

# Činitelé ovlivňující úspěšnost romských žáků na ZŠ očima rodičů

Mgr. Anna Hříbková

---

Bakalářská 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 BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Mgr. Anna HRÍBKOVÁ**  
Osobní číslo: **H08108**  
Studijní program: **B 7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Faktory ovlivňující integraci romských žáků do ZŠ  
hlavního vzdělávacího proudu**

Zásady pro vypracování:

**Analýza literárních pramenů a zpracování teoretických východisek.**

**Příprava výzkumu, výběr a charakteristika výzkumného souboru.**

**Provedení výzkumu.**

**Zpracování a vyhodnocení výsledků výzkumu.**

**Přijetí závěrů.**

**Doporučení pro praxi.**

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

MAŇÁK, J., ŠVEC, V. Cesty pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-078-6.

BARTOŇOVÁ, M. Strategie ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním se zřetelem na romské etnikum v počátečním vzdělávání. Brno: MSD, 2009. ISBN 978-80-210-5103-4.

GAC spol. s r. o. Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žáků a žákyň základních škol v okolí vyloučených romských lokalit. Praha: 2009.

PAPE, I. Jak pracovat s romskými žáky. Praha: Slovo 21, 2007.

ŠOTOLOVÁ, E. Vzdělávání Romů. Praha: Grada, 2001. ISBN 80-247-0277-0.

Vedoucí bakalářské práce:

**PhDr. Hana Včelařová**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

**25. ledna 2011**

Termín odevzdání bakalářské práce:

**6. května 2011**

Ve Zlíně dne 25. ledna 2011



prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.  
*děkan*



Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.  
*ředitelka ústavu*

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně .....3.5.2011.....

.....Kubkova.....

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

<sup>2)</sup> Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

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

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

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 užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněným zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

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

## **ABSTRAKT**

Naše bakalářská práce „Činitelé ovlivňující úspěšnost romských žáků na ZŠ očima rodičů“ se věnuje problematice vzdělávání romských dětí na ZŠ. V teoretické části práce se zabýváme problematikou žáků se sociálním znevýhodněním, některými specifiky romské rodiny, jazyka, postojem rodiny ke škole, dále vzdělanostními drahami romských dětí na českých školách a nástroji, které přispívají k řešení školní neúspěšnosti těchto žáků, jak je uvádí literatura. Stručně popisujeme situaci týkající se romských žáků v lokalitě Vsetín. V praktické části práce předkládáme výsledky, které byly zjištěny na základě deseti polostrukturovaných rozhovorů s romskými rodiči. Prezentujeme to, jaký vliv na úspěšnost dítěte má podle rozhovorů předškolní příprava, rodina, škola, absence, mimoškolní příprava, problematika jazyka či osobní předpoklady dítěte.

Klíčová slova: romský žák, základní škola, rodiče, sociální znevýhodnění, úspěšnost

## **ABSTRACT**

Our thesis “Factors that influence Roma children success in basic schools viewed by their parents” deals with the issues of education of Roma children in basic schools. In the first part we tackle the problems of children in disadvantageous conditions, some specific features of Roma family, language, attitude towards school, educational pursuit of Roma children in Czech schools and the tools that help to solve the unsuccessful education, as the literature mentions. We shortly describe the situation of Roma children in the town of Vsetín. In the practical part we show the results that we received interviewing the parents. The views of the parents explain the influence of various factors such as pre-school preparations, family, school, absence from school, after school preparation, the question of language and learning abilities.

Keywords: Roma pupil, basic school, parents, social disadvantage, success rate

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

Tímto bych chtěla poděkovat PhDr. Haně Včelařové za odborné vedení bakalářské práce, podněty, cenné rady a vstřícný přístup při konzultacích.

# OBSAH

<b>ABSTRAKT .....</b>	<b>6</b>
<b>ÚVOD.....</b>	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>11</b>
<b>1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA .....</b>	<b>12</b>
1.1    DEFINICE POJMŮ, ŽÁK SE SOCIÁLNÍM ZNEVÝHODNĚNÍM .....	12
1.2    NĚKTERÁ SPECIFIKA ROMSKÉ RODINY A JAZYKA .....	14
1.2.1    Rodina .....	14
1.2.2    Jazyk.....	15
1.2.3    Postoj rodiny ke škole .....	16
1.3    VZDĚLANOSTNÍ DRÁHY ROMSKÝCH DĚTÍ NA ČESKÝCH ŠKOLÁCH A OTÁZKA TESTOVÁNÍ .....	17
1.3.1    Vzdělanostní dráhy romských dětí .....	17
1.3.2    Nebezpečí segregace v českých školách .....	18
1.3.3    Otázka testování romských dětí .....	19
1.4    NÁSTROJE PŘÍSPÍVAJÍCÍ K ŘEŠENÍ ŠKOLNÍ NEÚSPĚŠNOSTI ROMSKÝCH ŽÁKŮ .....	20
<b>2 STRUČNÝ POPIS SITUACE VE VSETÍNĚ.....</b>	<b>23</b>
2.1.1    Romské obyvatelstvo ve Vsetíně .....	23
2.1.2    Školy.....	24
2.1.3    Některé aktivity mimo školská zařízení dotýkající se vzdělávání romských dětí na běžných ZŠ ve Vsetíně.....	26
2.1.3.1    Pracovní skupina.....	26
2.1.3.2    Organizační složka Terénní sociální práce .....	27
2.1.3.3    Nestátní neziskové organizace .....	27
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>30</b>
<b>3 METODOLOGIE VÝZKUMU.....</b>	<b>31</b>
3.1    VÝZKUMNÉ HLEDISKO .....	31
3.2    VÝZKUMNÝ CÍL .....	31
3.3    METODA VÝZKUMU, SBĚR DAT .....	32
3.4    PROBLÉMY PŘI SBĚRU DAT .....	32
3.5    VÝZKUMNÝ VZOREK .....	33
3.6    CHARAKTERISTIKA KONVERZAČNÍCH PARTNERŮ.....	34
3.7    ANALÝZA DAT .....	36
<b>4 VÝSLEDKY VÝZKUMU.....</b>	<b>37</b>
4.1    NÁSTUP NA ZŠ .....	37
4.2    PŘEDŠKOLNÍ PŘÍPRAVA .....	38
4.3    RODINA .....	40
4.3.1    Charakter zkoumaných rodin .....	40



4.3.2	Rodová příslušnost .....	41
4.4	NEMOCNOST, ABSENCE .....	43
4.5	ŠKOLA DÍTĚTE .....	44
4.5.1	Zkušenosti se školou dítěte, hodnocení školy .....	44
4.5.2	Řešení konfliktních situací ve škole spojených s etnickou příslušností dítěte .....	45
4.5.2.1	Další pohledy rpdočů na řešení konfliktních situací, role učitele .....	47
4.5.2.2	Shrnutí problematiky .....	48
4.5.3	Běžná komunikace s učitelem .....	48
4.5.4	Multikulturní výchova .....	49
4.6	ZAPOJENÍ DÍTĚTE DO KOLEKTIVU, KAMARÁDI .....	51
4.6.1	Třída .....	51
4.6.2	Romský spolužák .....	51
4.6.3	Školní kroužky a družina .....	52
4.7	OBLAST JAZYKA .....	52
4.7.1	Jazyková situace v rodinách konverzačních partnerů .....	52
4.7.2	Čeština ve škole .....	53
4.8	MIMOŠKOLNÍ PŘÍPRAVA DÍTĚTE .....	54
4.8.1	Podmínky v domácnosti dítěte .....	54
4.8.2	Role rodiče .....	55
4.8.3	Role školy a neziskových organizací .....	55
4.8.3.1	Pomoc nestátních neziskových organizací .....	56
4.8.3.2	Pomoc školy .....	56
4.9	OSOBNOSTNÍ PŘEDPOKLADY DÍTĚTE .....	57
4.10	JINÉ .....	57
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>59</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>62</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK .....</b>	<b>65</b>

## ÚVOD

Cílem práce „Činitelé ovlivňující úspěšnost romských žáků na ZŠ očima rodičů“ je zjistit, které činitelé ovlivňují úspěšnost romských žáků na běžných základních školách. A to z pohledu rodičů úspěšných romských žáků základních škol z lokality Vsetín. Asi třetina romských dětí v České republice se vzdělává mimo běžné základní školy. Rádi bychom přispěli do diskuze o tom, co danou skutečnost ovlivňuje.

V teoretické části práce se nejprve zabýváme vymezením pojmů. Definuujeme pojem žák se sociálním znevýhodněním a jeho souvislost s některými romskými žáky, Rom, běžná základní škola. Dále se stručně zabýváme některými ze specifík romské rodiny/komunity a jazyka, postojem rodiny ke škole. Přibližujeme vzdělanostní dráhy romských dětí v rámci českého školství a dotýkáme se otázky testování romských dětí. Dále nastiňujeme některé možné způsoby řešení, které v oblasti začlenění romských dětí do základních škol uvádí odborná literatura. Nakonec charakterizujeme problematiku vzdělávání romských dětí ve Vsetíně.

V praktické části po metodologickém vymezení výzkumu prezentujeme výsledky. Z výpovědí konverzačních partnerů vyplývají některé činitelé ovlivňující úspěšnost romských dětí na ZŠ. Jedná se zejména o nástup na ZŠ, předškolní přípravu, rodinu dětí, jejich nemocnost a absence, dále o činitelé škola dítěte, zapojení dítěte do kolektivu třídy, oblast jazyka, problematiku mimoškolní přípravy dítěte a osobnostní předpoklady dítěte.

Výsledky výzkumu podrobněji shrnujeme v závěru práce.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

# 1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA

## 1.1 Definice pojmů, žák se sociálním znevýhodněním

Téma naší práce se týká činitelů, kteří ovlivňují úspěšnost začlenění romských žáků do běžných základních škol v rámci současného českého školství.

Za Roma v rámci této práce budeme považovat člověka, který se za něj považuje sám (hlásí se k romské národnosti při sčítání lidu či se za něj považuje při jiných příležitostech) a/nebo je za Roma označován svým okolím. Tato definice je uvedena podle analýza GAC (2006).

Dále budeme používat pojem běžná základní škola, tzn. škola, která není samostatně zřízena pro žáky se zdravotním postižením podle Vyhlášky 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných (2005, §1 odst. 1) a bývalá zvláštní škola, pro účely naší práce to znamená školu, která není ZŠ běžnou, jak jsme ji definovali na začátku odstavce (může se jednat o ZŠ praktickou a speciální, ZŠ, která vzdělává podle rámcového vzdělávacího programu pro děti s lehkým mentálním postižením).

Problematikou romských žáků se zabýváme proto, že mnozí z nich patří mezi žáky se sociálním znevýhodněním. Podle školského zákona (2004) se děti se sociálním znevýhodněním (spolu s osobami se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním) řadí mezi žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami. Tyto děti jistě zasluhují naši pozornost.

Sociální znevýhodnění je o pro účely školského zákona chápán zákona jako “a. rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, b. nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo c. postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území ČR...” (Školský zákon, 2004, §16).

Body b. a c. nám přijdou jasně vymezené. Bod a. nám již tak jasně nevyznívá. Je těžko uchopitelný. Myslíme, že právě proto se s ním v praxi pracuje v menší míře, než by bylo možné a užitečné. Pokud je nám známo, jednoznačná definice pojmu sociální znevýhodnění není vytvořena. Proto nemůže být všeobecně přijata a proto může docházet k různým výkladům tohoto pojmu. V měsíci březnu 2010 jsme vznesli dotaz ohledně vymezení pojmu na Centrum podpory inkluzivního vzdělávání v Olomouci, které se zabývá také pro-

blematikou žáků se sociálním znevýhodněním. Pracovníci této instituce se však také potýkají s nejednotností výkladu tohoto pojmu při své práci jak v terénu tak na školách.

Můžeme se setkat s výkladem, že pojmem žák/student se sociálním znevýhodněním je označováno dítě, které splňuje některé z následujících znaků: žák/student je příslušníkem etnické nebo národnostní menšiny, žije v nevyhovujících bytových podmínkách, má nedostatečné materiální zázemí, rodina běžně nevyužívá dostupných společenských institucí, rodina má dlouhodobě nízké příjmy, případně je dlouhodobě závislá na podpoře ze systému sociálních dávek, potýká se s problematikou dluhů, rodič/rodiče jsou dlouhodobě nezaměstnaní, rodiče mají nízkou míru vzdělanosti (pouze základní vzdělání, někdy ani toto není ukončeno), dítě je jazykově znevýhodněno (mateřským jazykem není čeština a v důsledku toho je/může být jeho znalost jazyka nižší než u vrstevníků s češtinou jako mateřštinou), dítě vyrůstá v neúplně rodině, rodič dítěte je ve výkonu trestu, dítě je ohroženo v důsledku závislosti rodiče, dítě žije v sociálně vyloučené lokalitě.

Dítě se sociálním znevýhodněním zdaleka nemusí splňovat všechny uvedené charakteristiky; na druhé straně to však neznamená, že pokud lze u dítěte identifikovat jeden ze znaků, patří do skupiny žáků se sociálním znevýhodněním. Jsme si vědomi, že výčet výše uvedených charakteristik není vyčerpávající.

Jako užitečné bychom viděli, kdyby vznikla legislativní definice pojmu žáka se sociálním znevýhodněním. Myslíme, že by usnadnila práci lidem, kteří se danou problematikou zabývají, nedocházelo by k různým subjektivním výkladům. Mohlo by dojít také k tomu, že by se s pojmem žák, student se sociálním znevýhodněním více pracovalo. Díky tomu by bylo možné stanovit zvýhodněný normativ na takového žáka. Tím by se takový žák mohl stát i pro běžnou základní školu více „žádoucím“, ne pouze potencionálně rizikovým, jak vyplývá z některých výše uvedených charakteristik. Pedagogové by měli také více prostoru a snad i větší motivaci se těmito žákům věnovat.

V práci, jak jsme uvedli na počátku, se budeme věnovat konkrétně dětem romským, činitelům, jež ovlivňují úspěšnost jejich začlenění do běžných základních škol. Jsme si však plně vědomi toho, že kategorie sociálního znevýhodnění je daleko širší a nelze ji etnizovat. A také si myslíme, že mnohé sociálně znevýhodněné děti „neromské“ se potýkají s problémy v mnohých ohledech podobnými jako sociálně znevýhodněné děti romské.

Taktéž jsme si vědomi faktu, že nelze dávat rovnítko mezi pojmy Rom a sociálně znevýhodněný občan či žák.

## 1.2 Některá specifika romské rodiny a jazyka

### 1.2.1 Rodina

Při práci s romským žákem je potřeba brát v úvahu sociokulturní specifika, která si sebou dítě přináší ze svého prostředí, z rodiny. Ovlivňují jej v procesu jeho vzdělávání. Tato specifika a jisté vzorce chování jsou odlišné od normy majoritní společnosti. Nyní se na některá z nich podíváme.

Podle Jakoubka (2009) se všemi oblastmi života Romů prolíná několik kulturních charakteristik, jsou to: absence individualismu (jedinec je především součástí rodiny), nedostatek soukromí (intimity), silný rodinný kolektivismus, jehož výrazným projevem je absence soukromého majetku členů rodiny. Dle Jakoubka (2004) převládá v romské rodině kolektivní identita úplně nad identitou individuální. V dnešní individualistické době se dle nás jedná o charakteristiku, která není pro společnost jako celek typická. Už ve škole se klade důraz na individualitu, samostatnou práci. Romské dítě se tak může setkat s rozparem: může být ve škole káráno za to, za co je doma chváleno.

V majoritní společnosti (na rozdíl od romského etnika) převládají spíše nukleární rodiny a nefungují široké solidární sociální sítě v rodině, komunitě. Romská rodina podle Bartoňové (2009), bývá často vícegenerační, vícedětná, pro své členy je prioritní institucí, byť z hlediska majority neplní někdy funkce, které jsou od ní očekávány naší společností. V romské rodině stále panuje jistá hierarchie ve vztazích. Např. postavení jednotlivých dětí není stejné. Specifické, výsadní postavení mívají nejstarší sourozenci, mladší je respektují. Zvláštní postavení mají také staří lidé, jichž si ostatní váží pro jejich moudrost a životní zkušenosti. Proto netráví senioři – Romové svůj život běžně v domově důchodců.

Postavení ženy v rodině je podle Bartoňové nízké, dle muže má rodit, vychovávat děti a obstarávat domácnost. Široké rodiny se často navštěvují, což vede ke snížení kvality bydlení. Velký počet lidí v domácnosti vede k hlučnějšímu způsobu života. Romské děti dospívají dříve než děti z majority, z toho plyne, že také dříve uzavírají sňatky, dříve se stávají rodiči. Vzdělanostní úroveň rodičů bývá často nízká (základní vzdělání). V čase se Romové orientují na přítomnost.

Podle Sekyta (2005) je romské vnímání času specifické. Jeho doménou je skutečně přítomnost. Přítomnost je úzce spojena s rodinou, ve které se stále něco děje. Romové přítomnost „zažívají“. Jsou mistry v jejím prožívání. To může být majoritní společností, která čas pojímá jiným způsobem, orientuje se spíše na budoucnost, vnímáno jako zahálka. Romové v přítomnosti nemyslí na minulost ani na vzdálenější budoucnost. Toto pojmání času je vlastní i romským dětem, protože se mu učí v rodině už od kolébky.

Vnímání času (přítomnosti) může mít vliv na vzdělávání dětí. Vzdělávání je procesem dlouhodobým, nenese sebou okamžitý efekt, je orientováno na budoucnost, tím je romskému vnímání času cizí. Pojetí času může být jednou z příčin, proč nebývá v rodinách vzdělání prioritou.

Co se týká výchovy dětí v rodině, podle Pape (2007) dítě nemusí, není nuceno dělat, co nechce a v době, kdy nechce. Výchova je volná. Tímto se liší od výchovy majoritní společnosti, která na dítě klade více požadavků. Ve výchově mladších sourozenců má zvláštní místo nejstarší dcera, která se o ně často stará. Zvláště chlapci nejsou vedeni téměř vůbec k sebeobslužným činnostem. Děti jsou zvány ke spolurozhodování, ale nikdo po nich nechce, aby rozhodovaly za sebe samy, vše se řeší v kolektivu.

### 1.2.2 Jazyk

Další zvláštností romského etnika je jazyk, romština. Jedná se o jazyk novoindický. Romština je ovlivňována jazyky národů, na jejichž území Romové žijí. Podle Šotolové (2001) se v jazyce objevují slova indického původu (staré výpůjčky) a výpůjčky z kontaktních jazyků. Romština není jednotná, jen na území ČR se můžeme setkat s romštinou slovenskou (tato převažuje, protože většina romských obyvatel na území ČR, jsou slovenští Romové), maďarskou, oláskou, českou a německou.

Podle Navrátila (2003), není romština tolik hierarchizovaná jako čeština (co se týká přesnosti vymezení, definovanosti pojmů). Slova jsou mnohdy mnohoznačná, např. pro české „nesu“ a „vezu“ existuje v romštině jeden výraz (př. donést dítě do školy). Pro některá slova romština výraz nemá (např. rodiče, sourozenci, pomůcky). V komunikaci hraje velikou roli neverbální projev, dotváří obsahy sdělení. Kontakt tedy není závislý pouze na jazyce, neverbální komunikace hraje větší roli než v češtině. Ve škole může romské dítě díky rozdílům v komunikaci ztrácet kontakt, hůře se orientovat. To pak často vede k nejistotě, „vy-

pínání“ pozornosti, dokonce až k pocitům neschopnosti, motorickému neklidu, nesoustředěnosti, kázeňským prohrškům.

Na 1. stupni ZŠ se postupuje při výuce názorně, od známého k neznámému, dítě může vycházet ze zkušenosti, mnohé věci si může zkusit, osahat. Učitel hodně vysvětluje nová slova. Problém nastává dle Pape (2007) na stupni druhém. Mizí část praktických činností, více se používá jazyk jako takový. Dítě musí selektovat informace z výkladu. Otázkou zůstává, nakolik slyšeným věcem dítě rozumí (někdy porozumí všemu – všem slovům i informaci, někdy si celou informaci domyslí, jindy nerozumí klíčovým slovům). To vede k problémům zejména v humanitních předmětech.

V rodinách se mnohdy hovoří tzv. romským etnolektem češtiny, jenž je poznamenám romskou výslovností, gramatikou, lexikologií, syntaxí a sémantikou. Šotolová (2001, s. 26) definuje etnolekt takto: „Etnolekt je neustálená forma nevlastního jazyka, který bilingvní populace používá jako druhý jazyk. Projevuje se v něm interference, vlivy jazyka vlastního, prvního.“

Podle Bořkovcové (2004) je romský etnolekt varietou češtiny, na niž mají vliv romština a slovenština, je produktem neukončeného procesu přijetí češtiny. Tento proces začal příchodem slovenských Romů po 2. světové válce do ČR a dodnes jsou stále místa, kde se jím hovoří. Nelze však tvrdit, že jím hovoří všichni potomci slovenských Romů.

U dětí z rodin, které etnolekt používají, může docházet k tomu, že nehovoří dobře ani romsky ani česky. Nemají ani v jednom z jazyků dostatečně bohatou slovní zásobu, aktivní ani pasivní. To pak sebou přináší specifické problémy v průběhu celé jejich školní docházky a to nejen v rámci výuky jazyka českého.

### 1.2.3 Postoj rodiny ke škole

Ve škole dochází ke střetu individualistického (majorita, škola) a kolektivistického způsobu uvažování (romské dítě, rodina, komunita). Podle Navrátila (2003), tento střet bývá často ostrý. Rodiče z majoritní společnosti se zaměřují zejména na výsledky, výkon dítěte ve škole, podporují to, co mu jde a pomáhají v tom, co mu nejde. Zaměřují se na školní přípravu dítěte, dítěti s ní v případě potřeby pomáhají. Oproti tomu romští rodiče jsou zaměřeni na to, jak se dítě ve škole cítí a na vztahy ve škole. Na chování učitelů k rodičům a k dětem. Škola bývá hodnocena na podkladě reakcí dítěte. Orientace na výkon není tak



výrazná jako u rodičů z majority, není klíčová. Romští rodiče předpokládají, že školní příprava je věcí samotných dětí a učitelů, školy. Stejně tak jsou podle rodičů věci dětí a učitelů školní dovednosti žáků. Škola počítá s tím, že dítě je vychováváno podle představ dospělých (dospělý ví, co je pro dítě nejlepší a podle toho jedná). Děti vyrůstající za jasně daných pravidel a výchovných strategií tento koncept chápou. Učitelé i rodiče jsou zaměřeni na práci dítěte ve škole, cílem školy i rodičů je co nejlepší výkon dětí. Neromští rodiče často zaujmají postoj „povinnosti“ – do školy se chodit musí, i když to není vždy příjemné, ale dítě se musí něčemu naučit. Jak bylo uvedeno výše, romská matka má především zájem na tom, aby se její dítě ve škole dobře cítilo. V centru pozornosti jsou důsledky, které na dítě školní docházka má (např. rodiče nemají peníze na svačinu, proto dítě nejde do školy, cítilo by se tam mezi spolužáky špatně). Děti jsou v romské rodině vychovávány jinými metodami, než používají učitelé z majority. Díky tomuto rozdílu někdy dochází k nepochopení a ztrátě autority i účinnosti výchovných a pedagogických metod učitele.

Zajímavý a poněkud odlišný je pohled na romské dítě v české škole podle Říčana (2000). Škola může být rodiči vnímána jako cizí, nedůvěryhodná „bílá“ instituce, z čehož plyne, že rodiče často nemají snahu o pravidelnou školní docházku dítěte, péči o domácí přípravu či spolupráci s ní. Pro úspěch žáka ve škole musí být tato nedůvěra prolomena. Handicapem pro romské děti při nástupu do školy mj. je, že jen málokteré prošlo mateřskou školou. Dle autora se osvědčilo budování tzv. nultých ročníků, které navštěvují děti rok před nástupem do první třídy.

### **1.3 Vzdělanostní dráhy romských dětí na českých školách a otázka testování**

#### **1.3.1 Vzdělanostní dráhy romských dětí**

Nyní se pojdme podívat, jak vzdělanostní dráhy romských dětí na českých školách vidí výzkum, který byl učiněn na zakázku MŠMT agenturou GAC v letech 2008/2009.

Podle GAC (2009) navštěvuje nějakou formu předškolního vzdělávání (MŠ nebo nultý ročník) cca 48% romských dětí ze zkoumaných škol (99 škol v blízkosti sociálně vyloučených lokalit s převážně romským obyvatelstvem). Přibližně 52% romských dětí je bez předškolní přípravy. Z majoritní společnosti projde mateřskou školou zhruba 90 % všech dětí. Větší vliv na zlepšení vzdělanostních šancí vykazuje návštěva mateřských škol. Ná-

vštevba přípravných ročníků se projevuje pouze na začátku vzdělávací dráhy dětí. My sami předškolní přípravu považujeme pro úspěšný start romských dětí se sociálním znevýhodněním na běžné základní škole za zcela klíčovou.

Dle uvedeného výzkumu mají romské děti oproti ostatním dětem pouze poloviční šanci na to, že dokončí ZŠ v původní třídě, ve které vzdělávání začali (díky propadnutí či přestupu z běžné na bývalou zvláštní školu). Běžné ZŠ navštěvuje dle výzkumu 72 % romských dětí a 92 % ostatních dětí, to znamená, že téměř 1/3 romských dětí dochází do jiných než běžných základních škol.

Jako neproblematičtější při vzdělávání romských dětí se jeví první. třída, někdy také třetí třída a přechod na druhý stupeň. Potíže s prospěchem dále negativně ovlivňují zvýšené absence (ve srovnání s vrstevníky jsou jejich absence zhruba trojnásobné, zvyšují se s věkem a postupem do vyšších ročníků). Pokud je pravdivý názor vedení ZŠ, že hlavní příčina poklesu docházky žáků tkví v rodinném prostředí (kde je dle výzkumu problémem motivace, nezaměstnanost, odpor k povinnostem apod.), pak je zřejmé, že v současné době nemají základní školy dostatečné prostředky k vynucení docházky dětí a ke zvýšení motivace rodičů, ani k vytváření pozitivní výukové motivace dětí.

Na prvním stupni je pro romské děti dle výzkumu obtížnější český jazyk než matematika, na druhém stupni se průměry obou předmětů k sobě přibližují.

Výsledky výzkumu jsou pro nás alarmující. Zejména vzhledem k tomu, že dítě bez kvalitního vzdělání nemá velkou šanci uplatnit se později na trhu práce a nemá tudíž ani šanci vymanit se z bludného kruhu sociálního znevýhodnění a zacykluje se v něm opět minimálně na dobu další generace.

Dle našeho názoru je třeba podporovat děti při návštěvě běžných základních škol a najít motivační nástroje pro rodiny, aby samy o změnu usilovaly, dítě více a účinněji při studiu podporovaly.

### 1.3.2 Nebezpečí segregace v českých školách

České školství se některým odborníkům jeví ve vztahu k romským žákům se sociálním znevýhodněním jako segregační. Podle Hůlové, Steinerja (2006) díky mezinárodnímu tlaku a vstřícnosti některých škol, které vytváří tzv. komunitní atmosféru přátelskou vůči romskému žákovi, postupně mizí segregace ve smyslu umístování romských dětí do bývalých

zvláštních škol. Tyto „přátelské školy“ jsou však vystaveny nebezpečí, že je opustí většina žáků z majority a tempo výuku se díky sociálně znevýhodněným žákům, kteří na škole zůstanou, zpomalí. Segregace ve školství je do jisté míry dobrovolná. Romský rodič totiž nemá přímé zkušenosti s výhodami vzdělání. Úspěch je u Romů spojován se vzděláním mnohem méně než u majority. Skepsi prohlubuje také diskriminace na trhu práce. Motivace ke vzdělání bývá z různých důvodů nízká. A tak většina romských rodičů nakonec segregaci přijímá.

Zdá se nám, že umístování dětí do bývalých zvláštních škol, sice postupně mizí, ale tempo této praxe není v některých regionech příliš rychlé.

### 1.3.3 Otázka testování romských dětí

Jak jsme již uvedli v předchozí kapitole, zhruba 30% romských žáků, respektive sociálně znevýhodněných dětí se vzdělává mimo běžné ZŠ. Proto je třeba řešit otázku, proč dochází k selhávání těchto dětí ve školském systému. Vysoké procento dětí se sociálním znevýhodněním je označeno diagnózou lehké mentální retardace. Problematikou testování romských dětí se zabýval výzkum společnosti Člověk v tísni. Výzkum se věnoval testu SON-R, který je považován za jeden z kulturně nezatížených testů („culture fair“) a je proto využíván i u dětí obtížně testovatelných, sociálně znevýhodněných. Závěry výzkumu hovoří o tom, že dětem se sociálním znevýhodněním schází zejména vzdělanostní tradice v rodině a v testu nebyvají úspěšné zejména z důvodu odlišného charakteru výchovy, nikoli kvůli odlišné mentální dispozici. Těmto dětem chybí k tomu, aby mohly být v testu (a posléze tedy i ve škole) úspěšné některé potřebné znalosti a zkušenosti. (Pekárková et al., 2010)

Výzkum ukazuje, že i neverbálně zadávaný test stojí na jazykových významech, které jsou dětem se sociálním znevýhodněním mnohdy cizí, a proto tyto děti znevýhodňuje. Výsledky výzkumu prokazují, že nepomohou kulturně nebo sociálně „nezatížené“ testy, ale celostní pohled na testování dítěte.

Výzkumníci navrhují řešení: změnu způsobu interpretace výsledků testu, popřípadě specifické normy testů. Nutné je znát sociální prostředí dětí, „vědět více o dítěti“. Poznat podmínky života rodiny, pozorovat dítě v jeho přirozeném prostředí. Jen takto lze pochopit reakce dítěte a správně interpretovat, jak dítě užívá své dosavadní znalosti a zkušenosti, identifikovat momenty selhávání a to, co je jejich příčinou.

#### 1.4 Nástroje přispívající k řešení školní neúspěšnosti romských žáků

Vyvstává otázka, jak v procesu vzdělávání čelit neúspěšnosti romských dětí se sociálním znevýhodněním. Co lze dělat pro to, aby děti úspěšné byly? Podívejme se do literatury, jaké nástroje identifikovali či doporučili odborníci. S některými doporučeními budeme pracovat i v rámci našich rozhovorů v praktické části práce.

Podle Šotolové (2001) tkví hlavní úkoly v tom, že je třeba:

- čelit počáteční neúspěšnosti, která vzniká díky nedostatečné jazykové dovednosti a celkové sociální situaci těchto žáků
- vhodnými formami a metodami, které jsou přiměřené situaci romských žáků, motivovat a pěstovat jejich postoj i postoj rodičů ke vzdělání
- využívat přirozené nadání a schopnosti romských žáků pro specifickou přípravu na povolání a občanský život

V mateřských školách by se dle Šotolové (2001) měl zvýšit počet romských dětí, mělo by docházet k rozvoji jazyka českého, ale i jazyka romského. PPP by neměly užívat testy standardizované na neromskou populaci. V rámci ZŠ by měla být vytvořena příznivá atmosféra. Šotolová dále doporučuje od 1. ročníku zřizování malých vyrovnávacích tříd, jejichž existence by měla vést k tomu, aby se vyrovnal jazykový problém, dále rozšíření výuky HV a pohybové výchovy, romštinu jako nepovinný předmět, zařazení multikulturní výchovy do osnov.

Podle analýzy GAC (2006), mohou romskému žákovi pomoci následující využívané a některé doporučené nástroje sociální integrace v oblasti vzdělanosti:

- v rámci předškolního vzdělávání
  - přípravná třída ZŠ, přípravná třída MŠ
  - mimoškolní předškolní příprava dětí formou tzv. „předškolních klubů“
  - asistent pedagoga pro děti se sociálním znevýhodněním v MŠ
  - projekty pro rodiče a děti
  - doprovod dětí ze sociálně vyloučených lokalit do MŠ
  - projekty zaměřené na děti s odkladem školní docházky
  -

- v rámci základního vzdělávání
  - asistent pedagoga pro děti se sociálním znevýhodněním
  - programy doučování žáků realizované na školách nebo realizované NNO
  - využití odborných pracovníků na ZŠ
  - program „Škola s celodenním programem“/komunitní škola
  - vzdělávací program „Začít spolu“
  - vzdělávání pedagogického týmu
  - projekty se zaměřením na zvýšení školní úspěšnosti romských žáků a jejich integrace do majority
  - snížení počtu žáků ve třídě ZŠ
  - zvýšená dotace hodin JČ
  - mentoring
  - zajištění dopravy žáků do a ze ZŠ

Podle Bartoňové (2009) jsou uvedeny následující nástroje při vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním:

- práce s rodinou
- spolupráce s institucemi dbajícími na plnění povinné školní docházky
- individuální přístup k žákům
- asistent pedagoga
- nabídka zájmových a volnočasových aktivit
- předškolní příprava a nabídka doučování

Podle Příručky pro sociální integraci (2009) je při vzdělávání sociálně vyloučených dětí (tedy i některých dětí romských) potřeba postupovat na základě principů multidisciplinárního přístupu, prevence výchovných problémů, kulturně neutrálního pedagogicko-psychologického poradenství, je třeba reagovat na speciální vzdělávací potřeby dětí, přístup má být individuální a nediskriminující, škola má být místem, kam se děti těší. Opatření, která by měla napomoci v procesu vzdělávání a sociálně právní ochrany sociálně znevýhodněných dětí, jsou dle ní pak tato:

- předškolní vzdělávání – přípravné třídy, podpora docházky do MŠ rok před nástupem do ZŠ, poskytnutí výhod např. ve smyslu přípravy na základní vzdělávání, dopravy do školy
- sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi – kombinace sociální a vzdělávací intervence, preventivní práce v rodině, prevence odebírání dětí do ústavní péče
- multidisciplinární skupina – tým odborníků z různých institucí spolupracující na bázi případových konferencí je potřebný pro efektivní řešení výchovných a vzdělávacích problémů
- řešení záškoláctví – rozkrytí skutečných příčin záškoláctví a na nich založené řešení situace
- inklusivní vzdělávání – podpůrná opatření dle individuálních potřeb žáků, asistenti pedagoga, rovnoměrné rozmístění dětí do všech škol v obci
- zapojení nevládních organizací – měly by zajišťovat volnočasové aktivity, doučování

## 2 STRUČNÝ POPIS SITUACE VE VSETÍNĚ

### 2.1.1 Romské obyvatelstvo ve Vsetíně

Jak jsme již předeslali v úvodu, v naší práci se budeme zabývat tím, jaké činitele mohou ovlivňovat romské dítě na ZŠ a to prostřednictvím rozhovorů s rodiči dětí, které jsou na běžné ZŠ úspěšné. Jedná se o rodiče z města Vsetín. Proto vidíme jako dobré, abychom se stručně podívali na historii romského obyvatelstva v rámci tohoto města.

Podle informací získaných od pamětníků žilo ve Vsetíně několik málo romských rodin již před válkou. Tyto rodiny zřejmě patřily k Romům moravským. Největší příliv romského obyvatelstva však přišel po druhé světové válce, lépe řečeno od 50. let 20. století. Podle Grygara, Stöckelové (2006) přicházejí ve třech vlnách, a to v roce 1952, 1963 a 1976. Jedná se o Romy z východního Slovenska, nejvíce jich přichází z Bystran u Spišské Nové Vsi a okolí (např. rodiny Kandračových, Kandrových, Tulejových) a také z Levoči (např. rodiny Žigových a Kandračových). Tito obyvatelé pracovali zejména v továrně Zbrojovka Vsetín. Potomci zmíněných a dalších rodin žijí ve Vsetíně dodnes.

V současné době romské obyvatelstvo bydlí z části ve městě a z části ve vyloučené lokalitě Poschla mimo město. Malý počet rodin žije roztroušeně mezi majoritou. Více rodin obývá tři ulice v centru města s většinou sousedů z majoritní společnosti. Na ulici Jiráskova, která ústí do lokality Poschla, je již koncentrace romského obyvatelstva větší.

Do lokality Poschla byli romští obyvatelé přestěhováni v říjnu 2006. Většina pocházela z pavlačového domu v centru města na Smetanově ulici. Dům byl určen k demolici a celá událost kolem stěhování a bourání domu byla v době, kdy probíhala, výrazně medializována. Některé rodiny z tohoto domu byly taktéž vystěhovány mimo Zlínský kraj. Další z rodin získaly bydlení jinde v rámci města Vsetína.

Ve zmiňovaném pavlačovém domě byly byty ve větší míře přidělovány romským rodinám během 90. let minulého století a počátkem našeho století. Jednalo se o byty nízké kategorie.

O rozložení romského obyvatelstva ve městě hovoříme proto, že souvisí se vzděláváním dětí. S tím do jakých škol část dětí chodila v době před stěhováním na Poschlu a po něm.

### 2.1.2 Školy

Většina romských dětí se sociálním znevýhodněním se v současné době vzdělává na ZŠ C (ZŠ praktická a speciální, bývalá zvláštní škola), která se v současné době nachází téměř v centru města, v blízkosti bývalého pavlačového domu.

Do října roku 2006 byla spádovou školou pro obyvatele pavlačového domu ZŠ A (běžná základní škola). Po přestěhování na Poschlu je spádovou školou pro děti z této lokality a taktéž z ulice Jiráskova ZŠ B. Zdá se, že rodiče raději zapisují dítě do školy, která je blíže jejich bydlišti nebo do školy se kterou mají již zkušenosti. Školu navštěvuje starší sourozenec, děti příbuzných (v současnosti je to ZŠ C, bývalá zvláštní škola).

Při základní škole A fungují od 90. let speciální třídy, které se věnují dětem s vývojovými poruchami učení a chování. I když v dnešní době je upřednostňována individuální integrace žáků se specifickými poruchami učení v rámci běžných tříd; speciální třídy ještě na ZŠ dobíhají. Speciální třídy při ZŠ A navštěvovali a navštěvují spolu s dětmi z majority i romští žáci, u kterých byly diagnostikovány specifické poruchy učení. Absolvovaly je i některé děti našich konverzačních partnerů z praktické části práce.

Po stěhování části romského obyvatelstva v roce 2006 mimo město již v novém školním roce větší množství dětí do ZŠ A nepřibývá. Je z vyloučené lokality prostorově vzdálená. Své děti na ni zapisují některé rodiny z města, pro něž je tato škola školou spádovou. Pokud rodiče ze sociálně vyloučené lokality zapisují dítě na běžnou ZŠ, potom je to spádová škola ZŠ B. Ta je jejich bydlišti nejbližší. Někteří žáci ze sociálně vyloučené lokality navštěvují první čtyři ročníky této ZŠ. Ve vyšších ročnících je několik žáků z rodin, které bydlí ve městě. Ředitel školy vyjadřuje jistou obavu z toho, aby se škola nestala „romskou“. Uvítal by, kdyby část romských dětí ze sociálně vyloučené lokality nastupovala taktéž na jiné běžné ZŠ ve městě. Toto se zatím nepodařilo realizovat.

Velké množství rodičů zapisuje již od prvního ročníku své dítě na ZŠ C (ZŠ praktická), byť je v současné době poměrně daleko od místa bydliště. Důvodem je zřejmě, jak jsme již uvedli, fakt, že se školou mají zkušenosti, znají ji i pedagogy zde působící. Mnozí z rodičů tuto školu sami absolvovali. Při škole funguje družina, školní klub, žákům je umožněna návštěva různých kroužků. Škola též zaměstnává několik asistentů pedagoga z řad místních Romů. Dítě může v současné době navštěvovat tuto školu pouze s doporučení školského poradenského zařízení a na základě souhlasu rodičů.



Při této škole je zřízena také přípravná třída (nultý ročník). Přípravnou třídu základní školy podle Školského zákona (2004, §47) mohou zřizovat obce, svazek obcí nebo kraj se souhlasem krajského úřadu. Přípravná třída je určena dětem v posledním roce před zahájením povinné školní docházky, jež jsou sociálně znevýhodněné a u nichž je předpoklad vyrovnání vývoje za pomoci zařazení do přípravné třídy. Třídu je možno zřídit, když se v ní bude vzdělávat nejméně 7 dětí. O zařazování žáků do přípravné třídy ZŠ rozhoduje ředitel školy na základě žádosti zákonného zástupce dítěte a písemného doporučení školského poradenského zařízení.

Přípravnou třídu ve Vsetíně navštěvuje kvalifikovaným odhadem více než 90% romských dětí se sociálním znevýhodněním. Minimum těchto dětí navštěvuje MŠ (v minulém školním roce 2009/2010 se jednalo, pokud je nám známo, o děti tři, ve školním roce 2010/2011 pouze o jedno dítě).

Přípravná třída (nultý ročník) byla poprvé otevřena ve Vsetíně dle informace ředitelky ZŠ praktické ve školním roce 1996/1997 a to právě na ZŠ C, od té doby zde funguje doposud. V pozdější době proběhl pokus o zřízení přípravné třídy na jedné z běžných základních škol ve městě. Přípravná třída zřízena byla, do dvou měsíců byla však zrušena, protože do ní téměř všechny děti přestaly docházet. Rodiče dávají jednoznačně přednost přípravné třídě při ZŠ C.

Nyní se pojďme podívat na to, kolik romských dětí ve Vsetíně navštěvuje běžné ZŠ a kolik z nich navštěvuje bývalou zvláštní školu. Celkově kvalifikovaným odhadem navštěvuje některou z běžných ZŠ 30% vsetínských romských dětí, 70% pak bývalou zvláštní školu (rozdíl je v počtu žáků v rámci 1. a 2. stupně, na 1. stupni je zastoupení dětí na běžných školách o něco vyšší než na 2. stupni). Vliv na zvyšování počtu romských dětí na běžných ZŠ na 1. stupni ZŠ mají dle našeho názoru zejména dva činitele – spádovost škol (viz výše) a v posledních letech sílící snahy o integraci či inkluzi romských žáků do běžných ZŠ ze strany státu, potažmo ve Vsetíně také města. Dále se může projevit fakt, že některé z dětí ve vyšších ročnících běžné ZŠ opouští.

Z předchozího odstavce vyplývá, že podíl romských dětí ve Vsetíně, které se vzdělávají mimo běžné ZŠ (70%), je vyšší (téměř opačný) než průměr, který ve výsledcích svého výzkumu. Podle výzkumu do běžných základních škol chodí 72 procent romských dětí (u ostatních dětí to je 92 procent) (GAC, 2009).

### 2.1.3 Některé aktivity mimo školská zařízení dotýkající se vzdělávání romských dětí na běžných ZŠ ve Vsetíně

Na teritoriu města Vsetína působí Terénní sociální práce při Městském úřadu Vsetín a některé nestátní neziskové organizace, jež se mimo jiné zabývají problematikou vzdělávání romských dětí. V naší práci zmíníme dvě – Charitu Vsetín a Diakonii Vsetín. Zajímavým počinem činnost pracovní skupiny s názvem Etnické menšiny. Pojdme si aktivity zmíněných organizací ve stručnosti přiblížit.

#### 2.1.3.1 Pracovní skupina

V roce 2005 byla ve Vsetíně zřízena pracovní skupina pro etnické menšiny, v roce 2007 se transformovala do pracovní skupiny v rámci komunitního plánování sociálních služeb Etnické menšiny. Pro transformaci se skupina rozhodla z toho důvodu, aby její aktivity mohly být zahrnuty do komunitního plánu města.

Pracovní skupina má za úkol plánovat a koordinovat činnosti členů skupiny tak, aby byly pokryty pokud možno všechny potřeby cílové skupiny. Vytváří bázi pro komunikaci mezi organizacemi, které se danou problematikou zabývají. Členka skupiny, se kterou jsme hovořili, považuje tuto komunikaci za otevřenou a přínosnou.

Skupina se schází cca jednou měsíčně kromě prázdnin. Někdy jsou nad tento rámec svolána mimořádná setkání za účasti dalších subjektů, která se týkají dílčích problémů postupně vyvstávajících v praxi (v minulosti řešila např. problematiku termínů zápisů na ZŠ, „falešnou“ nemocnost školních dětí, problematiku zaškolování romských dětí na více běžných základních školách v rámci města Vsetína).

Část komunitního plánu vytvořená touto pracovní skupinou se zabývá nejen sociálními službami, ale v některých bodech je přesahuje, dotýká se např. volnočasových aktivit cílové skupiny, otázek vzdělávání či bydlení (např. sociálního bydlení). V rámci Komunitního plánu sociálních služeb a péče Vsetínska na období 2011 – 2013 (2010) má pracovní skupina mezi svými cíli uvedenu mj. podporu vzdělanostní úrovně v cílové skupině. Konkrétně jsou uvedeny tyto cíle: začlenění dětí a mládeže do běžného systému školství, doplnění vzdělání mladistvých a dospělých, možností doplnění základního vzdělání.

Pracovní skupina se podle Komunitního plánu sociálních služeb a péče Vsetínska na období 2011 – 2013 (2010) této problematice věnuje kvůli vysokému procentu romských dětí

mimo běžné ZŠ. Motivaci rodin ke vzdělání vidí jako nízkou. Problém spatřuje taktéž v záškoláctví a „fiktivní nemocnosti“. Za bariéru považuje nízkou znalost češtiny a v neposlední řadě nízký socioekonomický status rodin. Přípravenost škol na výuku více dětí ze sociálně vyloučené komunity vidí jako nízkou. Školy dle ní nepovažují integraci romských žáků za něco, do čeho by měly aktivně vstupovat. Danými problémy se chce skupina v období platnosti komunitního plánu aktivně zabývat a přispívat k jejich řešení.

### **2.1.3.2 Organizační složka Terénní sociální práce**

Podle informace vedoucího Terénní sociální práce, bylo v roce 2003 při Městském úřadu Vsetín zřízeno Oddělení sociální prevence odboru sociálních věcí. V roce 2008 převzala náplň tohoto oddělení organizační složka Terénní sociální práce. Terénní sociální práce je určena osobám vedoucím rizikový způsob života či osobám, které jsou tímto způsobem života ohroženy. Jedná se zejména o osoby žijící v sociálně vyloučených komunitách a jiné sociálně ohrožené skupiny. Cílem je tyto osoby vyhledávat a minimalizovat rizika jejich způsobu života. Zástupci organizační složky Terénní sociální práce jsou jedněmi z členů pracovní skupiny Etnické menšiny.

Na počátku své existence se Oddělení sociální prevence zabývalo mj. problematikou vzdělávání a doučování romských dětí. Aktivity vztahující se k doučování a podpoře vzdělávání dětí předala během několika měsíců dalším organizacím (Charita, Diakonie). Nicméně stávající organizační složka stále pracuje s rodinami některých romských dětí, což má vliv i na otázku vzdělávání dětí v rodinách.

### **2.1.3.3 Nestátní neziskové organizace**

#### **2.1.3.3.1 Charita Vsetín**

Organizace působí ve Vsetíně v oblasti problematiky dotýkající se Romů od roku 2003, kdy zřídila Centrum pro romské matky a děti. Původní myšlenkou dle pracovnice, která zde pracuje od počátku zmiňovaného projektu, bylo zřídit službu ve stylu mateřského centra, což se ukázalo jako složité a ne zcela reálné.

Od počátku se objevovala potřeba doučování dětí. Této potřebě vyšla organizace vstříc a doučování se stalo součástí práce centra, časem potřeba rostla a práce se v tomto směru

rozšiřovala. Zpočátku docházeli pracovníci do rodin dětí, později děti přicházely do prostor, které Charita získala pro centrum.

Podářilo se navázat dobrou spoluprací s běžnými ZŠ kam, děti docházely. Po jistou dobu probíhala spolupráce se ZŠ praktickou, kdy jednou týdně do prostor Charity docházela školní družina z této školy. Ponejvíce se v centru pracovníci věnovali dětem z běžných ZŠ, protože potřebovaly větší podporu a práce se jevila smysluplnější. Časem se doučování rozšířilo i na oblast středního školství. V některých případech se jednalo o děti, se kterými pracovala Charita již na ZŠ a které pak přešly na SOU.

V roce 2007 bylo místo Centra pro romské matky a děti zřízeno Nízkoprahové zařízení pro děti a mládež Zrnko. Kromě jiných aktivit, které jsou náplní činnosti v NZDM, stále probíhá i doučování, není ovšem vyhrazeno pouze romským dětem, ale je určeno všem uživatelům NZDM, kteří o ně mají zájem. Práce tak má integrační charakter, setkávají se zde uživatelé z majority i minority.

#### 2.1.3.3.2 Diakonie Vsetín

Diakonie ČCE - středisko Vsetín působí ve městě od roku 2004. Téměř od počátku se věnuje také problematice sociálně vyloučených osob (tzn. i romské menšiny). Od roku 2004 mají děti a jejich rodiče možnost účastnit se aktivizačních programů pro předškoláky (především pro děti 3-5 let) v rámci tzv. školičky. Co se týká oblasti vzdělávání romských dětí, v letech 2006-2008 realizovala Diakonie evropský projekt zaměřený na doučování romských dětí. V rámci projektu se věnovala jak dětem z běžných základních škol, tak dětem ze základní školy praktické. Projekt byl realizován ve spolupráci s rodinami a školami dětí. Vzhledem k vyšším nárokům na běžných ZŠ a s nimi spojenými potřebami jejich žáků, byla postupem času vyšší péče a časová dotace věnována právě doučování žáků běžných ZŠ.

Pomoc a podpora rodinám při vzdělávání předškolních a školních dětí je nyní součástí sociálně aktivizačních služeb pro rodiny s dětmi. Rozdílné pojetí oproti zmiňovanému evropskému projektu tkví v tom, že jsou zde daleko více do práce s dítětem vtahováni rodiče. Cílem je, aby rodiny samy přebíraly zodpovědnost za vzdělávání svých dětí, aby rodiče rozvíjeli či získávali kompetence potřebné k práci s dítětem a byli samostatně schopni svému dítěti pomáhat v jeho mimoškolní přípravě a v problematice spojené se školní docházkou.

V rámci Diakonie působí terénní pracovnice, která úzce spolupracuje se ZŠ B. Na základě souhlasu rodičů má možnost být informována o prospěchu i chování dětí, s jejichž rodinami organizace spolupracuje. Je v pravidelném kontaktu s pedagogy, má možnost náslechů v hodinách, napomáhá při vzájemné komunikaci školy a rodiny. Je taktéž v kontaktu s rodinami dětí, předává aktuální informace kolegům, kteří v jednotlivých rodinách pracují, což umožňuje zefektivnit práci v těchto rodinách a individuálně práci přizpůsobit. V současné době mají děti možnost doučování bez účasti rodičů v rámci NZDM Rubikon.

## II. PRAKTICKÁ ČÁST

### 3 METODOLOGIE VÝZKUMU

#### 3.1 Výzkumné hledisko

Romským žákem a jeho úspěšností se zabývá více autorů z řad odborné veřejnosti. Našimi respondenty byli rodiče žáků, vybrali jsme si je proto, že nás zajímal jejich pohled na danou problematiku. V literatuře jsme se častěji setkávali s názory pedagogů či jiných odborníků (např. psychologů, sociálních pracovníků), pohled rodiče se může od těchto názorů lišit či může přinést nové důrazy a úhly pohledu.

V naší práci vycházíme z postulátů, jež tvoří základy kvalitativního myšlení, podle Maňáka, Švece (2004) se jedná o postuláty orientace na subjekt, pečlivé deskripce, interpretace a považování výzkumu za proces permanentní komunikace, postulát přirozeného prostředí výzkumu a postulát postupného zobecnění.

Výsledkem naší práce nebude čistý popis toho, jak nahlíží danou problematiku rodiče romských dětí. Vycházíme zde z **interpretativní sociologie**, jež podle [Petruska] (1994) klade důraz na použití kvalitativních metod výzkumu, které jsou založeny na výpovědích aktérů, popisu reálných situací a pozorování.

Budeme se snažit porozumět světu žitých zkušeností z pohledu těch, kdo je žijí (v našem případě romských rodičů), porozumět významům sociálních fenoménů, sociální situaci a jednání aktérů. Při formulování závěrů se bude jednat do jisté míry o interpretaci jejich interpretací, o konstrukci konstrukcí, které jsme získali od aktérů sociálního života (Schwandt, 1994). Výsledky výzkumu budou naší interpretací toho, jak konverzační partneři interpretují svůj sociální svět. Z toho plyne, že výsledky výzkumu budou poznamenány naším subjektivním vnímáním, neboť naše porozumění „nemůže nevycházet z každodenní zkušenosti“ ([Petrusek], 1994, s. 158) nás samých.

#### 3.2 Výzkumný cíl

Ústředním tématem našeho výzkumu je vzdělávání romských dětí se sociálním znevýhodněním na běžných ZŠ. Na sociální znevýhodnění rodin konverzačních partnerů ukazuje fakt, že alespoň některé děti z devíti dotazovaných rodin navštěvovaly přípravnou třídu, která je určena sociálně znevýhodněným dětem, dále jsme na sociální znevýhodnění usu-

zovali na základě pozorování během rozhovorů a na základě rozhovorů se sociálními pracovníky, kteří v některých z rodin pracují

**Cílem** výzkumu je identifikovat a popsat činitele, jež mají z pohledu rodičů vliv na úspěšnost romských žáků na běžných základních školách.

Hlavní výzkumnou otázkou bylo: „**Které činitele ovlivňují úspěšnost romských žáků na běžných ZŠ?**“

### 3.3 Metoda výzkumu, sběr dat

V práci jsme použili výzkumnou metodu **kvalitativního rozhovoru**. Konkrétně **popisného rozhovoru polostrukturovaného**. Předem jsme měli stanoveny oblasti, kterých jsme se chtěli v rozhovoru dotknout a zhruba formulované otázky.

První dva rozhovory byly „zkušební“. Na základě jejich analýzy jsme prováděli změny v přípravě na rozhovory následující. Průběžná analýza rozhovorů byla prováděna i po dalších rozhovorech. Došlo tak k formulaci některých doplňujících otázek, ke změně úvodu rozhovoru, ke změnám v pořadí kladených otázek. Každý rozhovor byl specifický a to v závislosti na konverzačním partnerovi. Konverzační partner měl do jisté míry vliv na pořadí otázek podle toho, jaká témata v rozhovoru zmínil a jak souvisely s dalšími oblastmi rozhovoru. Rozhovory jsme sbírali v měsíci březnu a začátkem dubna 2011.

### 3.4 Problémy při sběru dat

V průběhu získávání rozhovorů bylo nutné vypořádat se s některými problémy. Sběr dat probíhal kromě jednoho případu v domácnostech rodin romských žáků, tedy v jejich přirozeném prostředí. Rozhovoru tak byl často přítomen nejen dotazovaný sám, ale i další členové rodiny (ať už nukleární či širší). Děti a často vnuci dotazovaných měli vliv na plynulost rozhovoru. Stávalo se, že vyžadovali pozornost, odváděli ji jiným směrem. Někdy tak měli vliv na délku, respektive zkrácení rozhovoru. Ne vždy byla přítomnost dětí negativem, v některých případech děti samy doplnily informace, které podávali rodiče.

Sběr rozhovorů zabral delší dobu, než jsme očekávali. S některými konverzačními partnery z různých důvodů na jejich straně rozhovor proběhl až po několikáté domluvě (v jednom případě se jednalo o devátý pokus).



Nahrávání rozhovoru na diktafon, byť s ním všichni souhlasili, vyvolávalo u některých konverzačních partnerů trému a nejistotu. To mělo dle našeho názoru vliv i na jejich odpovědi alespoň na počátku rozhovorů, než na diktafon „zapomněli“ či mu přivykli.

Sběr rozhovorů byl také procesem našeho učení, jak vést rozhovor. Nalézali jsme chyby ve svém vedení rozhovoru a snažili se z nich v dalších rozhovorech poučit. Jako obtížné se někdy ukazovalo formulovat otázku tak, aby jí konverzační partner správně porozuměl. Některé otázky byly dle našeho soudu partnerům nepříjemné, vznikalo jisté napětí, které jsme museli překonávat.

### 3.5 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek byl volen metodou záměrného výběru podle předem daných kritérií. **Konverzační partneři byli vybíráni ze skupiny rodičů úspěšných romských žáků na běžné ZŠ ze Vsetína.**

Za **úspěšného romského žáka** považujeme pro účely naší práce žáka, který je v současné době na 2. stupni ZŠ či dokončil běžnou ZŠ a byl na vysvědčení na 2. stupni hodnocen nejhůře známkami 3, dobrý, případně známkou 4, dostatečný z jazyka českého. Pokud je žák na 1. stupni, považujeme ho za úspěšného, jestliže navštěvuje nejméně 4. třídu a nemá na vysvědčení čtyřku. Hranici minimálně čtvrté třídy jsme stanovili proto, že žák překonal úspěšně první a třetí třídu - dva ze tří nejproblematictějších ročníků při vzdělávání romských dětí podle analýzy GAC (2006) a je u něj tedy předpoklad, že bude úspěšný i nadále.

Jak jsme uvedli v teoretické části, **Roma** definujeme jako člověka, který se za něj považuje sám a/nebo je za Roma označován svým okolím.

Výzkum je zaměřen na zkoumání situace v jedné lokalitě – městě Vsetín.

Kontakty na možné konverzační partnery jsem získala od sociálních pracovníků, pedagogů a na základě doporučení již zkoumaných jedinců – v tomto případě byla využita metoda sněhové koule. Získat dostatečné množství konverzačních partnerů se ukazovalo jako docela obtížné, protože mnozí žáci běžných ZŠ nesplňovali kritérium úspěšnosti, jež jsme stanovili pro tento výzkum, či v jednom případě žák nesplňoval naši definici romství.

Během výzkumu došlo v souvislosti s úspěšností ke dvěma chybám při výběru konverzačních partnerů. V prvním případě jsme kontaktovali rodiče úspěšné dívky (měla velmi dobré

výsledky na konci ZŠ), až během rozhovoru vyplynulo, že na 1. stupni jednou opakovala ročník. Po diagnostice v PPP a přeřazení do jiné ZŠ však dosahovala velmi dobrých výsledků a dokončila i SOU, proto jsme rozhovor zařadili do analýzy.

Druhá chyba byla odhalena na konci jednoho z rozhovorů, kdy dívka prohlásila, že měla čtverku z jiného předmětu než JČ. Výpovědi matky se však příliš nelišily od výpovědi ostatních rodičů, a proto jsme jej také zařadila do analýzy.

### 3.6 Charakteristika konverzačních partnerů

Celkem proběhlo **deset rozhovorů**. Nebylo dosaženo teoretické saturace, protože výběr možných konverzačních partnerů, na které jsme získali kontakt, nebyl široký. **Závěry** proto mohou naznačovat jisté skutečnosti, ale **nelze je generalizovat**. Vypovídají jen o skupině našich konverzačních partnerů.

Schůzky jsme domlouvali osobně. Ve většině případů jsme se setkali s ochotou poskytnout rozhovor pro bakalářskou práci, v některých případech jsme museli překonat počáteční nedůvěru pramenící z faktu, že jsme se s konverzačními partnery osobně neznali. V takových momentech bylo pomocí odvolat se na osoby, které nám poskytly kontakt. V jednom případě pomohla při prvním kontaktu přítomnost a reference člena již zkoumané rodiny. Pomohlo také podrobnější objasnění toho, k čemu rozhovor potřebujeme, příslib anonymity a vysvětlení faktu, že budeme při analýze vycházet z více rozhovorů. Ve dvou dalších případech byl rozhovor odmítnut.

Kvůli zachování anonymity uvádíme pouze **minimální charakteristiku konverzačních partnerů**: přezdívku (tato bude používána pro identifikaci autorů citátů v následujícím textu), počet úspěšných dětí na ZŠ v rodině (tam kde došlo k chybě uváděno s otazníkem), to, zda žijí v romské komunitě.

Rozhovor č. 1:	paní Adéla
Počet úspěšných dětí:	2
V romské komunitě:	Ne

Rozhovor č. 2:	paní Tamara
Počet úspěšných dětí:	minimálně 1
V romské komunitě:	Ne

---

Rozhovor č. 3:	pan Ivan
Počet úspěšných dětí:	1?
V romské komunitě:	Ne
Rozhovor č. 4:	paní Lenka
Počet úspěšných dětí:	1
V romské komunitě:	Ne
Rozhovor č. 5:	paní Sabina
Počet úspěšných dětí:	1
V romské komunitě:	Ne
Rozhovor č. 6:	paní Markéta
Počet úspěšných dětí:	2
V romské komunitě:	Ne
Rozhovor č. 7:	paní Eva
Počet úspěšných dětí:	1
V romské komunitě:	Ne
Rozhovor č. 8:	paní Romana
Počet úspěšných dětí:	1?
V romské komunitě:	Ne
Rozhovor č. 9:	paní Barbora
Počet úspěšných dětí:	1
V romské komunitě:	Ano
Rozhovor č. 10:	pan Alexandr
Počet úspěšných dětí:	minimálně 1
V romské komunitě:	Ne

### 3.7 Analýza dat

Všechny rozhovory byly zaznamenávány na diktafon. V co možná nejkratší době **docházelo k průběžné analýze** získaných dat prostřednictvím poslechu zaznamenaného rozhovoru. Poté jsme prováděli jejich **doslovnou transkripci**. Ta nám zabrala více času, než jsme očekávali. Při zpracování rozhovorů byla využita **metoda** analýzy s názvem **zakotvená teorie** (grounded theory).

Po získání prvních dvou rozhovorů bylo provedeno jejich **otevřené kódování**. Došlo po něm k částečné **úpravě** schématu **pro další rozhovory**. V textu jsme vyhledávali zajímavá témata a přiřazovali jim označení. Témata byla zprvu na nízké úrovni abstrakce. Postupně bylo otevřené kódování prováděno u dalších získaných rozhovorů.

V další fázi proběhlo **axiální kódování**. Rozhovory byly dle kódů rozstříhány na části, jednotlivé části byly pak dle kódů slučovány do kategorií. Někdy byly děleny skupiny na podskupiny, jindy více kategorií vytvořilo kategorii obecnější. Na základě axiálních kategorií došlo k popsání základních poznatků z analýzy dat. Došlo k vyhledávání příkladů, jež ilustrují témata, bylo prováděno porovnání a zaznamenány kontrasty. Při procesu analýzy dat a psaní této kapitoly jsme postupovali podle textu J. Hendla (2005).

## 4 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Poznatky, které jsou uvedeny v této části, vychází z **roboru deseti** námi zaznamenaných **polostrukurovaných rozhovorů**. Jak jsme již uvedli dříve, jsme si plně vědomi toho, že výsledky výzkumu nelze generalizovat, vypovídají pouze o konkrétní skupině našich konverzačních partnerů.

### 4.1 Nástup na ZŠ

Prvním předpokladem (činitelem) k tomu, aby romské dítě mohlo být úspěšné na běžné základní škole, je to, že jej **rodič** na tento typ školy **zapiše** a **dítě** poté také na školu **na-stoupí**. Během našich rozhovorů jsme identifikovali **několik důvodů toho, proč se rodiče rozhodli pro běžnou ZŠ**, u některých rodin jsme na tuto problematiku nenarazili.

Jako jeden z důvodů zaškolení na běžnou ZŠ se nám jeví jistá **rodinná tradice či osobní zkušenost dospělých**. Na běžnou ZŠ chodili již rodiče, většinou se jedná o tutéž školu, na níž začínalo později také jejich dítě. Paní Adéla vzpomíná: „Sem chodila taky na X. [...] Jsme všechny sourozenci skoro chodili na X.“

Dalším důvodem, jak jej uvádí paní Barbora, je **doporučení školského poradenského zařízení**, v tomto případě PPP. „To mě doporučil pan psychiatr. [...] Ta zvláštní škola nebyla pro ni. To je speciální škola, tak, to je pomocná škola. Základní škola má lepší vzdělání. [...] měla rozum dobrý.“ Odkaz na PPP zněl i v případě další rodiny,

Jako třetí z možných důvodů jsme ve třech rodinách identifikovali jistou **nechuť vůči speciálnímu školství; vnitřní motivaci rodiče** k tomu, aby dítě zkusilo běžnou ZŠ, víru v to, že pro budoucnost potomka je to lepší cesta otevírající brány k dalšímu kvalitnějšímu vzdělávání a životu. A to i v případech, když musela rodina při zaškolení překonávat jisté vnější překážky.

Zmiňovanou nechuť vůči ZŠ praktické pan Ivan vyjadřuje takto: „... do zvláštní školy jsem je nechtěl dát [...] znám tu školu a ta škola se mi prostě vůbec nelíbí. ... Jak se tam učí, co tam ty děcka dělají... Podle mě to není jako dobrá škola.“ Manžel paní Markéty je ve svém hodnocení ještě ostřejší: „Já jsem říkal hned. Do zvláštní školy vůbec. Jako absolutně ne. [...] já bych tu zvláštní školu úplně zrušil, kdyby to šlo podle mýho. Já bych ju zrušil úplně, absolutně.“

Výše jsme uvedli, že v některých případech bylo nutno při zařazování do školy překonávat jisté překážky. Ochota překonat je dle nás ukazuje na skutečnou motivovanost rodiče, na to, že se nejedná o pouhou slovní deklaraci stanoviska rodiče. Jak říká manžel paní Markéty, tomu, že chodí děti na běžnou „základku“ se divili i v práci. Uveďme jeho pomyslný rozhovor s kolegou: „Já jsem si myslel, že chodí na tu ...[praktickou].’ – Říkám - ‘Jsi normální?!?’“

Jasně je vidět rozhodnutí o zařazení syna do běžné spádové školy u pana Alexandra. „Prostě on [ředitel] mu nevěřil, že to zvládne. [...] Tak já jsem se s ním pohádal. [...] Že jsou ty zvláštní školy a takové. Takže prostě, že mu pomůžou víc než von [ředitel] ... A já jsem mu nedal šanci, prostě, aby mojho tam syna dal. [...] Já se nenechám přesvědčit tak velmi rychle... Já jsem takový tvrdohlavec.“ Na příkladu pana Alexandra se ukazuje, jakou váhu a vliv mělo slovo a rozhodnutí rodiče dítěte. Zbývá podotknout, že jeho syn v letošním roce končí ZŠ a má podánu přihlášku na střední školu.

Dovolte nám ještě poznámku k zaškolování dětí a k přestupům na jiný typ školy. V současné době je **pro zařazení do ZŠ praktické** či speciální nutné **doporučení školského poradenského zařízení**, PPP či SPC a **současně souhlas rodiče**. Dítě nelze zařadit do praktické či speciální školy čistě na základě přání rodiče. Na druhou stranu v případě, že školské poradenské zařízení doporučí zaškolení či přeřazení dítěte na ZŠ praktickou a rodič, zákonný zástupce dítěte s tímto nesouhlasí, je rozhodující přání rodiče, přestup nemůže být bez jeho souhlasu realizován.

## 4.2 Předškolní příprava

Téměř všechny děti, které byly předmětem tohoto výzkumu, navštěvovaly některou z forem předškolní přípravy, tzn. **mateřskou školu** nebo **přípravnou třídu** (nultý ročník), případně jejich kombinaci. Jedno dítě absolvovalo dle informace rodiče **předškolní přípravu v zahraničí**. Zajímavým trendem je, že u starších dětí, se jednalo i o MŠ a v předškolním roce o přípravnou třídu, kdežto u dětí mladších se jedná pouze o návštěvu přípravné třídy těsně před školou či v době odkladu školní docházky.

Co se týká **hodnocení významu předškolní přípravy** pro děti, byli **rodiče** v tomto směru většinou **spíše zdrženliví**. Jak říká paní Markéta: „To, co oni ju naučili v tej nulce, já jsem byla schopná naučit dcerku doma.“ A paní Sabina uvádí: „...oni už věděli doma, já už mo-

je děti od třech roků ... vedu.“ Dále uvádí, že ani nepotřebovaly mateřskou školku. Paní Eva (která jako užitečnější pro svou dcerku a její budoucí úspěšnou školní kariéru hodnotí přínos MŠ a to zejména v oblasti kontaktu s dětmi z majority) hovoří ve stejném duchu o tom, že se dcera v nultém ročníku naučila básničky a podobné věci, ale že je uměla „aj tak“, bez něj čili bez předškolní přípravy.

Jeví se nám, jakoby se matky v tomto momentu bály, že pokud uvedou, že předškolní příprava, zejména v nultém ročníku, jejich dítě výrazněji ovlivnila, tak ukážou sebe ve špatném světle – jako matky, které se dost nestarají o vzdělání, nerozvíjejí dostatečně dovednosti svého potomka, jakoby se jednalo o atak na jejich rodičovské kompetence a schopnosti.

Toto je však pouze náš dojem. Je dost dobře možné, že význam institucionalizované předškolní přípravy nevidí ve směru vědomostí jako příliš přínosný. Snad, jak cítíme z poznámky paní Barbory, mají pocit, že nejde ještě o „velké učení“. „Šak oni se tam až tak moc neučili, oni si tam hráli, kreslili, básničky se tam učili.“

Druhá část rodičů uvádí, že v nultém ročníku v rámci předškolní přípravy děti získaly některé základní vědomosti.

V čem ovšem vidí část rodičů jednoznačný **přínos předškolní přípravy** a význam i pro budoucí školní docházku svého dítěte, je **oblast socializace dítěte**. Jak uvádí paní Markéta. Lenka, Eva, pan Ivan i další, děti byly v kolektivu, zvykly si na něj.

Zkušenosti shrňme slovy paní Romany: „Být s děckama, komunikovat s nima, nebát se; ... některé děti, když jdou do školy, tak se bojí, brečí... Ona ne, byla připravená na všechno.“ Jedna maminka také uvádí, že velký význam mělo to, že si dcera po počátečních problémech s adaptací zvykla na paní učitelku. Později jí komunikace s učitelem na ZŠ již nečinila problémy a to právě díky práci pedagogů „v nulce“.

Podle Němce (2005), který sestavil studii o přípravných třídách, má přípravná třída (nultý ročník) sociálně pedagogický význam. V jejím rámci se tvoří specifické sociální a kulturní společenství umožňující rozvoj schopností dětí, probíhá seznamování s hodnotami, se vzorci chování a pojetím norem majority.

Jak je patrné z výše uvedených příkladů, **rodiče** z našeho výzkumného vzorku **kladou větší důraz na sociální význam** předškolního vzdělávání **než na význam pedagogický**.

Pokud měly děti doporučený **odklad školní docházky**, rodiče jej většinou využili. Děti nezůstávaly doma, docházely opětovně do nultého ročníku. Jedno dítě nenavštěvovalo žádné předškolní zařízení, ale chodilo s rodičem alespoň na doporučenou logopedii. Dle rodičů se za rok děti některé věci doučily.

## 4.3 Rodina

### 4.3.1 Charakter zkoumaných rodin

Dalším z činitelů ovlivňujících romského žáka je jeho **rodina**. Roli hraje **lokalita, ve které rodina bydlí, to zda je rodič zaměstnán i jaké má vzdělání**.

U rodin z našeho výzkumného vzorku jsme si všimli několika zajímavých skutečností. Pouze jedna z rodin žije dlouhou dobu v sociálně vyloučené lokalitě. V polovině rodin alespoň jeden z rodičů pracuje, naopak dlouhodobě nezaměstnaní jsou oba rodiče ve dvou rodinách. V dalších případech přišli o zaměstnání v nedávné době či pracují příležitostně, jakmile se jim naskytne možnost být krátkodobějšího zaměstnání, někteří z nezaměstnaných rodičů vykonávají veřejnou službu.

Co se týká vzdělání, ve více než v polovině rodin je alespoň jeden rodič vyučen či je absolventem běžné ZŠ. V několika případech rodič absolvoval vzdělávací kurz, který mu umožnil doplnění kvalifikace pro některé pracovní pozice (asistent pedagoga, pracovník v sociálních službách). Díky absolvování kurzu si rodič našel či udržel zaměstnání.

Z výše uvedeného přehledu je patrné, že se jedná v mnoha případech o **rodiny, které mají vnitřní potenciál, aktivní přístup k realitě**. Rodiče sami mají snahu zapojovat se do společnosti, měnit a zlepšovat postavení svých rodin, hledat zaměstnání, vzdělávat se. **Jejich přístup k životu se pak odráží také na dětech a na nárocích, které na ně kladou** a to i ve vztahu ke vzdělávání a ke škole.

Někteří komunikační partneři během rozhovorů vyjadřovali své **přání**, aby děti měly možnost **lepšího života než oni sami**. **Cestu ke změně vidí rodiče ve vzdělání**. Pan Alexandr sní: „... šak jak už vychodí tyto čtyři roky [střední školu] ..., tak si může rozmyslet, co on chce, protože už bude dospělejší, rozumnější, ... může si potom vybrat řemeslo, jaké chce. Může pokračovat dál, že? A už, může si sedět v teple, .... A život je a budoucnost je jeho. Nemusím se trápit, že prostě on nemá na to, co jest, že bude chodit na sociálku...“ Sám má



pan Alexandr zkušenost s tím, jak malé šance na uplatnění jsou bez vzdělání: „Já jsem vyšel základku, chtěl jsem se učit, ale bohužel nemoh jsem. [...] Víte, jak je to. Bez školy, bez výučního listu, dostanete akorát podřadnou práci.“ Paní Sabina to vidí podobně: „...když nejste vyučená, nemáte nějaký kvalifikační kurzy, takže oni vás nevezmou do práce. ...Já to znám podle své zkušenosti.“

Táž paní Sabina říká na adresu pasivity některých romských rodičů následující: „Oni je radši strkávají do té zvláštní školy a řeknou – ‘A co z něj bude?’ ... Ale ať zkusí aj trošku tu příležitost ... využít. A já si myslím, že když to využijeme, takže nebudeme toho litovat.“ Domnívá se, že kdyby se děti vyučily, měly by větší šanci získat práci.

Mnozí dotazovaní rodiče vidí jako reálné, že se z jejich dítěte může stát lékař, automechanik, zdravotní sestra či prodavačka. Sní o tom, že potomek bude mít maturitu (i když se v několika případech maturitu dětem nepovedlo).

Paní Adéla se k dané problematice vyjadřuje takto: „Tak já bych chtěla, aby sa něco vyučil nebo nějakú tu maturitu aspoň měl. Jo, a můj chce pořád, aby byl mechanik, automechanik. To on básní. To bude automechanik. Říkám – ‘No, aby byl špinavý...’ To ne. Říkám – ‘On si udělá nějakú tu maturitu...’ No ale člověk neví. Tam, X jsme taky chtěli maturitu a nedodělala to. A byla to škoda.“

Demotivujícím prvkem je fakt, že i když se dítě vyučí, nemůže sehnat práci. Ale i v těchto situacích je mladý člověk z některých dotazovaných rodin podporován v dalším vzdělávání. Jedná se o formu rekvalifikačních či kvalifikačních kurzů prostřednictvím Úřadu práce či ve vzdělávacích institucích k tomu určených. Tak je tomu v případech dětí pana Ivana a paní Tamary, která situaci popisuje takto: „...ted’ si udělala kurz administrativní pracovníce. [...] No, uvidíme, když nebude žádná práce, tak si udělá ještě nějaký kurz, aby měla víc toho vzdělání, aby někde sehnala tu práci.“

#### 4.3.2 Rodová příslušnost

Na zajímavý moment, jež se týká rodiny či spíše rodu, nás přivedla v předchozí podkapitole citovaná paní Tamara. Když hovořila o škole, kterou navštěvovala její dcera, zmínila, že na tuto školu chodí: „většinou romská děcka. [...] Ale většinou **NAŠE děcka**.“ Pod pojmem naše, jak na vznesený dotaz vysvětlila posléze, rozuměla paní Tamara **děti z rodiny** „od jednoho bratra, od druhého bratra...“

Když jsme si vybavili a znovu prošli dříve zaznamenaný rozhovor s její příbuznou (příbuznost jsme si uvědomili a rozklíčovali až v průběhu času, právě po analýze rozhovoru s paní Tamarou), vrátili jsme se k momentu, kdy tato paní hovořila o přístupu jiné ZŠ v tomto smyslu: „... ze začátku tam romské děcka nechtěli. ... Jak tam [dcera] chodila..., tak kolikrát mě říkala ředitelka, že jako chcou jenom [rodiny] X a Y. Protože ty rodiny, že znajú dobře, že tam chodily jako naše děcka, naši rodiče třeba tam chodili, tak proto oni trpěli na [rodiny] X a Y.“

Díky tomu jsme si uvědomili, že jedním z činitelů, kteří ovlivňují úspěšnost romských dětí, je **příslušnost k rodu**, ve kterém (či alespoň v jeho části) je **tradice vzdělávání dětí na běžné ZŠ**. Tato tradice trvá již několik generací. Minimálně v jednom případě se na běžné ZŠ vzdělává již čtvrtá generace žáků. Když jsme se dívali na rodiny z našeho vzorku, s překvapením jsme zjistili, že k tomuto rodu patří sedm z deseti zkoumaných rodin.

Domníváme se, že **činitel příslušnosti k rodu** úspěšnost dětí **ovlivňuje** zejména při jejich samotném **zařazování na běžné ZŠ**. Při výběru typu školy (běžná nebo bývalá ZŠ). Nikoli při výběru konkrétní běžné ZŠ. Když rodiče popisují, podle čeho vybírali konkrétní školu, většinou uvádějí, že nehrálo roli, zda školu navštěvovaly děti jejich příbuzných. Paní Sabina shrnuje danou problematiku slovy: „Já tohle neřeším, protože mně se jedná o moje děti spíš. [...] Mně je to jedno, jestli tam chodíja cizí, necizí. Prostě já jsem chtěla, aby z nich něco bylo, aby měly nějaké základní vzdělání a trošku do budoucna víc.“

Pouze manžel paní Markéty hovoří o tom, že vybíral školu podle toho, že na ni chodila dcera jeho sestry. Měl od rodičů dívky referenci, že jsou na škole dobří učitelé, že rodina má se školou dobrou zkušenost. Ale zároveň tento otec říká, že pro něj nebylo důležité, zda byli na škole současně s jeho dětmi bratrance a sestřenice: „Tož, ani, to né, protože stejně v té jedné třídě nejsou. Ani to ne, ale jako podle tých rodičů.“ Jak dodává jeho žena, roli hrál fakt, že příbuzní byli s danou školou „spokojení“.

Několik rodičů starších dětí má pocit, že jejich dítě bylo na určité škole první. Podle nich je tedy přítomnost příbuzných ani ovlivňovat nemohla. Další dvě děti chodí na školu, kde větší množství romských dětí není a jedna rodina na žádné ZŠ příbuzné nemá.

#### 4.4 Nemocnost, absence

Jedním z činitelů, které negativně ovlivňují podle závěrů zprávy agentury GAC (2009) prospěch romských dětí na ZŠ, jsou absence. Pojďme se podívat, jak tuto problematiku vnímají rodiče dětí z našeho výzkumného vzorku.

Zdalo se nám, že pro mnohé z rodičů je **otázka na nemocnost a absence dětí nepříjemná**. Atmosféra při této otázce chladla, vyvolávala dle našeho názoru jistou ostražitost, přechod do obranného postoje. Někteří rodiče podrobně popisovali, co jejich dítěti bývá. Jiní nás ubezpečovali, že jejich děti nikdy neměly neomluvené hodiny. Dvě matky uváděly, že chodily pro úkoly, jedna utíkala od tématu, další si nepamatuje počty zameškaných hodin. Při analýze rozhovorů nás napadlo, že mohl hrát roli i pojem „omluvené“ či „zameškané“ hodiny, který jsme několikrát v souvislosti s tématem použili. Ani jiné otázky k tématu nebyly zřejmě položeny příliš šťastně. Příště by bylo potřeba volit otázky a pojmy lépe.

Přesto uveďme alespoň dva příklady toho, jak hodnotí problematiku nemocnosti svých dětí matky.

Paní Adéla hovoří o tom, jak zvládá absence v důsledku nemoci její syn takto: „A jemu chybí, když třeba týden chybí nebo teď chyběl i čtrnáct dní. [...] Protože měl tu chřipku. Tak jemu to vždycky... Než on ... sa dostane do toho koloběhu, tak zase mu to dlouho trvá.“

Dcera paní Evy jezdila pravidelně každý rok do ozdravovny. Matka vzpomíná: „Pokud tam jí nic nebylo, tak se tam učila. [...] Ona jednou, to bylo v osmičce nebo v devítce, [...] neměla vysvědčení, protože neměla z čeho být oznámkovaná, že. No a potom si vlastně musela udělat [...] reparát. [...] Ale zvládla to [...] Na dobré známky, no.“ Vzpomíná na to, jak se celé prázdniny učila za pomoci pracovnice NNO, ale zkoušky potom díky podpoře zvládla.

Nemocnost hodnotí rodiče různě (a to i v rámci jedné rodiny), tak jak jsou rozdílné jednotlivé děti. Znely výroky od těch „bývají často nemocné“, „více než dvakrát za měsíc“ přes „míň nemocné“ až po „ta chodila věčně do školy“, „mně se zdá, ať chodí celý rok do školy“.

**Problematiku absencí a nemocnosti dětí u výzkumného vzorku nelze generalizovat.** U jednotlivých žáků je **individuální**. A je zde nahlížena ze subjektivního pohledu rodičů.

Záleží na tom, kolik hodin každý žák zameškal, jak časté absence byly. Roli hraje také to, jak se s tím, že ve škole chyběl, jednotlivý žák vyrovná. Některý žák návrat do učebního procesu po absenci zvládá lépe, jiný hůře.

## 4.5 Škola dítěte

### 4.5.1 Zkušenosti se školou dítěte, hodnocení školy

Dalším z činitelů ovlivňujících úspěšnost romského žáka je **zkušenost**, kterou má rodina **se školou** dítěte. Zkušenost ovlivňuje to, jak ke škole rodič a v posledku i dítě budou přistupovat. Záleží na tom, jaký **vztah si rodina ke škole** vybuduje, na tom, **jak se dítě ve škole cítí, jak se cítí rodič při jednání se školou**. Důležitým se jeví školní klima, otevřenost školy ve vztahu k romskému žákovi a jeho rodiči.

Jak romský rodič hodnotí důležitost toho, jak se jeho dítě ve škole cítí, si budeme demonstrovat na stručných, ale výstižných slovech paní Romany: „No tak, cítila se tam dobře. Poněvadž, kdyby sa tam necítila, tak bysme ju dali jinde.“ Čili **pokud se dítě ve škole necítí dobře, může to vést romského rodiče až ke změně školy**.

Když měli rodiče **zhodnotit školu**, kterou děti navštěvují, překvapilo nás, jak bylo **hodnocení vysoké**. Sedm rodičů by oznámkovalo školu svého dítěte „na jedničku“, další dva by ji s výhradami k některým učitelům ohodnotili kladně. „Ředitel byl super,“ říká paní Romana. Podobně se vyjadřuje paní Sabina: „...na tu jedničku, protože je fakt super ředitel... i paní vedoucí, jako zástupce ředitele.“ „Dala bych jim jedničku, ony jsou dobrý. [...] Třídní učitelku má dobrou, ...spolužáky má dobré,“ zní také z úst paní Lenky. Taktéž manžel paní Marcely nešetří chválou: „... tam, když je nějaký problém a jdete za paní učitelkou, takže se vyřeší. [...] Ten pan ředitel byl fakt skvělý chlap.“ Paní Eva vysoce cení učitele a ředitele. Jinak hovoří o spolužácích, protože její dítě s nimi mělo na počátku problémy. Říká: „Ale jako žák, za žáka bych to..., ohodnotila tak čtyři až pět.“

Pan Ivan si všímá mimo jiné přístupu vedení školy k rodičům: „Určitě jedničku, protože nejenom učitelé, ale i ...ředitelka ... a hlavně tady ten zástupce, ... co je teď ředitelem té školy, tak vždycky vyšel vstříc. A právě kolikrát, když byly třídní schůzky nebo něco takového, tak nebavili jsme se jenom s třídní učitelkou, ale ten pan X vždycky si nás ještě pozval zvlášť do kanceláře a eště s nama se bavil právě o našich děckách... Jako spíš nás

povzbuzoval.“ Paní Romana vzpomíná na to, že učitelé bývali na straně dcery, „byli při ní“. Paní Adéla, které se někteří učitelé „nepozdávali“, zase, že syn měl vynikající učitelku „...ona za něho chodila orodovat... aj když něco provedl.“ Pan Alexandr si přes počáteční velkou neshodu pochvaluje pana ředitele i učitelku z prvního stupně, ale nelíbí se mu střídání učitelů na stupni druhém: „...teďka, co mají každého učitele jiného, není to dobré.“ Učitelé prý nemají přehled o dětech a syn pak lajda.

Podle Kaleji (2009), který se vyjadřuje k tématice komunikace rodiče a školy, je **při komunikaci s rodinou třeba být citlivý**. V tomto s ním souhlasíme, potvrzují to naše rozhovory. Komunikace může budovat vztah důvěry, spolupráci nebo může důvěru a spolupráci naopak nabourat. Dle Kaleji se stává, že **aktivní komunikaci rodiče udržují** pouze v případě, **jsou-li subjektivně se školou** a jejím působením **spokojeni**. Doporučuje snažit se **hledat pozitiva**, vyzdvihnout je, **motivovat rodiče** (což nám vyvolává v hlavě obraz zástupce ředitele ze školy pana Ivana, jak je popsán v předchozím odstavci). Až **po navázání vztahu** je dle něj možné **poprosit rodiče o nápravu** potřebných věcí či **negativně hodnotit** nežádoucí jevy u žáka. Rodiče jsou toto schopni akceptovat až momentě, kdy ví, že učitel je na jejich straně a usiluje o blaho žáka. Obrázek o dané problematice si zkusme dotvořit výrokem paní Evy. Ta podotýká, že **na své děti jsou Romové obecně „...až moc hákliví**.“

Školám, které navštěvovaly děti našich komunikačních partnerů, se v jejich případech povedlo vztah důvěry vybudovat. I když předpokládáme a z rozhovorů vidíme, že ne vše bylo a je zcela ideální a růžové a důvěra může být záležitostí křehkou.

#### 4.5.2 Řešení konfliktních situací ve škole spojených s etnickou příslušností dítěte

Jak potřebná je zmiňovaná **citlivost** v jednání, zejména **v době adaptace dítěte a v oblasti spojené s problematikou etnicity**, dokumentuje případ pana Ivana. Ten byl velmi spokojen s jednou ze škol svého dítěte. Ne tak tomu bylo u školy, na kterou dítě původně nastoupilo a kterou vychodil před tím on sám. Ze svého dětství pan Ivan špatné vzpomínky na školu nemá.

Ve škole došlo na začátku školní docházky dcery ke konfliktu se spolužáky. Nadávali jí kvůli tomu, že je Romka a zbili ji. Učitelka dávala celý konflikt za vinu dívce. Rodině o něm nedala dle slov otce vědět, o problému se dozvěděli rodiče až od dcerky. Pan Ivan

vzpomíná, jak šel poté do školy: „... já jsem té paní učitelce vysvětlil, že, že prostě i kdyby jim i jako nadávala jako první, tak přece nemůžu dopustit to, aby ještě kluci, a tři, aby právě na ni skočili a zbili ji.“ Při řešení problému došlo ještě ke konfliktu a velmi ostré výměně názorů mezi otcem a třídní učitelkou. Vše vyústilo v přestup dívky na jinou školu. Na té časem taktéž došlo k potížím, kdy sestře děvčete spolužáci nadávali kvůli tomu, že je Romka. Otec zde ovšem velmi cenil přístup školy. Učitelka si pozvala do školy rodiče všech zúčastněných dětí a dala jasně najevo, že ve škole nebude tolerováno slovní násilí vůči komukoli.

Uvědomujeme si, že **situace řešení konfliktů** je **pro učitele** velmi **náročná**, vyžaduje pedagogický takt, profesionalitu, cit pro spravedlnost. Považujme ji ovšem také za **velmi důležitou pro romského rodiče**. A to **zejména** v případě, kdy se jedná o **konflikt spojený s otázkou etnické příslušnosti** či národnosti, s otázkou romství. **To, jak škola situaci dokáže řešit**, může být **důležitým, klíčovým momentem pro pocit důvěry či její ztráty** u romského rodiče. Může významně ovlivnit pocit bezpečí jeho dítěte, jak jsme ilustrovali na případě pana Ivana.

Rodič **podle řešení konfliktní situace** později **může hodnotit školu jako celek**. Bývá to pro něj **téma velmi citlivé**. Na situaci **reaguje** zpravidla **osobní návštěvou školy**, často přímo jejího vedení. Jak plyne z rozhovorů, osobními návštěvami pedagogického sboru jinak mnozí rodiče zrovna neplývají. **Téma konfliktu se spolužáky kvůli etnické příslušnosti** v rozhovorech nerezonovalo pouze u pana Ivana, ale **mělo velkou odezvu** i u mnoha dalších z dotazovaných.

Ovšem objevila se i **druhá skupina rodičů**, která **podobné problémy nikdy** ve škole **neřešila**. Neseťkala se s nimi či je jako paní Lenka řešila pouze rozhovorem s dítětem. Neměla potřebu probírat věc s učitelkou. O tom, že se **přesto** jedná o **oblast citlivou**, svědčí výpověď pana Alexandra, který patří mezi ty, kteří se s problémem neseťkali: „Neříkal mi nic. Prostě ani ve škole. [...] Pokud by začal mluvit, tak já už jsem ve škole, to je jistý. [...] Já bych udělal cirkus. Já bych šel k těm rodičům až do baráku a dostal by po hubě. [...] Oni věděli, že pan A. je zlý na tyto věci.“

Protože se ve většině případů **podarilo** školám (ať už přímo třídním učitelkám či vedení) **situace zdárně zvládnout, jejich kredit** u romských rodičů **vzrostl**. Možná právě díky řešení zmíněných situací, bylo hodnocení vzhledem ke škole na začátku této kapitoly od

části rodičů tak vysoké. I když hodnocení nebylo vysloveno přímo v souvislosti s řešením konfliktních situací, ale v širším, všeobecném rámci, domníváme se, že zde souvislost existuje. Rodič vidí, že se dítě cítí ve škole bezpečně, škola v případě potřeby „stojí na jeho straně“. Proto školu hodnotí vysoce i v jiných souvislostech. Způsob řešení konfliktu vypovídá dle našeho názoru také o klimatu školy a jejím naladění směrem k romskému žákovi a rodiči.

#### 4.5.2.1 Další pohledy rodičů na řešení konfliktních situací, role učitele

Podívejme se nato, jak konfliktní situace vnímali někteří další komunikační partneři. Paní Romana vzpomíná, jak dcera dostala od spolužáků facku a ona šla za ředitelem: „...a ten ředitel říkal, že to není dobré, že si to s nima vyřídí a že žádné takové, že Rom – Nerom [...] on to tam nechce mít [...] že jim nikdo nebude nadávat. No, takže to se vyřešilo.“

Paní Adéla si pochvaluje **změnu postoje k romským žákům**, kterou vidí ve škole svých dětí. Jiná byla situace, když školu navštěvovaly děti starší a jiná je nyní u nejmladší ratolesť. Paní Adéla uvádí: „Dokonce jedna učitelka ... X řekla také, že je Cigán. [...] Pokud chodil X do školy a Y, tak ti učitelé takoví nebyli. [...] člověk řek, že do Cigánů nadávajů [...] Řekli, že to vyřešíja a nechali to tak. Ale jak už Z chodil do školy a šla jsem za paní učitelkú, tak to řešila přede mnú. [...] A říkala – ‘Ne, vy jste všecy spolužáci, vy si nesmíte nadávat. Vy sa musíte respektovat, mět sa rádi, kamarádit spolu.’ [...] No to je výborná paní učitelka, opravdu.“ Jak bylo vidno z celého rozhovoru, tato **paní učitelka** má u paní Adély **vysoký kredit ve všech ohledech**, nejen v této situaci.

Paní Sabina přiznává **strach o dítě**. Jakmile zjistila, že mu někteří spolužáci podle jejího mínění ubližují, reagovala. Ve škole rázně zakročila, svou reakci popisuje takto „A tak jsem šla do školy a tak tam byl čardáš.“ V případě mladšího dítěte **nebyla spokojená s řešením paní učitelky**. Zdálo se jí, že „nehledí“ na to, že ostatní děti nadávají, že s ní jako s matkou nedostatečně komunikuje. Věc tedy řešila s ředitelem, jehož přístup naopak velmi cenila. Dokázala pak akceptovat jeho vysvětlení a názor: „... já si myslím, aj ředitel mně to vysvětloval, že prostě ony [dětí] byly nové.“ Díky rozhovoru s ředitelem bere v úvahu, že děti si na sebe během školního roku musí zvyknout. Časem vidí, že si postupně skutečně zvykly. Spolužáci i dcera. Dokumentují to slova: „Malá už nechce být doma.“

Z předchozích dvou příkladů je vidět, jak **záleží na osobnosti učitele**, který konflikt či stížnost řeší. **Učitel** je bezesporu také **jedním z činitelů**, kteří **ovlivňují romského žáka** (a to nejen v těchto okamžicích).

#### 4.5.2.2 *Shrnutí problematiky*

Zajímavým momentem je, že **většina rodičů** hovoří o tom, že jejich **dítě se setkala problémy spojenými s etnickou příslušností na škole jednou** (ať už na počátku školní docházky či v jejím průběhu). **Poté** se problém vyřešil a rodiče uvádějí, že jejich **dítě problém se spolužáky nemá**, že je zařazeno v kolektivu. Pěkně to vystihují slova paní Evy: „Potom byl klid... Už ji brali všichni a byla... kamarádka s nima a to bylo dobré.“ Jistá skupina rodičů se s problematikou setkala vícekrát.

Konfliktními situacemi spojenými s etnickou příslušností dítěte jsme se zabývali poměrně podrobně proto, že nám z rozhovorů vyplývalo, že **pro rodiče** jsou tyto momenty **velkým a důležitým tématem**. Věnovali v rozhovorech dané problematice poměrně velkou pozornost.

#### 4.5.3 **Běžná komunikace s učitelem**

Co se týká běžné komunikace s učitelem dětí, většina rodičů uvádí, že **se účastní třídních schůzek** (někteří na ně moc nechodí, protože dle svých slov „ani nemusí“, děti jsou „šikovné“) či školu navštíví, **když si je pozvou, hovořívají s učitelem o „provozních“ věcech** (prospěch dítěte, co mu jde, nejde, v čem je potřeba se zlepšit, případně probírají chování). Chodí také dítě do školy **omluvit v případě nemoci** či vyzvednout úlohu.

**Část výpovědí** je velmi **obecná, neurčitá**, rodič nevidí důvod častějších návštěv ve škole, problémy se školou ze svého pohledu nemá, uvádí jistou četnost návštěv ve školském zařízení, ale více problematiku nerozvádí.

**U druhé skupiny** je vidět jistý **vztah s učitelem**, zájem či **vytvořený komunikační systém** učitel-rodič.

Např. pan Ivan hovoří o tom, že jednou za čas mimo třídní schůzky zašel do školy sám, aby se na děti informoval. Na rozhovory ve škole vzpomíná takto: „A ta učitelka, ... když jsme se tak zapovídali, tak bavili jsme se třeba i o té naší kultuře a co ty holky moje baví a takové...“



Paní Markéta s manželem uvádí, že do školy chodí, když potřebuje učitelka, či když potřebují oni. Když např. nerozumí nějakému učivu, učitelka je jim v takovém případě pomocí, partnerem: „Prostě mi to ukázala. [...] Říkám, aha, dobrý. A už jsem to věděl, už když nevěděl kluk nebo dcerka, tak už jsem jim to ukázal...“ Podobné schéma uvádí i paní Eva.

Paní Adéla vypráví na různých místech rozhovoru historky, které se vztahují ke komunikaci s pedagogy a školou; s paní učitelkou, když běžně chodí pro syna, se pouze zdravívá, prohodí pár slov („je šikovný“, „zlobil“), mají dohodnuto, že když učitelka „bude něco mít“, dá si ji zavolat, „napíše do deníčku“ nebo „skáže po X“ a paní Adéla „tam hned letí“. Sama neváhá v případě potřeby či nejasnosti učitelku kontaktovat.

**Intenzita kontaktů se školou se u některých rodin mění také s časem. Na začátku školní docházky bývá vyšší.** Pan Alexandr uvádí: „ Ten začátek byl pravidelně. Teďka tyto tři roky, jak přestoupil..., tak zřídka. Prostě akorát tak, no tak keď nás pozvou.“ O vzkazech od učitelky, jíž si na prvním stupni velmi vážil, protože cítil, že se jeho dítěti skutečně věnuje, mluví až úsměvně: „...napsala na papíreček nebo mi zavolala - 'Pane A. stavte se.'... Já přídu z práce, tak utíkám hned tam. Tak, z práce přímo, špinavý, od betonu... - 'Ješišmária, pane A, tak rychle ste nemusel.'“

#### 4.5.4 Multikulturní výchova

Část rodičů neví, zda se na škole jejich dítěte v rámci některého z předmětů multikulturní výchova učí či neučí. Některým rodičům vypomáhají s odpovědí přímo děti. Jiní uvádí, že se jejich dítě s multikulturní výchovou setkala, další, že nikoli. Velká část dospělých **vnímá multikulturní výchovu především v souvislosti s romskou menšinou.**

Co se týká **významu disciplíny**, spatřuje jej část rodičů v tom, že **se děti dozví více o své vlastní kultuře** (jak uvádí paní Lenka, sami si o ní moc nevypráví) **či o kulturách jiných národů.** Další část dospělých vnímá, že je dobré, když se něco **o Romech dozví děti z majority.** Objevuje se zde znovu téma konfliktních situací spojených s etnickou příslušností, jak se s ním setkávají děti, ale i dospělí ať už ve škole, v sousedství či v jiných životních situacích. Někteří z rodičů si myslí, že multikulturní výchova by zde **mohla pomoci, jiní o jejím významu pochybují.**

Paní Adéla si říká, že by bylo dobré, kdyby „ostatní, bílé děcka“ věděly něco o romské komunitě: „...třebas by děčkám zas nenadávaly do Cigánů... Romáků a tak, ...kdyby to ve

školách vysvětlovali.“ Záleží dle ní také na tom, jaký příklad mají děti doma, co doma slyší, jak jednají jejich rodiče. Manžel paní Tamary uvádí: „Tak dobré by to bylo, protože ty menšiny, podle mňa, tady moc v České republice neberou.“

Pan Ivan je jedním ze skeptiků, vyjadřuje se slovy: „Tak, já si myslím, že ne že by to k ničemu nepomohlo, to ne, ale spíš... jestli by je [děti z majority] to zajímalo.“

Paní Barbora si myslí, že všichni lidé by si měli být rovni v důstojnosti, k tomu by škola v rámci výuky multikulturní výchovy mohla přispět: „Jsme stejné... lidi. Jak jiní lidi.“

Se zajímavým názorem přichází paní Sabina. Jako **alternativu k multikulturní výchově** předkládá výuku **náboženství**, která dává dle ní životu směřování a vede k vzájemné úctě, nekonfliktnímu soužití: „Bylo by lepší..., kdyby se naučili i o Bohu [...] jestli je to bílý nebo tmavý [...] Protože tak by se něčemu naučily... do života..., aspoň budou vědět, kde je špatné, kde dobré.“ Téma je pro ni velmi živé.

Paní Eva jako jediná vyjadřuje, že **multikulturní výchova není pouze věcí majority**, ale že prvky tolerance či netolerance se mohou vyskytnout také u minorit. Nebere nijak tragicky některá slovní vyjádření na adresu Romů či majority: „A já též někdy ... řeknu X [vnučce] - 'X, pozor, gadžo, pozor, gadžo.' Ou, no a co?“

Více než teoretická slova o poněkud abstraktní multikulturní výchově (i když samotný pojem v rozhovorech téměř nezazněl) oslovilo a ovlivnilo rodiče (a jejich prostřednictvím děti, romské žáky) to, co bychom nazvali **„multikulturní výchovou ve školní v praxi“**. Tedy pokud se s tímto fenoménem měli možnost setkat. Manžel paní Markéty během rozhovoru říká: „A tam je to tak, tam chodí... moc ty vietnamské děti. Teď tam chodí romské děti. Je to tak domíchané. [...] tam... nedělají rozdíly.“ Pan Ivan vzpomíná na konflikt ve škole, jak jej řešil zástupce ředitele: „...tady nikdo nebude nikomu nadávat, že je Cigán nebo že je Vietnamec nebo nevím co.' Protože tam myslím chodilo i vietnamské dítě. A že prostě, že to nebude trpět v té škole.“ Vzpomeňme také na reakci učitelky dítěte paní Adély v kapitole o konfliktech.

## 4.6 Zapojení dítěte do kolektivu, kamarádi

### 4.6.1 Třída

Co se týká sociálního začlenění do kolektivu třídy, školy, rodiče se domnívají, že jejich **děti** s ním **nemají větší problémy**. Na **počátku** (někdy též v průběhu školní docházky) muselo v mnoha případech **dojít k adaptaci** spolužáků na romské dítě a dítěte na kolektiv, k překonání konfliktů a nedorozumění. **Důležitou roli** při tom se hrál i **učitel**. Ani jeden z rodičů neuvádí, že by se to nezdařilo (tedy kromě pana Ivana, který měl problém na jedné ze škol, na jiných už ale nevystávaly problém podobného typu). Nicméně je velmi důležité **nepodceňovat fázi adaptace** rodiny, dítěte i školního kolektivu na školu, věnovat jí ze strany učitele dostatečnou pozornost, aby se předešlo problémům, které se, pokud nejsou řešeny včas, mohou stát velmi složitými.

Paní Romana hovoří o začlenění do kolektivu takto: „Ale už potom, jak ji víc poznali, že jak se obličká a tak... Už úplně jinak ji brali. [...] A do teďka za ní chodí a je jejich kámoška.“ Také další tři rodiče uvádějí, že za jejich dítětem chodí či chodili spolužáci i domů. Jejich tvrzení nevyznívá nijak násilně či strojeně. Např. partnerka pana Alexandra hovořila o návštěvě spolužáka u nich doma již dříve, než jsme se k tomuto tématu dostali blíže v rámci rozhovoru. Paní Lenka vzpomíná, že dcera: „... měla dobrou paní učitelku třídní, hned jak nastoupila do první třídy. [...] Prostě ta paní učitelka ji dala do dobrého kolektivu. Že těm dětem řekla, že to je romská holčička, že nesmí dělat ty děti rozdíly a tak [...] Ony ji vzaly do toho kolektivu bez problémů.“

Paní Eva na počátku musela s učitelkou řešit to, že její dcera seděla ve škole sama. Děti se jí stranily. Po pohovoru s pedagožkou a učitelčině intervenci se situace změnila. Většina rodičů nedokáže říct, s kým jejich dítě ve škole sedí (ví, že nesedí samo) či kdo je jejich nejlepší kamarád, zároveň však říkají, že **děti kamarády ve třídě mají**, že se **se spolužáky baví, nejsou vyčleněné**.

### 4.6.2 Romský spolužák

**Polovina** dotazovaných **rodičů by uvítala**, kdyby s jejich dítětem chodilo **do třídy ještě alespoň jedno romské dítě**. Tento fakt se nám jeví vzhledem k výše řečenému jako zajímavý a trochu rozporuplný.

Některé z dětí konverzačních partnerů byly ve třídě samy, jiné měly romského spolužáka. Paní Lenka si myslí: „Tak jsou tam dvě, tak má tam aspoň... na koho se může opírat.“ Paní Adéla se domnívá, že: „... to romské děcko vždycky půjde za sebou.“ Paní Eva pak, že v době počátečních problémů dcery by romská spolužačka byla někým, kdo by se s dcerou bavil, od koho by se matka mohla dříve dozvědět o nastalých potížích. Panu Ivanovi se zdá, že když je romské dítě ve třídě jen jedno, tak je vždy „odstrčené“.

Z výše uvedeného vyplývá, že **romský spolužák** je pro dítě i rodiče **v polovině případů** určitým **prvkem jistoty** v pro ně cizím prostředí a může napomoci pocitu bezpečí žáka v něm.

Naopak tři rodiče tento problém vůbec neřeší. Manžel paní Markéty neměl nikdy „problémy s děckama, že by jim tam romské děcko chybělo, že by ho tam potřebovali“. Paní Barbora říká, že škola je povinná a není to prostor k tomu, aby se řešilo, zda chybí nějaký romský kamarád.

### 4.6.3 Školní kroužky a družina

Co se týká návštěvy kroužků v rámci školy, docházely do nich pouze děti ze tří rodin. Některé spíše docházely do kroužků či na volnočasové aktivity mimo školu, zejména se věnovaly romským tancům. Do školní družiny či klubu alespoň někdy docházela zhruba polovina dětí. V našich rozhovorech těmto tématům rodiče nevěnovali větší pozornost. V případech kroužků i družiny někteří rodiče hovořili o tom, že se zařídili dle přání dítěte. Romský rodič přikládá velkou váhu tomu, jestli jeho dítě něco chce či nechce. Domníváme se, že **volnočasovým aktivitám pořádaným školou a docházce do družiny** či školního klubu **rodiče nepřikládají větší význam** pro úspěšnost dětí ve škole.

## 4.7 Oblast jazyka

### 4.7.1 Jazyková situace v rodinách konverzačních partnerů

Co se týká oblasti jazyka, je to oblast u rodin konverzačních partnerů velmi zajímavá. Jazyk je bezesporu jeden z činitelů ovlivňujících úspěšnost dítěte ve škole (ať přímo v předmětu jazyk český či v jiných předmětech, neboť **jazyk je** v nich používán, je **nositelem významů** a klíčem k porozumění informaci předávané vyučujícím).

Většina rodičů uvádí, že **mluví s dětmi doma česky**. Češtinu děti dle názoru některých z nich budou více potřebovat. Pouze v jedné rodině je jednoznačně preferována **romština**. Ve dvou rodinách mluví zhruba ve stejné míře **i romsky i česky**. Poslední zmíněnou alternativu hezky ilustruje paní Eva: „Aj česky, aj romsky, tak jak aj s děčkama. Aby nezapomněli ani naši řeč a zas aby rozuměli vaší řeči.“

Děti z téměř všech rodin konverzačních partnerů (i když doma mluví česky) ovládají rovněž romštinu (ať už ji dle rodičů využívají méně, při specifických příležitostech komunikace se členy romské komunity, či více). Manžel paní Markéty k tomu uvádí: „My máme tu schopnost, že i když s tím děčkem nebudu mluvit romsky, takže časem... se to stejně naučí. On to pochopí... My to máme v sobě.“

Taktéž všichni rodiče umí alespoň do jisté míry romsky (i paní, která uváděla, že doma mluví pouze česky, přede mnou během rozhovoru hovořila se známým romsky). Někteří se tento jazyk učili až v dospělosti od jiných Romů, jiní jej používají od dětství. „Já jsem neuměla romsky, já jsem se naučila romsky mezi nima [ve Vsetíně],“ uvádí paní Lenka podobně jako paní Adéla.

Aby nebyla situace tak jednoduchá, objevují se v rodinách ještě další jazyky. Asi polovina kontaktovaných mluví doma i slovensky. Souvisí to s faktem, že rodiny (ať už rodiče či prarodiče současných žáků ZŠ) pocházejí původně ze Slovenska. V další rodině se objevuje ještě maďarština a ve dvou díky pobytu v zahraničí navíc angličtina.

**Jazyková situace v rodinách** je tudíž poměrně **komplikovaná**. **Zvládnout nároky**, které jsou kladeny **ve škole na znalost a používání českého jazyka**, na aktivní i pasivní slovní zásobu, je dle našeho názoru pro mnohé děti značně **komplikovaný úkol**. V teoretické části jsme uváděli některá specifika romštiny, tato mohou u romsky mluvících dětí hrát taktéž svou roli při používání jazyka českého.

#### 4.7.2 Čeština ve škole

**Čeština není pro děti zcela jednoduchá**. To potvrzuje více než polovina konverzačních partnerů. Jasně se vyjadřují, že jejich děti mají **ve škole problém s jazykem českým** (paní Eva, Markéta, Adéla, Tamara, pan Ivan a Alexandr).

Jeden z tatínek to komentuje takto: „Já jsem to říkal aj té učitelce. Říkám, to asi po mně mají... Ne, ta čeština,... ta čeština.“ Paní Adéla souhlasí, že český jazyk je pro romské děti

složitý (také mívala trojku), i když dítě česky umí. Problémem není mluvení, psaní ale spíše gramatika.

**Jiní rodiče** v češtině subjektivně **problém nevidí**; jejich děti jsou hodnoceny většinou známkou tři někdy čtyři.

**Co s češtinou** rodinám **pomáhá**? Rodiče, kteří učinili zkušenost s třídami pro děti se specifickými poruchami učení, si pochvalují pomalejší tempo výuky, delší dobu vysvětlování a osvojování učiva, individuální přístup učitele v menším třídním kolektivu. Jiní vítají pomoc pracovníků NNO pomáhajících s mimoškolní přípravou a větší podporu ze strany některých vyučujících. Tyto mechanismy nejsou pomocí pouze v případě jazyka českého, ale v osvojování učiva všech předmětů a mimoškolní přípravě vůbec.

## 4.8 Mimoškolní příprava dítěte

Důležitým činitelem majícím vliv na školní úspěšnost dítěte je to, **jakým způsobem je do školy připraveno**, jaké má **podmínky k učení**, zda se mu dostává **v oblasti přípravy do školy podpory**, pokud ji potřebuje.

### 4.8.1 Podmínky v domácnosti dítěte

Děti z rodin konverzačních partnerů se dle rodičů **učívají** většinou **na jednom nebo na dvou místech** v bytě (obývací, kuchyň, pokojíček). Byty rodin, které jsme navštívili, jsou podle našeho pozorování maximálně dvoupokojové, takže víc variant ani není možných. Někdy se místo k učení u dítěte mění podle provozu domácnosti, podle toho, kde jsou ostatní členové domácnosti.

Záleží také na tom, **kolik lidí domácnost sdílí** a také kolik návštěv a jak často domácnost navštěvuje. V současné době rodiny bydlí samostatně, pouze v jedné či dvou domácnostech žije ještě starší sourozenec s dítětem. Paní Eva vzpomíná, jak to bylo v době, kdy nebydleli samostatně: „Když jsme bydleli na X, tak tam těch děcek bylo víc. [...] že neměla ten klid. [...] se nemohla soustředit, tak jak by měla. No a už když jsme bydleli vlastně sami [...] to prostředí tam bylo.“

Kromě dvou mají rodiny respondentů tři a méně dětí, což dává předpoklad k tomu, že dítě jistý klid k učení doma mít bude. V případě jedné rodiny s osmi dětmi je pro dítě situace jistě složitější.

#### 4.8.2 Role rodiče

Co se týká pomoci s mimoškolní přípravou dítěte, všichni **rodiče** říkají, že **se doma s dítětem učili** či učí. A to alespoň v době, kdy bylo **v mladším školním věku**. Paní Tamarra např. říká, že se s dcerou učila: „...každý den, protože ona psala úkoly, tak jsem musela pomáhat. Já jsem pomáhala všeckým třem dcerkám.“ Více než polovina rodičů uvádí, že jakmile **děti** byly **větší, učily se již samy**. „Tak ze začátku, jak byly malé, tak jsme jim to vysvětlovali, ale potom už ne,“ konstatuje paní Sabina. Paní Barbora hovoří o tom, že nyní na druhém stupni se dcera učívá doma sama: „Ona jde ze školy, první se nají a my ani nevíme, co tam dělá vzadu. Tak ona se tam učí, píše.“

Důvodem toho, že skupina rodičů tvrdí, že zhruba od čtvrté, páté třídy (někdy o něco později) se děti učívají samy, spatřujeme mimo jiné v tom, že někteří **rodiče narážejí na své limity, hranice**. Někteří učivu již nerozumí. Uvádějí, že sami se podobné věci ve škole vůbec neučili (zejména absolventi zvláštní školy) či se za jejich školních let nebo na jejich škole učily jinak. Někdy také hraje roli to, že jsou slovy paní Adély „ze školy daleko“ – od doby jejich školní docházky uběhl dlouhý čas.

Paní Romana uvádí tento příklad: „Poprvé v životě jsem viděla jakousi čáru a tam byly čísla. Tak co to je? Já nevím, co to bylo. [...] Já jsem z toho byla úplně mimo.“ Dcera si musela poradit sama i v jiných případech. Někdy rodiče používali jiný postup než škola, pan Ivan mluvil o tom, že dceři „poplet hlavu“, když jí ukazoval jiný způsob, než jaký používala paní učitelka. O používání jiného postupu učení hovoří také manžel paní Markéty, musel si věc pak vyjasnit stejně jako pan Ivan s učitelkou. Důležité tedy je, aby rodič a škola o školních povinnostech vzájemně komunikovali. Jedině v tom případě se problematické momenty mohou řešit.

#### 4.8.3 Role školy a neziskových organizací

Polovina konverzačních partnerů uvádí, že **s učivem** jejich dětem v případě potřeby **pomáhá učitel** ve škole. Skupina sedmi rodičů má zkušenost s **podporou pracovníků neziskové organizace**. **Oba způsoby** vidí jako **přínosné**. V obou případech školy i NNO přichází pomoc z vnějšku. Pro rodinu je cenná zejména v momentech, kdy si neví rady ani dítě ani rodič či v případě, kdy rodič již nemá vědomostní kapacitu k tomu, aby dítěti mohl pomoci. V takových okamžicích je pro dítě vnější kompenzace toho, co rodič nemůže či nechce

zvládnout velkou pomocí. Dítě by jinak zůstalo na daný školní problém samo. Buď by jej zvládlo vlastními silami, nebo by bylo alespoň v této oblasti, předmětu, úloze neúspěšné. Pokud by častěji docházelo k tomu, že dítěti by se nedostávalo pomoci a ono by samo učivo nedokázalo zvládnout, mohlo by to vést až k jeho celkové neúspěšnosti ve škole. **Přínosné je, pokud se do této práce zapojí rodič.**

Uveďme si příklady toho, jak rodiče hovoří o doučování ve spolupráci se školou a NNO.

#### **4.8.3.1 Pomoc nestátních neziskových organizací**

Pan Ivan mluví o tom, že pracovnice Charity spolupracovala i se školou a učila pak dceru stejným způsobem jako učitelka, což vidí jako užitečné: „...brala si vždycky nějaké materiály, které ji ti učitelé poskytli [...] vysvětlili jí, jak je učí, právě ona, ta učitelka a ona je podle toho učila u nás. [...] já jsem třeba u toho seděl...“ Na uvedeném příkladu se ukazuje, že je důležitá nejen komunikace školy a rodiče. Pokud pomáhá se školními povinnostmi jiný subjekt, tak též jeho dostatečná komunikace s vyučujícím. Důležité je, aby se při mimoškolní přípravě postupovalo ve shodě s tím, jak s dítětem ve škole pracuje učitel.

Paní Romana vzpomíná na to, že dcera docházela na doučování do NNO, když měla těžkou „písemku“. Po návratu z Anglie se pracovníci NNO a také třídní učitelka věnovali synovi pan Alexandra a pomáhali mu hlavně s češtinou, která pro něj byla nesmírně těžká. Paní Eva vzpomíná na spolupráci s pracovníci NNO takto: „Tak chodila první k nám a potom tys [dcera] chodila k nim. [...] Ale zas mi to pomohlo.“ Paní Adéla říká: „... já bych to X třeba neuměla tak vysvětlit, a ni už neumím. [...] Takže pro něho je to plus, že jako má kdo doučovat, že má kdo mu pomoci. Když třeba [...] já tomu nerozumím, jak teď jsem nerozuměla.“

#### **4.8.3.2 Pomoc školy**

Paní Barbora vítá, že dcera se doučuje s paní učitelkou ve škole: „...myslím v pondělí a středu.“ Pan Ivan uvažuje, co nejvíce pomáhalo dceři s pochopením učiva takto: „Ale nejvíc jí asi pomáhala ta učitelka, že s ní třeba zůstala po té škole...“ Na to, jak se dcera doučovala s učitelkou vzpomíná i paní Adéla: „... paní učitelka ju někdy nechala, když ona nerozuměla [učivu] [...] Tak ona třeba řekla ... přijď po obědě a já ti to vysvětlím.“



## 4.9 Osobnostní předpoklady dítěte

Důležité pro úspěšnost dítěte ve škole jsou i jeho **osobnostní předpoklady, jeho schopnosti, dovednosti, vlastnosti**. Ne všechny děti z rodin konverzačních partnerů jsou podle kritérií naší práce úspěšnými na běžné ZŠ, i když by se dalo očekávat, že děti v rámci jedné rodiny budou mít zhruba stejné podmínky v oblasti školní docházky a vzdělávání. I mezi sourozenci jsou **individuální rozdíly**. Některé vlastnosti dětí či právě rozdíly mezi sourozenci jmenovali i rodiče v rámci rozhovorů. Zmíníme zde některé z nich.

Pan Ivan například uvádí: „X je taková [...] trošičku chytřejší jak ta mladší.“ Paní Sabina také o jedné z dcer říká: „...z děcek je nejchytřejší.“ Paní Adéla si myslí, že dcera byla „pilná“, musela věci vydřít a také: „...jak už [...] šla na ten vyšší stupeň, tak ona už byla taková zodpovědná, ona sama se učila.“ Naopak syn: „...měl dobrou paměť, onomže on byl lajdák, jemu sa nechtělo.“ Paní Barbora říká, že dcera se sama „nevyhýbá učení“, „učí se“. Syn paní Marcely byl schopen vyrovnat se s nároky školy, v nižších třídách měl problém s JČ, ale později „jakoby na to přišel“. Dcera paní Tamary „nikdy nebyla problémová“. Paní Barbora o dceři tvrdí, že je „chápavá“.

Jak jsme uvedli v předchozí kapitole, **starší děti se většinou učí již samy**, musí být tudíž alespoň do jisté míry **samostatné a mít osvojeny návyky spojené s učením**. **V jistém momentu** (zejména u těch dětí, jejichž rodiče absolvovali bývalou zvláštní školu) děti také **v oblasti školních vědomostí „předbíhají“ své rodiče**, kteří jim již nejsou schopni pomoci. Děti musí mít předpoklad k tomu, aby tyto situace, kterých přibývá s vyššími školními ročníky, zvládly. Jistě jim je pomoci, pokud v takových okamžicích dostávají podporu vně rodiny, jak jsme o ní psali v kapitole o mimoškolní přípravě dítěte.

## 4.10 Jiné

Někteří z rodičů se domnívají, že by jejich dětem na ZŠ mohly pomoci či pomáhají ještě **další věci**, které jsme prozatím v naší práci podrobněji neuvedli. Část z nich se domnívá, že je lepší, když je ve třídě **menší počet žáků**, protože učitelka má na jednotlivé děti potom **více času** (a to nejen již zmiňovaní rodiče, kteří mají zkušenost s třídou pro žáky se specifickými poruchami učení), může se jim **individuálně více věnovat**. Pokud je ve třídě vyšší počet žáků, paní učitelky dle mínění některých rodičů ani nemají šanci se dítěti věnovat více, nemají k tomu prostor, i kdyby chtěly.

Paní Romana by vítala, kdyby i na běžných ZŠ ve Vsetíně byla zřízena místa **asistenta pedagoga**. Sama má zkušenosti jako asistent pedagoga na bývalé zvláštní škole. Domnívá se, že by funkce asistenta byla užitečná, zejména když na jednu ze ZŠ nyní chodí více romských dětí. Asistent může být dle jejích slov pomocí žákům i učitelům.

Jednoznačný přínos pro své děti vidí skupina rodičů v tom, že oni jako **rodiče jeví o školu zájem**. Budou-li děti slovy paní Lenky, „vést k tomu“, aby se učily, a dbát na pravidelnou školní docházku.

## ZÁVĚR

O výběru tématu naší bakalářské práce „Činitelé ovlivňující úspěšnost romských žáků na ZŠ očima rodičů“ rozhodlo především to, že jsme o tématu úspěšnosti či neúspěšnosti romských dětí na ZŠ nacházeli většinou texty, které byly psány z pohledu pedagogů či jiných odborníků (např. psychologů, sociálních pracovníků, sociologů). Zajímal nás názor rodičů, který se může od pohledů odborníků lišit či může přinést nové důrazy a úhly pohledu.

Hlavní výzkumná otázka našeho výzkumu zněla „Které činitele ovlivňují úspěšnost romských žáků na běžných ZŠ?“ Jinak řečeno, co vidí jako důležité pro úspěch svých dětí na běžné ZŠ jejich rodiče. Cílem bylo tyto činitele identifikovat a popsat.

Na základě polostrukturovaných rozhovorů s deseti komunikačními partnery, rodiči romských žáků z běžných ZŠ jsme zjistili, které činitele jsou dle jejich názorů pro romské děti důležité.

Jedním z činitelů ovlivňujících úspěšnost romského dítěte je **zápis a nástup na běžnou ZŠ**. Identifikovali jsme tři hlavní důvody toho, proč rodiče zapsali své dítě na běžnou ZŠ. Roli hraje **rodinná tradice** či **osobní zkušenost dospělých** s běžnou základní školou, dále **doporučení školského poradenského zařízení** a také **nechuť ke speciálnímu školství** ze strany rodiče dítěte.

Dalším z činitelů je **předškolní příprava dítěte**. Ta může mít dvojí podobu, dítě navštěvuje mateřskou školu či v posledním roce před nástupem do ZŠ přípravnou třídu. U mladších dětí je běžná návštěva přípravného ročníku, u starších dětí se jednalo v některých případech i o mateřskou školu. Rodiče romských dětí v souvislosti s předškolní přípravou dětí hodnotí nejvíce její **socializační roli**, méně pak stránku pedagogickou.

Dále má vliv na dítě, žáka jeho **rodina**, její přístup k životu a ke vzdělání jako takovému. Důležité je **vzdělání rodičů**, to, **zda rodič pracuje**, roli hraje též to, **jestli rodina žije v sociálně vyloučené lokalitě** či mimo ni. Svou úlohu má u našich respondentů také příslušnost k rodu, ve kterém je tradicí několika generací vzdělávat děti na běžné ZŠ.

Co se týká nemocnosti dětí a absencí ve škole, je dle našich konverzačních partnerů různá u jednotlivých dětí.

Významnou roli hraje také **škola dítěte**. A to v několika směrech. Důležité je, jakou **zkušenost se školou** dítě učiní, zda se škole podaří vybudovat s rodinou **vztah důvěry**. To

může ovlivnit, jak budou rodiče a v posledku i dítě přistupovat ke škole jako k celku. Velmi důležitým momentem, můžeme říci klíčovým, je **řešení konfliktních situací spojených s etnickou příslušností dítěte** ve škole. Na **dobřím řešení** takového konfliktu se buduje již zmiňovaná **důvěra**. Pokud **škola řešení** naopak **nezvládne**, můžou být naopak **důvěra a vztah ke škole** zcela **narušeny**. Svě místo má také **běžná komunikace s učitelem**, pro romského rodiče však nemá takovou důležitost jako komunikace při řešení konfliktu. Roli též sehrává multikulturní výchova ve škole. Více než teoretická výuka je „**multikulturní výchova ve školní praxi**“, tzn. to, jak škola v praxi postupuje při **začleňování dětí** z národnostních menšin, jaký je její praktický **postoj k nim**.

Pro dítě je důležité, zda má ve škole **kamarády**, je **přijato do kolektivu**. V tomto ohledu sehrává důležitou roli učitel. Pozor je potřeba dávat zejména ve fázi adaptace dítěte na školu či když se objeví problém. Většina našich konverzačních partnerů uvádí, že děti ve škole kamarády mají a že případné problémy se spolužáky se podařilo vyřešit. Ve školním kolektivu se cítí dobře. Co se týká většího počtu romských dětí ve třídě, polovina dotazovaných rodičů by uvítala, kdyby s jejich dítětem chodilo do třídy ještě alespoň jedno **další romské dítě**. Dítě i rodič se pak cítí jistější.

Dalším činitelem je **oblast jazyka**. V **rodinách** dětí je poměrně **složitá**. V mnoha rodinách se používá **více jazyků**, většinou se jedná o češtinu a romštinu, někdy slovenštinu, zřídka ještě jazyk jiný. Mnozí romští rodiče uvádějí, že jejich děti mívají ve škole problémy v oblasti jazyka českého. Souvisí to s používanými jazyky, taktéž s tím, že **romština má jinou strukturu** než čeština a odlišuje se od ní jak v oblasti lexikální tak syntaktické. Rodinám v této oblasti **pomáhá individuální přístup učitele**, jeho podpora a **mimoškolní příprava** s pracovníky NNO.

**Mimoškolní příprava** je pro dítě **důležitá** jako celek. S dětmi se učí jednat **rodiče**, jednak v mnoha případech **učitelé** či **pracovníci neziskových organizací**. Pomoc zvnějšku (učitel, NNO) je důležitá zejména pokud rodič dítěti sám pomoci neumí, přínosné je, pokud se do této práce **rodič zapojí**.

Jako důležité pro úspěšnost dítěte se jeví jeho **osobnostní předpoklady**, jeho schopnosti, dovednosti, vlastnosti. I v rámci rodin jsou mezi sourozenci rozdíly, které mohou mít vliv i na jejich školní úspěšnost.

Kromě výše řečeného rodiče uvádějí další věci, které by mohly mít vliv na jejich děti a jejich školní úspěšnost. Jedná se o **nižší počet žáků ve třídě, individuální přístup učitele, zavedení místa asistenta pedagoga** na běžných základních školách ve Vsetíně. Za velmi důležitý považují svůj **zájem o školní povinnosti dítěte**.

Identifikace daných činitelů může vést k lepšímu porozumění tématu a tím přispět k jeho řešení.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] BARTOŇOVÁ, M. *Strategie ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Brno: MuniPress 2009. ISBN: 978-80-210-5103-4.
- [2] BOŘKOVCOVÁ, M. Romský etnolekt češtiny. In JAKOUBEK, M., HIRT, T. (eds.) *Romové: kulturologické etudy*. Plzeň: Aleš Čeněk, s.r.o. 2004, s. 292-308. ISBN 80-86473-83-X.
- [3] GRYGAR, J., STÖCKELOVÁ, T. *Příčiny a souvislosti stěhování vsetínských Romů z pavlačového domu č.p. 1336 v říjnu 2006. Zpráva z šetření*. Brno: Masarykova Univerzita. Fakulta sociálních studií, 2007.
- [4] HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- [5] HŮLOVÁ, K., STEINER, J. Romové na trhu práce. In HIRT, T., JAKOUBEK, M. „Romové“ v osidlech sociálního vyloučení. Plzeň: Aleš Čeněk, s.r.o., 2006, s. 91-135. ISBN 80-86898-76-8.
- [6] JAKOUBEK, M. *Romové – konec (ne)jednoho mýtu*. Praha: Socioklub, 2004. ISBN 80-86140-21-0.
- [7] JAKOUBEK, M. Romská kultura - jedna z výrazných determinantů chudoby a ekonomického neúspěchu Romů. In KALEJA, M., KNEJP, J. (eds.) *Mluvme o Romech*. Ostrava: Ostravská Univerzita, 2009, s. 78-87. ISBN 978-80-7368-708-3.
- [8] KALEJA, M. Vybrané faktory ovlivňující komunikaci mezi učitelem a romským žákem. In VÍTKOVÁ, M., VOJTOVÁ, V. (eds.) *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-188-1.
- [9] *Komunitní plán sociálních služeb a péče Vsetínska na období 2011-2013*. Vsetín: Společnost pro komunitní práci Vsetín o.p.s., 2010. ISBN 978-80-254-8500-2.
- [10] MANN, A.B. *Romský dějepis*. Praha: Fortuna, 2001. ISBN 80-7168-762-6.
- [11] MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-078-6.
- [12] NAVRÁTIL, P. a kol. *Romové v české společnosti*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-741-8.

- [13] NĚMEC, J. *Včela má pilu: aneb přípravné třídy pro děti ze sociálně znevýhodňujícího prostředí*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2005. ISBN 80-210-3727-X.
- [14] PAPE, I. *Jak pracovat s romskými žáky: příručka pro učitele a asistenty pedagogů*. Praha: Slovo 21, 2007.
- [15] [PETRUSEK, M.] *Sociologické školy, směry, paradigmaty*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1994. ISBN 80-85850-04-4.
- [16] *Příručka pro sociální integraci 2009*. Praha: Úřad vlády ČR, 2009. ISBN 978-80-7440-014-8.
- [17] ŘÍČAN, P. *S Romy žít budeme – jde o to jak*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-410-9.
- [18] SCHWANDT, T. A. Constructivist, Interpretivist Approaches to Human Inquiry. In DENZIN, N.M., LINCOLN, Y.S. (eds) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, 1994, s. 118-137.
- [19] SEKYT, V. Romské tradice a jejich konfrontace se současností. (Romství jako znevýhodňující faktor) In JAKOUBEK, M., HIRT, T. (eds.) *Romové: kulturologické etudy*. Plzeň: Aleš Čeněk, s.r.o., 2004, s. 188-217. ISBN 80-86473-83-X.
- [20] ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdělávání Romů*. Praha: Grada, 2001. ISBN: 80-247-0277-0.
- [21] ŠVARŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- [22] *Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*.
- [23] *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školní zákon)*.
- [24] *Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti* [online]. Praha: GAC spol. s r.o., 2006 [cit. 2011-05-02]. Dostupné z WWW: <[http://www.mpsv.cz/files/clanky/3043/Analyza\\_romskych\\_lokalit.pdf](http://www.mpsv.cz/files/clanky/3043/Analyza_romskych_lokalit.pdf)>.
- [25] PEKÁRKOVÁ, S. et al. *Nemoc bezmocných: lehká mentální retardace: analýza inteligčního testu SON-R* [online]. [s.l.]: Člověk v tísni, o. p. s., 2010 [cit. 2011-05-

- 02]. Dostupné z WWW: <[http://www.varianty.cz/download/pdf/analysis\\_8.pdf](http://www.varianty.cz/download/pdf/analysis_8.pdf)>. ISBN 978-80-87456-05-7.
- [26] *Vsetin.cz* [online]. 18.7.2003 [cit. 2011-05-02]. Organizační složka města - Terénní sociální práce. Dostupné z WWW: <<http://vsetin.cz/organizacni-slozka-mesta-terenni-socialni-prace/d-86592/query=ter%C3%A9nn%C3%AD+pr%C3%A1ce>>.
- [27] *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žáků a žákyň základních škol v okolí vyloučených romských lokalit* [online]. Praha: GAC spol. s r.o., 2009 [cit. 2011-05-02]. Dostupné z WWW: <[www.msmt.cz/uploads/Skupina\\_6/VZDELANOSTNI\\_DRAHY.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/Skupina_6/VZDELANOSTNI_DRAHY.pdf)>.



## SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

- NNO Nestátní nezisková organizace
- NZDM Nízkoprahové zařízení pro děti a mládež
- PPP Pedagogicko-psychologická poradna.
- SPC Speciálně pedagogické centrum