských poradců jako způsob, jak najít cesty, s nimiž by Romové souhlasili, nebo jako pomoc, aby postupům a systémům většinové společnosti porozuměli. Do škol přicházejí romští pedagogičtí asistenti, jejichž kolem je pomoc při překonávání jazykových a etnických bariér pro děti ve školách. Z téhož důvodu se zakládají nulté ročníky základních škol.“ (Frištenská, Víšek, 2002, s. 51)

Na základě shrnutých nejdůležitějších faktů v historii Romů na našem území od doby vlády Marie Terezie až do současnosti vidíme neustálou a opakující se neúspěšnou snahu o zařazení Romů do většinové společnosti. Měli bychom si z tohoto vývoje vzít konečně ponaučení a nesnažit se je přeformovat podle většinových vzorců chování a norem k obrazu svému. Snad jsou poslední zmíněné snahy naší vlády o integraci Romů do společnosti skutečně upřímné. Horší je, že výsledky tohoto snažení nejsou vidět ze dne na den, ale je to

proces postupný a pomalý. Nezbyvá tedy než doufat, že tentokrát jsme vykročili správným směrem.

1.3 Romská kultura

Jak jsme zjistili v předchozí kapitole, Romové mají své kořeny daleko odtud, a to je také jeden z důvodů, proč se jejich kultura, zvyky a hodnoty v mnohém liší od našich. Měli bychom tuto odlišnost vnímat pozitivně, protože nás může v mnohém obohatit stejně tak, jako když přijedeme na dovolenou do nějaké exotické země a všechno nám tam úplně učaruje. Tady máme tu výhodu, že tato exotika přijela za námi sem a stačí si jenom pozorně všimnout rozdílů a uvažovat o jejich důvodech a možných přínosech pro nás.

1.3.1 Antropologická a etnická charakteristika

Z antropologického hlediska převažují Romů dva základní typy: mediteranoidní a indoafgánské. Již na první pohled se poměrně výrazně odlišují od většinové skupiny obyvatelstva, je to především tmavá pigmentace očí, vlasů a žlutohnědá barva pleti (od světlé až po silně tmavou). Dalšími charakteristickými znaky je typický tvar hlavy, ruky, tělesné proporce a krevní skupina. (Davidová, 1995)

Často hovoříme o Romech, jako o etnické skupině, Jandourek (2001, s. 76) definuje etnikum ve smyslu národnostní menšiny takto: „Národnostní menšina, jejíž kultura se liší od kultury většinové, ale etnikum není nutně totožné s národem. Na rozdíl od rasy příslušníci etnika nemají takové znaky, kterými by se výrazně lišili od příslušníků většiny. Důležitější je spíše odlišnost hodnot, norem, chování a jazyka. Znaky, které příslušníci etnika považují pro sebe za charakteristické, se někdy nazývají etnické vědomí.“

Romské etnikum je charakteristické svými vnitřními pravidly, zákony s normami. Její výraznou součástí je také materiální a duchovní kultura, specifický způsob života. Nejdůležitější součástí romské etniky je tzv. etnické vědomí, je to vědomí společného původu, společných kořenů a společné sounáležitosti.

Po všech strastech a pronásledování romského národa, mají často sami Romové obavu přihlásit se ke svému „romství“. Tato obava plyne z nedůvěry ve státní moc a z negativních předchozích zkušeností, kdy byly tyto informace zneužity. Podle evidencí národních výborů žilo v roce 1989 na území České republiky 145 738 Romů. Po srovnání všech dostupných údajů dochází etnografka Květa Kalebová k odhadu, že v roce 1999 je to už 250 až 300 tisíc Romů. (Fřištenská, Višek, 2002) Podle Nečase (1999) se ale při sčítání lidu v roce

1991 přihlásilo pouze 32 903 osob k romské národnosti a 24 294 uvedlo romský jazyk jako mateřský.

1.3.2 Romské skupiny, dělení Romů

Jelikož Romové opouštěli Indii v různých časových obdobích a vydávali se na svá putování různými směry, doznala jejich kultura a jejich řeč na těchto cestách různých změn, podmíněných prostředím, kde se zdržovali, kudy projížděli. Z tohoto důvodu není romská komunita homogenním celkem ani na teritoriu naší republiky a dělí se do několika subetnických skupin:

Slovenští Romové, přišli do České republiky po 2. světové válce, jedná se o nejpočetnější skupinu na našem území.

Maďarští Romové, přišli rovněž ze Slovenska ale z jeho jihovýchodní části a částečně i z Maďarska. Hovoří mezi sebou maďarskou romštinou. Odhaduje se, že tyto dvě subetnické skupiny tvoří 85% romské populace žijící v České republice.

Čeští a moravští Romové – jedná se o skupinu, která se usadila především na Jižní Moravě již za vlády Marie Terezie, ale během 2. světové války, byla převážná část poslána do pracovních táborů, potažmo koncentračních táborů a jen malé procento přežilo a vrátilo se zpět.

Němečtí Cikáni – Sintové, jak je možno usoudit již z jejich pojmenování, převážná část této skupiny původně žila na německém území, ale rovněž i na našem. Během 2. světové války se stali terčem pronásledování, odsunu do pracovních a koncentračních táborů. Tvoří malou skupinu, která si udržuje svůj jazyk i svou identitu.

Olaští Romové - skupina Romů, která se do Evropy dostala pře Balkán a delší dobu pobývala na Valašském území (soudobé Rumunsko), převažoval u nich nomádský způsob života až do násilného usazení v roce 1959. Udržují si svůj specifický jazyk, tradice a společenský systém. (Davidová in Kajabová, Urban, 2009)

Další dělení Romů se odvíjí od jejich původní profese. Kalderašové, nebo li mědikovci vyráběli a opravovali kovové nádoby a kotlíky. Lovarové se specializovali na handlování koňů a hovězího dobytka na trzích. Rudari pracovali v dolech jako horníci. Ursari, též medvědáři, vodili medvědy po městech a vesnicích, do kožichu jim přivazovali červené stuhy, které potom společně s medvědími chlupy uřezávali a prodávali je jako amulety na ochranu před uhrnutím, před nemocemi atd. Boyaša byla skupina Romů, která byla usa-

zena v Rumunsku a už téměř vůbec nepoužívala svůj romský jazyk, živili se rýžováním zlata. (Fraser, 1998)

1.3.3 Romský jazyk

Je přirozené, že základy romského jazyka vycházejí z indických jazyků, ale protože Romové migrovali z různých částí Indie, není ani jejich základ jednotný. Navíc časem docházelo k přizpůsobování a vývoji jazyka podle území, kde se romská skupina usadila na delší dobu. Fraser (1998) věnuje ve své knize velkou pozornost studiu romských jazyků a komparativní lingvistice. Tvrdí, že studiem vývoje romských slov je možné alespoň částečně zrekonstruovat dějiny Romů. Udává, že jen na území Evropy existuje šedesát různých dialektů romštiny, které jsou často diametrálně rozdílné.

Romové v České republice používají souběžně češtinu i roštinou. Vzniká tak jakýsi bilingvinismus, a to buď s převahou romštiny anebo češtiny. (Nečas, 2002) Za bývalého režimu zde nebyla vůle a ani podmínky pro rozvoj a kultivaci romského jazyka a tak se do tradičního romského bilingvinismu dostává větší počet českých slov. Romská slova jsou nahrazena slovy českými, kdy k podstatným jménům jsou přidávány koncovky –os, –is, –as, –us, případně –a, např. pozoris. (Šebková in Balvín, 2000)

Romové, ke svému vyjadřování nepoužívají pouze slovo mluvené, ale velmi často k němu připojují nonverbální komunikaci, hlavně mimiku a gestikulaci. Nebojí se do svého mluveného projevu vložit emoce, což na nás může působit jako nepřiměřená hlučnost, ječení atd. I tímto se už na první pohled liší od majoritního obyvatelstva.

Romský jazyk není v naší zemi oficiálním vyučovacím jazykem, předává se převážně ústně z generace na generaci. U mladých Romů můžeme vidět, že neovládají dobře český jazyk, ale ani romský. Tato skutečnost jim činí velké komplikace při nástupu do školy. Nerozumějí výkladu učitele a tím pádem nemohou pochopit, co se po nich vlastně chce. Současné přípravné ročníky mají za úkol, mimo jiné, lépe připravit romské děti na vstup do školy i po jazykové stránce.

„Blokáda způsobená jazykem je sama o sobě zdrojem mnoha neúspěchů romských dětí již na samotném počátku vzdělávacího procesu (včetně schopnosti abstrakce a komunikability apod.), S postupující náročností výuky se jazykový nedostatek razantně prohlubuje a jeho projevy bývají často mylně posuzovány jako handicap opravňující převedení dítěte do zvláštní školy.“ I tato krátká citace části Bratinkovi zprávy z roku 1997 (in Balvín, 1997, s.

161) ukazuje, že nejenom znalost českého jazyka, ale i vnitřní pochopení významu jednotlivých slov, chápání jejich expresivního významu má vliv na školní úspěšnost romského žáka.

1.3.4 Hodnoty a tradice

Hodnotový systém je u romského etnika v mnohém rozdílný, než u majoritní společnosti vzhledem k jejich původu a způsobu života je to pochopitelné. Šišková (2001) uvádí, že největší hodnotou pro Romy je život. Myslím si, že na tomto prvenství se shoduje i s majoritním žebříčkem hodnot, co však cítím jako rozdílné, je intenzita citu se kterou dokážou vyjádřit jeho důležitost. Vzpomeňme na záběry z romských pohřbů, jak ženy pláčou a naříkají. Když romská žena přijde o dítě, je to důvod k truchlení celé rozvětvené rodiny. Možná se nám tyto jejich projevy mohou někdy zdát až přehnané, ale pro ně je to přirozené vyjadřovat své emoce spontánně a v souladu se svým temperamentem.

Další důležitou a nepostradatelnou hodnotou v životě každého Roma je rodina. Tradiční romská rodina je velká a soudržná, vyznačuje se složitými vnitřními vazbami a vztahy. Podle Jakoubka a Budilové (2009) tato silná rodinná soudržnost vychází z pocitu nejisté pozice a ohrožení v nepřátelském prostředí.

Základní jednotkou romského společenství je rod – natsia. Ten se dále dělí na klany – vitsi. Klan je identifikační jednotkou a každý používá romské označení podle jména předka, zvířete nebo nějaké osobní charakteristiky. Členové klanu neudržují blízké vztahy a zřejmě se ani nikdy nescházejí všichni pohromadě. Hlavní funkční jednotkou je širší rodina - familia, do které spadají také ženatí synové, jejich manželky, děti a vnoučata. Každá domácnost uvnitř familije se nazývá tséra a obvykle zahrnuje tři generace. Na rozdíl od toho pojem kumpánija, představuje společenství členů více rodů, nebo klanů. Spojují je společné ekonomické zájmy. V čele kumpániji stojí rom baró, který ji vede a působí jako prostředník mezi Romy a gadži. (Fraser, 1998)

Cikánské rody opovrhují druhými rody, protože jsou značné rozdíly v jejich chování zvycích, oblékání a způsobu obživy. Pro daný rod je každý jiný rod degeš (dá se přeložit „jiný než já“). Rody se snaží zachovávat tzv. čistotu rodu, tj. že příslušník jednoho rodu by se měl oženit s dívkou stejného rodu a opačně. Pokud si člen jednoho rodu vezme člena jiného rodu, stává se z něho i z jeho celé nově vzniklé rodiny degeš. (Jakoubek, Budilová, 2009)

V romské společnosti je žena ceněna podle počtu dětí, tedy plodnosti. Pokud žena muži nepřivedla na svět dítě, má právo ji opustit. To je jedna z příčin, proč mají romské rodiny tolik dětí. Pro romskou rodinu jsou děti nadevše, protože jsou to pokračovatelé rodu. (Říčan, 2000)

V důsledku násilného usazování Romů a potírání jejich přirozeného kočovného způsobu života dochází k rozpadu velkorodin. „Rozpadem velkorodin a rodových skupin byla narušena funkce společenské kontroly, kterou zajišťoval právě tento tradiční příbuzenský systém.“ (Nečas, 2002, s. 94) V praxi to znamená, že stará pravidla a zvyky v rodech už nejsou tak striktně dodržována, což vede mimo jiné ke zhoršení morálních pravidel jednotlivých členů etnika.

Tvrdí se, že Romové žijí ze dne na den, nepřemýšlejí o tom, co bylo včera a co bude zítra, je potřeba žít právě tady a teď. (Nečas, 2002)

Stravovací návyky Romů jsou nepravidelné, odvíjejí se od finanční situace. Původně jejich strava neobsahovala mléko, máslo, vejce a zeleninu. Jídla byla pouze vařená, většinu se jednalo o řídké polévky, halušky, příležitostně i maso s bramborami. Mezi sváteční pokrmy patří goja – plněná střeva a speciální pečiva – pišot. (Nečas, 2002)

Romové se od majoritního obyvatelstva odlišovali i svým výrazným způsobem odívání. Ženy nosily nabírané sukně a přes ně zástěry, blůzky s dlouhými rukávy, na hlavě uvázaný šátek. Tyto oděvy byly výrazných barev s velkými nápadnými vzory. Oděv byl dozdoben velkými zlatými šperky. Do vlasů si vplétaly velké barevné květiny. Muži nosili košile nejčastěji červené barvy, přes ně tmavou vestu, kalhoty shrnuté do vysokých kožených bot a široký černý klobouk. Tohoto tradičního oděvu se již převážná většina romské populace vzdala, nicméně v jejich způsobu odívání přetrvává výrazná barevnost a zdobnost. (Nečas, 2002)

1.3.5 Tradiční způsob obživy

Romové migrovali ve skupinách, kdy všichni členové této skupiny se živili obdobným způsobem. „V důsledku populačních přírůstků se však při stejném způsobu obživy jedné monoprofesní příbuzenské pospolitosti stávala její početnost neudržitelná. Proto docházelo k segmentaci na dvě i více částí, z nichž pouze jedna zůstávala v původní oblasti a ostatní hledaly existenční uplatnění v teritoriálně blízkém sousedství.“ (Nečas, 2002)

Mezi tradiční způsob obživy Romů patřilo řemeslo a hudba. K řemeslům provozovaným ještě v poválečných letech patří především kotlářství a kovářství. K méně tradičním patřilo zvonařství. Další oblastí byly dřevozpracující řemesla jako korytářství, výroba košíků, opálek a košťat. Později se naučili vyrábět nepálené cihly z hlíny a slámy. Toto řemeslo bylo obzvlášť výnosné. Dále se věnovali koňskému handlířství a léčení koní, což vycházelo z jejich dobré znalosti zvířat. Kočovný způsob života jim umožňoval přivydělávat si překupnictvím šatů, hader, peří a jiných věcí. Usedlí Romové, převážně ženy se věnovali textilní řemeslné výrobě, hlavně tkaní šňůrek. Zajímavá byla také výroba kartáčů a štětek z prasečích štětín. Muži se věnovali výrobě jednoduchých hudebních nástrojů. (Davidová, 1995)

Romové jsou proslulí svým hudebním nadáním a uměním. Zřejmě k tomu přispívá i jejich temperament a spontánní vyjadřování emocí. V minulosti se romští hudebníci dělili na vesnické muzikanty a městské hudebníky. Městští hudebníci hrávali v kavárnách, restauracích a vinárnách za doprovodu vynikajících interpretů ze svých řad. Vesničtí muzikanti nemohli chybět při žádné významné události ve vsi jako například svatby, křtiny, místní tancovačky, ale také pohřby. Pro romské hudebníky bylo typické, že se svému řemeslu učili odposlechem, a vůbec nepotřebovali noty. Své umění si předávali z generace na generaci. (Davidová, 1995)

1.4 Shrnutí

Od počátku své migrace ušli Romové skutečně velký kus cesty, a to jak ve svých myslích, tak skutečný. Je až obdivuhodné, že i po tak dlouhé době a všech asimilačních, integračních a vyhlazovacích snahách si uchovali velkou část své specifické kultury a svůj původní jazyk a. Je pravdou, že v posledních letech se mladá generace snaží v mnohém vyrovnat většinové společnosti, především co se týká oblékání a technických novinek, ale zároveň se naštěstí národní a evropská politika více zaměřuje na uchování a navrácení romské kultury a jazyka do jejich původní krásy. Mnohem lepší cestou se mi jeví návrat k původní kultuře, zvykům a tradicím, než jakási polovičatá směsice čehosi, co stejně nejsou Romové schopni nikdy zcela přijmout za své, a tak zůstat v jakési bezvýchodné, nebo lépe řečeno stále se zhoršující schizofrenní situaci.

2 VZDĚLÁVÁNÍ ROMŮ

Psychologický slovník definuje vzdělávání (education) jako „učení zprostředkované přejímání dosavadních zkušeností lidstva, chování a hodnotových systémů.“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 687)

„Národní menšiny mají právo na vzdělání v mateřském jazyce. Hovoří o tom Listina základních práv a svobod, zákon o soustavě základních škol a středních škol a zákon o státní správě a samosprávě ve školství. V praxi je rozvinuto polské národní školství a částečně slovenské národní školství. Specifickou oblastí je vzdělávání romské populace. Objektivní podmínky nedovolují zřízení romského národnostního školství, ale jsou a měly by být zcela systémově ve státním školství rozvíjeny specifické vzdělávací programy.“ (Kapoun in Balvín, 1997, s. 13)

„Ve skutečnosti žije v České republice 250 000 – 300 000 lidí příslušejících k etnické skupině Romů. Z tohoto počtu je nejméně 50 000 školou povinných nezletilých dětí. Jedná se o početnou menšinu Romů.“ (Balabánová in Balvín, 1997, s. 78)

2.1 Legislativní opatření ke vzdělávání Romů od roku 1952

Kočovný způsob života, byl jednou z příčin, proč romské děti pravidelně nenavštěvovaly školu. Neméně komplikací v přístupu k základnímu vzdělání jistě působila i omezená znalost českého jazyka. Dalším důvodem zřejmě byla i odlišná stupnice hodnot, kdy vzdělání u Romů patřilo, a zřejmě pořád patří mezi méně prioritní. Pokud se rodina snažila děti do škol posílat, ať už z vlastního přesvědčení, nebo pod tlakem vlády, bylo pro děti velmi obtížné neustále si zvykat na nové spolužáky a učitele, nehledě na to, že v některé škole se postupovalo s výukou rychleji, jinde zase pomaleji. Za takovýchto podmínek byl jen málokdo schopen dosahovat dobrého školního prospěchu.

Nové zřízení státu po 2. světové válce přineslo změny i ve vztahu k romské menšině. Po zjištění počtu Romů na území ČR a jejich způsobu života vydalo ministerstvo vnitra v roce 1952 směrnici „Úprava poměrů osob cikánského původu“, která obsahovala 8 bodů pro jejich převýchovu. Kromě ustanovení o zapojení Romů do pracovního procesu, jejich usazení a evidenci, obsahovala směrnice také část, která se zaměřovala na kontrolu školní docházky, zajištění umístování romských dětí do předškolních zařízení, odstranění všech projevů diskriminace a zapojení samotných Romů do převýchovného procesu. Tato smě-

nice však nebyla důsledně naplňována ze strany národních výborů a řešení „romské otázky“ ustupuje do pozadí zájmu vlády. (Šotolová, 2001)

„V důsledku horších sociálních podmínek ve výchově dětí, podceňování úlohy vzdělání a kvalifikace i nedostatečné znalosti českého jazyka dosahuje vzdělanostní úroveň Romů ve srovnání s ostatním obyvatelstvem nevysokých hodnot.“ (Nečas, 2002, s. 95)

V roce 1969 byl na Slovensku i Čechách založen Svaz Cikánů – Romů, takto se projevila snaha samotných Romů aktivně se podílet na řešení svých vlastních problémů. V roce 1973 byly v rámci normalizačního procesu oba svazy nuceny svou činnost ukončit. Z tohoto krátkého období však pochází několik opatření, která měla přispět k zařazování romských dětí do škol, mezi děti majoritní většiny. Z roku 1969 pochází směrnice „O výchově a vzdělávání výchovně zanedbaných a prospěchově opožděných cikánských dětí“, která se zaměřuje na adaptaci romských dětí už v mateřských školách a umožňuje zřizování speciálních ročníků pro 1. – 5. třídu, pro zvláště prospěchově opožděné děti. Romské děti však mají být zařazovány do těchto speciálních tříd na nezbytně nutnou dobu. Následně v roce 1972 vydává ministerstvo školství a ministerstvo kultury metodický pokyn k výchově a vzdělávání romských dětí, jehož první části se zaměřuje na předškolní výchovu, přičemž klade důraz na výchovu tělesnou, hudební, výtvarnou, pracovní a pěstování hygienických návyků. Do mateřských škol mají být přijímány i děti romských matek, které momentálně nepracují. Další části metodického pokynu se zaměřují na školní docházku, možnost zřizování speciálních tříd na základních školách, kladou důraz na výuku jazyka a klasifikaci. Doporučuje se nepoužívat nejnižší možné hodnocení žáků a činit školu přitažlivou jak pro děti, tak i pro rodiče. V roce 1973 se stupňuje snaha o komplexní řešení vzdělávání romského etnika a ministerstvo školství vypracovalo „Návrh dlouhodobé koncepce předškolní a školní výchovy cikánských dětí“ v němž se doporučuje učitelům, kteří přicházejí pravidelně do kontaktu s romskými dětmi, aby frekventovali kurzy romštiny, čímž by se zlepšila komunikace s romskými dětmi. Návrh klade důraz na předškolní diagnostiku schopností a dovedností dětí, aby byly hned na počátku školní docházky rozčleňovány do základních škol, speciálních tříd základní školy, nebo do zvláštních škol. (Šotolová, 2001)

Podle vývoje činěných opatření se jeví, že teprve postupně v průběhu let byl odhalen hlavní problém v porozumění mezi romskou menšinou a majoritní společností, což je jazyková bariera a odlišná socioální kultura. Jen stěží je možno někoho něčemu naučit, když nám nerozumí, co říkáme, natož když vůbec nechápe náš způsob myšlení. Je evidentní, že

„romská otázka“ byla řešena především z pohledu zvenčí, bez znalostí romských tradic, hodnot a zvyklostí.

Během těchto let se vláda zaměřovala nejen na problematiku vzdělávání romských dětí, ale zároveň se snažila, aby se romské obyvatelstvo přizpůsobilo celkově životnímu stylu majoritní společnosti. Snažila se o to povinnou zaměstnaností obyvatelstva, přidělováním bytů, zřízením trvalého bydliště, přidělováním sociálních dávek a zřizováním nejrůznějších komisí a výborů, které měly dohlížet na integraci Romů, nicméně je zjevné, že snahy o úplnou asimilaci tohoto národa mírně polevily a vydaly se směrem k integraci.

„Předpoklad, že s materiálním dostatkem se změní i jejich duševní svět, se ukázal jako chybný.“ (Šotolová, 2001, s. 21)

Ze statistických údajů z roku 1980 vyplývá, že převážná většina Romů dosáhla pouze základního vzdělání a pak velmi razantně klesá počet učňovského vzdělání. Počet absolventů odborných, středních a vysokých škol je mizivý. V důsledku neschopnosti romské rodiny v dostatečné míře rozvinout intelektuální a motorické schopnosti dítěte předškolního věku dosahují romské děti špatných školních výsledků. Pokud romské děti nechodily do školky, jejich nástup do škol byl poznamenán velkou neznalostí českého jazyka a na to navazující neporozumění výkladu probírané školní látky. Z tohoto důvodu pak romské děti čtrnáctkrát častěji propadaly než ostatní děti a třicetkrát častěji ukončovaly školní docházku dříve. (Nečas, 2002)

Na základě vyhlášky č. 399 Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy z roku 1991 byly děti do zvláštních škol přerazovány na základě výsledků psychologického vyšetření, které však spočívá převážně v měření IQ, a to metodami zpracovanými pro majoritní společnost, podle modelu českého dítěte. (Balvín, 1997)

Od roku 1993 jsou zakládány přípravné třídy pro děti ze sociálně a kulturně znevýhodněného prostředí. V červnu 1997 vypracovalo Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy ČR „Statut pokusného ověřování přípravných tříd“, kde jsou vymezeny konkrétní podmínky pro zřizování, provoz a financování přípravných tříd. Je zdůrazněna funkce romského pedagogického asistenta a jeho nutné kvalifikační předpoklady pro výkon tohoto povolání. Dále byl vypracován „Metodický materiál pro práci v přípravných třídách“, který byl distribuován na tehdejší školské úřady. Jejich ředitelé byli vyzváni k zakládání přípravných tříd především v lokalitách s významnou koncentrací Romů. (Tancošová in Balvín, 1997)

V roce 1996 předložil Ing. Karel Holomek ministru školství komplexní koncepci vzdělávání Romů, v níž přesně vymezil subjektivní i objektivní příčiny neúspěšnosti romských žáků v českých školách. Tato koncepce vycházela z podkladů Dr. Bělovského, které zpracoval již v roce 1992 za svého působení na MŠMT. Ing. Holomek poukázal mimo jiné na absenci systematické školské politiky zaměřené na vzdělávání romských dětí na základních školách. (Balvín, 1997)

Na sklonku roku 1997 přijala vláda republiky usnesení, v němž Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy ukládá zaměřit se na diagnostiku žáků přerazovaných do zvláštních škol a snížit jejich počet, čímž by nedocházelo k jejich diskriminaci v možnostech v přístupu k dalšímu vzdělávání. Mělo se tak předejít situacím, kdy neúspěch žáka ve škole nebyl zapříčiněn jeho nízkou inteligencí, nýbrž používáním nevhodných výchovných a vyučovacích metod. V tomto roce bylo rovněž zřízeno místo koordinátora pro vzdělávání a výchovu romských žáků. (Balvín, 1997)

Teplá (in Balvín, 1997) upozorňuje na velké změny, které prodělaly po reformách v letech 1991 a 1997 zvláštní školy. Staly se z nich demokratické a otevřené vzdělávací instituce pro žáky se specifickými vzdělávacími potřebami. Její ředitel má právo upravovat učební plán až do výše 30% s ohledem na místní podmínky. Pro dosažení výchovně vzdělávacího cíle jsou redukovány počty žáků ve třídách na 8 v 1. ročníku, ve 2. – 5. ročníku na 10 žáků a v 6. – 9. ročníku na 12 žáků. Vyučování je možno provádět v blocích, žáci mohou být po celou dobu hodnoceni pouze slovně, podporuje se rozvoj komunikačních dovedností a výuka je obohacována o zajímavé nepovinné předměty, kurzy a exkurze.

V letech 1995 – 2004 probíhalo v členských zemích OSN tzv. „Desetiletí výchovy k lidským právům“, které si kladlo za cíl zapojit do vzdělávacího procesu také nevládní subjekty a připravit učitele pro výchovu v souladu s požadavky 21. století. V přípravě učitelů je kladen důraz na další vzdělávání učitelů tak, aby byli schopni pracovat v multietnických třídách, uplatňovat a dodržovat lidská práva a tím si získat větší důvěru rodičů při zajišťování rovnoprávných podmínek pro všechny žáky.

V roce 1995 přijala Rada Evropy ve Štrasburku Rámcovou úmluvu o ochraně národnostních menšin, následně byla v roce 1998 tato úmluva ratifikována také v ČR.

V roce 2007 rozhodl Evropský soud pro lidská práva o porušování lidských práv a diskriminaci romských dětí, které zůstávají segregovány ve zvláštních školách, které jsou určeny pro děti s mentálním postižením. (Prokešová, 2010)

Postupně vláda schválily v roce 2005 a 2010 Koncepce romské integrace, které se mimo jiné zaměřují na podporu romského jazyka, vzdělání a zaměstnanost Romů.

2.1.1 Statut romského asistenta

V přijatém usnesení vlády v roce 1998 ke Zprávě o situaci romské komunity v ČR byl změněn Statut pokusného ověřování přípravných tříd, čímž byla Romům dána možnost aktivně se zapojit do překonávání komunikačních, adaptačních a dalších překážek v průběhu školní docházky romských dětí. Pokud škola splňuje určitá kritéria, může ředitel požádat nadřízený orgán o schválení funkce „Romského asistenta“.

Podmínky pro vykonávání funkce romského asistenta:

- Být starší 18 let.
- Mít minimálně dokončené základní vzdělání.
- Být trestně bezúhonný.
- Absolvovat čtyřicet náslechových hodin a úspěšně absolvovat akreditovaný kurz pedagogického minima v délce deset dní (osmdesát výukových hodin).

Náplň práce romského asistenta sestavuje ředitel příslušné školy a k jeho hlavním činnostem patří:

- Pomoc žákům při aklimatizaci na školní prostředí.
- Pomoc pedagogům školy při vlastní výchovné činnosti při komunikaci se žáky.
- Spolupráce s rodiči žáků.
- Spolupráce s romskou, popřípadě jinou komunitou v místě školy. (Šotolová, 2001)

2.1.2 Nový školský zákon č 561/2004 Sb.

V roce 2005 vešel v platnost nový školský zákon č. 561/2004 Sb., který mimo jiné zařadil všechny školy v ČR, které poskytují základní vzdělání do kategorie „základních škol“. Zvláštní pomocné školy, které byly dříve určeny pro děti s lehkým mentálním postižením, byly přejmenovány na „praktické základní školy“, ve skutečnosti jsou ale pořád stejné jako bývalé zvláštní školy. Dále tento nový školský zákon zavedl novou kategorii žáků, jako je např. „sociálně znevýhodněné dítě“, ale nikde již nedefinoval kritéria, kdo do této kategorie přesně patří. (Prokešová, 2010)

Tento zákon v §16 definuje žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jako dítě, žáka, studenta, tedy jako osobu se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním a zajišťuje jim nárok na vzdělání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem. V §47 jsou stanoveny podmínky pro zřízení přípravných tříd a dále kdo a za jakých podmínek je do těchto tříd zařazován. (Poláková, 2004)

Na nový školský zákon navazuje prováděcí vyhláška č. 73/2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

„Vyhláška definuje podpůrná opatření, na která mají děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami nárok:

- Speciální metody, formy a postupy;
- Speciální učebnice;
- Didaktické materiály;
- Kompenzační pomůcky;
- Rehabilitační pomůcky;
- Zařazení předmětů speciálněpedagogické péče;
- Služby asistence;
- Snížené počty dětí, žáků a studentů ve třídě, v oddělení, ve studijní skupině;
- Další možné úpravy podle individuálního vzdělávacího plánu;
- Poskytování pedagogicko-psychologických služeb.“

(Hájková, Strnadová, 2000, s. 17)

Tento nový školský zákon přinesl také určitou volnost v obsahu učební látky. Zavedením rámcových vzdělávacích programů pro jednotlivé úrovně vzdělávání, bylo rozpracováno základní jednotné kurikulum pro jednotlivé vzdělávací oblasti. Následně si jednotlivé školy zpracovaly své individuální školní vzdělávací programy, které vycházejí z rámcových vzdělávacích programů.

2.2 Multikulturní výchova

V posledních letech je ve školách kladen větší důraz na multikulturní výchovu. Vychází se z předpokladu, že pokud se člověk seznámí s odlišnými prvky kultury národnostních menšin žijících na našem teritoriu, pochopí jaký mají smysl, je schopen je akceptovat, aniž by v něm podněcovaly negativní emoce, mám tím na mysli rasisticky orientované chování.

V současnosti nenalezneme v Evropě stát, kde by nežilo vedle majoritní společnosti vícero národnostních menšin, tomuto stavu říkáme multikulturní společnost, nebo také multikulturalismus. Buryánek a kol. (in Hladík, 2006, s. 8) vymezuje multikulturalismus takto:

1. „Stav společnosti, ve které vedle sebe žijí různé sociokulturní skupiny se specifickými systémy institucí, tradic, postojů a hodnot. V tomto pojetí je pojmu multikulturalismu užíváno neutrálně, koexistence různých skupin neznamena automaticky přítomnost tolerance a respektu ve vzájemných vztazích.
2. Proces, při kterém dochází k výměně kulturních statků k vzájemnému ovlivňování kulturních systémů a případně k vytváření systémů nových.
3. Vědecká teorie, která se zabývá různými aspekty sociokulturní rozmanitosti. Multikulturalismus zkoumá a srovnává odlišné náhledy na svět, různá pojetí skutečnosti, rozmanité vzorce chování, komunikační kódy, zabývá se kulturními rozdíly jako výsledkem specifické adaptace společností na různá prostředí.
4. Společenský cíl multikulturalismu v tomto pojetí znamená vědomé úsilí o vytvoření pluralitní společnosti zahrnující množství odlišných sociokulturních skupin. Jejich soužití má být založeno na principech rovnosti, tolerance, respektu, dialogu a konstruktivní spolupráce.“

Multikulturní výchova na školách má tři základní cíle. Podporovat žáky a studenty ve vytváření pozitivního sebepojetí, sebevědomí a skupinové identity, to znamená vytvářet na školách takové klima, kde se žák, student může cítit bezpečně a nemá pocity podřazenosti, případně nadřazenosti, nestydí se za svůj původ. Dalším cílem je posílit vztah mezi školou, rodinou a komunitou, ve které děti vyrůstají. Třetím cílem je podpora sociální spravedlnosti. V praxi to znamená učit žáky, studenty přistupovat k ostatním bez předsudků s maximální tolerancí a otevřeností k druhým. (Hladík, 2006)

Cílem multikulturní výchovy tedy není naučit cizince, jak se přizpůsobit podmínkám a zvykům majoritní společnosti, ale naučit všechny, a to jak příslušníky majoritní společnos-

ti, tak také příslušníky národnostních menšin ke vzájemnému respektu a úctě, neboť naše různorodost nás může navzájem obohatit o nové pohledy na svět jako celek, ale i při řešení drobných každodenních problémů.

2.3 Inkluzivní vzdělávání

„Inkluze je vyšší stupeň integrace postižených, nebo znevýhodněných jedinců do společnosti a jejích institucí.“ (Jandourek, 2001, s. 107)

„Exkluze sociální je společenské vyloučení většinou na základě předsudků, týká se společenských menšin.“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 148)

Inkluzivní vzdělávání je novodobý trend v českých školách, jehož snahou je vytvářet na školách spravedlivé prostředí, myslím si, že navazuje na multikulturní výchovu, kdy přecházíme od teoretické výchovy k praktické realizaci začleňování „odlišných“ žáků a studentů do normálního vzdělávacího procesu. Hlavní snahou je využít individuálního potenciálu každého jedince.

Tomuto cíli musí být samozřejmě uzpůsoben i školní vzdělávací program, který může být koncipován ve smyslu jednoho ze tří možných pojetí inkluze na školách.

1. „Škola realizuje vzdělávací koncept vedoucí k integraci všech žáků a snaží se o poskytování přiměřené podpory jejich sociálních vzdělávacích potřeb (koncept inkluze jako rozšířené integrace);
2. škola usiluje o začlenění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do výuky ve třídách za podmínky, že jejich výkon lze srovnat s výkonem ostatních žáků těchto tříd (Inkluze jako synonymum podmíněné integrace);
3. škola je uspořádána způsobem, který nabízí adekvátní vyučování všem dětem bez ohledu na jejich individuální rozdíly, charakter jejich speciálních potřeb a na úroveň jejich školních výkonů, zato s ohledem na jejich individuální psychosociální podmínky k učení a stupeň vývoje (inkluzivní orientace).“ (Hájková, Strnadová, 2010, s. 93)

K praktické realizaci inkluzivního vzdělávání je potřeba erudovanosti, zájmu a aktivity samotných pedagogů, protože hlavní tíha úkolu spočívá na jejich bedrech, oni musí zvolit správnou vyučovací strategii k vyučované látce. Mezi nejčastěji používané výukové strate-

gie v inkluzivním vzdělávání patří frontální výuka, kooperační učení, systém vrstevnické podpory, kognitivní a metakognitivní strategie, výcvik sociálních dovedností a využívání technologií včetně výpočetní techniky. (Hájková, Strnadová, 2010)

Jak jsem již uvedla největší zodpovědnost při inkluzivním vzdělávání, ale i při vzdělávání obecně, padá na pedagoga, proto je nutné, aby sám pedagog byl pro žáky a studenty osobností, kterou budou sami považovat za hodnou následování.

„Učitel by měl být dětem vzorem porozumění, tolerance a mravních zásad. Je mnoho učitelů, kteří mají s výchovou romských dětí na základních školách velmi dobré výsledky a zkušenosti. Tito učitelé by měli svoje zkušenosti předávat začínajícím učitelům, takzvaně je uvést do problematiky.“ (Tancošová in Balvín, 1997, s. 53) Tancošová dále pokračuje úvahou o nutnosti neztotožňovat romské dítě s českým, protože je nelze hodnotit podle jedné šablony. Romové, kteří dosáhli středoškolského či vysokoškolského vzdělání, přisuzují velký podíl tohoto úspěchu svým pedagogům, kteří se jim věnovali, jak nejlépe uměli.

2.4 Možné příčiny zařazování romských dětí do zvláštních škol

Při praktické realizaci integrace romské menšiny je potřeba se zaměřit na odstraňování stereotypů pohledu majoritní společnosti na romskou menšinu, odstraňovat faktory, které přispívají k jejich vytváření a udržování. Seznámit se se specifiky sociologických vztahů romských rodin. Prostřednictvím multikulturní výchovy a vzdělávání seznamovat žáky a studenty s odlišnostmi romského etnika a vést je k vzájemnému respektu. Dále je nutné věnovat zvláštní pozornost studiu a analýze sociokulturních vztahů v místech s velkou koncentrací romského obyvatelstva žijících v odloučených lokalitách. (Pavelčíková in Balvín, 1997)

Jedním z hlavních důvodů neúspěšnosti romských dětí na školách je bezesporu špatná znalost českého jazyka. Klíma (in Balvín, 1997) poukazuje mimo tuto skutečnost také na další důvod, který tkví v uchopování a řešení problémů. Nejsou zvyklí používat při řešení problémů analýzu, syntézu, prostorovou představivost a kombinaci. Mnohem lepších výsledků dosahují v oblastech vzdělání, kde je zapotřebí pouze mechanického učení.

V českých školách je vyučováno převážně v teoretických intencích, uskutečňuje se zde pouze předávání informací a poznatků, což romským dětem moc nevyhovuje. S žáky je jednáno jako s malými dětmi i navzdory tomu, že v devátých třídách, je některým rom-

ským mladíkům a slečnám už 17 let, jelikož museli některý ročník školní docházky opakovat, případně měli odklad hned na začátku školní docházky. (Teplá in Balvín, 1997) Podle Klímy (in Balvín, 1997) by romské děti neměly být ve třídě starší od svých spolužáků o více než jeden rok, a to především v období nástupu puberty, kdy u romských dětí dochází k prudkým biologickým změnám, které mohou vést k neshodám s ostatními spolužáky.

Žáci po ukončení 9. ročníku zvláštní školy se mohou přihlásit na odborné učiliště a získat tak výuční list v některém oboru. Pokud se jim podaří učiliště dokončit, většinu převyšují svým vzděláním vlastní rodiče.

Žáci, kteří nejsou schopni zvládnout 9. ročník zvláštní školy se mohou na své budoucí povolání připravovat v praktické škole.

2.5 Úloha pedagogicko psychologické poradny při zařazování romských dětí do zvláštních škol

„V České republice není taková právní síla, která by donutila rodiče souhlasit s přeřazením žáka do zvláštní školy.“ (Sýkora in Balvín, 1997) Přesto je v naší republice nezvykle mnoho dětí, obzvláště romského původu, do těchto škol zařazováno.

Romské děti jsou do zvláštních škol zařazovány na základě posudku pedagogicko psychologické poradny, kde je velmi často diagnostikována mentální retardace, ovšem v současné době se odborná veřejnost spíše přiklání k názoru, že se nejedná o mentální retardaci nýbrž o sociálně kulturní handicap. V tomto smyslu se také vyjádřil Klíma na 10. setkání Hnutí R v Ostravě 1997, kde uvádí: „Při psychologickém vyšetření romského dítěte bych kladl důraz na zjištění úrovně rozumových schopností, profilu nadání, odlišení pseudoretardace od skutečné retardace a dále na školní prognózu. Při zjišťování osobnostních charakteristik bych doporučoval velkou opatrnost právě na s ohledem na jiné vývojové a kulturní podmínky.“ Podle jeho zkušeností romské děti během pedagogicko psychologického vyšetření pracují velmi dobře mechanicky, mají poměrně velké obecné vědomosti nabyté ze sdělovacích prostředků, verbálně rozumí i sociálním situacím, ale neverbálně už jim to dělá problém. Nejlepší výkon podávají v mechanickém zapamatování si symbolů a mechanickém čtení, ale často bez porozumění čtenému textu.

Palátová (in Balvín, 1997) upozorňuje na nutnost, aby pracovník pedagogicko psychologické poradny měl přehled o současných vzdělávacích programech na 1. stupni základních

škol, jak se prosazují nové trendy ve vzdělávání a jaké změny v požadavcích na dítě s sebou přináší.

Na základě výsledku pedagogicko psychologického vyšetření je romským dětem učiněn tzv. odklad školní docházky. Dříve to znamenalo, že dítě zůstalo doma v rodině a během tohoto roku nedoznalo výrazného zlepšení předpokladů pro nástup povinné školní docházky. Po vzniku přípravných tříd se situace zlepšila, protože s dětmi pracují pedagogičtí pracovníci, kteří se snaží tento rok „navíc“ maximálně využít k rozvoji dítěte.

Psychologové tomuto trendu zjevně oponují svým tvrzením, že co si dítě osvojí, do věku šesti let se stává jeho druhou přirozeností, a to platí ve smyslu žádoucím i nežádoucím. (Palátová in Balvín, 1997)

Romové sami ale často přiznávají, že jim vyhovuje zvláštní škola především svým speciálním přístupem, jako je nižší počet žáků ve třídě, tolerantní učitel se speciálně pedagogickou kvalifikací, zvyklí na odlišnou mentalitu svěřených žáků, úměrně redukované učivo, převaha pracovní, tělesné a hudební výchovy. (Teplá in Balvín, 1997)

2.6 Postup při přeřazování dětí do zvláštních škol

Nosková (in Balvín 1997) cítí potřebu zdůraznit komplikovanost procesu přeřazení žáka do zvláštní školy a poukazuje fakt, že ve společnosti převládá nesprávný názor, že do zvláštních škol se dostávají děti nejenom na základě svých nedostatečných předpokladů, ale i na základě svého původu. Připomíná, že zvláštní škola je součástí speciálního školství a nelze ji považovat za „odkládací zařízení“ pro děti, které na základní škole neuspěly z nejrůznějších příčin.

Prvním krokem pro přeřazení dítěte do zvláštní školy je vyšetření v pedagogicko psychologické poradně na základě žádosti samotných rodičů, nebo pediatra či školy. Rodiče s tímto vyšetřením musí vždy souhlasit a dítě k tomuto vyšetření doprovázejí.

Samotnému vyšetření dítěte předchází sestavení podrobné rodinné i osobní anamnézy, kde je kladen důraz na hledání příčin a časového průběhu opoždění dítěte. Zkoumá se prostředí a celková úroveň rodiny, v níž dítě vyrůstá. Pokud dítě již dříve navštěvovalo např. psychologa, či jinou odbornou péči, je nutno se seznámit s jejich závěry a doporučeními.

Dalším krokem je psychologické vyšetření, které zkoumá aktuální stav úrovně rozumových schopností, většinou formou inteligenčních testů, které se však zaměřují na různé oblasti a strukturu výkonu a jeho profil. Sleduje se vývojový trend, zda výkonnost vykazuje známky akcelerace vývoje nebo pokračující mentální retardaci. V žádném případě se nejedná pouze o číselné vyjádření výše IQ.

Třetí část tvoří pedagogické vyšetření, které zjišťuje současnou úroveň školských vědomostí a rozsah nedostatků. Vylučuje možnosti dalších příčin školního neúspěchu, jako jsou specifické poruchy učení, nebo jiné zdravotní potíže, které nesouvisí s intelektem.

Po všech těchto vyšetřeních se v závěrečném rozhodnutí přihlíží ke stanovisku každého člena multidisciplinárního týmu, kterým kromě psychologa a pedagoga může být sociální pracovník, lékař, apod. Hledají se možnosti takových opatření, která by v rámci základní školy umožnila dítěti zvládat alespoň základní požadavky školních osnov, aniž by to pro něho znamenalo nepřiměřenou zátěž. Pokud nelze nalézt dostatek takových opatření, teprve potom je doporučeno, aby dítě bylo přeřazeno do zvláštní školy.

Ale pokud by s tímto řešením rodiče nesouhlasily, mají právo dítě ponechat na základní škole.

2.7 Specifika výchovy v romské rodině

Současná romská mládež se snaží napodobovat způsob života majoritní společnosti v některých oblastechžití, ale přejímané hodnoty, normy a zvyky si samozřejmě přizpůsobuje svým potřebám, proto se její způsob života neustále velmi liší, i když už ne tolik, jak tomu bylo v jejich lidové kultuře a folklorních projevech. (Davidová in Balvín, 1997)

Sýkora (in Balvín, 1997) tvrdí, že výchovné problémy či neomluvená školní absence romských žáků vyplývá ze špatné, nedostatečné nebo zcela chybějící rodinné výchovy. Romské dítě přichází zpravidla do školy zcela nepřipraveno, má vžitou jinou kulturu, jiný žebříček hodnot a hlavně nezná dobře český jazyk.

Klimentová (in Balvín, 1997) se zamýšlí nad otázkou, zda je velký rozdíl ve školních výsledcích dětí z romských a neromských rodin skutečně způsoben rozdílnými způsoby výchovy v rodinách, anebo je potřeba hledat příčinu v atmosféře škol? Konstatuje, že ačkoliv jsou romské děti v mnoha ohledech odlišné, je k nim nutno přistupovat jako k jedinečným lidským bytostem a je potřeba respektovat jejich osobnost s právem na odlišnost.

Klíma (in Balvín, 1997) poukazuje na fakt, že Romové byli po celá staletí nuceni chovat se vyloženě účelově z důvodu vlastního přežití a zachování rodu, proto se jim zřejmě předškolní výchova v rodinách zdá být něčím zbytečným, neužitečným, nehmatatelným, proto maminky neučí děti držet tužku, kreslit si, stavit ze stavebnic, vymalovávat omalovánky, apod.

Romské děti jsou veselé, hravé, s velkýma černýma očima plných otázek, s přirozeným pohybovým a hudebním nadáním. Jejich dětství však netrvá dlouho, protože brzy dospívají a v rodině jsou považovány za dospělé. Jejich sexuální život začíná ještě na základní škole a některé dívky se již tady stávají matkami, chlapci opouštějí školu ještě před jejím dokončením, nebo se z nich stávají chroničtí záškoláci. (Teplá in Balvín, 1997)

Omezený počet romských příjmení v určitých lokalitách svědčí o zachovávání původního zvyku uzavírat svazky v rámci širší rodiny, tedy svazky endogamní. Dosti často se tedy stává, že rodiny společně zakládají bratrance a sestřence. (Davidová in Balvín, 1997)

Tato skutečnost se mi jeví také jako jedna z možných příčin zvýšeného výskytu mentální retardace u romských dětí, přijmeme-li výsledky vyšetření pedagogicko psychologických poraden jako nezpochybnitelný fakt.

2.8 Příklady dobré praxe

Jak jsem již zmiňovala v jedné z úvodních kapitol, byla z romské iniciativy v období první České republiky vybudována první cikánská škola v Užhorodu, která tam působí dodnes.

Dalšími, z pedagogického hlediska velmi významnými počiny, se ukázalo založení první cikánské internátní školy v Květušíně u Českého Krumlova a v Dobré Vodě u Prachatic, které fungovaly přibližně od roku 1950 celých deset let. Na Moravě bylo na přelomu 50. a 60 let založeno Středisko pro vzdělávání cikánských dětí v Ostravě, kde tehdejší ředitelka vytvořila specifický program pro romské žáky.

V návaznosti na celospolečenské změny po roce 1989 vyvstala potřeba celkové humanizace našeho školského systému, a to nejen ve vztahu k českým dětem, ale také k dětem romským. Progresivně smýšlející školy se snaží nalézat nové vyučující a výchovné metody, ale především se zaměřují na utváření nových vztahů k žákům. Jaroslav Řáda (in Balvín, 1997) poukazuje na nutnost navrátit žákům víru v sebe sama, nekomunikovat s nimi s mentální převahou a pohlížet na ně jako na sobě rovné. Hodnotu člověka nelze posuzovat

jen podle inteligenčního kvocientu, neúspěšné a nepochopené děti se jen stěží mohou radovat ze svých dílčích úspěchů, když jsou neustále srovnávány s těmi nejlepšími. Ale vyčleněním neúspěšných žáků do zvláštních škol přicházíme o možnost jejich integrace a takto je učíme, že je vlastně přirozené, když svět dělíme na „ty lepší“ a na „ty horší“. Obě skupiny se mohou vzájemně obohacovat a učit se k vzájemnému citlivému přístupu. Důležitým cílem pedagoga, ale samozřejmě i rodiny, by mělo být štěstí dítěte. Na humanizaci pedagogiky se rovněž podílejí různá občanská sdružení.

Soukromá základní škola Přemysla Pittra v Ostravě dosahuje mimořádných výsledků ve vzdělávání romských žáků, věnuje se jim už v přípravných třídách. Byla založena místní Charitou v roce 1993 a pracuje na principech integrace, tvorby společenství, pomalejšího postupu na 1. stupni, vertikální diferenciaci a multikulturního přístupu. Při výuce se používá i romský jazyk, i když jenom jako pomocný pro pochopení výkladu. Při škole funguje také poradna pro dospělé Romy a rodiče žáků. Od školního roku 1996/1997 bylo při škole otevřeno azylové ubytování pro žáky v tísní, jako dočasné útočiště.

Základní škola v Moravské Ostravě, ul Generála Píky nabízí jednoleté kurzy pro doplnění základního vzdělání, čímž se zvyšuje šance uplatnění romských obyvatel na trhu práce. (Krejčířová in Balvín, 1997)

Základní škola v Praze 3, Havlíčkovo nábřeží 300 se nachází v části Prahy, kde je pětinašobná koncentrace romských dětí. Proto už od roku 1967 postupně propracovávala systém integrace romských dětí do běžných základních škol. Existuje zde přípravná třída a potom pro 1. – 3. ročník mikrotřídy, které fungují s redukováným výukovým plánem souběžně s běžnými třídami. Děti v mikrotřídách postoupí v 1. a ve 3. ročníku pedagogicko psychologické vyšetření a teprve na základě jejich výsledků se pak rozhoduje, zda bude dítě muset jít do zvláštní školy. Ostatní děti pokračují od 4. až do 9. ročníku v běžných třídách, nebo v integrované třídě, pro děti se „specifickými edukativními potřebami“. I v těchto třídách jsou částečně redukovány osnovy, jsou zde zařazovány i děti z majoritní společnosti. Předpokládá se, že po ukončení povinné docházky budou děti z těchto tříd pokračovat ve vzdělávání se v některém méně náročném učebním oboru. Přizpůsobením se možností žáků snížilo jejich záškoláctví a tím následně řádné dokončení povinné školní docházky. Dalším efektem, který tento experiment přinesl, je vysoká rasová snášenlivost díky tomu, že ve třídách nejsou jenom romské děti. (Balvín, 1997)

Po roce 1989, kdy se Romové snaží aktivně zapojit do politického života založením vlastní politické strany Romská občanská iniciativa pod vedením JUDr. Emila Ščuky, směřují jejich snahy evidentně k vytvoření vlastní romské inteligence. Za podpory Nadace Dr. Rajka Djuriče, Nadace Džemo a Mezinárodní unie Romů (IRU), zakládají Romskou střední sociální školu v Kolíně, usilují o založení první romské konzervatoře v Liberci a vytváření kursů pro romské novináře. (Balvín, 1997)

Romskou problematikou se zabývá už od roku 1990 katedra speciální pedagogiky, Pedagogické fakulty University Karlovy v Praze. Vedle záměru připravit řádně budoucí pedagogy na práci s romskými žáky, seznámit je s historií tohoto národa a se specifickou kulturou, jsou zde vyučovány základy romistiky a romský jazyk. Ve školním roce 2000/2001 navštěvovalo romistiku 185 studentů a romský jazyk 28 studentů. Fakulta se zapojila i do různých projektů zaměřených na mezinárodní spolupráci v oblasti romistiky, dále se podařilo zakoupit výukové materiály, literaturu do univerzitní knihovny a učební pomůcky potřebné pro výuku romského jazyka. (Šotolová, 2001)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

ÚVOD DO VÝZKUMNÉ ČÁSTI

V praktické části své práce bych se chtěla zaměřit na zkoumání příčin, proč jsou romské děti tak často umisťovány hned od 1. třídy do základních škol se speciálním výukovým programem, dříve byly označovány rovněž jako zvláštní školy. Je nutno si uvědomit, že tímto konáním má dítě navždy uzavřenou možnost dosáhnout ve své životě plnohodnotného středoškolského, případně vysokoškolského vzdělání. Proto není divu, že se nejen odborníci na lidská práva a národnostní menšiny pozastavují nad touto skutečností a snaží se průběh školní docházky romských dětí změnit. Je ale zapotřebí mít na zřeteli, že tyto změny ve společnosti nelze dělat násilím, bez zájmu obou stran, ale hlavně bez osobnostních předpokladů samotného dítěte. Mne samotnou velmi zajímal fakt, zda je skutečně tak velké množství romských dětí „méně inteligentních“, nebo zda je podstata tohoto stavu někde jinde.

Já sama považuji zvýšení vzdělanosti romských obyvatel za velmi důležité, protože při nízkém vzdělání nemohou nikdy dosáhnout na kvalifikovanou a dobře placenou práci. Zůstávají proto raději doma, závislí na sociálním systému a staví se do role ukřivděných s pocití rasové diskriminace. Proto souhlasím se současnými snahami o zařazení romských dětí do normálního vzdělávacího systému a chtěla bych věřit, že tyto snahy přinesou celospolečensky pozitivní výsledky včetně uklidnění skrytých rasistických nálad v naší republice.

„Ve městě Vsetín žije v současné době přibližně 600 Romů. Jedná se o slovenské Romy, přestěhované do města v sedmdesátých letech v rámci státního programu „rozptýlení romského obyvatelstva“ z romské osady Bystrany (okres Spišská Nová Ves). Přemístěním několika vzájemně znepřátelených rodin, neschopných zdárně se adaptovat pro ně naprosto novým podmínkám, takřka znemožnilo další soužití nejen Romů s místními obyvateli, ale i samotným Romům navzájem.“ (Plšek a kol., 2005, s. 4)

Množství Romů na Vsetíně se od té doby samozřejmě zvýšilo, což je způsobeno vysokou porodností romského etnika a neustálou migrací slovenských Romů, kteří často poctívají své příbuzné dlouhodobými návštěvami.

Ve Vsetíně žijí Romové buď ve městě, anebo v odloučené lokalitě Poschla, která se nachází za městem v těsné blízkosti čističky odpadních vod. Lokalita Poschla byla velmi medializována v roce 2006, kdy zde tehdejší kontroverzní starosta Vsetína nechal postavit tzv. obytné kontejnery a vystěhoval do nich 204 Romů. V převážné většině se jednalo o rodiny,

kteřé dlužily městu peníze za nájem bytů a soudně jim byl vydán příkaz k vystěhování, bez nároku na náhradní bydlení. I v současné době slouží lokalita Poschla jako místo, kam se vystěhovávají ty nejproblematictější rodiny, a naopak, rodina, která projeví alespoň minimální snahu řešit své problémy je časem přestěhována zpět do města.

V současné době působí v této lokalitě místní pobočka Diakonie CČE, která zde provozuje tzv. školičku, obdoba přípravného ročníku na povinnou školní docházku a také klub pro děti, kterých je v této lokalitě přibližně 126 ve věku do 15 let. Mimo toho přispívají k celkové osvětě tamního obyvatelstva, pomáhají jim hledat řešení ve složitých finančních situacích, apod. Celkový počet obyvatel žijících na Poschle se zvýšil na 237.

3 CÍL VÝZKUMU

Cílem mé práce je hledat, zkoumat a analyzovat možné příčiny zařazování romských dětí do základních škol se speciálním výukovým plánem.

Dílčí cíle výzkumu:

1. Zjistit jaké byly důvody, které vedly rodiče k tomu, aby své dítě umístili do základní školy se speciálním výukovým programem.
2. Zjistit jaký vliv má na rozhodnutí rodičů umístit dítě do základní školy se speciálním výukovým programem jejich vlastní vzdělání.
3. Zjistit zda mají rodiče nějaké představy o budoucnosti svých dětí.
4. Zjistit zda jsou rodiče schopni pomáhat dětem s přípravou do školy.
5. Zjistit jak rodiče podporují děti v mimoškolních aktivitách.
6. Zjistit způsob jak se děti dostávají do základní školy se speciálním výukovým programem.
7. Zjistit jak se sama škola snaží omezit počet žáků na své škole.
8. Zjistit jak škola podněcuje děti k aktivnímu přístupu ke vzdělávání.
9. Zjistit jaký je vztah dětí k mimoškolním aktivitám.

Dílčí cíle výzkumu jsem následně přeformulovala na specifické výzkumné otázky.

3.1 Výzkumná metoda

Jako výzkumnou metodu jsem si zvolila kvalitativní výzkum, jehož výsledky sice nelze zevšeobecnit na celou populaci, ale jde mnohem hlouběji do problému, umožňuje nám získání podrobného popisu zkoumaného problému a celkového prostředí, protože se obvykle realizuje v přirozeném prostředí. Díky své hloubce a podrobnostem je mnohem náročnější na čas, a to jak při samotné realizaci, tak potom dále při analýze a interpretaci výsledků. Další výhodou, či nevýhodou, jak kdo k tomu přistoupí, je, že zjištěná data mohou různí výzkumníci interpretovat odlišně, čímž ale zase máme možnost získání širšího pohledu na danou problematiku a vytvořit si tak ucelenější názor.

Zvolila jsem kvalitativní přístup, abych se mohla lépe seznámit se zkoumaným jevem, ale především s romskými rodinami v jejich přirozeném prostředí a s jejich osobním vztahem

ke vzdělání. Také mě zajímalo, zda vůbec oni sami mají zájem a vítají snahy majoritní společnosti o změnu v přístupu k zařazování jejich dětí do základních škol.

„Kvalitativní výzkum je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založených na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.“ (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 17)

3.2 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor se skládá ze dvou odlišných částí, které však mají ve své podstatě mnoho společného.

Jedna část je ovlivněna celkovým zaměřením mé práce, protože předmětem mé práce a zkoumání je romská komunita. Jelikož se zaměřuji na problematiku zařazování romských dětí do škol se speciálním výukovým plánem, zkoumaný vzorek musel vycházet z romských rodin, které mají děti umístěny na základní škole se speciálním výukovým plánem ve Vsetíně.

Další částí výzkumného souboru je pedagog, který dlouhodobě pracuje s romskými dětmi a ve speciálním školství, tudíž může na zkoumanou problematiku nabídnout pohled také z druhé strany.

3.3 Výběr výzkumného souboru

Zhledem ke zkoumanému problému jsme zvolila metodu záměrného výběru, kdy jsem pro jednu část výzkumného souboru potřebovala vyhledat romské rodiny, které mají děti, nejlépe v 1. třídě základní školy se speciálním výukovým plánem, dále bylo nutné, aby rodiče těchto dětí byli ochotni rozhovor se mnou uskutečnit a samozřejmě, aby mluvili a rozuměli česky. S výběrem rodin mi pomáhala pracovnice sociálního odboru, oddělení sociálně právní ochrany dětí, která rodiny osobně zná. Byla ochotna se mnou do rodin zajít, zeptat se na ochotu uskutečnit se mou rozhovor a v případě potřeby tam setrvat během rozhovoru.

Z vytipovaných pěti rodin, mi rozhovor přislíbily pouze dvě rodiny ze Vsetína. U zbývajících třech byla vidět obrovská nedůvěra a zároveň neochota.

Za účelem získání charakteristik jednotlivých rodin, které mi přislíbily rozhovor, jsem musela podepsat mlčenlivost, potom jsem mohla nahlédnout do jejich dokumentace vedené na

sociálním odboru. Charakteristiky rodin, které budu dále v textu uvádět, jsou samozřejmě anonymní.

Jako další část výzkumného souboru jsem požádala o rozhovor ředitelku základní školy se speciálním výukovým plánem. Tato škola sídlí v našem městě. Paní ředitelka nebyla příliš nadšena mou aktivitou, ale nakonec rozhovor přislíbila. Teprve později, během samotného rozhovoru, mi byl vysvětlen původ jejich obav.

3.4 Technika sběru dat

Jako techniku sběru dat jsem zvolila hloubkový polostrukturovaný rozhovor.

„Rozhovor je nejčastěji používanou metodou sběru dat v kvalitativním výzkumu. Používá se pro něj označení hloubkový rozhovor (in-depth interview), jež můžeme definovat jako nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek. Prostřednictvím hloubkového rozhovoru jsou tedy zkoumáni členové určitého prostředí, určité specifické sociální skupiny s cílem získat stejné pochopení jednání, událostí, jakým disponují členové dané skupiny. (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 159)

„Za hlavní typy hloubkového rozhovoru můžeme označit polostrukturovaný rozhovor (vychází z předem připraveného seznamu témat a otázek) a nestrukturovaný rozhovor neboli narativní rozhovor (může být založen jen na jediné předem připravené otázce a dále se badatel dotazuje na základě informací poskytnutých zkoumaným účastníkem)“. (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 160)

3.4.1 Příprava rozhovoru

Při přípravě rozhovoru jsem se rovněž řídila radami z knihy Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách od Švaříčka a Šedřové.

Nejprve jsem si stanovila základní výzkumnou otázku:

Jaké jsou základní příčiny zařazování romských dětí do základních škol se speciálním výukovým plánem?

Vytvořila jsem dva návrhy struktury rozhovorů pro obě části výzkumného souboru tak, aby bylo možno na závěr výslednou analýzu obou alespoň částečně komparovat, a tak hledat v čem se shodují a v čem si oponují.

Vytvořila 5 specifických výzkumných otázek (SVO) pro rozhovor s romskými rodiči a v návaznosti na ně jsem vytvořila 23 tazatelských výzkumných otázek (TVO):

SVO 1: Jaké byly důvody, které vedly rodiče k tomu, aby své dítě umístili do základní školy se speciálním výukovým programem?

TVO 1: Kolik máte dětí a jak jsou staré?

TVO 2: Navštěvují všechny Vaše děti základní školu se speciálním výukovým programem hned od 1. třídy?

TVO 3: Jak Vás to vlastně napadlo dát je do základní školy se speciálním výukovým programem? Sledovali jste, že by nebylo něco v pořádku s vývojem Vašich dětí? Zdáli se Vám nějak opožděné?

TVO 4: Byli jste s dětmi před nástupem do školy v pedagogicko psychologické poradně? Kdo Vám to doporučil, nebo jak Vás to napadlo tam jít?

TVO 5: Vy sám/sama souhlasíte s výsledky vyšetření pedagogicko psychologické poradny, že Vaše děti nejsou schopny navštěvovat běžnou základní školu?

TVO 6: Je pro Vás z nějakého důvodu výhodné, že děti navštěvují základní školu se speciálním výukovým programem?

SVO 2: Jaký vliv má na rozhodnutí rodičů umístit dítě do základní školy se speciálním výukovým programem jejich vlastní vzdělání?

TVO 7: Jakou školu jste navštěvoval/a Vy, když jste byl/a dítě? Jakého jste dosáhl/a nejvyššího vzdělání? Pracoval/a jste někdy v tomto oboru?

TVO 8: Kdo o tom rozhodl, do jaké školy půjdete, nebo co vystudujete?

TVO 9: Měl/a jste nějaký sen jako dítě, nebo dospívající, čím byste chtěl/a v životě být?

TVO 10: Mají Vaše děti nějaký sen, čím by chtěli být?

SVO 3: Mají rodiče nějaké představy o budoucnosti svých dětí?

TVO 11: Představujete si někdy, čím by Vaše děti měly být? Co by pro ně bylo nejlepší?

TVO 12: Co je podle Vás v životě nejdůležitější, aby Vaše dítě vedlo v budoucnu klidný a spokojený život?

TVO 13: Víte o tom, že ze základních škol se speciálním výukovým programem nemohou jít děti studovat střední školu a vysokou školu? Byl/a byste rád/a, kdyby některé Vaše dítě vystudovalo střední, případně vysokou školu?

SVO 4: Jak jsou rodiče schopni pomáhat dětem s přípravou do školy?

TVO 14: Vy mluvíte dobře česky, ale umíte i dobře číst česky? Přečetl/a jste někdy nějakou českou knihu, nebo čtete alespoň české noviny, časopisy?

TVO 15: Myslíte si, že je možné mít v České republice nějaké dobré pracovní místo bez znalosti českého jazyka?

TVO 16: Pomáháte Vaším dětem s úkoly do školy, nebo jim je alespoň kontrolujete?

TVO 17: Děláte přípravu do školy s dětmi denně/proč přípravu do školy s dětmi neděláte?

TVO 18: Chodí Vaše dítě na nějaké doučování, kde s ním tuto přípravu dělá někdo jiný? Jste rád/a, že existuje takováto možnost?

TVO 19: Jste spokojeni s přístupem školy k Vaši dětem, nebo máte nějaké výhrady? Chodíte pravidelně na rodičovské třídní schůzky?

TVO 20: Jak jsou ve škole spokojené Vaše děti? Cítí se tam dobře? Má problémy se spolužáky, učiteli...?

SVO 5: Jak rodiče podporují děti v mimoškolních aktivitách?

TVO 21: Mají Vaše děti nějaké zájmy, záliby, něco co je baví?

TVO 22: Navštěvují Vaše děti po škole nějaké kroužky, jako např. keramiku, kreslení, taneční kroužek, pěvecký...?

TVO 23: Vy je v těchto zájmech nějak podporujete? Doprovázíte je tam, dokupujete jim k tomu nějaké potřeby?

Obdobně jsem připravila i rozhovor s ředitelkou základní školy se speciálním výukovým plánem, 5 specifických výzkumných otázek (SVO) a 24 tazatelských výzkumných otázek (TVO):

SVO 1: Jakým způsobem se děti dostávají do základní školy se speciálním výukovým programem?

TVO 1: Kolik let již pracujete na pozici ředitelky této školy?

TVO 2: Na Vaší škole jsou zřízeny rovněž přípravné, tzv. nulté ročníky, navštěvují je pouze romské děti? Do těchto nultých ročníků je rodiče přihlašují sami, nebo je nějakým způsobem oslovujete vy, jako škola?

TVO 3: Dokázala byste přibližně procentuálně vyjádřit, jak velké procento romských žáků z tohoto nultého ročníku přechází přímo u Vás do 1. třídy?

TVO 4: V současné době musí mít děti před nástupem do Vaší školy doporučení z pedagogicko psychologické poradny. Myslíte si, že skutečně všechny děti, které nastupují k Vám do 1. třídy, by neměli šanci zvládnout klasickou základní školu?

TVO 5: Jak si vysvětlujete, že podle pedagogicko psychologické poradny je tak velké procento romských dětí „méně inteligentních“?

TVO 6: Plynou z toho pro rodiče nějaké výhody, když umístí dítě do Vaší školy? Nebo proč je Vaše škola mezi Romy tak oblíbená?

TVO 7: U Vás na škole nemáte jenom romské děti. Jak se k sobě děti navzájem chovají? Musíte řešit i konflikty s rasistickým podtextem?

TVO 8: Jaké z toho pro Vaši školu plynou výhody, když je u Vás umístěno např. mírně retardované dítě?

SVO 2: Jak se sama škola snaží omezit počet žáků na své škole?

TVO 9: Postupují pedagogicko psychologické vyšetření všechny děti, které k Vám chodí do nultého ročníku? Nebo jakým způsobem probíhá ten výběr dětí, kdo to vyšetření musí podstoupit a kdo ne?

TVO 10: Jak motivujete rodiče už v tom přípravném ročníku, aby dávali své děti nejprve do klasické základní školy?

TVO 11: Rozhodují se romské děti sami, kam půjdou, nebo co budou dělat dál po skončení Vaší školy, nebo musí respektovat přání rodičů?

SVO 3: Jaké jsou důvody, které vedou rodiče k tomu, aby své dítě umístili do základní školy se speciálním výukovým programem?

TVO 12: Jak si vysvětlujete, že romským rodičům nevádí, když převážná většina jejich dětí nastupuje do Vaší školy hned od 1. třídy? Nebylo by lepší, kdyby nejprve nastoupili do klasické školy a teprve potom, až by to skutečně nezvládali, tak přešli k Vám?

TVO 13: Vysvětlujete rodičům, že po absolvování Vaší základní školy, už jejich děti nemohou nastoupit na žádnou klasickou střední školu?

TVO 14: Zajímají se rodiče o prospěch svých dětí? Zúčastňují se rodičovských schůzek?

TVO 15: Jsou rodiče spokojeni s fungováním Vaší školy, nebo musíte často řešit konfliktní situace?

SVO 4: Jak škola podněcuje děti k aktivnímu přístupu ke vzdělávání?

TVO 16: Dostávají děti ve vaší škole nějaké domácí úkoly, aby byly „nuceny“ připravovat se do školy i doma? Plní tyto úkoly?

TVO 17: Mluvíte někdy v hodinách s dětmi o jejich představách, čím by chtěli být, až budou dospělý?

TVO 18: Poskytujete těmto dětem nějaké nadstandardní služby na rozdíl od ostatních dětí?

TVO 19: V současné době u Vás působí i romští pedagogičtí asistenti, co je jejich hlavním úkolem a posláním u Vás na škole?

TVO 20: Poskytuje Vaše škola pro své žáky nějakou možnost doučování? Třeba něco jako školní družinu, kde by jim někdo pomáhal dělat přípravu do školy? Je o tuto službu zájem ze strany dětí a rodičů?

SVO 5: Jaký je vztah dětí na Vaší škole k mimoškolním aktivitám?

TVO 21: Poskytuje Vaše škola nějaké mimoškolní aktivity pro děti? Je o ně zájem?

TVO 22: Mají děti z Vaší školy nějaké koníčky, kterým by byli schopny se soustavně věnovat?

TVO 23: Jaké koníčky to podle Vás nejčastěji jsou?

TVO 24: Myslíte si, že rodiče dětí v mimoškolních aktivitách nějakým způsobem podporují?

3.5 Metoda analýzy získaných dat

Rozhovory budou přepsány do písemné podoby. Zvláště budou analyzovány rozhovory s romskými rodinami a zvláště rozhovor s ředitelkou základní školy se specifickým výukovým plánem.

Následně budu rozhovory analyzovat metodou otevřeného kódování a vytvořím kategorizovaný seznam kódů. Protože jsem začínající badatel a tato práce je mým prvním pokusem o kvalitativní výzkum, použiji k interpretaci výsledků analýzy dat techniku „vyložení karet“.

„Technika vyložení karet je tou nejjednodušší nadstavbou nad otevřené kódování, jakou si lze představit. Jde zkrátka o to, že výzkumník vezme kategorizovaný seznam kódů, kategorie vzniklé skrze otevřené kódování uspořádá do nějakého obrazce, či linky a na základě tohoto uspořádání sestaví text tak, že je vlastně převyprávěním obsahu jednotlivých kategorií. Není při tom nutné, aby do výsledné analýzy vstoupily všechny kategorie, které jsme vytvořili – můžeme si vybrat jen některé z nich, a také podle toho, do jaké míry se vztahují k naší výzkumné otázce, a také podle toho, jaká je mezi nimi vzájemná souvislost. Všech-

ny kategorie, které zahrneme do analýzy tohoto stupně, spolu musí být nějakým způsobem spjaté.“ (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 226)

3.6 Výzkumný soubor

První dva rozhovory jsem uskutečnila se dvěma romskými rodinami, pro zachování anonymity respondentů, jsem je označila písmeny A a B.

Charakteristika rodiny A:

Paní P bude letos 38 let a její druh je o 11 let starší. Mají spolu tři děti a od roku 2008 žijí ve společné domácnosti i se svými dětmi. V dřívější době, byli ale dva starší synové svěřeni do péče sestry od druhá paní P, nejmladší dcera byla svěřena do péče babičky paní P. Toto opatření bylo učiněno, jelikož rodiče neměli vlastní bydlení. Během doby, kdy byly děti v péči příbuzných, se oba rodiče snažili děti navštěvovat, udržovat s nimi kontakt a finančně na ně přispívali i nad rámec soudem stanovené částky. Oba si našli práci, pracovali v úklidové firmě a uklízeli vlaky na nádraží, současně požádali město o přidělení bytu. V roce 2008 jim byla přidělena garzonka ve městě a rodiče požádali o svěřeni dětí do jejich péče. Této žádosti bylo vyhověno, i přestože v takto omezeném prostoru budou žít dva dospělí a tři děti. Nejstaršímu synovi bylo v té době už osm let, mladšímu sedm a nejmladší dceři pět let. V současné době rodiče nepracují, pracovní poměr měli sjednaný na dobu určitou.

Charakteristika rodiny B

Rodiče rodiny B žijí rovněž v nemanželském svazku, mají společně celkem šest dětí. Jedná se o starší manželský pár, který žije v lokalitě Poschla. Paní J bude letos 40 let a panu F 41 let. Nejstarší syn je již plnoletý, letos mu bude 20 let, z čehož plyne, že paní J měla své první dítě ve 20 letech, což je pro romské ženy poměrně netypické. Plnoletý je v současné době nezaměstnaný, stejně jako oba rodiče. Mladšímu bratrovi je 19 let, nejprve byl evidován na úřadu práce, ale v současné době je studentem 1. ročníku středního odborného učiliště, obor tesař. Mladší sestry ve věku 17, 15, 13 let chodí do základní školy se speciálním výukovým plánem stejně jako jejich nejmladší bratr, který chodí do 1. třídy. Rodina bydlí v městském bytě 2+kk. Rodina se potýká s finančními problémy, což se projevuje občasným neuhrazením školních výloh, chybějícími školními pomůckami apod. V minulosti bylo řešeno záškoláctví nejstaršího syna a drobné krádeže nejstarších dvou děvčat.

V současnosti je vedeno trestní řízení proti 19 letému synovi ve věci krádeže. Matka v současnosti vypomáhá v místním klubu pro děti.

Třetí rozhovor jsem uskutečnila s ředitelkou Základní a mateřské školy Vsetín, Turkmen-ská, proto uvádím stručnou charakteristiku této školy.

Škola byla zřízena už v roce 1966 jako zvláštní škola. Za léta své existence vystřídala různé prostory, ve kterých působila a také mnoho názvů, které byly vždy poplatné dané době a legislativě.

V současné době se škola nachází v bývalých prostorách středního odborného učiliště a dle sdělení paní ředitelky se konečně jedná o důstojné místo vhodné k jejich činnosti.

„Posláním školy je speciálními vzdělávacími prostředky a metodami práce, s využitím didaktických pomůcek a pod vedením speciálně vyškolených pedagogů umožnit zdravotně postiženým žákům dosáhnout co možná nejvyšší stupeň znalostí a dovedností, s ohledem na jejich vzdělávací možnosti. Cílem školy je zapojení, případně úplná integrace dětí do běžného občanského života.“ (<http://www.zsms-turkmenska.cz/>)

Zřizovatelem školy je Krajský úřad Zlínského kraje.

Škola se skládá ze tří základních částí:

- „Základní škola praktická, která je zaměřena na výchovu a vzdělávání dětí s lehkou mentální retardací. Ke škole patří přípravné třídy pro děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, kde se předškoláci připravují na svoji školní dráhu.
- Základní škola speciální, kde jsou vzděláváni žáci s hlubším stupněm mentální retardace. Ke škole patří třída pro autistické děti a 2 třídy rehabilitační pro imobilní žáky s kombinovanými vadami.
- Základní škola a Mateřská škola při nemocnici, kde se vzdělávají žáci při pobytu v nemocnici.“ (<http://www.zsms-turkmenska.cz/>)

Školu v současné době frekventuje celkem 157 žáků, z čehož je 19 v přípravném ročníku. Na škole pracuje celkem 29 učitelů, 8 vychovatelek a 6 asistentů pedagoga. Pedagogický sbor je poměrně mladý, jeho průměrný věk činí přibližně 38 let, což naznačuje, že už měli možnost nasbírat poměrně velké pedagogické zkušenosti, ale mají ještě dostatek sil a elánu k plnění náročných pracovních povinností. (<http://www.zsms-turkmenska.cz/>)

3.7 Realizace rozhovorů

Rozhovor s rodinou A jsem si domluvila na 15. února 2011 u nich doma v odpoledních hodinách.

Byt byl čistý a uklizený, paní P. byla upravená, doma byly kromě ní ještě všechny tři děti, partner paní P. se vrátil domů při konci rozhovoru. Paní P. byla během rozhovoru velmi příjemná, ale trocha napětí z ní bylo cítit, děti seděly tiše a do rozhovoru zasahovaly jen minimálně.

Paní P. souhlasila s nahráváním rozhovoru a ochotně mi podepsala souhlas k nahrávání, tudíž jsem si celý rozhovor nahrála na připravený diktafon.

Celý rozhovor trval asi 40 minut, vím, že hloubkový rozhovor by měl trvat déle, ale bohužel Romové nejsou tak sdílní a otevření k cizím lidem, byla jsem ráda, že vše proběhlo v klidu. Při přepisování rozhovoru mě napadaly ještě nějaké doplňující otázky, proto jsem paní P. navštívila ještě jednou, doptávání proběhlo rychle a věcně. Na paní P. bylo vidět, že ji tato neočekávaná návštěva nebyla příliš příjemná.

Po realizaci rozhovoru jsem jej přepsala do písemné podoby, přepis celého rozhovoru je přílohou této práce.

Rozhovor s rodinou B jsem si domluvila na 28. února 2011 v prostorách klubu, lokality Poschla, ale při domlouvání termínu rozhovoru jsem měla možnost nahlédnout do domácnosti rodiny. Domácnost byla čistá a uklizená, doma byl pouze pan F., který s rozhovorem bez problému souhlasil.

Ve smluvený termín dopoledne jsme se potkali na dohodnutém místě. Přišel pan F. i se svou partnerkou. Když jsem po úvodním představení požádala o souhlas k nahrávání rozhovoru, partnerka pana F. s nahráváním nesouhlasila, začala být nepříjemná a podezíravá, nakonec z místnosti odešla. Pan F. s nahráváním souhlasil, ale začal být mírně nervózní, zřejmě z obavy hrozících domácích rozporů, celou dobu rozhovoru si nesedl, pořád postával a byla na něm vidět nesoustředěnost. Myslím si, že tato skutečnost ovlivnila jak kvalitu, tak délku rozhovoru. Odpovědi jsou buď jen jednoslovné, nebo formulované do holých vět. Celý rozhovor trval přibližně 30 minut.

Pracovnice sociálního odboru, která mě doprovázela, mě ale sdělila, že toto je běžný způsob vyjadřování Romů a rozvitou větu od nich uslyším jen stěží.

Po realizaci rozhovoru jsem jej přepsala do písemné podoby, přepis celého rozhovoru je přílohou této práce.

Rozhovor s ředitelkou Základní a mateřské školy Vsetín, Turkmenská jsem si domluvila telefonicky na 8. března 2011, krátce po poledni. Škola byla na chodbách vyzdobena pracemi žáků a pedagogů, vdechla na mě tvořivou atmosféru. Paní ředitelka nás přijala ve své pracovně, po krátkém seznámení jsem ji požádala o udělení písemného souhlasu k nahrávání, ale paní ředitelka rovněž zaujala negativní postoj. Vysvětlila mi, že má v tomto směru špatné zkušenosti, protože takových rozhovorů již realizovala několik, ale jedna studentka nahrávku zveřejnila a ředitelka z toho měla nepříjemnosti. Dalším úskalím, které bylo pro paní ředitelku nepříjemné, je mé pracovní zařazení, kdy se mylně domnívala, že vedoucím mé diplomové práce je můj nadřízený (místní místostarosta). Vysvětlila jsem jí, že vedoucí i oponent mé diplomové práce jsou z univerzity. Také jsme ji nabídla, aby se podívala na připravenou strukturu rozhovoru a dala jsem jí čas na rozmyšlenou. Když si přečetla navrhovanou strukturu rozhovoru, přivolila k nahrávání a po krátké chvíli bylo vidět, že nervozita opadla a paní ředitelka se uvolnila. Celý rozhovor trval něco přes hodinu, paní ředitelka používala při hovoru bohatou a květnatou řeč, problematiku vždy řádně popsala a vysvětlila, tudíž ani nebylo potřeba klást mnoho doplňujících otázek.

Po realizaci rozhovoru jsem ho přepsala do písemné podoby, přepis celého rozhovoru je přílohou této práce.

3.8 Analýza získaných dat

U přepisu rozhovorů jsem udělala široké řádkování a vytiskla si je. Nejprve jsem uplatnila metodu otevřeného kódování u rozhovorů s romskými rodinami.

Jednotlivé kódy jsem si vypsala na pomocný papír a následně z nich vytvořila 7 kategorií:

Tabulka 1: Kategorizovaný seznam kódů – romské rodiny A a B

Kategorie	Kódy
Rodinné poměry	Počet dětí, nedůslednost, absence cílevědomosti, neinformovanost, podpora ze strany rodičů, příprava dětí do školy, přehled o dětech, péče o děti, neúplná rodina, nezáměr o stav dítěte, pasivita k psychické poruše, respekt k institucím, respekt k autoritám, akceptace rozhodnutí dětí,
Vzdělávací předpoklady	vztah ke vzdělání, společně, pedagogicko psychologická poradna, vyšetření v pedagogicko psychologické poradně, psychické předpoklady, psychická porucha, školní nezralost, odborná péče, školní zařazení rodičů, vzdělání matky, vzdělání otce, brzké navazování partnerských vztahů, brzké těhotenství, změna systému ve společnosti,
Speciální škola	Školní zařazení, předškolní příprava, obavy z rasismu, vztah k pedagogům, doučování, vztah ke škole, zvládání školy, školní výsledky, školní neúspěch, vztahy ve třídě, řešení problémů ve škole,
Romský asistent	Funkce romského asistenta, vztah k romským asistentům,
Jazykové dovednosti	Porozumění psanému textu, český jazyk, znalost českého jazyka, znalost romského jazyka, domácí jazyk,
Budoucnost žáků speciálních škol	Vize vlastní budoucnosti, vize a představy o budoucnosti dětí, vize a představy dětí o své budoucnosti, snaha o zlepšení sociálního statusu nové generace,
Mimoškolní aktivity	Podpora v mimoškolních aktivitách, vztah k mimoškolním aktivitám, aktivní zájmy, pasivní zájmy, organizování volného času, využívání služeb NNO, vnímání mimoškolních aktivit,

Následně jsem provedla otevřené kódování rozhovoru s ředitelkou základní školy se speciálním výukovým plánem. Jednotlivé kódy jsem si vypsala na pomocný papír a vytvořila z nich 9 kategorií:

Tabulka 2: Kategorizovaný seznam kódů – ředitelka základní školy se speciálním výukovým plánem

Kategorie	Kódy
Kvalifikace a erudovanost speciálního pedagoga	Odbornost speciálního pedagoga, vlastní odbornost ředitelky, profesní kariera, profesní zkušenosti, délka praxe, nároky na pedagoga,
Systém speciálního školství	Koncepce speciálního školství, diferenciacie žáků, výukové metody speciálního školství, organizace školní výuky, nároky na organizování výuky, předpoklady ke zvládnutí náročných žáků, cena speciálního školství, aktivity školy, vztah ke speciálnímu školství, zaměření školy, organizace zápisu do 1. tříd, přeřazení dítěte na normální základní školu, speciální školy jako otevřený systém školství, neúspěch žáka na normální základní škole, neúspěch žáka ve speciální třídě, školní vzdělávací program, domácí úkoly, náročnost domácích úkolů, způsob klasifikace, pocit neúspěchu, pocit úspěchu, kontrola školní docházky, spolupráce s rodinou, práva a povinnosti rodičů, kontakt s rodiči, vztah rodičů ke škole, vztah rodičů ke vzdělání, přechod ze speciální školy na učňovské obory, negativní postoje ke speciálnímu školství,
Přístup ke konfliktům	Běžné konflikty, způsob řešení problémů, dítě jako hlavní cíl, hledání optimálního řešení, komunikace s rodiči, poradenské služby, psycholog, důvěra v ředitelku,
Přípravné ročníky	Včasnost zřízení přípravných ročníků, průběh zřizování přípravných ročníků, cíl přípravných tříd, důležitost přípravných ročníků, organizace zápisu do přípravných tříd, podmínky pro zařazování do přípravných tříd, informovanost rodičů, žadatel o vyšetření v pedagogicko psychologické poradně, platnost výsledků vyšetření v pedagogicko psychologické poradně, organizace zařazení do přípravných tříd, průběh zařazování do přípravných tříd, struktura žáků v přípravných třídách, ukončení přípravné třídy, neúspěch dítěte v přípravné třídě, opakované vyšetření v pedagogicko psychologické poradně, odklad školní docházky,

	přechod žáků z přípravné třídy na základní školy, vztah k přípravným třídám, popírání mýtů o přípravných třídách,
Vzdělávací předpoklady	Nepřipravenost romských žáků na vstup do školy, dlouhodobá adaptace dítěte na školu, mentální předpoklady, inteligenční předpoklady, sociální faktory, tradice, jazyk, volní vlastnosti, absence volních vlastností, potřeba vlastního úsilí, vztah ke vzdělání, cizinci versus Romové, mentální předpoklady žáka 1. třídy, vývojové změny žáka, předpoklady žáka pro přechod na normální základní školu, předpoklady pro studium na SOU, rozdílné přístupy rodin,
Rozvoj osobnosti žáka speciální školy	absence osobnosti, temperament, emoce, budování sebeúcty, budování sebevědomí, budování osobnosti, znalost práv dítěte, suplování rodiny, budování vztahu k romské kultuře, kulturní rozvoj, rozvíjející aktivity, absence vzorů, postoj k pracovnímu vyučování, vztah k práci, integrace žáka do společnosti
Romský asistent	Funkce romského asistenta, úloha romského asistenta,
Budoucnost žáků speciálních škol	Vzbuzování úvah o vlastní budoucnosti, budoucí uplatnění, směřování k budoucímu uplatnění, podpora vztahu k praktickým činnostem, budování vztahu k práci, profesní příprava žáků, exkurze učilišť, exkurze do továren, akceptace rozhodnutí dítěte rodičem,
Mimoškolní aktivity	Financování mimoškolních aktivit, minimální finanční náklady, pestrost mimoškolních aktivit, funkce mimoškolních aktivit, výhody mimoškolních aktivit ve škole, preferované mimoškolní aktivity, výjimečné školní aktivity, NNO, zájem žáků, rozdílný zájem rodičů, vztah rodičů k mimoškolním aktivitám, platba mimoškolních aktivit, podpora organizování volného času, funkce školní družiny, možnost doučování,

3.9 Interpretace získaných dat

K interpretaci získaných dat jsem použila techniku „vyložení karet“.

3.9.1 Interpretace získaných dat z rozhovoru s romskými rodinami:

Rodinné poměry:

Oba rodičovské páry žijí jenom jako partneři, nikoli jako manželé, což se neslučuje s tradicemi romského etnika, ale zřejmě je to pro ně nějakým způsobem výhodnější. Oba respondenti a jejich partneři jsou dlouhodobě nezaměstnaní. Starší pár (rodina B) má celkem 6 dětí, z nichž dvě jsou už dospělé, mladší pár (rodina A) má prozatím jenom 3 děti. Hlavním výchovným problémem v obou rodinách je nedůslednost rodičů a slabá cílevědomost, tyto nešvary přirozeně kopírují ve svém chování následně i děti. U obou rodin se projevila nízká snaha o získávání informací ve vztahu ke vzdělávání, školskému systému, ale i ke zdravotnímu stavu a schopnostem svých vlastních dětí. Nevím, jestli tento postoj pramení z jisté pohodlnosti, či z rozdílného přístupu k životu, která by se dala vyjádřit jako odevzdání osudu. Obě rodiny shodně tvrdí, že jsou nápomocny svým dětem v přípravě do školy. Rodina A má přehled o tom kde děti právě jsou a jak tráví volný čas, rodina B už takový přehled nemá. Plně akceptují rozhodnutí svých dětí, jak chtějí trávit volný čas a čím chtějí v životě být, rodiče je v těchto rozhodnutích podporují, i když jenom pasivně. Rodiny navenek plně respektují rozhodnutí institucí a autorit, ale uvnitř sama sebe o nich někdy pochybují, což může vést k jejich osobní nespokojenosti.

Vzdělávací předpoklady:

Rodiče uvádějí, že děti do školy chodí rády a těší se tam. Pozitivní vztah ke škole je základem ke vzdělávání, i když děti se tam těší zřejmě především proto, že jsou tam spolu a tvoří určité společenství, navazují kontakty. Všechny děti z těchto rodin absolvovali přípravnou třídu, a vyjma jednoho, které ještě nezapočalo školní docházku. Všechny tyto děti v současné době frekventují, případně už ukončily, speciální školu, kde byly doporučeny na základě vyšetření v pedagogicko psychologické poradně. Sami rodiče na jedné straně o svých dětech tvrdí, že jsou mentálně retardovaní a normální základní školu by nezvládly, ale jedním dechem zároveň naznačují mírnou pochybnost o výsledku vyšetření v pedagogicko psychologické poradně. Přestože s některými dětmi ve škole pracuje odborně psycholog, rodiče nevědí, jak s nimi pracuje a zjevně je nenapadlo ho kontaktovat, aby se např. zeptali, zda mají s dětmi pracovat nějak speciálně i doma. U nejmladšího dítěte

byla diagnostikována školní nezralost, proto opakovalo přípravnou třídu a v příštím školním roce, by mělo nastoupit na normální základní školu. Matka je přesvědčena, že přípravu do školy s tímto dítětem zvládne, přestože sama absolvovala pouze zvláštní školu. Oba respondenti, ale i jejich partneři mají pouze základní vzdělání absolvované ve zvláštní škole, přičemž u jedné z matek je příčinou ukončení vzdělávací dráhy těhotenství již na základní škole. Muži a ani druhá žena neuvedli k ukončení vzdělávací dráhy žádný důvod. Z rozhovoru je patrné, že se v těchto rodinách mění postoj ke vzdělání a začínají si uvědomovat jeho důležitost, zároveň pocítují změny ve společnosti v přístupu ke vzdělávání Romů.

Speciální škola:

Všechny děti z dotazovaných rodin byly na základě odborného posudku zařazeny do přípravných tříd, to znamená, že byly diagnostikovány jako děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Následně všechny děti, vyjma jednoho, přešly, opět na základě posudku z pedagogicko psychologické poradny do speciální školy. Tuto školu v minulosti, když byla ještě nazývána zvláštní školou, frekventovali i jejich rodiče. Jak uvedl otec jedné z rodin, dříve to tak bylo, všichni jsme chodili do zvláštní školy a byli jsme si jisti, že když tam budeme všichni Romové, tak se tam nic nestane. Toto tvrzení by mohlo ukázat na jeden z dalších faktorů, proč převážná většina Romů frekventovala zvláštní školu. Mohly by to tedy být obavy z konfliktů, možná i s rasistickým kontextem, v normálních základních školách s převahou majoritních dětí. V současnosti děti a ani rodiče nehovoří o vážných konfliktech ve školách, většinou se jedná o běžné chlapecké šarvátky, nebo dívčí neshody, které škola řeší v klidu. Klidný přístup školy si pochvalují i v případě opoždění nejrůznějších plateb ze strany rodičů. Přestože jsou děti umístěny do speciální školy, i tady se stává, že dítě školu nezvládá a musí některou třídu opakovat, což dle mého názoru ukazuje, že dítě by normální základní školu určitě nezvládlo a jeho zařazení do speciální školy je skutečně opodstatněné.

Funkce romského asistenta:

Dotazované rodiny vnímají romského asistenta ve škole jako tlumočníka z romského jazyka do českého a naopak, což oceňují. Dále by měl ale také plnit funkci jakéhosi dozoru, aby se děti mezi sebou nepoprali, s tímto však nemají moc dobré zkušenosti, protože děti občas přijdou domů i s modřinou.

Jazykové dovednosti:

Obě rodiny tvrdí, že bez problémů rozumí českému jazyku a to i psanému textu, běžně si čtou noviny, časopisy případně i knihy. Doma ovšem hovoří mezi sebou navzájem i s dětmi romsky. Tvrdí, že romský jazyk znají také dobře. Na dotaz, kde se naučili česky, však nejsou schopni přesně odpovědět, nakonec dochází k závěru, že asi na ulici, nebo možná až ve škole. Tento fakt by potvrzoval velké problémy na počátku školní docházky a opodstatněnost přípravných ročníků včetně romských asistentů.

Budoucnost žáků speciálních škol:

Při dotazu na vlastní sny v mládí o své budoucnosti se respondenti začali usmívat, starší řekl, že už si nevzpomíná, ale nakonec si vzpomněl, že chtěl být zahradníkem. Mladší respondentka věděla zcela jasně, že chtěla být švadlenou a matka ji v tomto rozhodnutí podporovala. Tento smělý plán ji však přerušilo těhotenství. O budoucnosti svých dětí a jejich povolání nemají konkrétní představy, ale shodně tvrdí, že cítí jako velmi důležité, aby se děti alespoň vyučily, což ukazuje na touhu po vyšším vzdělání pro novou mladou romskou generaci, a zároveň to v sobě může skrývat náznak touhy po změně sociálního statusu romských rodin ve společnosti. Mladší děti v těchto rodinách ještě neměly konkrétní plány, čím by v budoucnu chtěly být, ale mládež, která stála blízko tomuto rozhodnutí, už v tom měla jasno. Obecně romští rodiče akceptují rozhodnutí svých dětí o volbě budoucího povolání.

Mimoškolní aktivity:

Dotazovaní rodiče dětem mimoškolní aktivity nezakazují, neomezují je v nich, nicméně je nevedou k systematickému navštěvování zájmových kroužků nebo něčeho podobného. Vnímají, že trávení volného času určitou smysluplnou aktivitou je užitečnější než bezcílné bloumání po městě, ale nechávají jim v tomto směru zcela volnou ruku. I romské děti mají různorodé zájmy, od aktivní fotbalové hry, přes zpěv a tanec tolik typický pro Romy, až po pasivní brouzdání na internetu a hraní počítačových her. Ke svým aktivitám také příležitostně využívají nízkoprahových center ve městě, které provozují místní nestátní neziskové organizace. Mladší děti navštěvují každodenně školní družinu, kde si dělají úkoly do školy a provozují jiné aktivity, tak se vrací domů, až kolem čtvrté hodiny odpolední. Přestože děti respondentů tuto službu nevyužívají, vědí, že škola nabízí možnost doučování v případě potřeby.

3.9.2 Interpretace získaných dat z rozhovoru s ředitelkou speciální školy

Kvalifikace a erudovanost speciálního pedagoga:

Kvalifikační předpoklady pro vykonávání povolání speciálního pedagoga se v posledních letech změnilly. Dříve musel speciální pedagog nejprve vystudovat klasickou pedagogickou školu a teprve potom studoval nástavbově některý z oborů speciální pedagogiky. V současné době je možno studovat přímo speciální pedagogiku bez předchozího studia pedagogiky obecné. Odborná vzdělanost a dlouhodobé profesní zkušenosti ve speciálním školství dělají ředitelku zdejší školy skutečným odborníkem ve svém oboru. Svou učitelskou kariéru začínala po ukončení školy na pozici učitelky, později postoupila na pozici zástupkyně ředitelky a následně se stala ředitelkou. Tuto funkci vykonává již přes deset let. Její profesní vývoj je důkazem potřeby neustálého zvyšování kvalifikace a rozšiřování si obzorů ve svém oboru i mimo něj. Sama upozorňuje na velkou náročnost speciálního pedagoga, kdy musí být schopen připravit vyučovací hodinu tak, aby aktivizoval alespoň částečně i děti, které o vzdělávání zájem vůbec nemají.

Systém speciálního školství:

Ředitelka chválí současný systém diferencovaného školství, kdy děti s nižšími vzdělávacími předpoklady mají možnost výuky ve speciálním školství a pro obzvláště nadané děti jsou zřizovány také speciální vzdělávací zařízení, i když dle jejího názoru tato oblast vzdělávání ještě trochu pokulhává. Jako velmi záslužný počin vidí zřízení přípravných ročníků pro děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Cílem přípravných tříd je připravit žáka na vstup do vzdělávacího systému. Výhodou speciální školy je možnost uplatnit individuální přístup k žákovi zásluhou malého počtu žáků ve třídě a úpravou školního vzdělávacího plánu směrem k jednoduššímu obsahu vyučované látky. Také klasifikace je mírnější se skrytým důrazem na motivaci žáka. Takovýto individuální přístup je samozřejmě pro stát finančně náročnější, než běžné školství. Aby byla škola pro žáka zajímavější, snaží se ředitelka zapojovat školu do různých projektů, díky kterým se jí daří získávat finanční prostředky na různé exkurze a mimoškolní aktivity žáků. Cílem speciální školy je integrovat žáka do společnosti tak, aby byl samostatný a soběstačný a zároveň ho podporovat v aktivitách potřebných pro budoucí profesní dráhu. Ve většině případů přecházejí žáci speciální školy po jejím dokončení na učňovské obory, případně na střední odborná učiliště. Vzdělávací cíle této školy jsou rodičům sdělovány, aby byli dostatečně informováni. Ředitelka zdůrazňuje význam komunikace mezi školou a rodiči, jako prevenci mnoha ne-

dorozumění, také si myslí, že rodiče nemají jen právo se informovat na prospěch svého dítěte, ale také je to jejich povinnost. Prospěchem nemá na mysli jenom klasifikační výsledky, ale celkové prospívání dítěte ve škole, proto když rodiče nejdou do školy sami, ředitelka je k tomu vyzve. Velká část populace má ke speciálnímu školství negativní přístup, někteří zastávají názor, že všechny děti by měly jít do normální základní školy a teprve pokud ji nebudou zvládat, tak přestoupit do zvláštní školy. Sama ředitelka tento názor nezastává, protože podle ní je dítě neúspěchem na základní škole zbytečně traumatizováno a stigmatizováno. Myslí si, že pro dítě je mnohem příjemnější, když je přeřazeno z jejich školy do normální školy, což se občas stává, i když ne všechny děti tuto změnu zvládnou a někdy se bohužel stane, že se vrátí zpět na speciální školu. Aby ředitelka předcházela podezření, že zřídila přípravnou třídu na škole pro výchovu svých budoucích žáků, organizuje zápis do 1. tříd tak, aby jejich škola měla poslední termíny zápisu ve městě, tím dává rodičům možnost pokusit se zapsat své děti do normálních škol. Současná legislativa neumožňuje přijmout do speciální školy dítě bez doporučení z pedagogicko psychologické poradny.

Přístup ke konfliktům:

Tak jako v každém kolektivu i na speciální škole občas dojde ke konfliktním situacím, nicméně se dle tvrzení ředitelky nejedná o konflikty s rasistickým podtextem. Ve většině případů se naštěstí jedná o běžné konflikty, které chodí žáci často řešit přímo za ředitelkou, což vnímá jako projev důvěry ze strany dětí. Pokud jsou vážnějšího rázu, zapojují do řešení i rodiče dětí a ve většině případů se daří nalézt optimální řešení pro všechny zúčastněné. Pokud rodič nemá zájem participovat na řešení problémů, ředitelka mu vysvětlí, že hlavním cílem celého snažení je dítě, nikoli škola, nebo on jako rodič. Tento argument je většinou přijat a rodiče spolupracují. V případě potřeby se hledání řešení účastní také školní psycholog, nebo mohou rodiče využít poradenských služeb, které škola nabízí.

Přípravné ročníky:

Základní a mateřská škola ve Vsetíně se do zřízení přípravných ročníků zapojila hned ve zkušebním období a fungují tu doposud. Přípravné ročníky řeší především adaptaci dětí na školní prostředí, která je v minulosti brzdila na počátku školní docházky minimálně o půl roku. Zápis do přípravných tříd je organizován dle pokynů zákona, informace o jeho konání jsou šířeny i do romských komunit, a to jak písemnou formou, tak také prostřednictvím romských asistentů. Do přípravných ročníků nejsou přijímány pouze děti romské, ale

všechny děti, které mají potřebné doporučení z pedagogicko psychologické poradny, tedy děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, v této fázi poradna neřeší intelekt dítěte a jeho vzdělávací předpoklady. O vyšetření v pedagogicko psychologické poradně žádají rodiče. Ředitelka však potvrzuje zkušenost, že převážná většina dětí v přípravných ročnících je romského původu a tento trend se dá očekávat i v nejbližších letech. Jakmile rodiče podají žádost o zařazení dítěte do přípravného ročníku a doloží platné doporučení z pedagogicko psychologické poradny, je zahájeno klasické správní řízení a vydáno rozhodnutí o přijetí dítěte. Po ukončení přípravného ročníku dostává dítě hodnocení, které předává na školu, kde půjde k zápisu do 1. třídy. Některé děti ale dobře nezvládají přípravnou třídu, v tom případě škola doporučuje rodičům absolvovat s dítětem opakované vyšetření v pedagogicko psychologické poradně, která doporučí, zda by dítěti prospěl odklad školní docházky, zda je schopné nastoupit do normální základní školy, nebo je pro něj vyhovující speciální škola. I když je doporučení pedagogicko psychologické poradny zamítavé, rodič má právo, bez ohledu na doporučení, dát své dítě do normální školy. Ředitelka upozornila na názory některých laických skupin, které ve městě a okolí hovoří o tom, že přípravné ročníky slouží k přípravě dětí na školní dráhu ve speciální škole. Tuto skutečnost vyvrací tvrzením, že každý pedagog má radost, když svěřené dítě postoupí někam výš, v tomto případě na normální základní školu. Ředitelka si posteskla nad narůstajícím počtem žáků s odkladem školní docházky, tím se jí neuvolňuje kapacita v přípravné třídě pro nové žáky.

Vzdělávací předpoklady:

Dle názoru ředitelky přicházejí děti z romských rodin nepřipraveny na školní docházku, protože výchova dítěte probíhá v romské rodině odlišně, kromě mizivé znalosti českého jazyka a na to navazující malou slovní zásobu nejsou děti vedeny k nějakým logickým hrám, kreslení, držení tužky, předčítání pohádek, apod. Tento odlišný způsob výchovy má za následek dlouhodobou adaptaci dětí na školní prostředí a požadavky. Tento odlišný způsob výchovy se pojí s celkově odlišným sociálním prostředím a sociálními vazbami, ve kterých dítě vyrůstá. Toto prostředí má samozřejmě vliv na jeho způsob chování, pojetí světa a tvorby hodnotového systému. Dalšími faktory, které omezují možnost vzdělávání dítěte, jsou mentální a inteligenční předpoklady společně s mírou nadání, které jsou v podstatě v průběhu života neměnné. Někdy se setkáváme s případy, že dítě je velmi nadané v určité oblasti, ale nedokáže v ní vyniknout díky nízkým inteligenčním předpokladům, ale především díky absenci volných vlastností. Romské děti nejsou vedeny k pílí, vytrvalosti a houževnatosti. Příkladem v této oblasti mohou být děti cizinců, které k nám do

školy nastupují rovněž s velmi nízkou úrovní znalosti českého jazyka a odlišných sociokulturních podmínek, ale díky své pili a motivaci se česky velmi rychle naučí. Speciální škola není uzavřeným systémem, kde když jednou někdo nastoupí, tak už nemůže nikam jít. Pokud se žák např. díky individuálním metodám práce takzvaně „rozvine“ učitelé mu rádi navrhnou přeřazení na normální základní školu a radují se z toho úspěchu, ale musí ten žák skutečně prokázat, že je schopen zvládat učivo na normální základní škole.

Rozvoj osobnosti žáka speciální školy:

Ředitelka konstatuje, že velká část dětí, které jsou zařazeny do jejich školy, jsou děti bez osobnosti, s nízkým sebevědomím a s negativním postojem k sobě samotným. Škola se snaží v dětech budovat sebeúctu a sebevědomí a tak posilovat jejich osobnost. Prostřednictvím výstav jejich prací, případně vystoupením se jim snaží zprostředkovat pocit úspěchu, dokázat jim, že i oni něco dokážou, něco umí. Díky zapojení do projektů se jim snaží vštepit znalosti práva dítěte, navštěvují různé výstavy, muzea a divadla, tím se snaží kompenzovat nedostatky způsobené jejich domácím sociokulturně znevýhodněným prostředím. Těmito aktivitami škola v určitém směru doplňuje funkce rodiny ve vztahu k rozvoji osobnosti dítěte. V pracovním vyučování se učitelé snaží rozvíjet a podporovat zručnost žáků, podporovat pozitivní vztah k pracovnímu vyučování a k práci obecně. Romské děti nejsou doma vedeny k rukodělné práci a zručnosti, k trpělivosti, které je k ní tolik potřeba. Chybí jim vzory otců, kteří chodí do práce a pak doma něco kutí, případně se věnují nějakým svým koníčkům.

Romský asistent:

Konkrétně na této speciální škole, ale určitě i na mnoho dalších v naší republice je náplň funkce romského asistenta stanovena zákonem. Zákon rovněž stanoví kritéria jeho vzdělání. Hlavní úlohou romských asistentů je minimalizovat negativní vliv nedostatečné znalosti českého jazyka na vzdělávání žáků. Dále je pomocníkem pedagoga, pracuje pod jeho vedením, dohlíží na děti, aby plnily zadané úkoly. Příležitostně zastává funkci dozoru na školních akcích.

Budoucnost žáků speciálních škol:

Škola zařazuje tematicky do některých předmětů úvahy o budoucnosti, tím se v žácích snaží vzbudit úvahy o vlastní budoucnosti, o tom čím by chtěli být, ale také jak toho dosáhnout. Vzhledem k tomu, že speciální škola je zaměřena na praktické vyučování, směřuje tím své žáky k typu budoucího povolání, uplatnění v životě i ve společnosti. Ve většině

případů pokračují žáci po ukončení speciálních škol ve svém vzdělávání a přípravě na své povolání na učňovských školách a středních odborných učilištích. Ředitelka speciální školy ve Vsetíně poukazuje na rozdílnost přístupu žáků k praktickému vyučování, bohužel převaha romských dětí nemá kladný vztah k praktickému vyučování a práci obecně. Tuto skutečnost jim rozhodně nezazlívá, protože děti za to nemohou, chybí jim doma vzor v podobě pracujícího otce a matky. Aby si děti uměly představit svá budoucí školní a pracovní působiště představit, organizuje pro ně škola exkurze do učilišť nebo továren. Tady si děti mohou přímo v praxi věci osahat a vyzkoušet, zda by je něco podobného bavilo. Děti si o své budoucí profesi převážně rozhodují sami a rodiče tato rozhodnutí plně akceptují i v případech, kdy se nejedná o nejvhodnější volbu s ohledem na schopnosti dítěte.

Mimoškolní aktivity:

I na speciální škole ve Vsetíně se snaží pro své žáky připravovat pestrý výčet mimoškolních aktivit, kde mohou žáci trávit svůj volný čas po ukončení vyučování. Aby tyto aktivity byly přístupné i pro žáky ze sociálně slabších rodin, snaží se ředitelka zajišťovat jejich financování prostřednictvím projektů, které jsou financovány z různých zdrojů. I když některé aktivity škola nezajistí na celý školní rok a trvají pouze několik měsíců i tak obohacují pestrost nabídky. Ředitelka školy klade důraz na mimoškolní aktivity, protože se jedná o smysluplně trávený čas, který dítě rozvíjí zase jiným způsobem, než běžná výuka. Jako hlavní pozitivum mimoškolních aktivit provozovaných přímo školou spatřuje v odbornosti jejich vedení, protože vedoucí je zároveň pedagogickým pracovníkem s příslušným vzděláním, což není pravidlem u vedoucích mimoškolních aktivit provozovaných například nestátními neziskovými organizacemi. Ze strany žáků je o tyto aktivity největší zájem od první do páté třídy, potom se jejich postoje mění a objektem jejich zájmu je zcela něco jiného. Ze strany rodičů je přístup k těmto aktivitám rozdílný, ale spíše vlažný, pokud si dítě nějakou vybere, tak to zcela akceptují. I přes nízké finanční požadavky na úhradu nákladů je často s placením potíží a musí je škola o platby upomínat. Mezi nejoblíbenější aktivity patří počítačový kroužek a sportovní hry ale děti si tu mohou vyzkoušet i méně tradiční aktivity, jako jsou např. arteterapie, nebo maňáskové divadlo. Výjimečně se stává, že se a škole objeví dítě s velkým nadáním, v tom případě se pedagogové snaží dítě podporovat, aby toto nadání rozvíjelo i mimo školu. Mezi tradiční mimoškolní aktivity školy samozřejmě patří školní družina pro menší žáky, školní klub pro větší žáky a doučovací kroužek. Tyto aktivity poskytují čas na plnění domácích úkolů, doučování zameškané školní látky ale také na relaxaci, zábavu a navazování vztahů mezi žáky.

3.9.3 Komparace interpretace získaných dat

Vytvořený kategorizovaný seznam kódů obou rozhovorů se shoduje ve čtyřech kategoriích, proto je možno komparovat interpretaci zjištěných dat v těchto společných oblastech.

Vzdělávací předpoklady:

Ředitelka speciální školy uvádí, že děti zařazené do jejich školy mají nižší inteligenční schopnosti, proto by nezvládly učivo na základní škole, s tímto tvrzením se ztotožňují i dotazovaní rodiče romských dětí. Rovněž se shodují na nízké úrovni znalosti českého jazyka při nástupu do školy, což zpomaluje a zhoršuje výuku. Ředitelka speciální školy důvěřuje výsledkům vyšetření v pedagogicko psychologické poradně a domnívá se, že žáci, kterým je doporučeno nastoupit na jejich školu, tak na tuto školu skutečně patří. Rodiče výsledky vyšetření akceptují a respektují, ale je na nich vidět nepřímo vyslovená pochybnost. Dle ředitelky nejsou děti v romských rodinách připravovány na školní docházku a rovněž u nich není pěstován smysl pro zodpovědnost, houževnatost, vytrvalost a píli. Nicméně to neznamená, že by rodiče děti nevychovali, ale vyplývá to zřejmě z jejich tradice nemyslet na zítřek a nechávat věci volně plynout. Tomuto odpovídá i fakt, že se rodiče aktivně nezajímají o specifické potřeby mentálně postižených dětí.

Funkce romského asistenta:

Dotazované romské rodiny vnímají romského asistenta především jako tlumočníka, s tím se ztotožňuje i názor ředitelky speciální školy, ale neklade na tuto funkci tak velký důraz. Podtrhuje spíše nutné kvalifikační předpoklady a funkci pomocníka, který je odborně veden pedagogem. Všichni dotazovaní oceňují tlumočnickou práci romských asistentů, jako věkovou pomoc při výuce. Rovněž se hodují se na tom, že by měl vykonávat i funkci dozoru, což vyplývá i ze zákona, ale romští rodiče nejsou spokojeni s plněním této funkce.

Budoucnost žáků speciálních škol:

Rodiče žáků speciálních škol, se kterými byly uskutečněny rozhovory, si vzpomínají, že měli v mládí určité představy o své profesní budoucnosti, s dětmi na toto téma víceméně nekomunikují, nemají konkrétní představy, čím by jejich děti měly být. Děti se rozhodují, sami čím budou v dospělosti a rodiče tato rozhodnutí plně akceptují, což potvrzuje i ředitelka speciální školy, která ale poukazuje na fakt, že děti si v některých případech volí budoucí obor podle rozhodnutí kamarádky, přestože jejich studijní výsledky jsou diametrálně rozdílné. Škola svým zaměřením připravuje žáky na praktické učební obory, snaží se jim

exkurzemi přiblížit různé profese a podněcuje je k úvahám o své budoucí profesní kariéře, čímž částečně nahrazuje funkci rodiny. Přestože dotazovaní rodiče tvrdili, že nemají konkrétní představu o budoucím povolání svých dětí, mají přání, aby se jejich děti alespoň vyučily, to znamená, aby získaly vyšší vzdělání, než mají sami rodiče.

Mimoškolní aktivity:

Dotazovaní romští rodiče uvedli, že jejich děti navštěvují mimoškolní aktivity organizované přímo ve škole, ale i ty, které nabízejí nestátní neziskové organizace. Volbu frekventovaných aktivit opět nechávají volně na svých dětech. Uvědomují si funkci volnočasových aktivit, jako smysluplné trávení volného času, ale zřejmě jim uniká, že tyto aktivity mají i vzdělávací a výchovné funkce, což si uvědomuje ředitelka speciální školy, která se snaží zajistit pestrou nabídku těchto aktivit, tak aby oslovily co nejvíce žáků. Volnost přístupu k mimoškolním aktivitám ukazují i problémy s úhradou poplatků za jejich využívání, proto možná někteří mladí Romové raději navštěvují nízkoprahová centra, kde poplatek hradit nemusí a také se od nich nepožaduje pravidelná docházka.

4 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Kromě hlavního cíle výzkumu bylo formulováno ještě 9 dílčích cílů výzkumu. Níže se tedy pokusím sdělit zjištění k hlavnímu cíli výzkumu a také jednotlivým dílčím cílům výzkumu.

4.1 Shrnutí výsledku hlavního cíle výzkumu

Hlavním cílem mého výzkumu bylo hledat, zkoumat a analyzovat možné příčiny zařazování romských dětí do základních škol se speciálním výukovým plánem.

Aby bylo moje zkoumání objektivnější, zkoumala jsem příčiny z pohledu romských rodičů, ale také z pohledu ředitelky základní školy se speciálním výukovým plánem. Hlavním důvodem zařazování romských dětí do škol se speciálním výukovým plánem se jeví nízké inteligenční předpoklady zkoumaných dětí, které jsou diagnostikovány vyšetřením v pedagogicko psychologické poradně. Je ale zarážející, že tak velké procento romských dětí je označeno za „méně inteligentní“. Spíše bych se přikláněla k názoru odborníků, že se nejedná o nižší inteligenci ale o rozdíly způsobené odlišným způsobem života a výchovy v romské rodině.

Nepřipravenost na školní docházku pramení rovněž z rozdílného způsobu výchovy a vzdělávání v romských rodinách. Matky neučí předškolní děti básničky, říkadla, nečtou jim pohádky, čímž by u dětí podpořili také paměť a představivost. Romské děti si doma nekreslí, nestaví z kostek, apod. Tím se také nepřivykají soustředěnosti na nějakou činnost.

Velkým hendikepem je pro romské děti jazyková bariéra, jak uvádí jeden respondent, většina romských dětí se česky učí až ve škole. Sami rodiče si nebyli schopni vzpomenout, jak se vlastně naučili česky. Tato neznalost samozřejmě navazuje na předchozí odstavec, kde jsem se zmínila, že romské děti předškolního věku se neučí básničky, říkadla, atd., což se projevuje neznalostí vyučujícího jazyka a slabou slovní zásobou. Romští asistenti ve školách sice překládají v případě potřeby, ale to výuku samozřejmě zbrzdí a činí ji méně kvalitní.

Dalším významným faktorem, který ovlivňuje vzdělávací předpoklady, a vůbec celou školní dráhu, jsou volní vlastnosti. Romským dětem chybí vytrvalost, houževnatost, zapálení pro věc, píle., apod. Tento nedostatek volních vlastností je rovněž způsoben odlišným způsobem výchovy, protože Romové jsou zvyklí žít v komunitách, nepřijímají individuální zodpovědnost za nějakou skutečnost, ani za sebe sama, běžné činnosti vykonávají ve skupinách.

Jednou z příčin může být i příliš volný způsob výchovy, který neučí děti překonávat překážky. Pokud se dítě rozhodne, že už mu něco nejde, a proto se tomu už nebude věnovat, berou to rodiče jako jeho rozhodnutí a respektují ho. Nesnaží se dítě motivovat k tomu, aby své rozhodnutí ještě přehodnotilo, protože když vydrží, tak se určitě dostaví úspěch, nebo alespoň pokrok.

4.2 Shrnutí výsledků dílčích cílů výzkumu

Dílčí výzkumný cíl č. 1: Zjistit jaké byly důvody, které vedly rodiče k tomu, aby své dítě umístili do základní školy se speciálním výukovým programem.

Hlavním důvodem proč rodiče umístili své děti do základní školy se speciálním výukovým plánem je, že respektují doporučení pedagogicko psychologické poradny, kde nechali své dítě na doporučení školy vyšetřit. Jako sporná se jeví jejich důvěra v tento výsledek, nicméně ho respektují a uznávají nižší inteligenční předpoklady svých dětí.

Dílčí výzkumný cíl č. 2: Zjistit jaký vliv má na rozhodnutí rodičů umístit dítě do základní školy se speciálním výukovým programem jejich vlastní vzdělání.

Všichni dotazovaní rodiče měli pouze dokončeno základní vzdělání absolvované na základní škole se speciálním výukovým plánem, dříve zvláštní škole. Dá se předpokládat, že i tato skutečnost hraje určitou roli při jejich rozhodování, a to především v tom smyslu, že školu znají a necítí důvod ke změně této „tradice“.

Dílčí výzkumný cíl č. 3: Zjistit zda mají rodiče nějaké představy o budoucnosti svých dětí.

Musím konstatovat, že rodiče o budoucnosti svých dětí nemají konkrétní představy, možná, že tento fakt plyne ze skutečnosti, že Romové jsou zvyklí žít ze dne na den, a obecně o zítřku příliš nepřemýšlí. Jako malý posun ve vztahu k budoucnosti a ke vzdělání jsem u dotazovaných romských rodin zaznamenala přání, aby se jejich děti alespoň vyučily a „dotáhly to dál než oni“.

Dílčí výzkumný cíl č. 4: Zjistit zda jsou rodiče schopni pomáhat dětem s přípravou do školy.

Na tento dotaz mi rodiče shodně odpověděli, že rozhodně ano, že svým dětem v případě potřeby radí a píše s nimi úkoly, ale při otázce zaměřené na školní družiny zase sdělují, že si děti dělají úkoly ve družině. Tento rozpor si vysvětluji snahou ukázat, že jsou dobří rodiče, kteří se o své děti starají, dalším vysvětlením by mohlo být, že děti si dělají občas úkoly doma a občas ve družině.

Dílčí výzkumný cíl č. 5: Zjistit jak rodiče podporují děti v mimoškolních aktivitách.

Dotazovaní rodiče děti v mimoškolních aktivitách nijak výrazně nepodporují, ale zároveň jim v nich nebrání. Volbu druhu frekventovaných aktivit nechávají zcela na samotném dítěti. Uznávají, že lepší je smysluplné trávení volného času, než bezcílné toulky městem. Toto zjištění potvrzuje, že rodiče nepřikládají mimoškolním aktivitám velkou vážnost, ale jakousi výchovnou funkci jim částečně přiznávají.

Dílčí výzkumný cíl č. 6: Zjistit způsob jak se děti dostávají do základní školy se speciálním výukovým programem.

Z rozhovoru s ředitelkou speciální školy jsem zjistila, že většina žáků, kteří nastoupí hned od 1. třídy do jejich školy jsou žáci, kteří u nich navštěvovali přípravnou třídu. Na druhou stranu není pravidlem, že všichni žáci, kteří prošli přípravnou třídou, nastupují hned od 1. třídy do speciální školy. Do přípravného ročníku jsou přijímáni žáci na základě výsledku pedagogicko psychologické poradny, které se v této fázi zaměřuje na sociokulturní znevýhodnění dítěte. Teprve po ukončení přípravné třídy doporučuje škola rodičům u vytipovaných žáků požádat o další vyšetření, které se však týká již inteligenčních schopností a celkové školní zralosti. Teprve na základě doporučení z pedagogicko-psychologické poradny k zařazení dítěte do speciální školy, je možno jej tam přijmout.

Dílčí výzkumný cíl č. 7: Zjistit jak se sama škola snaží omezit počet žáků na své škole.

Speciální omezení zřejmě činěna nejsou, ale asi to ani není potřeba, protože současná legislativa skutečně nedovoluje, aby do speciální školy bylo přijato dítě bez doporučení pedagogicko psychologické poradny, Jak uvádí ředitelka, pokud dítě začne vykazovat před-

poklady k přechodu do normální základní školy, tak toho využívají a sami to rodičům navrhnou, protože to považují za svůj pedagogický úspěch. Jako takovou skrytou a nenápadnou snahu školy spatřuji v uplatňování individuálního přístupu se snahou o co největší rozvoj dítěte. Další aktivitou v tomto směru je doučovací kroužek, který dětem pomáhá dohnat učivo v případě dlouhodobější nemoci. Snad se k těmto opatřením dá zahrnout i pečlivé sledování školní docházky. Tyto opatření školy nedovolují dětem bezdůvodné zhoršování školních výsledků.

Dílčí výzkumný cíl č. 8: Zjistit jak škola podněcuje děti k aktivnímu přístupu ke vzdělávání.
Ve třídách s nižším počtem dětí se lépe uplatňují moderní metody výuky s důrazem na pochopení probírané látky, tím se stává výuka zajímavější. Škola se snaží organizovat zájezdy a exkurze, aby děti viděly, jak věci fungují v praxi, což je může zaujmout a podnítit v nich zájem o určitou problematiku. Aby se děti musely do školy připravovat i doma, dostávají domácí úkoly, přiměřené jejich schopnostem, aby je byly schopni zvládnout sami.

Dílčí výzkumný cíl č. 9: Zjistit jaký je vztah dětí k mimoškolním aktivitám.

Jak uvádí ředitelka speciální školy od 1. do 5. třídy mají děti pozitivní vztah jak ke škole, tak i k mimoškolním aktivitám. S nástupem puberty se jejich zájmy obracejí jiným směrem, ale zřejmě je to individuální záležitost, protože jak uvádí jeden z dotazovaných romských rodičů, který má 3 děvčata ve věku 16 – 13 let, chodí děvčata do kroužku zpěvu a tance. Jedná se tedy podle mého soudu o zcela individuální přístup.

4.3 Doporučení a podněty pro praxi, postřehy

Do této kapitoly jsem zařadila některá doporučení a podněty v určitých oblastech, navazující na shrnutí cílů výzkumu, která by bylo možné realizovat v praxi. Dále uvádím postřeh, který zcela nesouvisí s řešenou problematikou, ale také se dotýká romské komunity.

1. Vzhledem k výskytu častých doporučení na zařazení dítěte do školy se speciálním výukovým plánem doporučuji, aby se odborníci tohoto oboru zaměřili na propracování nové diagnostiky a kritérií pro stanovení školních předpokladů a školní zralosti, které budou vycházet z poznatků romské kultury.

2. V návaznosti na jisté pochybnosti romských rodičů o výsledcích vyšetření z pedagogicko psychologické poradny bych doporučila realizovat kvantitativní výzkum zaměřený na zjištění, zda romští rodiče vědí, že mohou přihlásit své dítě do normální základní školy i přestože jim pedagogicko psychologická poradna doporučila zařadit dítě do speciální školy.
3. K otázce jak dětská hra ovlivňuje rozvoj připravenost dětí na školní docházku, by bylo přínosné zrealizovat Dlouhodobý pedagogický experiment, kde by byly pozorovány romské děti pocházející z obdobných rodinných prostředí, ale praktikoval by se s nimi odlišný způsob hry. Pokud by tento experiment potvrdil významný rozdíl v připravenosti žáků na školní docházku, bylo by zřejmě dobré uskutečnit opatření, kterým by romské děti přicházely do styku s podněty aplikovanými v experimentu.
4. Nejjednodušším řešením jazykové bariery by bylo zřízení romských škol, kde by byla vyučovacím jazykem romština. Školský zákon dokonce udává kritéria pro zřízení škol vyučujících jazykem národnostních menšin a nejsou až tak přísná, ale největším problémem zřejmě je, že podle posledních statistických údajů, se k romské národnosti hlásí stále méně Romů. Uvidíme, jaké statistické výsledky přinese letošní sčítání lidu.
5. Aby se zvýšilo povědomí o užitečnosti mimoškolních aktivit, možná by bylo dobré vymyslet nějaký projekt, který by nabízel mimoškolní aktivity, ale zároveň by pracoval i s dospělými, aby jim bylo vysvětleno, že i různé koníčky a hobby dítě rozvíjejí ale je potřeba soustavnosti a vytrvalosti, aby to přineslo své výsledky. Dospělí by si mohli některé aktivity vyzkoušet praktikovat s dětmi.

Na závěr můj postřeh. V jednom rozhovoru matka uvedla, že ráno kolem osmé hodina odvedou děti do školy a potom je vyzvedávají odpoledne kole čtvrté hodiny. V tomto doprovodu se s partnerem střídají. Přemýšlela jsme o tom co tato žena, či její partner celé dny dělají? Musí to být velmi ubíjející a demotivující žít takovýmto prázdným stereotypem s omezeným rodinným rozpočtem a v mini bytě. Napadlo mě, že by vlastně mohl minimálně jeden z partnerů nastoupit na denní studium a doplnit si tak potřebnou kvalifikaci, aby nebyli odkázáni pouze na výkon nejpodřadnějších prací.

ZÁVĚR

Romská problematika je velmi složitá, hlavním problémem je zřejmě jejich nezaměstnanost a závislost na sociálních dávkách. Převážná většina majoritní společnosti jim závidí jejich údajnou svobodu. Ale co je to za svobodu, když je člověk díky nízkému příjmu upoutaný na jednom místě, v nevyhovujících bytových podmínkách a bez vidiny změny situace. Samozřejmě, že pokud někdo chce nějakou změnu, musí se o ni i přičinit. Pěkně to vystihuje staré přísloví:

„Chceš li nasytit hladového, nedávej mu rybu, ale nauč ho ryby chytat.“

V návaznosti na tuto myšlenku chci vyjádřit potřebu naučit romskou menšinu postarat se sama o sebe a přestat spoléhat na sociální systém. Vždyť sami Romové musí cítit, že se zhoršující se celosvětovou finanční situací, bude veřejných finančních prostředků na sociální podporu a solidaritu stále méně.

Prvotním předpokladem pro možnost získání práce, případně vlastního podnikání je vzdělání v určitém oboru. Převážná většina Romů má pouze ukončené základní vzdělání na speciální škole. Naštěstí v posledních letech se začalo blýskat na lepší časy, pod vlivem organizací, které se zaměřují na dodržování lidských práv a ochránce veřejných práv, dochází pomalým změnám a romské děti už občas vidíme i na normální základní škole, nebo na středním odborném učilišti s maturitou. Zatím jsou to spíše jenom výjimky, proto jsem se ve své práci na tuto problematiku zaměřila.

Největší roli při rozhodování romských rodičů hraje posudek z pedagogicko psychologické poradny. Když tento posudek doporučuje zařazení dítěte do speciální školy, rodiče to respektují, možná ale vůbec nevědí, že rozhodnutí spočívá pouze na jejich bedrech, mohou totiž dítě přihlásit do normální základní školy, bez ohledu na doporučení pedagogicko psychologické poradny.

Dle mého výzkumu se jeví hlavní příčinou zařazování romských dětí do speciálních škol jejich nízké inteligenční předpoklady pro plnění požadavků normální základní školy. Nerada bych se pouštěla do diskuse s odborníky o metodách a kritérii hodnocení schopností zvládat normální základní školu, ale přece jenom je to podivné, že tolik romských dětí vykazuje nízkou inteligenci. Jediným možným vysvětlením s ohledem na genetické zákonitosti by bylo dřívější striktní dodržování endogamních svazků v širších rodinách, kde nebylo výjimkou, že rodinu spolu zakládali bratranec se sestřenicí. Druhým možným vysvětle-

ním je vliv sociálního prostředí na rozvoj dovedností a schopností dítěte. S ohledem na odlišnou kulturu a jiný způsob výchovy dítěte je možné, že diagnostika propracovaná na děti z majoritní společnosti, není vhodná na děti romské a bylo by jí potřeba takto uzpůsobit.

Realizace praktické části diplomové práce mi přinesla bližší a osobní seznámení se stylem bydlení, vyjadřování a celkovým smýšlením vybraných romských rodin přímo v jejich přirozeném prostředí. Také jsem měla možnost navštívit speciální školu, kde jsme z výzdoby na chodbách mohla vyčíst obrovskou kreativitu zdejších dětí i jejich pedagogů. Škoda, že takové nadání a šikovnost není zužitkována v praxi a v dospělosti se vytratí.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BAKALAŘ, P. *Psychologie Romů*. Praha: Votobia, 2004. 181 s. ISBN 80-7220-180-8.
- [2] BALVÍN, J. *Romové a zvláštní školy*. Ústí nad Labem: Hutí R, 1997. 189 s. ISBN 80-902149-6-7.
- [3] BALVÍN, J. *Romové a pedagogika*. Ústí nad Labem: Hnutí R, 2000. 147 s. ISBN 80-902461-3-3.
- [4] BALVÍN, J. *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém*. Praha: Hnutí R, 2004. 207 s. ISBN 80-86798-01-1.
- [5] DAVIDOVÁ, E. *Romano drom, cesty Romů 1945 – 1990*. Olomouc: Universita Palackého v Olomouci, 1995. 225 s. ISBN 80-7067-533-8.
- [6] FRASER, A. *Cikáni*. Praha: Nakladatelství lidové noviny, 1998. 374 s. ISBN 80-7106-212-X.
- [7] FRIŠTENSKÁ, H., VÍŠEK, P. *O Romech (na co jste se chtěli zeptat)*. Praha: Vzdělávací centrum pro veřejnou správu ČR, o.p.s., 2002. 141 s. Bez ISBN.
- [8] HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010. 224 s. ISBN 978-80-247-3070-7.
- [9] HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. 776 s. ISBN 80-7178-303-X.
- [20] HLADÍK, J. *Multikulturní výchova (Socializace a integrace menšin)*. Zlín: Universita Tomáše Bati ve Zlíně, 2006. 73 s. ISBN 80-7318-424-9.
- [31] KAJANOVÁ, A., URBAN, D. *Sociální práce s etnickými skupinami a menšinovými skupinami*. České Budějovice: Jihočeská universita v Českých Budějovicích, 2009. 104 s. ISBN 978-80-7394-181-9.
- [42] JAKOUBEK, M., BUDILOVÁ, L. *Cikánské skupiny a jejich sociální organizace*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2009. 359 s. ISBN 978-80-7325-178-9.
- [53] JANDOUREK, J. *Sociologický slovník*. Praha: Portál, 2001. 228 s. ISBN 80-7178-535-0.
- [64] MATOUŠEK, O. *Slovník sociální práce*. Praha: Portál, 2003. 288 s. ISBN 80-7178-549-0.

- [75] NAVRÁTIL, P. *Romové v české společnosti: jak se nám spolu žije a jaké má naše soužití vyhlídky*. Praha: Portál, 2003. 224 s. ISBN 80-7178-741-8.
- [86] NEČAS, C. *Špalíček romských miniatur*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2008. 123 s. ISBN 978-80-7325-151-2.
- [97] NEČAS, C. *Romové v české republice včera a dnes*. Olomouc: Universita Palackého v Olomouci, 2002. 129 s. ISBN 80-244-0497-4.
- [108] POLÁKOVÁ, H. *Školský zákon Zákon o pedagogických pracovnících (s výkladem)*. Žďár nad Sázavou: Fakta v.o.s., 2004. 287 s. ISBN 80-902614-3-4.
- [119] PLŠEK, J. *Romové na trhu práce valašského regionu*. Vsetín: ELIM – Agentura podporovaného zaměstnávání, 2005. 68 s. Bez ISBN.
- [20] PROKEŠOVÁ, M. *Romové, otázky a hledání odpovědí*. Ostrava: Repronis, 2010. 102 s. ISBN 978-80-7329-249-2.
- [21] *Romsko-česká přísloví*. Vsetín: Základní a Mateřská škola Vsetín, Turkmenská, 2010. 18 s. Bez ISBN.
- [22] ŘÍČAN, P. *S Romy žít budeme – jde o to jak*. Praha: Portál, 2000. 143 s. ISBN 80-7178-410-9.
- [23] ŠIŠKOVÁ, T., *Menšiny a migranti v České republice: my a oni v multikulturní společnosti 21. století*. Praha: Portál, 2001, 200 s. ISBN 80-7178-648-9.
- [24] ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdělávání Romů*. Praha: Grada, 2001. 84 s. ISBN 80-247-0277-0.
- [25] ŠVARŤÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. 348 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
- [26] *Velký sociologický slovník, I. svazek*. Praha: Karolinum, 1996. 747 s. ISBN 80-7184-164-1.
- [27] *Velký sociologický slovník, II. svazek*. Praha: Karolinum, 1996. 749 – 1627 s. ISBN 80-7184-310-5.
- [28] Základní a Mateřská škola Vsetín, Turkmenská [online]. [cit. 2011-02-15].
Dostupný z WWW:<<http://www.zsms-turkmenska.cz/zakladni-informace.php/>>.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

TVO Tazatelská výzkumná otázka.

SVO Specifická výzkumná otázka.

SEZNAM TABULEK

3: Kategorizovaný seznam kódů – romské rodiny A a B	55
4: Kategorizovaný seznam kódů – ředitelka základní školy se speciálním výukovým plánem	56

SEZNAM PŘÍLOH

P I: Přepis rozhovoru s rodinou A

P II: Přepis rozhovoru s rodinou B

P III: Přepis rozhovoru s ředitelkou speciální školy

PŘÍLOHA P I: PŘEPIS ROZHOVORU S RODINOU A

T = tazatel

P = paní Pavla

T: Takže jak jsme se dohodli, udělali bychom spolu rozhovor pro účely vypracování mé diplomové práce. Tento rozhovor zůstane anonymní a bude použit pouze pro tu mou práci. Celý rozhovor budu nahrávat na diktafon, abych ho mohla později přepsat, teď bych to nestihla mluvit s Vámi a ještě si to všechno zapisovat. Abych mohla rozhovor nahrávat, potřebovala bych, abyste mi podepsala, že s tím nahráváním souhlasíte (předložím připravený písemný souhlas a průpisku).

P: Ano, já s tím souhlasím, už jsme se tak předtím dohodli (paní Pavla podepisuje souhlas).

T: Nejprve taková úvodní otázka, kolik máte dětí a jak jsou staré?

P: Mám tři děti, Adrianek bude mít 11, Derek bude mít v jedenáctém měsíci 10 a Samanta bude mít 8.

T: Tady kolegyně ze sociálky mi říkala, že Vaši dva synové chodí tady na Turkmenskou (Základní škola se speciálním výukovým programem, dříve zvláštní škola) a Samanta chodí také na Turkmenskou do přípravného ročníku a Vy pak plánujete, že půjde do klasické školy v Luhu.

P: Ano už je zapsaná, oni jí už vzali.

T: Takže už je Luhu zapsaná?

P: Ano už je zapsaná.

T: A jak? Těšíš se tam? (otázka na Samantu)

P: Jo těší se tam. (Samanta klopí své velké zvědavé oči).

T: A ti Vaši dva kluci, jak oni se dostali do té zvláštní školy?

P: Oni nezvládli tu přípravku, ten psycholog to nedoporučil. Oni jsou trochu retardovaní. (směje se)

T: No to snad ne? (usmívám se) Oni jsou asi spíš trochu živější, ne?

P: Tak nejsou živější. On, třeba Derek, on má takové chvílky, že prostě si stoupne a dělá si všechno po svojem a nic nepomáhá. Já na něho třeba 20 krát zařvu a on nic, prostě nepomáhá to. On je takovej (pauza) já nevím (pauza), nevím jak to popsat.

T: Takže vy tak nějak souhlasíte s tím výsledkem vyšetření psychologa, myslíte si, že by pro ně nebylo dobré chodit do normální školy?

P: Tak jako nesouhlasím, ale u něho mi řekli, že by nezvládl (ukazuje na Dereka).

T: A u toho staršího?

P: No ten ani tu zvláštní moc nezvládá.

T: Takže to Vám řekli v té přípravce, že s nimi máte jít na vyšetření do pedagogicko psychologické poradny, že se zdá, že nemohou jít do klasické školy.

P: On neprošel (ukazuje na Adriana), on mi propad, v 2. třídě vlastně. Teď chodí 2 krát do 3. On nepropad (ukazuje na Dereka), on má docela dobré známky, zvládá dobře matematiku, pěkně píše, ale on má takové ty svoje chvíle. Já nevím, proč je takový. On totiž neusedí.

T: Takže nebyla jste nějak naštvaná na toho psychologa, že Vám dal takový posudek.

P: Nee, smířila jsem se s tím.

T: Je to pro Vás nějak výhodné, když oba dva kluci chodí spolu na Turkmenskou? Bude to pro Vás teď složitější, kdy Samanta bude chodit do Luhu? (pod okny projíždí houkající sanitka, hluk proniká dovnitř otevřeným oknem).

P: Nee, my se střídáme s manželem (svého dlouholetého partnera a otce svých dětí označuje vždy jako manžela).

T: Vlastně kluci jsou už velcí, ti už mohou chodit i sami.

P: No to asi ano, ale teď s nimi chodí i ona (pohodí hlavou směrem k Samantě), tak manžel je ráno vodí a já pro ně potom chodím odpoledne, nebo prostě se střídáme.

T: Aha, vlastně ano, Samanta tam chodí do přípravy. A jakou školu Vy jste vlastně dělala?

P: Já, no zvláštní (upřímně jsme se obě zasmáli).

T: A proč jste šla do zvláštní? Byla jste také v pedagogicko psychologické poradně? Památujete si na to?

P: Já nevím, proč mě tam maminka dala, já si to nepamatuju. Jo, pamatuju si, že jsem napřed chodila do školy na Trávníky a potom nevím, proč mě maminka dala do zvláštní.

T: A pak už jste nepokračovala? Neměla jste nějakou představu, co byste chtěla dělat?

P: Ne, já jsem tak otěhotněla. (smích)

T: Už na té Turkmenské??? (údiv)

P: Ne, na Jabloňové. (usmívá se)

T: Vlastně, zvláštní škola tehdy sídlila na Jabloňové.

P: Byla jsem v devítce, chtěla jsem jít na švadlenu, ale pak už to nějak nevyšlo. Seznámila jsem se vlastně s Radkem a pak už to nevyšlo. (stále se směje)

T: Takže Vy jste měla nějaký svůj plán, čím byste chtěla být.

P: No chtěla jsem být tou švadlenou, ale v 15 jsem otěhotněla a v 16 jsem porodila.

T: A Vaši rodiče souhlasili s tím, že jste chtěla jít na tu švadlenu?

P: Ano, maminka souhlasila.

T: A co tatínek, ten také souhlasil, nebo chtěl něco jiného?

P: No tatínek s námi nebydlel, my jsme byli s maminkou sami.

T: A Vaši kluci, třeba někdy přemýšlí, čím by chtěli být?

P: Zatím se jenom perou. (usmívá se, ale zároveň je přejeđe káravým pohledem)

T: A Vy sama si někdy představujete, čím by měli být? Co by se Vám líbilo?

P: Mě? (mírná pauza) No tak z ní bych chtěla, aby byla, něco víc, aby toho dosáhla víc než já.

T: A kluci?

P: No na něho si nejsem jista (ukazuje na Adriana a směje se), no nejsem si jista, ale byla bych ráda, kdyby se vyučili.

T: A Derek?

P: Taky tak. No prostě dosáhnu toho, aby se vyučili. No prostě budu tvrdá. Přísná, tak se to říká.

T: A co je podle Vás pro ty děti v životě nejdůležitější, až budou velké? Vždycky říkáme, aby byly zdravé, aby si jak zajistilo to své živobytí....(na nádraží přijel vlak, skřípání brzd přehlušuje rozhovor)

P: Tak aby se vyučili, nebo třeba aby měli maturitu, protože tak se dostanou dál než my, že. Bez školy nedostanou žádnou práci.

T: A Vy víte, že třeba kluci když jsou na té Turkmenské, tak se už nemůžou přihlásit na žádnou střední školu? Jedině na učební obor?

P: Ano, já vím, proto bych chtěla aby Samanta chodila do normální školy a mohla pak dělat nějakou střední a možná i vysokou. Čím bys chtěla být? (obrací se na Samantu) Učitelkou? Doktorkou? Nedávno mi říkala, že by chtěla být modelkou. (smějeme se obě)

T: Vy mluvíte dobře česky, to asi na škole jste musela mluvit česky a doma rodiče také mluvili česky?

P: Tatínek mluvil česky, ale maminka mluvila romsky.

T: Jak to, že tatínek mluvil česky? A když s Vámi nebydlel, tak on za Vámi chodil?

P: Ne, tatínek je ze Slovenska, tak on mluvil spíš Slovensky.

T: Jak jste se tedy naučila česky? Od tatínka to tedy nebylo.

P: Já nevím, tak, sama.

T: Takže Vy mluvíte romsky i česky.

P: Ano.

T: *Takže rozumíte dobře česky i romsky?*

P: Ano, něčemu ano a něčemu ne. My máme takovou romštinu a někdo má zas inu romštinu.

T: *A děti se učí také i romsky, nebo mluvíte na ně doma česky i romsky?*

P: Doma mluvíme Romsky. On moc neumí česky (ukazuje na Adriana).

T: *A vy si někdy něco čtete česky, třeba nějaký časopis?*

P: Ano

T: *A nějakou českou knihu jste někdy četla, třeba ve škole?*

P: Já mám ráda Harlekýnky. (usmívá se)

T: *Á, tak romantika. (usmívám se i já). Takže o tom už jsme už trochu mluvili, myslíte si, že bez znalosti českého jazyka je možné v České republice sehnat nějaké dobré pracovní místo?*

P: Já si myslím, že ne. Bez výučního listu se dostanete jedině na dělnici.

T: *Vy pomáháte dětem nějak s přípravou do školy?*

P: Ne, oni to dělají ve škole vlastně. No, a když bude chodit malička (myslí Samantu), budem se učit spolu.

T: *Myslíte si, že zvládnete přípravu do školy se Samantou sama, nebo budete hledat pomoc u nějakých organizací?*

P: Já myslím, že to zvládnu, no uvidíme. Až kdybych to nezvládala, tak bych hledala nějakou pomoc.

T: *Takže oni si to udělají ve škole, a Vy se jim na to pak doma díváte, kontrolujete to?*

P: No, když mají úkoly, tak je děláme spolu.

T: *A když udělají ty povinné úkoly, připravují se ještě nějak do školy?*

P: No počítají si někdy, učí se ještě víc kreslit, takové ty pohádky chtějí číst.

T: *Takže ty úkoly do školy s nimi dělají i (do hovoru vstupuje Samanta: my nemáme žádné úkoly do školy). No ty ještě ne, ty máš ještě dobrou školu, to tě teprve čeká (odpovídám jí).*

T: *Takže to s nimi ty úkoly dělají třeba po škole v družině ti romští asistenti?*

P: Určitě

T: *Takže jste ráda, že to tam s nimi udělají, že jim poradí.*

P: Se školou moc spokojená nejsem, i když tam dělají ti romští asistenti (přichází domů partner paní Pavly, pan Radek, pozdravíme se).

T: *Takže jste spokojeni s tím přístupem školy? (připomínám otázku)*

P: Někdy jo, někdy ne. Ti větší ogaři se provokují, pak se perou, pak učitelka mi přijde něco říct. Neuhlídají to tak, jak by měli.

T: Takže nejste spokojena s přístupem školy.

P: Pro něco jo, pro něco ne. Pro něco jo, pro něco ne. (opakuje) Nejsem spokojená. Třeba když děcka mluví romsky a oni to řeknou česky, tak to jo (ti romští asistenti), ale oni neuhlídají ty děcka. Protože kolikrát mi přišel on domů (ukazuje na Dereka) a normálně byl zmlácený. Normálně měl i monokl pod okem.

Radek: Vlastně když romské děcka nastoupí do školy, tak málokteré umí česky, takže oni tam překládají.

T: Takže oni tam slouží spíš jako nějakí tlumočníci, než aby na děti dohlídli, nebo je nějak doučovali.

Radek: Aj dohlidnu někdy, ale spíš překládají.

T: Bývají na škole i třídní schůzky, chodíte tam?

P: Ano, ano.

T: A jak jsou ve škole spokojené děti?

Radek: Oni by šli i nemocní do školy.

P: Ona (dívá se na Samantu), strašně chce jít do školy.

T: Ty se tam tak těšíš? (dotaz na Samantu) Samanta sklopí oči a souhlasně přikývne hlavou. Tak doufám, že ti to vydrží. A kluci, ti tam jsou spokojeni taky?

P: Ano (kluci jsou potichu)

T: Nebo Vás tam nějak zlobí spolužáci (dotaz na kluky)

P: Oni se tam nejprve provokují a pak se poperou. S učitelkami jsem spokojená. Vždycky když se něco stane, tak to řeknou. Nehulákám po nich.

T: Doufám, že oni po Vás také ne? (úsměv)

P: Nee. Vždycky to nějak vyřešíme v klidu.

T: A to vzájemné provokování mezi kluky, z čeho vychází? Mohou to být i spory z toho důvodu, že nejsou všichni ve třídě Romové?

P: No, ve třídě nejsou všichni Romové, ale myslím si, že to jsou jenom takové ty klučí bitky, určitě to není nijak rasistické.

T: Mají děti ještě nějaké zájmy, co dělají třeba po škole?

P: Ten (otočí se na Adriana) hraje fotbal, chodí do knihovny, tancuje. Ten, (otočí se na Dereka) má zálibu jenom ven, anebo hrát playstation. On hraje playstation i s tatškou. Ona, (Smanta) tancuje, zpívá.

T: Chodí do nějakého kroužku?

P: Zatím ještě ne.

T: A kluci chodí hrát fotbal nějak organizovaně, nebo jenom tak?

P: No, s klukama chodí tam na Charitu.

T: Myslíte do toho nízkoprahového centra na Sychrově, jmenuje se to Zrnko.

Adrian: No. (přítakání)

T: A ve škole po vyučování, máte tam nějaké kroužky?

Adrian: Klub

P: Tam s děčkama tancuje, aj někdy vystupují, třeba na Záření. (místní folklorní slavnosti)

To je se školou.

T: Tak to je asi tak všechno co jsem se Vás chtěla zeptat. Ale ještě se vrátím na začátek.

Takže Vy ty děti dáváte do přípravného ročníku na tu Turkmenskou a tam se to teprve projeví, jestli tam zůstane, anebo jestli půjde do normální školy. Derek s Adrianem chodili taky do přípravného ročníku?

P: Chodili, oba dva na Turkmenskou.

T: Tak mě zajímá, jak to, že ti dva zůstali na Turkmenské a Samanta jde do normální školy?

P: No, protože přišlo jí to doporučení. Oni jí dali vlastně odklad, kvůli tomu, že ona je chytrá, ale aby se na to lepší připravila.

T: Takže, aby tam byla ta školní zralost. Takže u všech třech dětí proběhlo pedagogicko psychologické vyšetření a na základě toho pak bylo rozhodnuto. A Vy to respektujete?

P: Já nejsem psycholog.

T: No oni jsou případy, že ten psycholog to doporučení nedá, ale rodiče to dítě stejně dají do klasické školy a pak se to projeví, jestli to to dítě zvládá, jestli je to pro něho náročné.

Radek: Já bych Dereka do normální školy nedal, protože on má fakt takové dny, kdy se sním nedá.

T: Takže má takové výkyvy?

P: No, on tam za ním do školy chodí i psycholog.

Radek: Fakt, když má ty svoje dny, tak je nejlepší ho nechat, ať si dělá, co chce, nevšímá si ho.

T: A ten psycholog s ním nějak pracuje a kontaktuje třeba i Vás, aby Vám vysvětlil, jak jeho stav zlepšit?

P: No, to bych se musela zeptat asi ve škole. Ne, za námi ještě nebyl.

T: A když hraje playstation, tak se u toho nějak zklidní, lepší se mu nálada?

P: No oni se u toho s manželem pak začnou dohadovat, dělají kraval, já se rozčílím, začnu nadávat a vypnu jim to, a je pokoj. (směje se)

T: Aha, tak to už bude asi opravdu všechno. Moc Vám děkuji za ochotu, že jste mi poskytli ten rozhovor. Přeji Vám, aby se Vám s dětmi podařilo splnit ty záměry, které máte.

P: To nebyly tak těžké otázky, myslela jsem, že to bude horší.

Rozloučení

PŘÍLOHA P II: PŘEPIS ROZHOVORU S RODINOU B

T = tazatel

F = pan František

T: Takže jak jsme se dohodli, udělali bychom spolu rozhovor pro účely vypracování mé diplomové práce. Tento rozhovor zůstane anonymní a bude použit pouze pro tu mou práci. Celý rozhovor budu nahrávat na diktafon, abych ho mohla později přepsat, teď bych to nestihla mluvit s Vámi a ještě si to všechno zapisovat. Abych mohla rozhovor nahrávat, potřebovala bych, abyste mi podepsala, že s tím nahráváním souhlasíte (předložím připravený písemný souhlas a průpisku).

F: Ano, já s tím souhlasím, už jsme se tak předtím dohodli (pan František podepisuje souhlas).

T: Na úvod taková jednoduchá otázka, kolik máte dětí a jak jsou staré?

F: Celkem máme 6 dětí. Fanyň má 20, Patrik má 19, Olga má 16, Renata má 15, Milada má 13, a Adrian bude mít 7.

T: Navštěvují nebo navštěvovaly všechny Vaše děti zvláštní školu hned od 1. Třídy, nebo některé bylo i v normální škole?

F: Ano, všechny byly ve zvláštní škole.

T: Takže všechny chodily na tu Turkmenskou, i holky? Už do toho přípravného ročníku? A jak se tam dostali?

F: Tak, tak, všichni, protože všichni Romové, já nevím, jestli to tak bylo, že by museli všichni tam, byli jsme si jistí, že tam jsou všichni Romové. To jsme si byli jisti, že jsou komplet Romové, že se tam nic nestane.

T: To, jako, že jste nechtěli trhat tu rodinu, když tam jsou třeba dva sourozenci, tak aby další nechodili jinam? Tak jste to myslel?

F: Ano, tak, tak.

T: Anebo jste to myslel tak, že když je tam převaha Romů, že se tam budou cítit bezpečněji, že tam nebude docházet k nějakým střetům mezi těmi dětmi a budou si víc rozumět.?

F: Ano, to taky, asi jo 100%.

T: Ale u všech dětí to bylo na základě toho vyšetření v pedagogicko psychologické poradně, ale to dělají až v tom nultém ročníku?

F: Ano, všem dělali to vyšetření, já nevím, jestli to tak bylo, ale teď už to tak není, všichni skončili ve zvláštní škole.

T: Takže máte pocit, že se to změnilo směrem k lepšímu, že teď jsou i ty normální školy víc otevřené pro Romy?

F: No to určitě.

T: To pedagogicko psychologické vyšetření bylo dělané na popud školy, nebo to jste podali žádost Vy?

F: No já nevím, asi spíš na naši žádost.

T: A jak jste byl spokojený s výsledkem toho vyšetření? Souhlasil jste s tím?

F: Já nevím, těžko říct. Říkal psycholog, že je schopný na tu Turkmenskou?

T: Takže chápu to tak, že to co napsal ten psycholog, tak bylo pro Vás směrodatné, Vy jste to respektovali.

F: Asi jo.

T: Je pro Vás z nějakého důvodu výhodné, že děti navštěvují zvláštní školu?

F: No, tak asi jo, že tam chodí spolu a my už to tam taky známe.

T: Jakou školu jste navštěvoval Vy, když jste byl dítě?

F: No, já jsem chodil do zvláštní, pak jsem chtěl být zahradníkem, ale to bylo v Kelči, a pak jsem tam přestal chodit.

T: Pracoval jste někdy v tomto oboru?

F: Ne, to ne.

T: Kdo o tom rozhodl, do jaké školy půjdete, nebo čím se vyučíte?

F: To já sám, já jsem to chtěl.

T: Takže rodiče Vám do toho nemluvily.

F: Ne, to ne.

T: Měl jste nějaký sen jako dítě, nebo dospívající, čím byste chtěl v životě být?

F: Ne, já nevím, to už si nepamatuju. Pak jsem chtěl být tím zahradníkem.

T: Mají Vaše děti nějaký sen, čím by chtěli být? Přijdou třeba za Vámi a řeknou třeba: „Tati, já bych chtěl být kosmonautem.“ ☺

F: Patrik se učí na tesaře, on má asi tři kurzy rekvalifikační. Renata bude letos končit, ta by chtěla být cukrářkou. Milada by chtěla být kosmetičkou, ale nevím, jak to bude. No ono se to ještě každou chvíli mění.

T: A máte nějakou představu Vy, čím by Vaše děti měly být? Na jedné straně jsou jejich představy, ale na druhé straně Vy přemýšlíte, co by pro ně bylo nejlepší, na co by se hodily, v čem jsou šikovní?

F: To Vám tak 100% neřeknu, protože to učení trvá 3 roky, tlačím na něho opravdu, aby se opravdu vyučil, ale on je už dospělý.

T: *Takže prioritou pro Vás je, aby děti dokončili základní školu a vyučili se.*

F: To ano, ale nevím třeba, co Patrika chytne, protože on je plnoletý, může si postavit hlavu a já s tím nic nenadělám. Já vím, že i když si tu školu dodělá, tak třeba vůbec nenajde práci, nebo bude dělat něco jiného, ale důležité je, aby měl ten výuční list.

T: *Co je podle Vás v životě nejdůležitější, aby Vaše děti vedly v budoucnu klidný a spokojený život?*

F: No určitě to, aby si udělaly nějakou školu, aby se vyučily. Protože potom třeba budou chodit do práce a nebudou závislí na dávkách.

T: *Víte o tom, že ze zvláštní školy nemohou jít děti studovat střední školu a vysokou školu? Nikdy jste se o to nezajímali, nepřemýšleli jste o tom, že by některé Vaše dítě mohlo studovat střední školu?*

F: Tak to nevím, to od Vás slyším poprvé.

T: *Myslím tím takové střední školy jako je střední průmyslová škola, gymnazium, zdravotní škola, protože ty děti ze zvláštní školy by nezvládly přijímací zkoušky. Obsah a množství učiva na zvláštní škole je menší než na normální základní škole. Na střední odborné učiliště se hlásit mohou.*

T: *Vy mluvíte dobře česky, ale umíte i dobře číst česky? Přečetl jste někdy nějakou českou knihu, nebo čtete alespoň české noviny, časopisy?*

F: Tak to víte, určitě, noviny, časopisy, ale knížku ne. To mě nebaví. Hodně čtu třeba na internetu.

T: *Myslíte si, že je možné mít v České republice nějaké dobré pracovní místo bez znalosti českého jazyka?*

F: No, to asi nejde. Když chodí děcka do školy, tak se tam stejně musí naučit aspoň trochu česky. Ti malý tam sice mají toho asistenta, překladatele, ale potom už ne.

T: *A Vy doma jak mluvíte?*

F: Trochu česky, trochu romsky, tak dohromady.

T: *Kde Vy jste se naučil česky?*

F: To já nevím, já si nepamatuju. Doma jsme mluvili romsky, asi ve škole, nebo já nevím.

T: *Pomáháte Vaším dětem s úkoly do školy, nebo jim je alespoň kontrolujete?*

F: Jo, 100%, to víte, že jo, když třeba, Olga, Milada nebo Renata něco neví, tak přijdou.

T: *A ve škole funguje nějaké doučování, kde by jim vysvětlili, čemu nerozumí?*

F: Jo, to jo, oni dělají takové skupinky po čtyřech, ale holky tam nechodí, oni to nepotřebují.

T: *Takže tu přípravu děláte hlavně doma. A chodí děti do školního klubu, nebo do družiny? Nebo kdy se vrací domů ze školy?*

F: Tak to já nevím, podle toho jaký je den. Někdy o půl jedné, někdy o půl druhé.

T: *A nejmladší syn, Adrian se vrací v kolik?*

F: Ten až tak kolem čtvrté.

T: *Tak to asi chodí do té družiny.*

F: No, to asi jo. Jo, oni si tam můžou dělat úkoly, anebo dělají něco jiného.

T: *Jste spokojeni s přístupem školy k Vaši dětem, nebo máte nějaké výhrady? Chodíte pravidelně na rodičovské třídní schůzky?*

F: No, to nejsou problémy. Jenom třeba když zapomeneme něco zaplatit, tak to oni dají vědět. To já jsem s nimi spokojený, my žádné problémy nemáme. Jediné co si holky stěžovali, že tam nebudou chodit na jídlo, že tam strašně málo jídla. Tak tam nechodí.

T: *Takže s učitelkami nebo se spolužáky tam žádné problémy nemají.*

F: Jo holky kdysi říkaly, že se tam s nějakou učitelkou pohádaly, nebo tak něco, no ale já nevím. Ale jinak je to v pohodě.

T: *Mají Vaše děti nějaké zájmy, záliby, něco co je baví?*

F: Holky chodí do tancování, tady ta Diakonie co tu udělala, je to baví.

T: *A Vy je v tom podporujete?*

F: A co mam, mam říct nechod' tam, když chce?

T: *Já jsem to nemyslela špatně, já jsem to myslela, jestli je to z Vašeho pohledu lepší, když tam chodí, než kdyby nikam nechodily.*

F: 100% určitě, než aby chodily jenom tak po městě. Ještě chodívají ve městě, jak my se scházíme, tak tam zpíváme a tancujeme, tam v Lid'áku. Někdy dělají i nějaké vystoupení.

T: *Poděkování za rozhovor*

**PŘÍLOHA P III: PŘEPIS ROZHOVORU S ŘEDITELKOU SPECIÁLNÍ
ŠKOLY**

T = tazatel

R = ředitelka

T: Kolik let již pracujete na pozici ředitelky této školy?

R: Toto datum si úplně přesně nepamatuji, ale je to určitě více než deset let. Vlastně v roce 2000 jsem udělala konkurz na ředitelku této školy, předtím jsem zde pracovala na pozici zástupkyně ředitele a začínala jsem zde jako učitelka. Takže se dá říci, že vlastně celý profesní život se věnuji speciálnímu školství.

T: Musela jste si k tomu nějak doplňovat vzdělání?

R: Dříve to speciální školství bylo koncipováno jinak, dříve speciální pedagogiku mohl vystudovat učitel, který měl řádně vystudovanou pedagogickou fakultu. Kolegové v mém věku měli běžně kombinaci buď na 1. stupeň, nebo na 2. stupeň, jako třeba já mám vystudovaný český jazyk a zeměpis. Zpravidla jsme všichni začínali učit na základní škole, a poté jsme studovali tříleté doplňkové studium

T: Byl to takový nějaký Váš sen učit na zvláštní škole? Naplňuje Vás ta práce?

R: Mohu říct, že jsem se profesně v tomto oboru našla. Nikdy jsem toho nelitovala, že jsem odešla ze základního školství, ale zcela prvoplánové to nebylo. Začala jsem učit v Horní Lidči, kde dříve byla zvláštní škola, takže jsem měla možnost se seznámit s touto problematikou, během mateřské jsem začala studovat speciální pedagogiku a pak jsem nastoupila tady na Vsetíně. Studovala jsem logopedii. Tato práce mě začala bavit a až se někdy sama divím, že mě baví doteď. Je to úžasně zajímavý obor, velmi široký a specifický. Znovu musím zopakovat, že mě to nikdy nemrzelo.

T: Normální škola je asi zaměřená více na ty konkrétní výsledky toho žáka a tady je to asi více na rozvoj osobnosti žáka?

R: Přesně tak, je to tu hodně zaměřeno na psychologii, speciální metody výuky, individuální přístup k dítěti a to mě prostě oslovilo.

T: Na vaší škole jsou zřízeny také přípravné ročníky.

R: Ano jsou to přípravné třídy, které se na škole začaly zavádět hned od chvíle, kdy vůbec byla možnost takovéto třídy zřízovat. Nejdříve se jim říkalo nulté ročníky, nejprve to byly ověřovací projekt Ministerstva školství, potom to teprve posléze došlo k uzákonění, přesně si to z hlavy nepamatuji. Hned od začátku jsme, tedy tehdejší paní ředitelka, projevila eminentní zájem se připojit k těmto pokusům ministerstva. Zřídili jsme tyto přípravné třídy, tehdy se jim neříkalo přípravné, protože jsme viděli, že předškolní vzdělávání v romské

rodině je nulové. A viděli jsme velké nedostatky v připravenosti při vstupu romských dětí na vzdělávací dráhu. Při vstupu na základní školu a samozřejmě i na tu zvláštní, dlouho trvalo, asi tak půl roku, než se dítě adaptovalo na školní prostředí a právě forma vzdělávání, nebo přípravy dětí ke školnímu vzdělávání je počín od Ministerstva školství jeden z nejprozíravějších, pro vzdělávání romské komunity, jaký mohli kdy udělat.

T: Do těch nultých ročníků se přijímají jenom romské děti?

R: Ne, je to podle školského zákona pro děti ze sociálněkulturně znevýhodněného prostředí, a to, kdo je ze sociálněkulturně znevýhodněného prostředí určuje poradna. Takže každé dítě, které přijde a zapíše se v určitém termínu, že by rodiče měli zájem umístit dítě do této třídy, musí si objednat vyšetření u psychologické poradny, a toto vydává podle svých kritérií potvrzení, zda toto dítě patří do sociálněkulturně znevýhodněné skupiny. Naprostá většina pochází z romských rodin, ale měli jsme i děti z neromských rodin.

T: Jak se vlastně přihlašují do těch přípravných ročníků? Oni přicházejí sami, nebo je nějakým způsobem oslovujete?

R: My oznamujeme, že se koná zápis do přípravných tříd. Rodiče přijdou zapsat své děti a ma jim řekneme, že budou přijati ti z nich, kteří donesou z poradenského zařízení osvědčení, nebo potvrzení, o tom sociokulturním znevýhodnění. Oni na to mají testy, nebo kriteria, které já vůbec neznám.

T: A vy to vyhlašujete jak? Ten zápis.

R: Tak jak nám to ukládá školský zákon. To znamená, vyvěsíme to na škole, vystavíme na internetové stránky.

T: A oni jsou schopni si to takto dohledat?

R: Máme samozřejmě romské asistenty, oni to sdělí ve své komunitě, vylepíme si to v těchto lokalitách, tam kde Romové bydlí. Předpokládá se, že to budou děti převážně z romských rodin.

T: O to psychologické vyšetření tedy musí zažádat rodiče, nebo to žádáte vy, jako škola?

R: Škola do toho nevstupuje, vyšetření provádí pedagogicko psychologická poradna, protože ta vyšetřuje děti, které nemají mentální postižení. Tady o mentálním postižení vůbec nemluvíme, tady hovoříme jenom o tom sociokulturním znevýhodnění. Jakmile rodiče přinesou to potvrzení, doloží ho k přihlášce, tak se vydá rozhodnutí, je to normální správní řízení. Takže se normálně vydává rozhodnutí o zařazení na ten rok, to potvrzení platí jenom ten jeden rok. A kdyby to bylo z novu nutné, tak se to musí udělat znova.

T: Dokázala byste přibližně procentuálně vyjádřit, jak velké procento romských žáků z tohoto nultého ročníku přechází přímo u Vás do 1. třídy?

R: To se zátěžko procentuálně vyjádřit, my si žádnou statistiku o tom nevedeme. Určitě by se to dalo nějak dohledat, to je jisté. Dítě, které končí přípravnou třídu, dostane takové výstupní hodnocení, které se posílá na školu, kam je dítě přihlášeno. Všichni rodiče jsou informováni zcela prokazatelně, i když to není naše povinnost, ale je to náš zájem, o cíli tohoto vzdělání. Toto vzdělávání připravuje žáky k vstupu do vzdělávacího systému. Naším opravdu vrcholným cílem opravdu je, když se největší počet dětí dostane na základní školu. Lidé nezavěšené a zvenčí často se uchylují k nějakému falešnému obviňování, že my si tady ty děti vychováváme pro nás. Vůbec to není pravda. Pro každého učitele, který v té přípravné třídě učí je to radost, když jdou žáci na základní školu. V naprosté většině jdou ti žáci k zápisu na základní školu, ale typicky takové jednoznačné případy, a to učitelka během toho roku vyzpozoruje, jak které dítě dopadne. A někteří rodiče si zase sami musí zažádat o opakované vyšetření dítěte. Když jsou vypsány zápisy do základních škol, jdou rodiče s dítětem k tomu zápisu. Naše škola vypisuje zápisy až v posledním možném termínu, aby všechny děti měly možnost jít nejprve k zápisu do základní školy. A potom jdou třeba k zápisu k nám, ale to v tom případě, když už mají vyšetření z pedagogicko psychologické poradny, v jehož závěru je, dítě s lehkou mentální retardací a doporučeno vzdělávání na základní škole plus upravený vzdělávací program pro děti s lehkou mentální retardací. Takže takový je osud těchto dětí. V letošním roce máme vlastně jenom 4 nebo 5 dětí, kteří mají toto doporučení hned do první třídy. Jinak naprostá většina, dětí bylo 15, takže zbytek má šanci jít na základní školu, ale celá řada dětí dostala odklad. To znamená, že se to řeší tím, že znovu se vrátí do té přípravné třídy, takže ji vlastně absolvuje dvakrát.

T: V současné době musí mít děti před nástupem do Vaší školy doporučení z pedagogicko psychologické poradny. Myslíte si, že skutečně všechny děti, které nastupují k Vám do 1. třídy, by neměli šanci zvládnout klasickou základní školu?

R: Kdyby se stal někdy nějaký vývojový pokrok u toho dítěte, ale ten vzdělávací systém je nastavený tak, že dítě, které je u nás, tak k nám patří, ale stalo se samozřejmě, že dítě udělalo pokrok a my jsme ho sami navrhli na přeřazení do základní školy. I když zase se nám často stalo, že dítě se nám tu vrátilo, protože jsme přecenili jeho síly. Samozřejmě, že mezi romskými dětmi jsou děti, které zvládnou základní školu.

T: Já jsem to myslela spíše tak, že jak se uvádí v literatuře, že jak jsou romské děti vychovávány jiným stylem, tak nejsou mentálně retardované, jenom nejsou schopné splnit ta kritéria pro nástup do základní školy.

R: Víím kam tím míříte, ale jednoznačně ty děti, které tady jsou, tak k nám patří na školu a na konci první třídy zpravidla ještě znovu prochází psychologickým vyšetřením, že poradna tedy je si vědoma toho, že dítě se vyvíjí a může klidně takzvaně rozkvést, třeba díky té speciální péči. Občas se to opravdu stává, že my sami, z našeho podnětu se snažíme to dítě přeradit na tu základní školu. Prostě děje se to, rozhodně tu není dítě nějak zakleto už na pořad. Samozřejmě že, pokud projeví schopnost přizpůsobit se tomu systému tak, že by mohlo zvládnout základní školu, tak se ten pokus vždycky učiní.

T: Jak si vysvětlujete, že podle pedagogicko psychologické poradny je tak velké procento romských dětí „méně inteligentních“?

R: Tak těch faktorů je hrozně moc, je to především ten inteligenční potenciál, které ty děti mají, protože, to je to co jsem Vám říkala, jestliže má to dítě vyšší inteligenci, že množství látky zvládá snadno, dá se říct, že vynikne, tak je přerazeno na základní školu. Na druhou stranu se zase často stává, že děti i u nás musí opakovat už tu první třídu, že nezvládají ani to jednoduché učivo. Takže to je ten biologický faktor, který je v podstatě nezvratný a je to zároveň indikace k zařazení k nám na školu. Je to prvořadá indikace je inteligence. Samozřejmě potom bych řekla ty výsledky toho vzdělávání, protože ty naše osnovy nejsou tak úplně lehoučké. My učíme dokonce chemii a tak velká řada dětí má problém zvládat to učivo v takovém rozsahu, i když hodnocení a klasifikace je u nás podle jiných kritérií. Jde především o hodnocení se skrytým motivačním faktorem. Ale přesto se jim mnohým nedaří, protože jsou to děti veskrze s velmi špatnou pamětí. Potom samozřejmě na vzdělávání každého dítěte se podílí sociální prostředí, jestli k nám jsou do těch přípravných ročníků přijímány děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, tak tento faktor se do jejich vzdělávání neodmyslitelně musí projevit. Dále jsou to ty tradice, jazyková bariera, potom je to, to už se asi opakují, ale ty kulturní tradice, které jsou v té rodině a to je všeobecně známo, že vzdělávání není u Romů hodnoceno, jenom velmi málo. Také jsou rozdíly v postojích rodin, nic nemůžeme paušalizovat, jsou rodiny, které chtějí, aby to dítě zvládlo základní školu a pokračovalo dále. Pak je to složitý komplex věcí. Všeobecně je známo, že romské dítě má velmi malou slovní zásobu, ale ve vzdělávacím systému jsou i děti cizinců, které třeba mají na startu vzdělávací dráhy malou slovní zásobu, ale během krátké doby se ten jazyk naučí a v součinnosti s inteligenčním potenciálem a s tou motivací, která je neu-

věřitelným hnacím faktorem. Jestliže tam ta motivace není, tak to dítě to nezvládá. Ale je to potřeba pojmout i mnohem šířeji, je to třeba postoj k zodpovědnosti, vytrvalosti, k plnění povinností, úplně těch základních. A tady už se ukazuje obrovská výhoda naší školy pro děti, že se vyučuje v malých počtech, s individuálním přístupem, znalostí rodinných poměrů. Ta rodina ať chce, nebo nechce, musí s tou školou spolupracovat. Naše škola pracuje na budování vztahu s rodinami z romské komunity, i když je to velmi obtížné. Vytváříme žákům takové podmínky, které jim umožňují maximální rozvoj a to jak v oblasti jejich kultury, tak i ve vzdělávacím programu, který máme nastavený tak, že my víme, že tyto děti pocházejí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, tak se snažíme, abychom jim to do určité míry nahradili, nebo jim to doplnili. Obohacujeme tak vzdělávací program o obrovskou škálu aktivit, kde si doplňují formou exkurzí, výletů, aktivity zaměřené na rozvoj jejich tradic a zvyků.

T: Takže podporujete i jejich vlastní kulturu.

R: Máme romský soubor, a tak dále, a tak dále, to bych teď musela vzpomínat, co všechno tu máme. Potom ten program nastavujeme také se zaměřením na jejich budoucí uplatnění v životě. Kde se mohou uplatnit? Z nich nebudou nikdy studenti středních škol, maturitního oboru. Prostě se vyučí, tak jako všechna děti majoritní společnosti, které absolvovali speciální školu, tak se nám naprostá většina dětí z nich vyučí. Tak proto je preferováno pracovní vyučování a tam se projeví obrovské rozdíly v postojích těch žáků, právě k těmto aktivitám. Většina dětí z majoritní společnosti má pracovní vyučování rádo, kdežto romské děti jsou neochotné, „a proč to musím“, „a proč já“. Ten vztah k té práci není takový, ale oni za to neví, oni nemají ten vzor doma. Mají romští rodiče koníčky tohoto druhu? Pracují jejich rodiče, tatínčí? Nepracují. Takže se snažíme u nich toto budovat, protože samozřejmě každý pedagog chce vidět nějaké výsledky. My jsme rádi, když se nám potom na ty učňovské obory, nebo dokonce obory s maturitou dostanou. Myslím si, že je naprosto liché a zkreslující, když lidé z veřejnosti poukazují „proč oni nemohou jít studovat střední školy“. Samozřejmě mohou jít studovat všichni, ale jestliže to dítě má IQ menší než 70, tak nemůžeme od něho chtít, aby z něho byl třeba lékař, že. Proto tato škola se jmenuje praktická, protože vychovává k praktickým dovednostem a toto u žáků maximálně rozvíjíme. Snažíme se prezentovat i veřejnosti, no to už se trochu dostávám na jiné pole, že oni také něco dokáží a snažíme se v těch dětech budovat pocit nějaké hodnoty. Té vnitřní, aby si vážili sami sebe, že dokáží něco udělat, proto je vystavujeme a prezentujeme na veřejnosti. Žáci se zúčastňují výtvarných soutěží, to jsme nesmírně úspěšní. Jezdíme na vernisáže, aby

se děti dostaly do takového prostředí a zažily pocit úspěchu. Každé dítě by během své školní dráhy mělo zažít pocit úspěchu. Někteří odborníci tvrdí, že všichni nejprve zažijte neúspěch a teprve potom někam jdou. A proč? Náš školský systém je nastaven tak, že dítě by nemělo zažít pocit neúspěchu. Jo když je úspěšnější a nadanější, než ten systém kde se dostalo, tak ať jde výš, ale proč by mělo jít někam, kde zažije pětky, neúspěch, trauma, výsměch a já nevím, co ještě. A teprve potom ho dáme někam. Takové děti my tady dostáváme, které nemají vůbec žádnou osobnost.

T: Dobře přejdeme dál. Plynou z toho pro rodiče nějaké výhody, když umístí dítě do Vaší školy? Já jsem totiž slyšela, že je to pro rodiče snad i nějakým finančním způsobem výhodnější. Je to pravda?

R: Rodiče nemají vůbec žádné výhody, ba naopak plyne pro ně z toho plno povinností. I když drobných, ale zase s ohledem na to jejich postavení. Pomůcky pro děti jsou ve škole samozřejmě zdarma. Snažíme se zapojovat do různých projektů, abychom pro školu získali finance, aby potřeby do pracovního vyučování, různé materiální věci, které k tomu potřebují, aby je nemuseli nosit z domu. Abychom ty exkurze, výlety, zájezdy, pro ty děti měli, ale nechceme jim to dávat nikdy úplně zdarma, alespoň minimální podíl musí zaplatit. Ale takto je jim to umožněno, aby nezažívaly pocit méněcennosti, „já na to nemám, na ten školní výlet, protože maminka mi na to nedá“. Snažíme se, aby i rodiče s námi jezdili, zúčastňovali se takových akcí.

T: U Vás na škole nemáte jenom romské děti. Jak se k sobě děti navzájem chovají? Musíte řešit i konflikty s rasistickým podtextem?

R: Konflikty, nebo nějaké problémy se samozřejmě občas vyskytnou, ale určitě ne s nějakým rasistickým podtextem, nebo nějaká šikana, to určitě ne. Musím to rychle zaklepat. I děti u nás, když se dostanou na nějaké vyšetřování, nebo něco se řeší, tak padne tato otázka i od policie, a děti vždy odpovídají: „Ne, u nás e škole žádná šikana není.“ Takže nechci nic přivolávat, víme, že Romové jsou emotivní jedinci, že k nějaké nadávce není daleko a emoce jsou zpěněné na to tata. Ale většinou jsou to spory takového běžného klubovského kalibru, pokud vznikne něco vážnějšího, tak se to vždycky okamžitě řeší. Oni moc dobře vědí, že toto všechno sledujeme a velmi mě těší, že pokud se cítí dítě nějaké ukřivděné, tak vždycky jde do ředitelny.

T: Jaké z toho pro Vaši školu plynou výhody, když je u Vás umístěno např. mírně retardované dítě?

R: Já myslím, že jsou nastavené podmínky, tak jak jsou nastavené. Je to systém tohoto školství, školského zákona. Já nevím, jaké máte konkrétně výhody na mysli.

T: Třeba, že tady dostáváte na toho žáka více peněz, abyste se mu mohli intenzivněji věnovat.

R: V tomto smyslu je samozřejmě speciální školství dražší, než normální škola. Ty pošty dětí ve třídách jsou mnohem menší. To je pochopitelné, Tady máme nastavené počty žáků 6 – 14 v jedné třídě maximálně, takže určitě takto. Nedovedete si představit co je to za práci naučit něco mentálně postiženého žáčka.

T: Ještě se vrátím k tomu nultému ročníku. Postupují pedagogicko psychologické vyšetření všechny děti, které k Vám chodí do přípravného ročníku? Nebo jakým způsobem probíhá ten výběr dětí, kdo to vyšetření musí podstoupit a kdo ne?

R: Ano všichni, nevydá se rozhodnutí o přijetí do přípravného ročníku, aniž by to vyšetření proběhlo a bylo doporučující.

T: Jak motivujete rodiče už v tom přípravném ročníku, aby dávali své děti nejprve do klasické základní školy?

R: Jistě že s rodiči pracujeme, je to součást takového toho komplexního přístupu. Komunikujeme s nimi, posíláme je, radíme jim, informujeme je, teď jsou zápisy, atd.

T: Rozhodují se romské děti sami, kam půjdou, nebo co budou dělat dál po skončení Vaší školy, nebo musí respektovat přání rodičů?

R: Celou školní docházku prolíná nit k profesní orientaci žáků. Takže oni mají možnosti právě při těch exkurzích.

T: Já jsem měla spíš na mysli, jestli oni sami si o sobě rozhodují, nebo jestli jim to určují rodiče, co budou dělat dál?

R: Jak kdy, jak v kterém případě. Rodiče se samozřejmě nechají hodně ovlivnit svými dětmi „on to chce“, my mu to třeba rozmlouváme, že na obchodní učiliště není vhodné, aby tam šla dívenka, která má u nás čtverky, no ale když ona to chce, protože tam jdou její dvě spolužačky, které mají jedničky, tak ona to chce taky. Někdy to jde vymluvit, ale někdy ne.

T: A to těm rodičům třeba nevadí, že tam to dítě potom neobstojí?

R: Ne to jim nevadí, protože když přijde dítě k nám, z jakého důvodu k nám přijde? Ti rodiče jsou i poučováni, což je součástí správního řízení, které proběhne než je k nám dítě zapsáno a zařazeno, tak jsou rodiče poučeni co obsahuje náš vzdělávací program a myslím si, že hodně rodičů je dobře informováno o tom co děti tady čeká a jaká dráha.

T: Jak si vysvětlujete, že romským rodičům nevadí, když převážná většina jejich dětí nastupuje do Vaší školy hned od 1. třídy? Nebylo by lepší, kdyby nejprve nastoupili do normální základní školy a teprve potom, až by to skutečně nezvládali, tak přešli k Vám?

R: No to už jsem Vám odpověděla, že to si já rozhodně nemyslím. Myslím si, že názory rodičů, odborníků, psychologů, speciálního pedagoga se rozhodně prověří, že ty děti tady opravdu patří.

T: Vysvětlujete rodičům, že po absolvování Vaší základní školy, už jejich děti nemohou nastoupit na žádnou normální střední školu?

R: To určitě, ale ono to vůbec ani nepřipadá v úvahu vzhledem k jejich mentálním schopnostem. Jednak je jim to řečeno a vyplývá to i z náplně naší školy. Oni se mohou jít vyučit, nebo si udělat učební obor s maturitou, ale střední školu by určitě nezvládli. Rodičům je zcela jasné, že od nás se dítě nedostane třeba na gymnázium.

T: Zajímají se rodiče o prospěch svých dětí? Zúčastňují se rodičovských schůzek?

R: Také jak kteří. Zde se rodičovských schůzek, které jsou 3x do roka, po čtvrtletích, někteří rodiče zúčastňují dokonce pravidelně, ale někteří nepřijdou, ale přijdou na druhý den, nebo za týden. Ale běžně jsou zvyklí rodiče do školy chodit. A když nepřijdou, tak my si je pozveme, my je do té školy dostaneme, protože si myslím, že rodič má nejenom právo, ale také povinnost se informovat. Já si myslím, že fakt, že my tu máme opravdu dost dětí z ormské komunity, tak že vycházíme dobře s rodičovskou veřejností. Když se řeší nějaký nepříjemný případ a přijdou rodiče trochu špatně emotivně naladěni, já mohu říct, že se mi stalo opravdu jenom parkrát, že rodiče odcházeli z jednání negativně naladěni, nebo prostě, že se situace nevyřešila. V naprosté většině případů po objasnění a vysvětlení oč vlastně jde, se snažíme přimět rodiče k tomu, abychom hledali společné řešení. Snažíme se jim vysvětlit, že našim hlavním zájmem je dítě, a to zpravidla i jejich hlavní zájem. Dá se říct, že to rodiče zpravidla pochopí, otevrou se, a vyjde najevo třeba, že řeší s dítětem obdobné problémy i doma. A teď je na nás, protože chceme zároveň sloužit i jako poradenské zařízení, máme tady i školního psychologa, často dojde i k nějaké konzultaci společně s psychologem, protože nejenom sankce je vždy řešením, takže snažíme se najít nějaké společné řešení. Situaci se snažíme vyřešit, uzavřít, snažíme se je přesvědčit, že musíme táhnout za jeden provaz, často se nám to prostě daří, ale jsou i ojedinělé případy, kdy takovéto domluvy nepomáhají a pak to skončí smutně.

T: Dostávají děti ve vaší škole nějaké domácí úkoly, aby byly „nuceny“ připravovat se do školy i doma? Plní tyto úkoly?

R: Domácí úkoly samozřejmě dostávají, ale je to velký problém, pokud se to nechává na rodinu. Tady ta rodina prostě selhává. Tady zase škola vychází vstříc, bere tuto situaci na vědomí, a proto zas dělá opatření. To znamená, fungují nám tady školní družiny, kluby a doučování, a to dítě velmi brzy zjistí, že pokud má tuto možnost napsat si úkoly v družině nebo ve školním klubu, což samozřejmě nemusí, ale pokud si ho tam nenapiše, tak si ho samozřejmě musí potom napsat doma. Úkoly se nedávají náročné, aby ho doma zvládly, jsou to většinou úkoly písemné. Je takovým nepsaným pravidlem, že dostávají 2x za týden úkol z českého jazyka a 1x z matematiky.

T: Mluvíte někdy v hodinách s dětmi o jejich představách, čím by chtěli být, až budou dospělý?

R: O tom s dětmi samozřejmě mluvíme, ale jak už jsem říkala, také často jezdíme na exkurze cíleně na výstavy, nebo přímo do podniků, které se vztahují k takovým profesím, které by mohly dělat. Také jezdíme třeba do romského muzea, kde je expozice s původními romskými řemesly, aby ty děti viděly, čím se živili jejich předkové. Byli jsme třeba v Ostravě v dole, nebo v hutích. Aby měly představu, co všechno mohou lidé dělat třeba v nějaké továrně.

T: Poskytujete těmto dětem nějaké nadstandardní služby na rozdíl od ostatních dětí?

R: Nevím, jestli se tomu dá říct jako nadstandardní, je to prostě systém, který je ve speciálních školách. To znamená, je to ten menší kolektiv žáků, různé metody pedagogické práce, potom je tady, ta škola se snaží obohatit tu školu o celou řadu aktivit. Ať jsou to, znovu se opakují, ty výlety, exkurze, kulturní zážitky, prezentace na veřejnosti, sportovní soutěže a aktivity. V tom vidíme tu integraci, protože integrace, jak ji vnímáme my, je výchova k tomu, aby se ten jedinec mohl zapojit do té běžné společnosti, aby se dokázal orientovat, vyřídit si určité věci, komunikovat a tedy přijal trochu ty zákony a standardy společnosti, a naučil se je respektovat. My jsme zapojeni v mnoha projektech. Některé děláme sami, v některých jsme partneři. Učiliště Kelč má teď projekt, názvy Vám neřeknu, protože jsou ve většině případů takové dlouhé, ale jsou většinou projekty k volbě povolání. Je to učiliště kam my jedeme s žáky, dívají se na ty obory, jsou v dílnách, jsou přímo v těch místech, mohou si sami na místě vyzkoušet co by tam dělali, jak by tam dělali apod. Máme projekt zaměřený na práva dítěte. To je rozsáhlý projekt uskutečňovaný s jednou společností z Brna. Je zaměřený především na deklaraci práv dítěte a s tím souvisí mnoho a mnoho aktivit, přednášek, besed, projektových dnů apod.

T: V současné době u Vás působí i romští pedagogičtí asistenti, co je jejich hlavním úkolem a posláním u Vás na škole?

R: Tady na škole máme celkem 6 romských pedagogických pracovníků, jejich úkolem je to co vyplývá z jejich náplně práce. Jsou to prostě asistenti, musí mít na to vzdělání na pedagogického asistenta a tento asistent, na této pozici, tedy oni vlastně mají základní vzdělání a někteří jsou vyučeni, takže v této pozici mají především podpůrnou funkci učitelů. To znamená u malých dětí v komunikaci, protože některé to dítě se neumí vyjádřit česky. Potom jinak také při organizování nejrůznějších akcí, nebo při tom individuálním přístupu, učitel zadá úkol a on dohlédne, aby se ten úkol plnil, čili pracují vysloveně pod vedením pedagogů. Mají takovou podpůrně výchovnou práci.

T: Takže oni nedělají ty úkoly s dětmi, oni jenom dohlíží.

R: No může se stát, že třeba v tom, že učitel zadá úkol, on na to dohlíží a učitel to ale samozřejmě kontroluje. Ten asistent ho neučí, on ho jenom kontroluje a vede, pedagog učí. Často vykonávají funkci dozoru.

T: Poskytuje Vaše škola pro své žáky nějakou možnost doučování? Třeba něco jako školní družinu, kde by jim někdo pomáhal dělat přípravu do školy? Je o tuto službu zájem ze strany dětí a rodičů?

R: Na škole existuje školní družina, školní klub. Snažíme se o to, aby ty mimoškolní aktivity byly pestré, a máme tu celou řadu kroužků, třeba počítačový kroužek, sportovní kroužek, zpívání, výtvarný, keramický. Na to ale musíme také získávat finance z projektů. Je to ale nejúčinnější prevence, jak zabránit dětem, aby vyběhly ze školy, samozřejmě také neziskové organizace zapojují, nebo nabízejí různé doplňkové programy. Pokud chtějí žáci tyto mimoškolní aktivity provozovat u nás, tak se mi to zdá ideální, protože je vedou učitelé, kteří ty děti znají, mají pedagogickou kvalifikaci, to znamená, že vedou ty děti odborně. Třeba některé ty kurzy, kroužky nejsou celoroční, běží jenom v určitých cyklech. Třeba chodí do plavání, na arteterapii.

T: A jsou některé kroužky, které jim pomáhají s tou přípravou do školy, protože ty rodiče někdy nejsou schopni se doma věnovat dítěti a přípravě do školy?

R: Ve školní družině je vyhrazena část času na přípravu do školy. Je tu také speciální kroužek na to doučování, třeba když učitel potřebuje doučit něco nějakého žáky, který byl třeba 14 dnů nemocný, tak se obrátí na vedoucího tohoto, řekne mu co je potřeba doučit, procvičit a domluví se, že ten žák tam bude třeba týden, nebo dva chodit.

T: Je o tyto mimoškolní aktivity zájem?

R: Mohu říct obecně, že děti do páté, šesté třídy chodí velmi rády do školy a puberta mění jejich vztahové hodnoty a řekla bych, že začnou myslet úplně na něco jiného než na školu a pak už je to trochu horší. My teda docházku velmi hlídáme, ale je to všechno velká námaha. K nejoblíbenějším kroužkům patří počítačový kroužek, nevím, ale jestli je vždycky dobře ošéfováno, jestli na těch počítačích opravdu dělají to, co mají dělat. To jenom říkám takový svůj dojem. Kluci určitě rádi hrají fotbal a takové ty sportovní aktivity. Pár jedinců se věnuje, ale nesystematicky, hudbě. My jsme měli případ velmi nadaného, nebo máme ho ještě pořád tady, chlapce, kdy učitelky u něj rozpoznaly velmi velké hudební nadání, zařídili jsme mu podporu z nadace manželů Klausových, aby si rodiče mohli dovolit zaplatit uměleckou školu a jedna paní učitelka se úplně úžasně věnovala, byla strašně obětavá. Takže prvního půl roku to šlo, museli ho tam teda vozit ale postupně toho nechal, protože nebyl schopen zvládat ty nároky. Zase to ztroskotalo, no prostě chybí jim ta houževnatost, ta příčinlivost, zaujetí pro věc, že on by mohl vyniknout, ale nejde to.

T: Ano, myslela jsme tou otázkou také, jestli ty mimo školní aktivity mohou nějak ovlivnit toho žáka směrem k jeho budoucí profesi. Třeba když oni mají trochu nižší inteligenci, jestli těmito aktivitami rozvíjejí zručnost, vztah k určitým pracím?

R: Určitě jsou limitováni tady tou nižší inteligencí, to jsem uvedla jako jeden zářný případ, kdy teda měl v tom hudebním směru mimořádné nadání, ale aby mohl opravdu vyniknout, nebo třeba dál studovat někde, třeba na nějaké lidové, nebo tak někde. Všude je potřeba aby i ten nadaný člověk vynaložil nějaké úsilí.

T: Myslíte si, že rodiče děti v mimoškolních aktivitách nějakým způsobem podporují?

R: Je to složité, oni pokud nemají s tím dítětem nějaké starosti, tak Vám při rozhovoru řeknou, ano, ať tam chodí. Poplatky jsou úplně minimální, ale i to je strašně náročné to od nich vybrat. Zájem bych řekla, že děti mají, ale nevím, do jaké míry jsou podporováni ze strany rodičů. Do jaké míry jim až záleží na tom, že to dítě má smyslu plnou náplň. Já se pochopitelně, nic jiného se odemně ani nedá čekat, zastat speciálního školství. To, že ho v našem systému máme, bychom měli vyzvedávat a měli bychom si toho neuvěřitelně považovat, protože to je systém, který vypracovali vysoce kvalifikovaní a erudovaní lidé. Nevím čím to je, že najednou vzniká ve společnosti jakási taková nálada, jako bychom tady těm dětem ubližovali. Opak je pravdou, těm kteří potřebují pomaleji postupovat, tak speciální školství toto umožňuje, ale zase nadrbou stranu jsou také ti, kteří potřebují postupovat rychleji a toto by jim ta společnost měla být schopna ty podmínky vytvořit. Měli bychom umět využít tohoto jejich potenciálu a nastavit jim adekvátní programy pro ještě

větší rozvoj a ne všechny dávat do jednoho proudu, což je současná tendence. Co nám z toho vznikne? Vznikne průměr, což nás stahuje určitě dolů, a já jsem natolik zkušená, a může to říct i někdo méně zkušený, všichni jsme chodili do školy, jak učitel může zvládnout, když řeknu pětadvacet dětí, kde někdo má IQ 130 – 140 a někdo má třeba 70. Zázračný učitel neexistuje.

T: Ještě jsem slyšela i takový názor, že když se vytvoří třída ze samých dětí, takových těch méně inteligentních, tak ta třída celkově klesá ve výkonu, protože tam chybí takoví tzv. "tahouni".

R: No tahouni, ono se, to víte, potom těm učitelům lepší učí, to jsou ti tahouni, pochopitelně. Protože řekne, no já si tady nachystám hodinu, učitel když se zeptá a má odpověď, tak se mu mnohem lépe učí, než když tu odpověď musí složitě získávat, složitě motivovat, stejně se jí nedočká, stejně ji napůl musí říct on a teď ještě by měl ty žáky naučit, aby uměli zopakovat tu odpověď. To je strašná práce, a teď ještě když to máte v takovém kolektivu těch dětí. Já myslím, že na to nemusí mít všichni pedagogické vzdělání, aby toto dokázali posoudit, a mě by opravdu zajímaly ty zájmy, co koho na tomto školství, co jim vadí, proč pořád někdo něco má a ze všech možných stran to hodnotí.

T: Poděkování za rozhovor a rozloučení