

Záškoláctví dětí ze sociálně vyloučené lokality jako projev jejich postoje ke školnímu vzdělávání

Bc. Ondřej Buchta

Diplomová práce
2014



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2013/2014

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Ondřej BUCHTA**
Osobní číslo: **H10624**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Záškoláctví dětí ze sociálně vyloučené lokality jako projev jejich postoje ke školnímu vzdělávání**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti záškoláctví, specifík příslušníků romské minority a sociálního vyloučení.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím techniky ohniskových skupin zaměřeného na záškoláctví dětí v sociálně vyloučené lokalitě a jejich vztah ke školnímu vzdělávání.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

KYRIACOU, Chris. Řešení výchovných problémů ve škole: od měření k řešení. Překlad Dagmar TOMKOVÁ. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8945-3.

NAVRÁTIL, Pavel a kol. Romové v české společnosti. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-741-8.

ŘÍČAN, Pavel. S Romy žít budeme – jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-250-5.

STŘELEČEK, Stanislav, ed. Studie z teorie a metodiky výchovy. Brno: Katedra pedagogiky pedagogické fakulty MU, 2002. ISBN 80-86633-00-4.

ZÍKOVÁ, Tereza et al. Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele střední školy. Plzeň: Západočeská univerzita, 2011, ISBN 978-80-261-0054-6.

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Karla Hrbáčková, Ph.D.

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce:

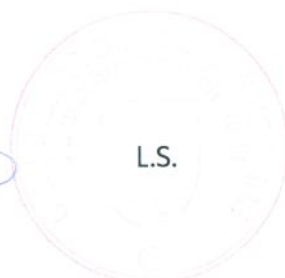
15. ledna 2014

Termín odevzdání diplomové práce:

18. dubna 2014

Ve Zlíně dne 15. ledna 2014


doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 17.4.2014

.....


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

(1) Vysoká škola 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 nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Diplomová práce se věnuje postoji romských dětí ze sociálně vyloučené lokality ke školnímu vzdělávání a k záškoláctví. Teoretická část stručně nastiňuje tematiku záškoláctví a sociálně vyloučených lokalit, dále se zabývá problematikou vzdělávání romských dětí se zřetelem na příčiny jejich vzdělanostních problémů. Cílem praktické části je prozkoumat faktory ovlivňující postoje romských dětí ke školnímu vzdělávání a k záškoláctví, a mezi těmito faktory hledat souvislosti.

Klíčová slova: romský žák, základní škola, záškoláctví, výzkum názorů a postojů, sociálně vyloučená lokalita

ABSTRACT

This diploma thesis deals with the attitudes of Roma children from socially excluded locality to school education and truancy. The theoretical part briefly sets out the theme of truancy and socially excluded localities, also deals with the education of Roma children in view of the causes of educational problems. The aim of practical part is to explore factors influencing the attitudes of Roma children to school education and truancy, and to find connections among these factors.

Keywords: Roma pupil, elementary school, truancy, ideas and attitudes research, socially excluded locality

Velmi děkuji Mgr. Karle Hrbáčkové, Ph.D., za odborné a obětavé vedení diplomové práce, poskytnutí mnoha cenných rad a podnětů. Zároveň děkuji všem účastníkům výzkumu a své rodině.

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

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 ZÁŠKOLÁCTVÍ	12
1.1 VYMEZENÍ ZÁŠKOLÁCTVÍ.....	12
1.2 KATEGORIE ZÁŠKOLÁCTVÍ.....	14
1.3 PŘÍČINY ZÁŠKOLÁCTVÍ.....	15
1.3.1 Osobnostní faktory	15
1.3.2 Školní faktory.....	16
1.3.3 Rodinné a sociální faktory	16
1.4 ZÁŠKOLÁCTVÍ ROMSKÝCH DĚTÍ	17
2 SOCIÁLNĚ VYLOUČENÁ LOKALITA	19
2.1 SOCIÁLNÍ VYLOUČENÍ	20
2.1.1 Ekonomické vyloučení.....	21
2.1.2 Kulturní vyloučení	22
2.1.3 Prostorové vyloučení.....	22
2.1.4 Sociálně vyloučená lokalita Šumbark	23
3 PROBLEMATIKA VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÝCH DĚTÍ	24
3.1 ROMSKÝ ŽÁK V PROSTŘEDÍ ŠKOLY	25
3.2 VÝCHOVA V ROMSKÉ RODINĚ	26
3.3 PŘÍČINY VZDĚLANOSTNÍCH PROBLÉMŮ NA STRANĚ RODINY A PROSTŘEDÍ.....	28
3.3.1 Nezájem rodiny o vzdělávání.....	29
3.3.2 Chudoba romských rodin a odlišný kulturní kapitál.....	30
3.3.3 Neexistence vzorů v romské rodině	30
3.4 PŘÍČINY VZDĚLANOSTNÍCH PROBLÉMŮ NA STRANĚ JEDINCE	31
3.4.1 Kulturní odlišnosti romských žáků	31
3.4.2 Školní zralost.....	32
3.4.3 Jazyková bariéra.....	33
3.4.3.1 Romský etnolect češtiny	34
3.4.3.2 Teorie jazykových kódů	35
3.4.3.3 Jazyková výchova v romské rodině.....	36
3.5 PŘÍČINY VZDĚLANOSTNÍCH PROBLÉMŮ NA STRANĚ ŠKOLY	37
3.5.1 Nepříznivé školní prostředí.....	37
3.5.2 Učitel romského žáka	39
3.5.3 Speciální školy	41

II PRAKTICKÁ ČÁST	44
4 VÝZKUM.....	45
4.1 TÉMA VÝZKUMU	45
4.2 VÝZKUMNÝ PŘÍSTUP	47
4.3 ÚČASTNÍCI VÝZKUMU	47
4.4 METODA SBĚRU A ZPRACOVÁNÍ DAT	50
4.5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT	51
4.6 ETICKÉ OTÁZKY VÝZKUMU	53
4.7 PROBLÉMY A RIZIKA VÝZKUMU.....	53
5 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	55
5.1 KATEGORIE	55
5.1.1 Nevyřčené potřeby	55
5.1.2 Pravidla hry	56
5.1.3 Stahující se mračna	58
5.1.4 Neuznávaná autorita.....	58
5.1.5 Oko za oko	59
5.1.6 Černá a bílá	61
5.1.7 Škola základ života	61
5.1.8 Alternativní pravidla hry	62
5.1.9 Rodiče chtějí – já nechci	63
5.1.10 Rodiče nechtějí – já chci	65
5.2 SHRNUÍ.....	66
5.3 PARADIGMATICKÝ MODEL VÝZKUMU.....	68
ZÁVĚR	70
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	71
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	77
SEZNAM OBRÁZKŮ	78
SEZNAM TABULEK.....	79
SEZNAM PŘÍLOH.....	80

ÚVOD

Diplomová práce se zabývá postoji romských žáků ze sociálně vyloučené lokality ke školnímu vzdělávání a k záškoláctví. Problematika vzdělávacích obtíží dětí pocházejících ze sociálně znevýhodněného prostředí je velmi aktuální a živá. Do popředí zájmu odborné veřejnosti se dostávají zejména děti pocházející ze sociálně vyloučených lokalit, většinou se jedná o romské děti, ale není to pravidlem. Hlavními body zřetele jsou příčiny vzdělanostních problémů těchto dětí a důsledky jejich školní neúspěšnosti, zájem se také soustřeďuje na záškoláctví a jiné negativní jevy. Problematiku záškoláctví romských dětí vnímáme jako palčivou. Zároveň uznáváme, že neexistuje jednoznačná odpověď na otázku, kde tkví jádro problému vzdělávání romských dětí, ke kterému se záškoláctví pojí. Určitým pokusem o odpověď je předkládaná diplomová práce, která se ve své výzkumné části snaží odhalit a popsat postoje romských dětí ke škole a k záškoláctví, a nastínit další okolnosti, které zde hrají roli.

V teoretické části nejprve představujeme poznatky a pojmy z oblasti záškoláctví, a dále se věnujeme problematice sociálně vyloučených lokalit. V těchto lokalitách se totiž vyskytují specifické faktory, které zasahují do vzdělávacího procesu zde žijících dětí. Následně se zabýváme problematikou vzdělávání romských dětí, přičemž se snažíme zahrnout všechny možné příčiny jejich vzdělanostních problémů – od důvodů na straně rodiny, přes osobní příčiny jednotlivců, až po faktory na straně školy.

V úvodu praktické části nejprve prezentujeme téma a cíle výzkumu, následně vymezujeme zvolený výzkumný přístup a seznamujeme s účastníky výzkumu. Dále charakterizujeme použité metody sběru, zpracování, analýzy a interpretace dat. Neopomínáme zmínit problémy a rizika výzkumu a dotýkáme se také etických otázek. V poslední kapitole představujeme výsledky výzkumu.

Diplomová práce se vztahuje pouze na konkrétní účastníky výzkumu a nemá za cíl generalizovat výsledky na všechny příslušníky romské menšiny nebo všechny obyvatele sociálně vyloučených lokalit.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ZÁŠKOLÁCTVÍ

Záškoláctví je obecně vnímáno jako nežádoucí jev, který ohrožuje správný vývoj školou povinného jedince. I dospělým lidem se stává, že k nějaké činnosti mají nechuť a snaží se jí tedy vyhnout nebo odložit pod různými záminkami. Také některé děti nedokážou přemoci různými okolnostmi podmíněnou nechuť jít do školy a stávají se tak snadno záškoláky. Důležité je odpovědět na to, co je za touto nechutí skryto, jak jí lze předcházet či jak ji odstranit, a co se dá udělat, aby se takovéto chování neopakovalo v případě, že se objeví.¹ Děti, které do školy soustavně nechodí a nemají pro to oprávněný důvod, dávají svým jednáním najevo, že nepříznivé následky chození do školy jsou silnější než nepříznivé následky vyhýbání se škole.²

„Záškoláctvím trpí nejen jedinec, který se ho dopouští, ale i celá společnost, protože jeho důsledkem jsou špatné studijní výsledky žáků, jejich horší uplatnění v životě i kriminální činnost. Míra záškoláctví je také indikátorem správné funkce vzdělávacího systému. Pokud mají žáci pocit, že školní vzdělání nemá smysl, a do školy proto nechodí, pak se musíme zamyslet nad způsoby a intervenčními prostředky, jakými s takovou situací můžeme bojovat. Odpovědná společnost musí všemi dostupnými prostředky usilovat o to, aby se žáci pro své chabé výsledky či nespokojenost neocitli stranou zájmu.“³

1.1 Vymezení záškoláctví

Odborná literatura podává různé pohledy na záškoláctví. Pojem „záškolák“ označuje žáka s neomluvenou absencí, tj. nepřítomností, pro kterou nemá legální důvod.⁴ Základní definici záškoláctví nalezneme v Pedagogickém slovníku, který záškoláctví definuje jako „jev, kdy se žák úmyslně, bez omluvitelného důvodu a bez vědomí, popř. souhlasu rodičů se nezúčastňuje vyučování a zdržuje se mimo domov.“⁵ Jde o zvláštní případ absentérství neboli časté bezdůvodné a neomluvené nepřítomnosti žáka ve výuce nebo na jiné povinné činnosti ve škole či jiné vzdělávací instituci.⁶ Zde je třeba zdůraznit,

¹ srov. LAZAROVÁ, Bohumíra. *První pomoc při řešení výchovných problémů: poradenské minimum pro učitele*. Praha: Agentura STROM, 1998. s. 38.

² srov. FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2003. s. 359.

³ KYRIACOU, Chris. *Řešení výchovných problémů ve škole: od měření k řešení*. Překlad Dagmar Tomková. Praha: Portál, 2005. s. 44.

⁴ srov. tamtéž.

⁵ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. s. 310.

⁶ srov. tamtéž. s. 11.

že nejde pouze o přestoupení školního řádu, ale jedná se o provinění proti školskému zákonu, který stanovuje povinnou školní docházku.⁷

Desátá revize Mezinárodní klasifikace nemocí řadí záškoláctví mezi poruchy chování, které charakterizuje opakovaná a přetrvávající agresivita, asociální nebo vzdorovité chování. Záškoláctví se řadí do podskupiny socializovaných poruch chování.⁸ Defektologický slovník definuje záškoláctví jako opakovanou neomluvenou absenci, kterou se žák nesnaží omluvit a která čítá desítky až stovky zameškaných hodin. Jedná se o poruchu vztahu k učení, která může být znakem defektivy.⁹

Školský zákon stanovuje povinnou školní docházku takto¹⁰: „školní docházka je povinná po dobu devíti školních roků, nejvýše však do konce školního roku, v němž žák dosáhne sedmnáctého roku věku.“ Nepřítomnost žáka základní nebo střední školy omlouvá zákonný zástupce žáka, popř. vychovatel v domově mládeže. Zletilý žák si absenci omlouvá sám. Neomluvenou nepřítomnost do součtu 10 vyučovacích hodin řeší třídní učitel pohovorem se zákonným zástupcem žáka (popř. zletilým žákem), přičemž provede zápis z pohovoru. Pokud neomluvená nepřítomnost přesáhne 10 vyučovacích hodin, svolá ředitel školy výchovnou komisi, které se dle charakteru nepřítomnosti účastní ředitel školy, třídní učitel žáka, zákonný zástupce žáka, výchovný poradce, zástupce orgánu sociálně-právní ochrany dětí, školní metodik protidrogové prevence popř. další účastníci. O průběhu a závěrech jednání se provede zápis. V případě, že neomluvená nepřítomnost přesáhne 25 hodin, je ředitel povinen odeslat orgánu sociálně-právní ochrany dětí nebo obecnímu úřadu oznámení o zanedbání školní docházky. V případě opakovaného zanedbání školní docházky se situace řeší jako přestupek a dále jako trestný čin ohrožení mravní výchovy mládeže.¹¹

⁷ srov. ČECH, Tomáš. Škola a sociálně patologické symptomy v projevech žáků. In: STŘELEČ, Stanislav, ed. *Studie z teorie a metodiky výchovy*. Brno: MSD, 2002. s. 115.

⁸ srov. *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: MKN-10 : desátá revize : aktualizovaná verze k 1. 4. 2014* [online]. 2., aktualiz. vyd. Praha: Bomton Agency, 2008, 874 s. [cit. 2014-04-10]. s. 251.

⁹ srov. SOVÁK, Miloš a kol. *Defektologický slovník*. 3. upr. vyd. Jinočany: H & H, 2000. s. 410-411.

¹⁰ § 36 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

¹¹ srov. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. (2002). *Metodický pokyn k jednotnému postupu při uvolňování a omlouvání žáků z vyučování, prevenci a postihu záškoláctví*.

1.2 Kategorie záškoláctví

Záškoláctví můžeme rozdělit do pěti kategorií: pravé záškoláctví, záškoláctví s vědomím rodičů, záškoláctví s klamáním rodičů, útky ze školy a odmítání školy.

Pravé záškoláctví spočívá v tom, že se žák ve škole neukazuje, ale jeho rodiče si myslí, že do školy chodí. Při **záškoláctví s vědomím rodičů** žák nechodí do školy, ale jeho rodiče o tom vědí a na záškoláctví se tak podílejí. Může jít zejména o rodiče, kteří zaujímají vůči vzdělání nepřátelský postoj, nebo rodiče, kteří jsou závislí na pomoci dítěte. Patří sem také rodiče, kteří jsou příliš benevolentní a dětem dovolují vše, o co požádají. Někteří žáci jsou natolik vynalézaví, že dokážou přesvědčit své rodiče o tom, že je jim špatně a do školy jít nemohou, ačkoli je jejich stav ve skutečnosti dobrý. Rodiče jim pak napíší omluvenku. V tom případě hovoříme o **záškoláctví s klamáním rodičů**. Některé případy záškoláctví se ocitají na hraně záškoláctví s klamáním rodičů a záškoláctví s jejich vědomím. Za **útky ze školy** považujeme takový druh jednání, kdy žák do školy jde, ale během dne na několik hodin odejde, přičemž zůstává v prostorách školy nebo odchází pryč. **Odmítání školy** se objevuje v případě, kdy se žák bojí představy, že by měl jít do školy, a kdy mu školní docházka činí psychické nebo i fyzické obtíže. Důvodem těchto obav bývají problémy ve škole, například pocit, že učivo je příliš těžké a nevládnutelné, strach, že bude šikanován, či deprese.¹²

Někdy se klade důraz na rozlišování mezi záškoláctvím a odmítáním školy. Běžné záškoláctví obvykle nesouvisí s nějakým hlubším psychologickým problémem. Naproti tomu žákům, kteří školu odmítají, něco ve školní docházce brání, ačkoli by do školy chodili rádi. Záškoláctví obecně chápeme jako určitou formu vyhýbání se škole, které je často spojeno s rozvrtným způsobem chování. Odmítání školy je však většinou hodnoceno jako druh neurózy charakterizované obavami a úzkostí. Velmi často je také provázeno fyzickými obtížemi jako nevolnost, bolest hlavy, závratě, poruchy spánku apod. Na rozdíl od záškoláků mívají žáci, kteří odmítají školu, závažné obtíže se zvládnutím školy, dlouhodobější absenci, vážné emoční projevy spojené s nevolností, když mají jít do školy. Přesto u nich nebývají přítomny asociální poruchy chování jako delikventní chování, disociální jednání apod. Jejich rodiče je také často nechávají doma místo školy. Naproti tomu záškoláci většinou neprožívají úzkost ze školy, dokážou absenci dlouho tajit před rodiči, často se toulají ulicemi a chovají se asociálně. Je ovšem důležité si uvědomit,

¹² srov. KYRIACOU, Chris. *Řešení výchovných problémů ve škole*. s. 45.

že obě dvě skupiny nejsou jasně ohraničené. Vyskytují se případy žáků, kteří zároveň vykazují projevy záškoláctví i odmítání školy.¹³

1.3 Příčiny záškoláctví

Důvodů, proč dítě chodí za školu, může být celá řada¹⁴:

- a) Záškoláctví jako reaktivní akt – dítě má na základě špatné zkušenosti strach z nějaké nepříjemné situace, např. trestu, neúspěchu či násilí, a proto se snaží této situaci vyhnout. Rozhodnutí činí často bez promyšlení a impulzivně. Dochází k absenci, kterou se snaží utajit a vyhnout se nepříjemným následkům, což vede k výmluvám, lžím a další absenci.
- b) Záškoláctví jako výbuch – dítě je již delší dobu vystaveno frustraci či strachu (z posměchu, trestu, šikany apod.) a záškoláctví je jediným řešením této situace. Na rozdíl od prvního typu si dítě pobyt za školou většinou plánuje dopředu, nejedná se o náhlé rozhodnutí. Dítě prožívá beznaděj a opuštěnost.
- c) Záškoláctví jako dobrá zábava – v tomto případě jde o typické záškoláctví zpravidla v partě podobně smýšlejících teenagerů. Často jde ruku v ruce s touláním po parcích, hernách a hospodách. Tito záškoláci většinou nepocítují takovou míru úzkosti.

Je důležité si uvědomit, že vyhýbání se škole nemusí být zapříčiněno pouze dítětem samotným. Mohou se na něm podílet učitelé, spolužáci, rodiče či vrstevnické skupiny.¹⁵ Obecně lze říci, že existují tři hlavní skupiny příčin záškoláctví: osobnostní faktory, školní faktory a rodinné a sociální faktory.

1.3.1 Osobnostní faktory

Do této kategorie lze zařadit poruchy osobnosti nebo individuální patologii. Patří sem nízké sebevědomí dětí, nízká schopnost koncentrace a sebeovládání, zvláštní vzdělávací potřeby nebo špatné společenské dovednosti.¹⁶ Může se také jednat o nedostatečně rozvinutou schopnost odolávat pokušení spojenou s lehkou ovlivnitelností.

¹³ srov. ELLIOT, Julian a Maurice PLACE. *Dítě v nesnázích: prevence, příčiny, terapie*. Praha: Grada, 2002. s. 40-42.

¹⁴ srov. LAZAROVÁ, Bohumíra. *První pomoc při řešení výchovných problémů: poradenské minimum pro učitele*. s. 39.

¹⁵ srov. FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. 2003. s. 359.

¹⁶ srov. KYRIACOU, Chris. *Řešení výchovných problémů ve škole*. s. 51.

Výjimkou nejsou také projevy úzkosti nebo pocity osamění a nepochopení.¹⁷ V neposlední řadě to bývá také nuda a hledání vzrušujících podnětů, co vede dítě za školu. V tomto případě může být záškoláctví kombinováno s požíváním alkoholu či jiných drog nebo jinými patologickými jevy.¹⁸

1.3.2 Školní faktory

Okolnosti vedoucí k záškoláctví mohou vyplývat z problémů, které činí dětem docházení do školy. Může se jednat například o špatný vztah mezi učitelem a žákem, obava z určitého předmětu či zkoušky. Často bývá příčinou pouze jeden předmět, který žáka nebaví nebo jehož látku nestíhá vstřebat. Důvodem záškoláctví může být i nesouhlas se zásadami školy, neadekvátní hodnocení, popř. žákovo přesvědčení, že je hodnocen neobjektivně a odmítán. Rizikovou oblastí příčin bývají špatné vztahy mezi spolužáky a šikana.¹⁹ Její obětí se mohou stát jak děti s menším nadáním, tak i děti s mimořádnými vědomostmi a schopnostmi. Šikanované děti se většinou nebojí pouze pobytu ve škole, ale také cesty do školy a domů.²⁰

1.3.3 Rodinné a sociální faktory

Velká část psychologických výzkumů poukazuje na to, že základní příčinu záškoláctví, ale také jiných patologických jevů jako vandalismus či krádeže, můžeme nalézt v rodině. Mohou se objevit v podstatě dva protipóly negativně působící výchovy: na jedné straně přehnaná péče a příliš vysoké nároky, na straně druhé nezájem rodičů o prospěch a vzdělání dítěte.²¹

Základem motivace dítěte ke školní práci je postoj rodiny ke vzdělání, který dítě přejímá. Zpravidla však dítě spíše akceptuje takové hodnoty a normy, podle kterých rodina skutečně žije, než ty, které jsou jen verbálně proklamovány. Pokud nemá vzdělání pro život rodiny význam, nebude k němu dítě pravděpodobně motivováno. V takovém případě

¹⁷ srov. LAZAROVÁ, Bohumíra. *První pomoc při řešení výchovných problémů: poradenské minimum pro učitele*. s. 40.

¹⁸ srov. FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. s. 359.

¹⁹ srov. KYRIACOU, Chris. *Řešení výchovných problémů ve škole*. s. 51.

²⁰ srov. PILAŘ, Jiří. Problematika záškoláctví. *Prevence sociálně patologických jevů*. 2003, 2(3), 7-9.

²¹ srov. tamtéž.

se škola pro dítě stává zbytečnou povinností, kterou respektuje pouze formálně, a školní úspěšnost není podstatná ani pro jeho sebepojetí.²²

Rodiče často na základě své vlastní zkušenosti chtějí pro své děti jen to nejlepší. Přejí si, aby se měly v životě co nejlépe a aby byly zajištěné. Očekávají ovšem, že budou tvrdě studovat a vzdělávat se, a tak na ně kladou nemalá očekávání (dle vlastního názoru přiměřená), jejichž neplnění velmi špatně nesou.²³

V důsledku velké pracovní vytíženosti bývají někteří rodiče přetížení a na výchovu svých dětí nemají čas. Tito rodiče se také nezajímají o školní povinnosti svých dětí a neprojevují snahu jim pomoci v přípravě na vyučování. Děti tak často zůstávají bez kontroly a rodiče nesledují, jak a s kým tráví volný čas.²⁴

Vztah dítěte ke škole souvisí s prostředím, ve kterém vyrůstá. „Dítě z určité sociální vrstvy či skupiny není ve svém prostředí standardním způsobem motivováno ke školní práci a nepotvrdí si zde její smysl. Jeho rodina ani společnost od něj dobré výsledky ani neočekávají. Předpokládá se, že dítě z takového prostředí školsky úspěšné nebude, a toto očekávání ovlivní i jeho motivaci a chování.“²⁵ Kyriacou uvádí, že rizikovými rodinami jsou takové, které žijí v komunitě s vysokou nezaměstnaností a špatnou ekonomickou situací.²⁶

Ojedinelou příčinou záškoláctví způsobného situací v rodině může být případ, kdy rodiče brání dítěti chodit do školy z toho důvodu, že si nějakým zvláštním způsobem vyřizují své účty se společností.²⁷

1.4 Záškoláctví romských dětí

Projevy záškoláctví se u romských dětí vyskytují ve zvýšené míře oproti dětem z většinové společnosti. V případě romských dětí jsou absence ve škole oproti jejich vrstevníkům téměř trojnásobné a rostou s přibývajícím ročníky.²⁸ Pokles výkonnosti romských žáků na druhém stupni spojený s klesající docházkou a prospěchem zároveň

²² srov. VÁGNEROVÁ, Marie. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2001. s. 175-176.

²³ srov. KRONTORÁDOVÁ, Anna. Nelamte hůl nad záškolákem. *Rodina a škola*, 2002, **49**(3), s.9.

²⁴ srov. PILAŘ, Jiří. Problematika záškoláctví. *Prevence sociálně patologických jevů*. 2003, **2**(3), 7-9.

²⁵ VÁGNEROVÁ, Marie. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. s. 176.

²⁶ srov. KYRIACOU, Chris. *Řešení výchovných problémů ve škole*. s. 51.

²⁷ srov. FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. s. 159.

²⁸ srov. GABAL ANALYSIS & CONSULTING. *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žáků a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit*. Praha, Leden 2009. s. 41.

významně ovlivňuje jejich vzdělanostní šance jak z hlediska pravděpodobnosti na úspěšné zvládnutí základní školy, tak zejména z hlediska jejich šancí na přechod na střední školu.²⁹

Podle názoru vedení základních škol tkví hlavní příčina poklesu docházky žáků v rodinném prostředí, které je charakteristické nízkou či žádnou motivací pro školní práci, nezaměstnaností, odporem k povinnostem apod. Je patrné, že v současnosti nemají základní školy dostatečné prostředky jak ke zvýšení motivace rodičů a sankčnímu vynucení docházky dětí, tak i k pozitivní výukové motivaci dětí směřující ke zvládnutí a navštěvování školy.³⁰

²⁹ srov. GABAL ANALYSIS & CONSULTING. *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žáků a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit*. s. 41.

³⁰ srov. tamtéž.

2 SOCIÁLNĚ VYLOUČENÁ LOKLAITA

Koncept sociálního vyloučení (sociální exkluze) byl zformulován v sedmdesátých letech dvacátého století. Původně byl odvozen od představy společnosti tvořené lidmi ve vzájemné interakci založené na dodržování práv a povinností, které vyplývají ze sdíleného morálního řádu společnosti. Lidé, kteří jsou z tohoto morálního řádu vyloučeni, se ocitají na okraji společnosti zejména v oblasti práce a vztahů ke státu.³¹ Nejprve se koncept sociální exkluze vztahoval pouze na ekonomické aspekty lidského života, později byl ovšem rozšířen i na oblast sociálních vztahů. V současnosti umožňuje popsat různé oblasti problémů vyplývajících ze sociálního vyloučení, zejména ekonomické, prostorové, kulturní, sociální, politické a symbolické.³²

Sociální vyloučení spočívá v bariéře, která brání (jednotlivcům nebo skupinám jednotlivců) participaci na některém ze čtyř základních systémů společnosti:

- demokratickém a právním systému, který podporuje občanskou integraci,
- pracovním trhu, který podporuje ekonomickou integraci,
- sociálním státu, který podporuje sociální integraci,
- rodinném a komunitním systému, který přispívá k interpersonální integraci.³³

Občanská integrace znamená být rovnoprávným občanem v demokratickém systému. Ekonomická a sociální integrace znamená mít práci a ceněnou ekonomickou funkci, interpersonální integrace představuje síť vztahů (s rodinou, přáteli, sousedy, dalšími lidmi), která může v případě potřeby nabídnout jedinci morální podporu a neformální zázemí. Všechny tyto významné systémy se navzájem mohou doplnit. Jestliže jeden z nich funguje nedostatečně, musí ostatní systémy nedostatek vynahradiť. Problém nastává, jestliže jsou nedostatečně naplněny všechny čtyři systémy. Romové v Česku se jeví jako výrazně vyloučeni nejméně ve třech uvedených systémech. Nejmarkantnější je jejich vyloučení z trhu práce a angažovanosti v politických a demokratických strukturách společnosti. Problematicky je také nahlíženo na jejich využívání státem nabízené pomoci. Tradiční sociální systém Romů se rozpadá.³⁴

³¹ srov. NAVRÁTIL, Pavel. *Romové v české společnosti*. Praha: Portál, 2003. s. 30.

³² srov. ZÍKOVÁ, Tereza et al. *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele střední školy*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2011. s. 19.

³³ srov. PARSONS, Talcott. *The system of modern societies*. 1971 cit. podle NAVRÁTIL, Pavel. *Romové v české společnosti*. Praha: Portál, 2003. s. 33.

³⁴ srov. NAVRÁTIL, Pavel. *Romové v české společnosti*. s. 33.

2.1 Sociální vyloučení

Vymezit pojem sociální vyloučení je poměrně obtížné, neboť se v něm odráží mnoho různých aspektů. Poměrně zjednodušenou definici na úrovni individuálního vyloučení definuje zákon o sociálních službách takto: sociálním vyloučením se rozumí „vyčlenění osoby mimo běžný život společnosti a nemožnost se do něj zapojit v důsledku nepříznivé životní situace“.³⁵ Sociální vyloučení však nebývá záležitostí jednotlivců, hovoříme o něm zejména v souvislosti s většími skupinami, může se však jednat o situaci celé subpopulace.³⁶

„Sociální vyloučení je proces (nebo stav), který určité jednotlivce, rodiny, případně skupiny či celá lokální společenství (komunity) omezuje v přístupu ke zdrojům, které jsou potřebné pro participaci na sociálním, ekonomickém i politickém a občanském životě společnosti. [...] Prostřednictvím tohoto procesu jsou lidé odštěpeni na významnou periodu v životě od institucí a služeb, sociálních sítí a rozvojových příležitostí, které má k dispozici většina obyvatel společnosti.“³⁷ „Jádrem konceptu sociální exkluze je dnes fakt, že se vyloučení jedinci, ale i celé vyloučené sociální kolektivity nepodílejí stejnou měrou jako ostatní na (hmotných i nehmotných) zdrojích společnosti a na jejich distribuci či redistribuci, což – a to je podstatné – vede k jejich chudobě a sociální izolaci.“³⁸ Nejde pouze o materiální zdroje, od kterých jsou sociálně vyloučení jedinci odštěpeni v důsledku vyloučení z trhu práce. Sociální exkluze se týká také adekvátního bydlení, vzdělání, zdravotní péče, integrace v lokálních komunitách. Sociálně vyloučení nemají takové životní šance, práva a takový životní standard jako většinová společnost. Je jim také odepřena participace na dominující kultuře.³⁹

Některé skupiny obyvatel jsou sociálním vyloučením ohroženy více než jiné. Jde zejména o nedostatečně vzdělané osoby, dlouhodobě nebo opakovaně nezaměstnané, lidi s mentálním či fyzickým handicapem, osoby trpící nějakým druhem závislosti, osaměle žijící senior, imigranty, příslušníky různě (etnicky, nábožensky, sexuální orientací aj.)

³⁵ § 2 odst. f zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách.

³⁶ srov. MORAVEC, Štěpán. Nástin problému sociálního vyloučení romských populací. In: HIRT, Tomáš, ed. a JAKOUBEK, Marek, ed. *"Romové" v osidlech sociálního vyloučení*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2006. s. 13.

³⁷ NAVRÁTIL, Pavel. *Romové v české společnosti*. s. 34.

³⁸ MAREŠ, Petr. Chudoba, marginalizace, sociální vyloučení. *Sociologický časopis*, 2000, **36**(3), s. 286.

³⁹ srov. MAREŠ, Petr. Romové: Sociální exkluze a inkluze. *Sociální práce = Sociálna práca: odborná revue pro sociální práci*. Brno: Asociace vzdělavatelů v sociální práci, 2003, **3**(4), s. 67.

definovaných menšin, lidí, kteří se ocitli v těžké životní situaci, z níž si sami nedokážou pomoci a další.⁴⁰

Sociální vyloučení se projevuje zejména⁴¹:

- prostorovým vyloučením,
- symbolickým vyloučením spojeným se stigmatizací,
- nízkou mírou vzdělanosti a sníženými možnostmi tuto nevýhodu překonat,
- ekonomickým vyloučením spojeným se závislostí na sociálních dávkách, ztíženým přístupem k legálním formám výdělečné činnosti a uzavřeným ekonomickým systémem vyznačujícím se zastavováním majetku a půjčkami na vysoký úrok (lichva),
- rizikovým životním stylem, horším zdravotním stavem a hygienickými podmínkami,
- životními strategiemi orientovanými na přítomnost,
- zvýšeným potenciálem výskytu sociálně patologických jevů (kupř. alkoholismu, gamblerství, narkomanie) a kriminality,
- sníženou sociokulturní kompetencí, která se spojuje s jazykovou bariérou, nezkušeností a neznalostí vlastních práv a povinností.

2.1.1 Ekonomické vyloučení

Ekonomické vyloučení se týká osob (jednotlivců nebo celých skupin), které jsou na trhu práce znevýhodňovány, popř. z něj vylučovány. Důvodem může být identifikace na základě vzhledu nebo nedokonalé výslovnosti místního jazyka. Situace může být komplikována nedostatkem pracovních míst v regionu. Pokud příslušníci vyloučené skupiny zaměstnání seženou, jedná se zejména o sezónní či krátkodobé práce, fyzicky namáhavé a špatně ohodnocené. Nevýhodná pozice na trhu práce jde ruku v ruce s problémy s bydlením. Pro sociálně vyloučené jedince není reálné našetřit si na pořízení bytu, zcela nemožné je pak získat hypotéku nebo půjčku od solidní instituce.⁴²

⁴⁰ srov. GABAL ANALYSIS & CONSULTING. *Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti*. Praha, 2006. Dostupné z: http://www.mpsv.cz/files/clanky/3043/Analyza_romskych_lokalit.pdf. s. 9.

⁴¹ srov. tamtéž.

⁴² srov. ZÍKOVÁ, Tereza et al. *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele střední školy*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2011. s. 22-23.

2.1.2 Kulturní vyloučení

Ke kulturnímu vyloučení přispívá kromě prostorového vyčlenění situace v oblasti vzdělávání. Větší koncentrace dětí příslušníků marginalizované skupiny v místní školní instituci vede k tomu, že se tato instituce postupně stává zařízením výhradně pro exkludovanou skupinu. Mluvíme také o tzv. etnizaci, kdy se škola stane institucí navštěvovanou výhradně nebo z naprosté většiny příslušníky romského etnika. Znevýhodnění rodiče pak do takovéto školy posílají své děti, protože mají pocit, že zde nebudou vystaveni kritice či útokům pracovníků, ostatních dětí či jejich rodičů. Takové zařízení může sice dětem poskytovat pocit bezpečí, ovšem vede k jejich nižším výkonům. Zvýšená koncentrace dětí, které nemají standardní rodinnou výchovu, jež je v ostatních zařízeních očekávána, vede ke sníženým nárokům na ně kladeným. Vznikají kolektivy dětí ze stejného sociálního prostředí, což nevede k osvojení norem a způsobů chování dětí z většinové společnosti.⁴³ Vzrůstá-li počet romských žáků ve škole, její renomé se vytrácí, protože neromští rodiče často umisťují své děti do jiných škol, byť jsou vzdálené. To, že škola získává charakter tzv. „romské školy“, vnímá nepříznivě většinová společnost, ale také sami Romové.⁴⁴

2.1.3 Prostorové vyloučení

Prostorové vyloučení bývá nejmarkantnější a nejviditelnější známkou sociální exkluze. Sociálně exkludovaní jedinci se v důsledku špatné finanční situace potýkají s prostorovým vyloučením. Nezřídka nemají prostředky, aby si mohli dovolit koupit byt do osobního vlastnictví, ovšem také mívají problémy s pouhým pronajmutím bytu. Vlastníky nemovitostí, ať už jde o soukromé subjekty či obce, bývají totiž často vnímáni jako problémoví platiči nebo dokonce jako notoričtí neplatiči. Vlastníci nemovitostí se obávají o ztrátu hodnoty dalších bytů a prostor v objektu, kde bydlí byt jen jedna takto stigmatizovaná rodina. Mezi dalšími obyvateli panují obavy, že se k této rodině připojí další „problémoví“ příbuzní. Tímto způsobem bývají automaticky hodnoceni zejména lidé tmavší pleti.⁴⁵

Ze statistických údajů vyplývá, že Češi nechtějí Romy za své sousedy. To je důvodem, proč zastupitelé obcí a měst vytvářejí umělá ghetta a dislokuji do nich romskou

⁴³ srov. ZÍKOVÁ, Tereza et al. *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele střední školy*. s. 26-27.

⁴⁴ srov. KALEJA, Martin. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2011. s. 21.

⁴⁵ srov. ZÍKOVÁ, Tereza et al. *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele střední školy* s. 23-24.

komunitu. Takové řešení bytové situace je však velmi špatné, protože Romové žijící pohromadě v homeostaze s nízkým sociálním standardem pocítují sílu své minority, což vede k neexistenci předpokladů k rostoucímu vědomí a respektování norem stanovených většinovou společností.⁴⁶

Lidem, kterým je znemožněno bydlet na lukrativnějším místě, nezbyvá nic jiného, než si obstarat bydlení v méně přitažlivé oblasti. Tímto způsobem vznikají prostorově vyloučené lokality.⁴⁷ „Problematika sociálního vyloučení má velmi dynamický charakter. Situace v sociálně vyloučených romských lokalitách se vyvíjí, počet obyvatel se mění, absolutně přesné a spolehlivé číselné údaje v celorepublikovém měřítku neexistují.“⁴⁸

2.1.4 Sociálně vyloučená lokalita Šumbark

V České republice se nachází okolo 400 vyloučených lokalit, podle údajů z roku 2006 žilo v těchto lokalitách 60 – 80 tisíc obyvatel.⁴⁹ V Havířově se nacházejí dvě vyloučené lokality, odhad celkového počtu obyvatel těchto dvou lokalit činí 2000 obyvatel.⁵⁰ Lokalita Šumbark se nachází na území nejstaršího havířovského sídliště a tvoří ji asi 20 obytných domů postavených v padesátých letech. Od nové části Havířova je oddělena silnicí a železniční tratí.⁵¹

⁴⁶ srov. KALEJA, Martin. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. s. 15.

⁴⁷ srov. ZÍKOVÁ, Tereza et al. *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele střední školy*. s. 24.

⁴⁸ GABAL ANALYSIS & CONSULTING. *Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti*. s. 12.

⁴⁹ srov. ÚŘAD VLÁDY ČESKÉ REPUBLIKY. *Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2012*. Praha, 2013. s. 113.

⁵⁰ srov. *Situační analýza vybraných sociálně vyloučených lokalit v obci Havířov*. 2011. s. 130-131.

⁵¹ srov. tamtéž. s. 48-49.

3 PROBLEMATIKA VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÝCH DĚTÍ

Problémy související s romskou minoritou zná jak odborná, tak i laická veřejnost. Jde především o problémy související s hodnotovou strukturou Romů (vztah ke vzdělávání, nezaměstnanost, životní styl), celkovou mentalitou komunity, nedostatky v existenciální rovině (hygienické podmínky, bytová problematika), ale také o obtíže v interakci a soužití s většinovou společností. V souvislosti se zmíněnými problémy se setkáváme s předsudky, stereotypy, rasismem, diskriminací a dalšími pro zdravě fungující společnost nežádoucími jevy.⁵² Hodnoty a normy chování jsou socio-kulturně podmíněny a mohou se stát zdrojem značných nedorozumění a problémů mezi majoritní společností a menšinou. Členové menšinové společnosti mohou interpretovat chování členů majority naprosto rozdílně, odlišně. Stejně to platí i naopak, v případech, kdy příslušníci majority vnímají odlišně chování menšiny.⁵³

Komunikační vzory determinující vzájemnou interakci Romů a členů majoritní společnosti se vyznačují sociokulturními zvláštnostmi. Za nejčastější faktory, u nichž lze očekávat odlišné pojetí na obou stranách (romské a neromské) můžeme považovat: způsob sebehodnocení a prezentace představ o vlastních schopnostech a výkonnosti, postoj ke vzdělávání a plnění povinností, vztah k času, chápání pravidel pohostinnosti, normy ve vztahu k vlastnímu tělu, pojetí solidarity, způsob vyjadřování vlastního názoru, religiózní zaměření, projevy respektu a úcty k autoritě, rozdíly v ženské a mužské roli.⁵⁴ Zejména specifický postoj romské komunity ke vzdělávání je z hlediska norem většinové společnosti velmi závažný, „odborná veřejnost považuje vzdělávání za primární katalyzátor, který by měl vést k pozitivnímu a přirozenému začleňování romského etnika do většinové společnosti.“⁵⁵

Výchovu a vzdělávání Romů ovlivňuje soubor několika skutečností. Jedná se o odlišnosti, které přispívají k problémům ve vzdělávání romských dětí v prostředí majoritní společnosti. Tyto odlišnosti se projevují v sociokulturním prostředí, způsobech komunikace, axiologických normách, školní připravenosti při vstupu do povinné školní docházky, vztahu ke školním povinnostem, přístupu k materiálním a nemateriálním hodnotám, komunikaci rodičů se školou, startovací dráze v oblasti rovných příležitostí,

⁵² srov. KALEJA, Martin. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. s. 20.

⁵³ srov. VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologické podmínky vzdělávání zdravotně, sociálně a sociokulturně znevýhodněných lidí*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007. s. 55.

⁵⁴ srov. tamtéž. s. 55 – 59.

⁵⁵ KALEJA, Martin. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. s. 19.

motivaci, pojetí sociálních vztahů uvnitř komunity a také v reaktivním chování majority a minority.⁵⁶

Za hlavní problémy a překážky integrace romských dětí do hlavního vzdělávacího proudu můžeme považovat nedostatečnou předškolní přípravu, málo motivující rodinné prostředí, absenci práce s hračkami a knihami, nedostatečnou motivaci pro školní práci, absenci denního režimu, neúspěch, nezažití úspěchu, postoje romských rodičů ke škole, nízká očekávání učitelů, špatné bytové a hygienické podmínky, nezaměstnanost rodičů, neexistence pozitivních vzorů, neznalost vyučovacího jazyka, celkové obavy ze školního prostředí, vznik škol s převahou romských žáků.⁵⁷

Problémy související se vzděláváním romských dětí nelze připsat na vrub pouze rodinnému prostředí, ze kterého dítě pochází. Příčiny nerovností ve vzdělávání je třeba hledat jak v rodině a jejím klimatu, tak ve škole jako instituci. Školní výkon dětí je ovlivněn na jedné straně tím, v jakém prostředí vyrůstají či vyrůstaly, a jaké normy v tomto prostředí existují (postavení vzdělání v žebříčku hodnot, materiální a sociální zázemí), na druhé straně zde hraje roli i to, jak se k nim chová škola jako instituce potažmo školský systém obecně, zda vhodným způsobem zvládá, podporuje a rozvíjí heterogenitu jejich potřeb a postojů. Škola jakožto instituce může znevýhodnění, která si děti přinášejí z rodinného a sociálního prostředí, oslabovat či naopak umocňovat.⁵⁸

3.1 Romský žák v prostředí školy

Romský žák je ve školním prostředí pojímán jako žák se sociálním znevýhodněním. Z legislativního hlediska se sociálním znevýhodněním myslí zejména rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova.⁵⁹ Podle vyhlášky č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., je za žáka se sociálním znevýhodněním považován zejména žák z prostředí, které mu neposkytuje potřebnou podporu k řádnému průběhu vzdělávání včetně spolupráce zákonných zástupců se školou, a žák znevýhodněný

⁵⁶ srov. KALEJA, Martin. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2011. s. 20.

⁵⁷ srov. TICHÁ, Jiřina. *Vzdělávání romských žáků v základních školách* [online]. 17. březen 2008 [cit. 2013-03-03].

⁵⁸ srov. GABAL ANALYSIS & CONSULTING. *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žáků a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit*. s. 8.

⁵⁹ srov. § 16 odst. 4 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka.⁶⁰ Nutno podotknout, že původní vyhláškou z roku 2005 byli sociálně znevýhodnění žáci zcela opomíjeni.⁶¹

Podle RVP ZV patří do skupiny sociálně znevýhodněných žáci, „kteří pocházejí z prostředí sociálně nebo kulturně a jazykově odlišného od prostředí, v němž vyrůstají žáci pocházející z majoritní populace. Jsou to žáci z různých u nás žijících menšin nebo žáci přicházející k nám v rámci migrace“.⁶² Počet takových žáků na školách neustále stoupá. Někteří z nich se mohou setkat s problémy kvůli své jazykové odlišnosti nebo proto, že jsou hluboce ovlivněni kulturními vzorci svých rodin, které mají za následek odlišnosti v chování, jednání, hodnotové orientaci, stylu života, vztahu ke vzdělávání a výchově dětí. Žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí jsou častěji ohroženi patologickými jevy.⁶³

3.2 Výchova v romské rodině

Romská rodina má svá specifika, od většiny společnosti se liší strukturou, funkcemi, které plní, i prioritami, které zastává. Cíle rodinné výchovy jsou nastaveny jinak, sociální role členů rodiny mají svá specifika oproti většinové společnosti. Instituce rodiny má pro romskou komunitu obrovský význam. Romské rodiny se vyznačují zejména svou soudržností, interpersonálními vztahy, pevnými vazbami mezi svými členy a vzájemným respektem a úctou.⁶⁴ Romští rodiče své děti milují nade vše a jsou schopni poskytnout jim první poslední.⁶⁵

V komunitě Romů se setkáváme s odlišným členěním rodiny. Romové člení rodinu na tzv. „romňi čhave“, což je ekvivalentem nukleární rodiny, která je tvořena rodiči a dětmi. Ze sociologického hlediska se v romské komunitě rozlišuje termín „famelíja“, který označuje širší rodinu, kam spadají i strýcové, bratrance, prarodiče, apod. Termín „fajta“ je označením pro rodinný klan. Romové za rodinu v obecném slova smyslu považují všechny členy svého rodu.⁶⁶

⁶⁰ srov. § 1 odst. 6 vyhlášky č. 147/2011 Sb.

⁶¹ srov. Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

⁶² *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: (verze platná od 1.9.2013) úplné znění upraveného RVP ZV* [online]. Praha: MŠMT, 2013. s. 118.

⁶³ srov. *tamtéž*.

⁶⁴ srov. KALEJA, Martin. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. s. 13-14.

⁶⁵ srov. *tamtéž*. s. 14.

⁶⁶ srov. DAVIDOVÁ, Eva et al. *Kvalita života a sociální determinanty zdraví u Romů v České a Slovenské republice*. Praha: Triton, 2010, s. 53-54.

Romské dítě vyrůstá v sociálním prostředí, kde charakter a struktura rodinných a příbuzenských vazeb jsou rozdílné svou dynamikou. Rodinné prostředí dítěte představuje široká rodinná jednotka, kterou mimo nukleární rodinu tvoří také tety, strýcové, prarodiče atd. Dítě není vychováváno pouze rodiči, ale na výchově se podílejí i ostatní členové rodinného společenství, někdy dokonce i starší sourozenci, což souvisí s tím, že romští rodiče směřují aktivní výchovu především na nejmladší děti, kterým věnují veškerou péči. Všichni členové rodiny včetně sourozenců vnímají nejmladší dítě jako symbol štěstí a radosti. Sourozenci jsou vedeni k tomu, že se rodina orientuje na nejmladšího člena, a považují to za přirozený společenský komunitní jev.⁶⁷

V romské komunitě se setkáváme s odlišným pojetím výchovy. Směr výchovy se diferencuje podle normativního rámce minoritní kultury. Požadavky na výchovné působení jsou kladeny liberálněji ve srovnání s požadavky většinové společnosti. Výchovné vlivy rodičů jsou odlišné.⁶⁸ Prostředí, ve kterém romské dítě vyrůstá, se kromě odlišné kultury a hodnotami vyznačuje jinými jazykovými předpoklady a komunikačními pravidly. V romské rodině je matka vzorem, který dává dítěti základ jazyka. Romské děti postrádají knížky, kreslicí potřeby nebo jiné pomůcky vhodné pro rozvoj jemné motoriky a grafomotoriky. Intelektové podněty přicházející směrem k romskému dítěti, mají zcela jiný charakter, což má ovšem za následek nedostatečně vyvinutou jemnou motoriku a nevládnutí kulturních a hygienických návyků potřebných pro školní práci. Výchova v širším rodinném společenství přináší ještě jednu patrnou kulturní odlišnost, která může vést u romských dětí k problematickému zvládnutí školy. Tím, že romské dítě na rozdíl od českého vyrůstá v širší rodině, se spoustou příbuzných, není vedeno k samostatnosti, nemusí samo rozhodovat a samo se nad něčím zamýšlet.⁶⁹

⁶⁷ srov. KALEJA, Martin. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. s. 45.

⁶⁸ srov. tamtéž. s. 25.

⁶⁹ srov. BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Brno: MSD, 2005, s. 56.

3.3 Příčiny vzdělanostních problémů na straně rodiny a prostředí

Výchova v rodině je považována za primární a nejdůležitější výchovnou složku působící na psychosociální vývoj jedince. Právě ona totiž vytváří předpoklady pro další výchovné činitele, které intencionálně či funkcionálně působí na globální růst člověka a jeho všeobecnou humanizaci.⁷⁰

Romská komunita je dnes zařazována do jedné z nejnižších sociálních tříd. Svými existenčními problémy, mezi které řadíme zejména vysokou nezaměstnanost, bytovou problematiku, sociálně patologické jevy, nízkou míru vzdělanosti, si vytváří sociální stigma, nižší sociální status.⁷¹ Z pohledu většinové společnosti neplní romská rodina svou funkci v plném rozsahu. Dítě je vychováváno rodiči většinou jen do doby, než se narodí další sourozenec. Největší pozornost rodičů je věnována nejmladšímu členu rodiny. Cíle výchovy jsou zcela jiného charakteru než u většinové společnosti, což souvisí s odlišnými hodnotami etnika, jeho potřebami, strukturou a zájmy.⁷² Hodnotová odlišnost se projevuje také v odlišném nastavení limitů výchovy, většinovou společností jsou tyto limity hodnoceny jako nežádoucí či dokonce patologické.⁷³

Podle učitelů romských dětí ve vyloučených lokalitách se nedostatky romských rodin projevují zejména v existenčních problémech (tyto rodiny často žijí v nevhodném obydlí, udržují špatné nebo nedostatečné hygienické a stravovací návyky, potýkají se s velkou nezaměstnaností), patologických jevech v rodině (objevuje se alkoholismus, toxikomanie, gamblerství, agresivita), sociální stránce rodiny (Romové velmi brzy zakládají rodiny, v rodině je velký počet dětí, sourozenci se často ocitají v úloze rodičů) a postojích rodiny ke vzdělávání (pro romské rodiny není vzdělání prioritou, nemají o něj takový zájem a nemotivují k němu své děti).⁷⁴ Za další důležité faktory nerovností ve vzdělávání na straně jednotlivce respektive rodiny ze sociálně vyloučené lokality lze považovat méně rozvinutý kulturní kapitál, méně jazykově stimulační prostředí, nižší podporu dítěte ve škole ze strany rodiny a neexistenci pozitivních pracovních-pracovních vzorů.⁷⁵ Na současném stavu se nemalou měrou podepisuje špatná zkušenost romských

⁷⁰ srov. KALEJA, Martin. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. s. 13.

⁷¹ srov. tamtéž.

⁷² srov. tamtéž. s. 57.

⁷³ srov. tamtéž. s. 45.

⁷⁴ srov. tamtéž.

⁷⁵ srov. GABAL ANALYSIS & CONSULTING. *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žáků a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit*. s. 8-9.

rodičů a prarodičů se školou v době jejich dětství. Tato negativní zkušenost je pak na dnešní děti celkem logicky nadále přenášena.⁷⁶

3.3.1 Nezájem rodiny o vzdělávání

Dimenze a hierarchizace hodnot v kontextu romského etnika je odlišná. Poměrně často se setkáváme s tvrzením, že Romové nepovažují vzdělání za hodnotu. Za hodnotu považují např. stáří, protože své starší příbuzné ctí a respektují, učí se z jejich životních moudrostí a zkušeností, a velice o ně pečují. Mezi další uznávané hodnoty patří u Romů rodina, zdraví nebo vlastnictví.⁷⁷ Typické vlastnosti vytyčované většinovou společností jako ctižádost a ambice, nejsou pro romskou komunitu důležité, neboť pro ni nemají smysl. Úspěch jednotlivce má význam jedině tehdy, pokud přináší uspokojení potřeb celé skupiny. Z tohoto pohledu je na vzdělávání nahlíženo jako na prostředek sloužící individuálním cílům, nikoliv prospěchu celé komunity.⁷⁸

Sociálně vyloučené rodiny nepřikládají vzdělání takový význam, jako příslušníci většinové společnosti. Nepodporují děti v domácí přípravě do školy, nereflektují možné problémy související s nedocházením dětí do školy a zřejmě neprobouzí v dětech aspirace k dosažení vyššího vzdělanostního a společenského postavení, než mají samotní rodiče.⁷⁹ Postoje rodičů výrazně ovlivňují postoje dětí ke vzdělávání. Pokud rodiče i celé rodinné zázemí nevnímá vzdělání jako vklad do života, pokud rodiče neprojevují zájem o práci dítěte ve škole a nezajímá je obsah vzdělávání dítěte, dítě postrádá zpětnou vazbu od rodičů a vnímá školu jako bezvýznamnou instituci.⁸⁰

Není ovšem pravdou, že se romští rodiče o vzdělání svých dětí nezajímají vůbec, naopak v prvních několika (obvykle třech) letech školní docházky je denně doprovázejí do školy, někteří čekají v prostorách školy do chvíle, než začne vyučovací hodina. Někteří se zajímají o školní práci dítěte a jeho pokroky, zřídka také konzultují s učiteli domácí úkoly. S postupnými výchovnými či vzdělávacími problémy ovšem jejich aktivní zájem upadá. Od učitelů očekávají, že budou zvládat výchovně řešit problémové situace nejen

⁷⁶ srov. Vzdělávání Romů v ČR. In: *Interkulturní vzdělávání: Příručka nejen pro středoškolské pedagogy* [online]. Praha: Člověk v tísni, společnost při ČT, o. p. s., 2002, s. 199. [cit. 2013-03-06].

⁷⁷ srov. BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. s. 80.

⁷⁸ srov. KALEJA, Martin. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. s. 31.

⁷⁹ srov. GABAL ANALYSIS & CONSULTING. *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žáků a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit*. s. 9.

⁸⁰ srov. PORTIK, Milan. *Determinanty edukácie rómskych žiakov: (asistent učiteľa)*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, 2003. s. 5.

ve škole, ale např. i v rodinném prostředí. Rodiče komunikují se školou pouze tehdy, jsou-li s ní subjektivně spokojeni. Pokud po nich škola vyžaduje aktivní výchovné působení u problémového žáka, komunikace nepokračuje. Na jedné straně rodiče počítají s tím, že škola se o jejich děti postará a přebere za ně plnou odpovědnost, na druhou stranu se však rodiče často domnívají, že škola jejich děti stejně nic nenaučí. Tento nemotivační přístup rodičů ke škole se pak negativně odráží i na přístupu dětí ke vzdělávání. Často se stává, že pokud romští rodiče výchovu svých dětí nezvládají, rezignují na svou rodičovskou roli a delegují ji na své rodiče (prarodiče dětí). Zejména babička, která je obecně v romské komunitě považována za největší autoritu, tak přejímá výchovné funkce.⁸¹

3.3.2 Chudoba romských rodin a odlišný kulturní kapitál

Romské rodiny žijící v sociálně vyloučených lokalitách se často potýkají s chudobou, která se týká všech členů komunity. Děti v mnoha případech nemají vlastní stůl k přípravě do školy, nejsou peníze (nebo jsou rodinou distribuovány jinak) na nezbytné pomůcky či dopravu do školy. Děti často nemají prostor ani čas k přípravě na výuku, což vede k negativním důsledkům na jejich vzdělanostní dráze.⁸² Romské děti jsou vybaveny méně rozvinutým kulturním kapitálem, který spočívá v absenci kulturních kompetencí v rodině, ve které vyrůstá. Škola u dětí předpokládá a vyžaduje od nich určitý kulturní rozhled, znalosti, kulturní zážitky, které však romské děti postrádají nebo se s nimi setkávají jen zřídka.⁸³

3.3.3 Neexistence vzorů v romské rodině

Dětem vyrůstajícím v prostředí sociálního vyloučení, charakteristickém vysokou nezaměstnaností, chybí adekvátní vzory z hlediska životních a profesních perspektiv, které by je nejen motivovaly ke studiu a posilovaly tak jejich vzdělanostní aspirace, ale zejména ukazovaly potřebné vzorce způsobu života založeného na zaměstnání a mzdě jako prostředku k dosažení materiálních hodnot.⁸⁴

Romští rodiče zpravidla svým dětem neposkytují podnětné vzory směřující ke vzdělávání a dostatečně je nemotivují k pokračování jejich vzdělanostní dráhy

⁸¹ srov. KALEJA, Martin. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. s. 46-47.

⁸² srov. GABAL ANALYSIS & CONSULTING. *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žáků a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit*. s. 9.

⁸³ srov. tamtéž.

⁸⁴ srov. tamtéž. s. 8-9.

prostřednictvím studia učebního oboru či střední školy. Nejsou schopni poskytnout jim materiální vybavení a podmínky potřebné pro rozvoj vzdělávání. V romské rodině se například neřeší domácí úkoly. Rodiče se na ně svých dětí neptají a někteří jim nekontrolují žákovské knížky či notýsky. Neuvědomují si, že i oni mají velký podíl na vzdělání svých dětí. Předpokládají, že vzdělávání je cele v kompetenci školy a ta má vynaložit veškeré úsilí k vedení dětí a k jejich podpoře.⁸⁵

3.4 Příčiny vzdělanostních problémů na straně jedince

Romské děti přicházejí do prostředí školy vybaveny odlišnými kulturními zvyklostmi a individuálními předpoklady než děti z většinové společnosti. Zákonitě pak ve škole dochází k problémům, které mohou vzdělávací dráhu romských žáků velmi zkomplikovat a které mohou vést ke zvýšenému absentérství těchto žáků. Problémy vycházejí jak z kulturních odlišností romské minority, které se odrážejí na chování žáků, tak z nedostatečné úrovně připravenosti pro vstup do školní docházky. Další příčiny vyplývají z komunikačních problémů souvisejících s jazykovou úrovní žáků.

3.4.1 Kulturní odlišnosti romských žáků

Vžité kulturní vzorce, se kterými romské děti přicházející do prostředí školy, často kolidují s očekáváním školy, která reprezentuje kulturní očekávání většinové společnosti. Již od počátku školní docházky romského dítěte se objevují odlišnosti týkající se školní zralosti žáka, podpory rodičů, přístupu učitele. Vyučující očekávají, že rodiče budou své děti vést ke školním povinnostem a pomáhat jim s vypracováváním domácích úkolů. Rodiče však toho často nejsou schopni. Žáci, kteří ve škole neprospívají, neplní své domácí úkoly, nepřipravují se do vyučování a nemají zájem o učivo. Odrazuje je plnění povinností, projevují se malou vytrvalostí, brzkým vzdáváním pro ně náročných úkolů a následnou apatií vůči učivu i vůči celé škole jako instituci.⁸⁶ Nedostatečná vytrvalost romských dětí pramení zejména z odlišného pojetí motivace v romské kultuře. Romské děti nevnímají dimenzi času jako lineární veličinu minulosti, přítomnosti a budoucnosti, tím pádem je ani nemůžeme motivovat budoucností.⁸⁷

⁸⁵ srov. KALEJA, Martin. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. s. 46.

⁸⁶ srov. tamtéž. s. 45-46.

⁸⁷ srov. SEKYT, Viktor. Zvláštnosti romských dětí. In: ŠIŠKOVÁ, Tatjana, ed. *Výchova k toleranci a proti rasismu: [multikulturní výchova v praxi]*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2008. s. 218.

Dalším problémovým bodem ve školním prostředí je pro romské žáky samostatnost při práci. Výchova v romské rodině má charakter kolektivismu. Vede dítě ke kolektivnosti a nepodporuje jej v individuální životní dráze. Z těchto důvodů bývají žáci značně nesamostatní a vyžadují absolutní vedení. Při školské práci je však v popředí individuální přístup dítěte, který se projevuje nejen při samostatné práci, ale také v úlohách zaměřených na tvořivost a v různých soutěživých úkolech, kde se žák musí projevit snahu individuálně se prosadit.⁸⁸

Romští žáci mívají zpravidla jiné behaviorální a komunikační vzory než žáci většinové populace. To, co se v romské komunitě zdá zcela v normě, nemusí odpovídat normám majoritní společnosti a naopak. Romské děti často řeší konflikty mezi spolužáky impulsivně, hrubě a agresivně, a v mluvě nezřídka používají vulgární výrazy. V jejich jazyce se často používají expresivní slova a emotivní projevy doprovázející běžnou mluvu.⁸⁹ Mnohé romské děti také neumí děkovat. V romské kultuře se pohostinné chování považuje za samozřejmé a za jídlo či pohostinnost se neděkuje. Stejná situace se týká zdravení. Romové se mezi sebou nezdraví, protože jsou prakticky neustále spolu – v úzkém rodinném společenství. Rodiče nezdraví své děti při odchodu do školy ani při příchodu z ní. Pokud romské dítě nabízí např. část své svačiny učiteli a ten odmítne, stává se pro dítě pyšným či nadřazeným. Vezme-li si ovšem více, než dítě očekává, je jeho chování interpretováno jako nenasytost či strádání.⁹⁰

3.4.2 Školní zralost

Žáci pocházející z romských rodin začínají mít problémy již brzy po nástupu na základní školu. Tradiční výchova romská rodiny nedává dítěti takový základ, který učitel u průměrného žáka první třídy předpokládá a vyžaduje, a tak od počátku školní práce vzniká nedorozumění, které se může negativně odrazit ve školní neúspěšnosti dítěte a jeho motivaci.⁹¹ Romské dítě přicházející do prvních ročníků je po kognitivní, citové a sociální stránce nedostatečně připraveno, neosvojilo si základní návyky podmiňující jeho školní úspěšnost.⁹² Za hlavní problémy lze považovat zejména nedostatek času a adekvátního prostoru na domácí přípravu, neochota rodičů zajistit základní školní pomůcky, priorit

⁸⁸ srov. KALEJA, Martin. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. s. 45-46, 57.

⁸⁹ srov. tamtéž. s. 26, 45-46.

⁹⁰ srov. tamtéž. s. 30.

⁹¹ srov. Vzdělávání Romů v ČR. In: *Interkulturní vzdělávání: Příručka nejen pro středoškolské pedagogy* [online]. s. 200. [cit. 2014-01-07].

⁹² srov. KALEJA, Martin. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. s. 56.

pracovat doma (například starat se o mladší sourozence), nezvyk na pevný denní režim a aktivity vyžadující dlouhé soustředění, neschopnost samostatně se rozhodovat a zodpovídat sám za sebe, nerozvinutá jemná motorika, neznalost psaní a kreslení, neznalost základních pojmů, které děti získávají z knih a encyklopedií, jazyková bariéra u dětí, které již nemluví romsky, ale používají etnolekt češtiny.⁹³ Mezi problémy romských žáků patří zejména neschopnost řešit úkoly a rozhodovat se individuálně, špatná soustředěnost, pasivní příjem informací, krátkodobá pozornost, absence motivace a radosti z řešení úkolu. Bývají bezprostřední, impulzivnější, chovají se hlučněji, nedokážou ovládnout své chování, což jim brání v nalézání motivace pro svou práci. Romské děti ovšem vynikají v muzikálnosti, schopnosti vnímat rytmus, estetickém cítění a úspěšností ve sportovních disciplínách.⁹⁴

3.4.3 Jazyková bariéra

„Hlavním problémem při vzdělávání žáků z kulturně odlišného prostředí již od vstupu do školy je ve většině případů jejich nedostatečná znalost vzdělávacího jazyka, což je příznačné pro většinu příslušníků menšin a etnik, u nichž vzdělávání neprobíhá v jejich mateřském jazyce.“⁹⁵ Jazyk a jeho verbální a písemné zvládnutí je hlavním prostředkem k učení. Romské děti však vyrůstají v méně jazykově stimulujícím prostředí, které souvisí s kulturním kapitálem rodiny. Vyznačuje se rozsahem používané slovní zásoby, pestrostí jazyka nebo užíváním abstraktních pojmů. V sociálně vyloučených romských rodinách se setkáváme s existencí romsko-českého etnolektu (směsi češtiny a romštiny), který jazykové kompetence žáka nestimuluje a nerozvíjí, ba spíše naopak.⁹⁶

Dítě z prostředí s plynulou a výraznou řečí má výhodu oproti dítěti, jehož rodiče jsou z pohledu jazykových kompetencí nedostatečně řečově vybaveni.⁹⁷ Romské dítě se v prostředí, ze kterého přichází do školy, setkává s různými jazykovými vzory a stimuly, které ovlivňují úroveň, rozsah, dynamiku, pestrost a rozsah jeho komunikačního potenciálu. S problémy vyplývajícími z nedostatečných jazykových kompetencí se setkává

⁹³ srov. Vzdělávání Romů v ČR. In: *Interkulturní vzdělávání: Příručka nejen pro středoškolské pedagogy* [online]. s. 199-200. [cit. 2014-01-07].

⁹⁴ srov. BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. s. 80.

⁹⁵ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: (verze platná od 1.9.2013) úplné znění upraveného RVP ZV* [online]. s. 118.

⁹⁶ srov. GABAL ANALYSIS & CONSULTING. *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žáků a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit*. s. 9.

⁹⁷ srov. FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2010. s. 35.

již v první třídě, například ve slabikářích pro první ročníky se objevují slova, jejichž význam romské dítě nezná (kupř. některá zvířata, označení mláďat, slova jako autor, zavátý, fůra, sauna).⁹⁸

3.4.3.1 Romský etnolekt češtiny

Jazyková bariéra romských dětí je z velké části zapříčiněna tím, že jejich mateřský jazyk, tedy romština, významně ovlivňuje jejich podobu českého jazyka. Český jazyk je pro tyto děti jazykem cizím, což znamená velkou překážku v prvních třídách. Romské děti nejsou schopné se tak rychle naučit jazyk majoritní společnosti a držet krok s dětmi, které se učily česky již od narození. I když zvládnou děti základy češtiny, používají romský přízvuk, který se projevuje zejména poněkud odlišnou intonací a fonetikou.⁹⁹

Během komunistického režimu byli Romové v rámci snahy o jejich rychlé začlenění do většinové společnosti odrazováni od užívání svého mateřského jazyka. Romština se nesměla ve školách používat ani jako pomocný jazyk, přestože mnoha dětem, které do školy přicházely s minimální znalostí češtiny, by umožnění používat jejich jazyk prospělo ke snadnější adaptaci na školu. Výjimečné nebyly ani případy trestání dětí za používání romštiny při vzájemné komunikaci. Mnoho Romů proto začalo pod dlouhotrvajícím tlakem hovořit česky i doma, aby děti neměly ve škole problémy. Čeština, kterou mluvili, se však zřetelně odlišovala od češtiny užívané Čechy neromského původu a z logických důvodů nebyla a dodnes není normativní. Jde o jazykovou směs ovlivněnou jednak romským myšlením a přenášením gramatické struktury romského jazyka do češtiny, jednak nespisovnou češtinou, kterou se Romové neučili ve škole, ale od svého okolí. Charakteristické gramatické, syntaktické a lexikální prvky romského jazyka byly doslovně přeneseny do jazyka českého, navíc mnoho slovenských výrazů bylo upřednostňováno před jejich českými ekvivalenty. Tento druh jazyka, kterým stále v České republice hovoří mnoho lidí, je znám jako romský etnolekt češtiny. Tomuto etnolektu romští rodiče učí své děti a důsledkem je fakt, že při vstupu do školy dítě neumí žádný jazyk dobře. Gramatické rysy českého romského etnolektu, např. rozdílné použití předložek nebo sloves pohybu, jsou zejména učiteli posuzovány jako chybné v porovnání

⁹⁸ srov. KALEJA, Martin. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. s. 54.

⁹⁹ srov. tamtéž. s. 52.

se spisovnou češtinou, používání etnolektu se dokonce pedagogovi může jevit jako mentální retardace.¹⁰⁰

Znalost mateřského jazyka je však pro Romy velmi významná. Romové, kteří chtěli na své děti mluvit pouze česky a přitom češtinu sami dobře neovládali, hovořili etnolektem češtiny. Jejich děti se tak nenaučily dobře ani česky, ani romsky. Naproti tomu děti, které odmalička vnímaly romštinu jako svůj první, mateřský jazyk a relativně dobře jej ovládaly, měly pak lepší předpoklady ke zvládnutí dalšího jazyka – češtiny.¹⁰¹

Romština jako taková má mnoho podob a dialektů. V našem prostředí se setkáváme minimálně se třemi dialekty romštiny: severocentrálním dialektem (slovenská romština), jihocentrálním dialektem a maďarským dialektem. Slovenskou romštinou hovoří zhruba 80% romské populace.¹⁰²

3.4.3.2 *Teorie jazykových kódů*

Nezanedbatelnou roli v oblasti jazykové vybavenosti a kompetence romských dětí hraje odbornou veřejností známá Bernsteinova sociologická teorie jazykových kódů, která předpokládá, že řečové návyky již od útlého věku odrážejí sociální poměry, ze kterých člověk pochází. Sociální skupiny se navzájem neliší pouze rozsahem slovní zásoby nebo vyjadřovacími schopnostmi, ale rozdílnými způsoby komunikace. Bernstein vymezil dva jazykové kódy coby základní formy komunikace: restringovaný (omezený) jazykový kód a elaborovaný (rozvinutý) jazykový kód. Právě restringovaný jazykový kód je charakteristický pro příslušníky nižších sociálních vrstev. „Omezený“ je proto, že komunikace restringovaným kódem je založena na předpokladech, jejichž znalost je považována za samozřejmou a není proto třeba je verbalizovat, omezené jazykové kódy jsou tedy daleko vhodnější k předávání praktických zkušeností a jednoznačných vyjádření než k probírání abstraktních pojmů, vztahů a procesů. Rodiče vychovávají své děti formou přímých zákazů a trestů za nesprávné chování, jež se vymyká sdíleným zásadám, považovaným za samozřejmé. Naproti tomu rodiče charakterističtí elaborovaným kódem při výchově dětí častěji vysvětlují, u elaborovaného jazykového kódu je totiž verbální

¹⁰⁰ srov. Vzdělávání Romů v ČR. In: *Interkulturní vzdělávání: Příručka nejen pro středoškolské pedagogy*. [online]. s. 200. [cit. 2013-03-05], EVROPSKÉ CENTRUM PRO PRÁVA ROMŮ. *Zvláštní opatření: Romové v České republice a školy pro mentálně postižené děti*. Druhé vydání. Budapešť: European Roma Rights Center, 1999. s. 34.

¹⁰¹ srov. HORVÁTHOVÁ, Jana. *Kapitoly z dějin Romů*. Praha: Společenství Romů na Moravě a Muzeum romské kultury v nakladatelství Lidové noviny, c2002, s. 30.

¹⁰² srov. KALEJA, Martin. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. s. 52.

projev méně vázaný na specifický kontext, což umožňuje snazší zobecňování a vyjadřování abstraktních představ.¹⁰³ Teorie jazykových kódů má však i své odpůrce. Ti poukazují zejména na skutečnost, že omezený jazykový kód sice přispívá ke školnímu neúspěchu, ovšem využití rozvinutého jazykového kódu ještě nemusí nutně znamenat školní úspěšnost. Děti s rozvinutým jazykovým kódem se jeví jako jazykově i mentálně vyspělejší, přestože je to odraz pouze jejich větší výmluvnosti, která nemusí znamenat rozvinuté myšlení. Žáci, kteří jsou ve škole hodnoceni jako jazykově nevyspělí a nerozvinutí, se mohou ve svém sociálním prostředí projevovat vyspělou jazykovou komunikací.¹⁰⁴

3.4.3.3 Jazyková výchova v romské rodině

Romština pochází z indických jazyků, které se vyznačují množstvím citoslovcí, mimiky, doprovodných gest, zvukomalbou, mnohoznačností slov, souběžně probíhající empatií, význam vět je často pochopitelný až v kontextu intonace hlasu. Právě způsob dorozumívání může být překážkou bránící romským dětem v dosahování úspěšných školních výsledků. Pokud učitel látku neprožívá, romské dítě mu rozumí méně.¹⁰⁵

V romských rodinách probíhá jazyková výchova zcela odlišným způsobem než v českých rodinách. Zatímco česká maminka na své dítě neustále mluví, romská maminka mluví se svými příbuznými v bytě a na dítě promluví jen v případě, když po něm něco chce. Romské maminky se o kojence starají s velkou láskou a něhou, poskytují svým dětem spoustu dotyků, pohlazení a mazlení. Díky tomu Romové používají množství dotyků během komunikace, v níž není třeba slov.¹⁰⁶

Není překvapením, že romské děti začínají později mluvit. Romská matka zná mimiku dítěte do posledních detailů, má s ním až telepatickou vazbu, proto rozumí svému dítěti i beze slov a nepotřebuje jeho mluvený projev korigovat. Nedostatkem romského dítěte není dvojjazyčnost, nebo neznalost vyučujícího jazyka, dítě v šesti letech nezná žádný jazyk, ve kterém by mohlo být vyučováno. Jeho slovní zásoba je malá, slova jsou obecná, pojmy jsou nepřesné, nevydefinované. K dalším nedostatkům přisuzujeme

¹⁰³ srov. BERNSTEIN, Basil. *Class, codes and control. Vol. 3: Towards a theory of educational transmissions*. London: Routledge, 1975. cit. podle GIDDENS, Anthony. *Sociologie*. Praha: Argo, 1999, s. 398.

¹⁰⁴ srov. KNOTOVÁ, Dana. Škola jako součást sociálního prostředí. In: STŘELEČEK, Stanislav, ed. *Studie z teorie a metodiky výchovy*. Brno: MSD, 2002, s. 147-155.

¹⁰⁵ srov. SEKÝT, Viktor. Zvláštnosti romských dětí. In: ŠÍŠKOVÁ, Tatjana, ed. *Výchova k toleranci a proti rasismu: [multikulturní výchova v praxi]*. s. 127.

¹⁰⁶ srov. tamtéž. s. 215-216.

nekorigované vady řeči, posunutý přízvuk a myšlení neupevněné v jednom jazyce. Zřejmě by pomohlo, kdyby učitel ovládal romštinu, nebo kdyby byl romský asistent ve třídě, kde je romské dítě. Avšak tento nedostatek tak snadno odstranit nejde.¹⁰⁷

Jazyková výchova, jež se odehrává v romské rodině, je nedostatečná pouze pro potřebu škol. V běžném životě romské komunity je naprosto vyhovující. Správná formulace slov je nutná pro právní nebo obchodní jednání. Pro sdělování emocí je naprosto zbytečná, ba dokonce překáží. Romské děti dovedou lépe jednat city, zatímco evropské děti umějí jazykem sdělovat obsahy. Romové častěji strádají materiálně, strádání po citové stránce většinou neznají.¹⁰⁸

3.5 Příčiny vzdělanostních problémů na straně školy

Romský žák nastupuje do školy, v níž jsou na něj kladeny nové požadavky zejména z pohledu odlišného výchovného prostředí (etnické prostředí rodiny vs. majoritní prostředí školy), a z pohledu odlišných hodnot. Průběh adaptace na nové prostředí, podmínky a fungování žáka ve škole nezávisí pouze na samotném dítěti, ale na pedagogických kompetencích učitele, zvolených metodách a prostředcích vedoucích k vnímání nového prostředí žákem jako bezpečné. Škola jako výchovně vzdělávací instituce klade za cíl zprostředkovat žáku co nejvíce potřebných informací do života.¹⁰⁹ Romský žák však často není schopen vstřebat široké spektrum informací, u nichž se předpokládá určitá informační základna vytvořená v rodinném prostředí. Takový žák se často stává neúspěšným a frustrovaným.¹¹⁰

3.5.1 Nepříznivé školní prostředí

Většina romských dětí nenavštěvuje předškolní zařízení, a tudíž přicházejí do prostředí školy pouze se zkušeností ze života ve vlastní rodině. Při vstupu do první třídy se tak najednou romské dítě setkává s neznámým, cizím, mnohdy až nepřátelským prostředím, kterému musí čelit samo bez podpory komunity, na níž bylo dosud naprosto závislé. Jako každá etnicky odlišná skupina, která byla z historických a sociálních důvodů vytlačena na okraj společnosti, i Romové zaujímají apriorně negativní, obrannou pozici vůči majoritní společnosti a uzavírají se do vlastní komunity. Předsudky a negativní

¹⁰⁷ srov. SEKYT, Viktor. Zvláštnosti romských dětí. In: ŠÍŠKOVÁ, Tatjana, ed. *Výchova k toleranci a proti rasismu: [multikulturní výchova v praxi]*. s. 215-216.

¹⁰⁸ srov. tamtéž.

¹⁰⁹ srov. KALEJA, Martin. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. s. 25-26.

¹¹⁰ srov. tamtéž.

zkušenost na obou stranách jsou zdrojem vzájemné nedůvěry či dokonce skrytého nebo otevřeného nepřátelství. Tato vzájemná nedůvěra poznamenává vzájemné vnímání a sociální komunikaci mezi příslušníky obou skupin již od útlého věku, a bohužel se nevyhýbá ani školnímu prostředí, které většinou není romskými dětmi vnímáno jako přátelské, spíše naopak.¹¹¹ Romské dítě se zpravidla při nástupu do školy neseťkává s ničím známým, romští učitelé se na většině škol neobjevují, s výjimkou škol, na kterých působí romský asistent, se tedy neseťkává s dospělými příslušníky své komunity, a také pomůcky a učebnice jsou obsahově i výtvarně uzpůsobeny vkusu a chápání dětí většinové společnosti.¹¹² Právě nástup do prvních tříd představuje pro romské děti největší problematický bod v jejich vzdělávací dráze.¹¹³

Systém školství je jazykem, normami a hodnotami přizpůsoben dominantní kultuře. Žáci z nižších vrstev (etnických skupin a jiných subkultur) z tohoto důvodu prožívají kulturní rozpory a jeví se jako méně inteligentní a nadaní. Učitelé soustřeďují svou pozornost na žáky, kteří většinou kulturu ovládají, neboť s nimi snáze komunikují. Školní úspěšnost a úroveň dosaženého vzdělání je dáována do přímé souvislosti s osvojením dominantní kultury. Školské instituce vyžadují a předpokládají mnoho schopností a vzorců chování, které tvoří kulturní kapitál, jejichž osvojování však nezprostředkovávají. Vzdělávací systém tak působí jako nástroj přenosu společenských nerovností mezi generacemi.¹¹⁴ Praxe škol v uplynulých padesáti letech ukazuje snahu o asimilaci romských žáků, ovšem bez respektování jejich kulturní identity jako rovnocenné identity národa, ve kterém žijí. Hovořilo se o tzv. „romském problému“, který byl ve školách řešen na základě vládní politiky vůči romské menšině. Tehdejší školní praxe vycházela z představy „průměrného žáka“, která předpokládala, že všechny děti ve společnosti jsou stejné, mají průměrně stejné intelektové schopnosti návyky a potřeby. Tento přístup v mnoha vzdělávacích zařízeních bohužel přetrvává dodnes a zabraňuje všem odlišným dětem, které se do tohoto průměru nevejdou (mentálně či zdravotně postiženým,

¹¹¹ srov. Vzdělávání Romů v ČR. In: *Interkulturní vzdělávání: Příručka nejen pro středoškolské pedagogy* [online]. s. 199. [cit. 2014-02-18].

¹¹² srov. tamtéž. s. 199-200.

¹¹³ srov. GABAL ANALYSIS & CONSULTING. *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit*. s. 41.

¹¹⁴ srov. KNOTOVÁ, Dana. Škola jako součást sociálního prostředí. In: STŘELEČ, Stanislav, ed. *Studie z teorie a metodiky výchovy*. Brno: MSD, 2002, s. 147-155.

nadprůměrně inteligentním, dětem s výchovnými problémy, dětem z národnostních menšin, zejména Romům), absolvovat základní školu bez problémů.¹¹⁵

Zajímavý údaj přináší Analýza individuálního přístupu pedagogů k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Zatímco jsou školy hlavního vzdělávacího proudu poměrně dobře připraveny naplňovat individuální potřeby žáků s ADHD, SPU, leukémií, epilepsií, žáky s omezenou mobilitou, lehkou mentální retardací či žáky azylanty, deklarovaná připravenost těchto škol vzdělávat žáky ze sociálně vyloučených lokalit je značně nižší.¹¹⁶ Řada praktických příkladů dokládá, že školy otevřené ke vzdělávání dětí se specifickými vzdělávacími potřebami (zejména v případě segmentu dětí se sociálním znevýhodněním) postupně zaznamenávají odliv ostatních žáků. Na těchto školách pak tvoří dominující podíl právě žáci se specifickými vzdělávacími potřebami (tento fenomén je patrný zejména u škol s vysokým zastoupením romských žáků).¹¹⁷ Roste-li ve školách počet romských dětí, pověst školy a její renomé klesá. Rodiče – příslušníci většinové společnosti raději volí pro své děti jiné školy, klidně i vzdálenější. Vědomí, že se škola stává tzv. „romskou“, působí na většinovou společnost negativně. Stejně negativně však tento fakt vnímají i samotní Romové.¹¹⁸

3.5.2 Učitel romského žáka

Pedagogové se často mylně domnívají, že romské dítě je v podstatě stejné jako české dítě, jen je poněkud zaostalé. Představa, že znalost vyučovacího jazyka můžeme doplnit a pak se vše samovolně zlepší, je zavádějící. Jediný možný a smysluplný přístup musí vycházet ze znalosti osobnosti romského dítěte, znalosti metod a obsahu rodinné výchovy v romských rodinách a ze znalosti mimoškolního života dítěte. Tyto znalosti zpravidla pedagog nemá, a pokud je v průběhu let ze zkušeností s problémy romských žáků získává, nemůže je v dnešním školském systému plně využít.¹¹⁹

„Pro úspěšné zvládnutí vzdělávání žáků z kulturně odlišného a mnohdy i sociálně znevýhodňujícího prostředí je nejdůležitějším činitelem především učitel, který své žáky

¹¹⁵ srov. Vzdělávání Romů v ČR. In: *Interkulturní vzdělávání: Příručka nejen pro středoškolské pedagogy* [online]. s. 199. [cit. 2014-01-18].

¹¹⁶ srov. ČLOVĚK V TÍSNĚ O.P.S. *Analýza individuálního přístupu pedagogů k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami: (Závěrečná zpráva)*. Praha, 2009. s. 118.

¹¹⁷ srov. tamtéž. s. 116.

¹¹⁸ srov. KALEJA, Martin. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. s. 21.

¹¹⁹ srov. SEKÝT, Viktor. Zvláštnosti romských dětí. In: ŠÍŠKOVÁ, Tatjana, ed. *Výchova k toleranci a proti rasismu: [multikulturní výchova v praxi]*. s. 214.

i jejich rodinné prostředí dobře zná, dovede volit vhodné přístupy a vytvářet ve třídě i ve škole příznivé společenské klima.“¹²⁰

Na tomto místě uvádíme potřebné kompetence pro učitele romských žáků:¹²¹

- Znalost etnika – učitel se znalostí kultury, tradic a struktury romského etnika je blíže komunitě Romů.
- Znalost základů jazyka minoritní společnosti – znalost romského jazyka přispívá k pochopení lingvistických obtíží romských žáků a hraje významnou roli ve vzdělávacím procesu, a to zejména v předmětech jazykových (český jazyk, cizí jazyky).
- Ochota poskytnout primární poznatky o kultuře etnika – ochota učitele nabídnout žákům poznatky o romské historii, kultuře a jazyku.
- Přísná spravedlnost – romští žáci vyžadují a oceňují přísnou spravedlnost vůči všem zejména proto, že jsou velmi citliví k jednání učitele na diskriminačním podkladě. Je důležité přistupovat ke všem stejně nejen v případě hodnocení, ale také při vyjadřování názorů a postojů.
- Prosociální charakter řešení výchovně vzdělávacích problémů – ve školní praxi dochází často k represivnímu řešení problémů, používají se tresty a zákazy, které ovšem nevedou k efektivnímu řešení, naopak mohou problémy stupňovat. Prosociální řešení problémových situací spočívá v navázání opravdové, upřímné komunikace s žákem, je třeba řešit konfliktní situace ihned, hovořit otevřeně, jasně a konkrétně, zachovat klid a dát žákovi prostor pro ventilaci emocí a názorů.
- Citlivá komunikace s rodiči – učitel by měl být v komunikaci s rodiči romského žáka pozorný, neměl by reagovat ukvapeně a měl by se nejdříve snažit budovat partnerský vztah, vyzdvihnout pozitivní stránky žáka, motivovat rodiče k výchově a podporovat jejich rodičovskou roli. Teprve potom se na rodiče může obrátit s prosbou o nápravu, negativně hodnotit nežádoucí jevy u žáka. Rodiče romských dětí často přeruší komunikaci se školou v případě, že po nich požaduje precizní a aktivní výchovné působení na problémového žáka.

¹²⁰ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: (verze platná od 1.9.2013) úplné znění upraveného RVP ZV [online]. s. 124. [cit. 2014-02-28].*

¹²¹ srov. KALEJA, Martin. *Specifika ve výchovně vzdělávacím procesu v kontextu romských žáků v primární škole*. Brno, 2009. s. 67-69.

Z výzkumného šetření realizovaného v roce 2008/2009 mezi učiteli romských žáků vyplývá, že 35% těchto učitelů hodnotí zkušenost s romskými žáky spíše negativně, 34% učitelů má pocit zbytečné práce s romským žákem. Téměř polovina učitelů si má dojem, že romští žáci respektují učitelovu autoritu, druhá polovina si to nemyslí, ovšem setkáváme se i s učiteli, kteří mají velký problém s udržením kázně romských žáků. Podle 62% učitelů romští rodiče komunikují se školou velmi málo, nebo spíše jen tehdy, když to potřebují. Podle 60% učitelů je největším problémem v edukaci romských žáků jejich nezáměr o školní práci, téměř polovina učitelů vidí největší problém ve vysoké absenci těchto žáků.¹²²

Ve všech případech je nutná spolupráce s rodiči žáků. U romských žáků je to zvláště důležité. Pokud chce učitel navázat spolupráci, musí učinit několik vstřícných kroků. Jednou z nejhorsích forem navázání kontaktu je předvolání rodičů do školy ve chvíli, kdy dítě něco provede.¹²³ Jednání učitele s rodiči patří k náročným profesním činnostem, na které nejsou studenti učitelství připravováni. Pro učitele (nejen začínajícího) bývá zpravidla těžké přejít z každodenního stylu komunikace s žáky na příležitostný styl jednání s rodiči. Setkání učitele s rodičem pak může být důvodem stresu, napětí a nejistoty na obou stranách.¹²⁴

3.5.3 Speciální školy

Dlouhodobým cílem škol musí být „integrace žáků z odlišného kulturního a sociálně znevýhodňujícího prostředí, ochrana jejich minoritní kultury a podpora jejich úspěšnosti v majoritní společnosti.“¹²⁵ Integrace ve společenském měřítku znamená zapojení do hlavního kulturního proudu při emancipovaném zachování vlastní svébytnosti.¹²⁶ Pokud ovšem hovoříme o školní integraci, máme na mysli umístění do hlavního vzdělávacího proudu při respektování specifik a vytvoření patřičných podmínek pro integrované žáky.¹²⁷

¹²² srov. KALEJA, Martin. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. s. 79-80.

¹²³ srov. GULOVÁ, Lenka. *Analýza vzdělávacích potřeb romských žáků*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. s. 22.

¹²⁴ srov. STŘELEČEK, Stanislav. Kooperace v edukačních vztazích mezi učitelem a rodiči žáků. In: STŘELEČEK, Stanislav, ed. *Studie z teorie a metodiky výchovy*. Brno: MSD, 2002, s. 136-146.

¹²⁵ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: (verze platná od 1.9.2013) úplné znění upraveného RVP ZV* [online]. s. 124.

¹²⁶ srov. SEKOT, Aleš. *Sociologie v kostce*. Brno: Paido, 2002. s. 100.

¹²⁷ srov. VÍTKOVÁ, Marie, ed. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004.

Šance romských žáků ukončit školu se svými vrstevníky, se kterými ji začali, je přibližně poloviční. V majoritní společnosti z původní třídy propadne nebo přestoupí na specializovanou ZŠ zhruba jedna z dvaceti dívek a jeden z deseti chlapců, zatímco mezi romskými dětmi jich opustí původní třídu z důvodu propadu nebo odchodu do specializovaného školství přibližně polovina. Běžné základní školy navštěvuje 72% romských dětí, přičemž u ostatních dětí činí podíl 92%, téměř třetina romských dětí tedy dochází do škol mimo hlavní vzdělávací proud. Překvapivě nejhůře, co se týče propadů a odchodů do škol mimo hlavní vzdělávací proud, v současnosti vycházejí vzdělanostní šance romských žáků a žákyň na školách se středním podílem romských žáků a žákyň (21 až 50%). Romské děti na těchto školách mají relativně nejnižší šanci dokončit školní docházku ve třídě, do které nastoupily.¹²⁸

Romské děti obvykle neuspějí již v první třídě základní školy, dochází potom k tomu, že musí opakovat ročník, nebo se uvažuje o jejich přeřazení do speciální školy. Děti jsou často přeřazeny z důvodu neúspěšnosti ve školních lavicích, ale také neuspějí v psychologických testech, na jejichž základě se o přeřazení do speciální školy rozhoduje.¹²⁹ Vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně je zaměřeno na posouzení úrovně školní zralosti a inteligenčních schopností. Testy jsou standardizovány podle dětí majoritní společnosti a pro romské děti nejsou validní, protože nezohledňují v celé šíři odlišné kulturní a sociální prostředí dítěte. Většina šestiletých romských dětí z tradiční komunity v tomto testu neuspěje nikoliv z důvodu mentální retardace, ale kvůli naprosto odlišnému pojetí výchovy v romské rodině.¹³⁰

Mnozí romští rodiče se zařazení svého dítěte do speciální školy nebrání, někdy ho i vyžadují, např. mají-li ve stejné speciální škole více dětí, chtějí, aby byly pohromadě. Romským dětem navíc často vyhovuje skutečnost, že tvoří většinu ve škole, a cítí se tak lépe než mezi převahou dětí většinové společnosti. V některých speciálních školách mají paradoxně děti lepší podmínky, protože počet dětí ve třídě je nižší a otevírá se tak větší možnost individuální péče, učitelé počítají s prací s „problémovými“ dětmi, a jsou proto

¹²⁸ srov. GABAL ANALYSIS & CONSULTING. *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit*. s. 41.

¹²⁹ srov. SEKYT, Viktor. Zvláštnosti romských dětí. In: ŠÍŠKOVÁ, Tatjana, ed. *Výchova k toleranci a proti rasismu: [multikulturní výchova v praxi]*. s. 214.

¹³⁰ srov. *Vzdělávání Romů v ČR*. In: *Interkulturní vzdělávání. Příručka nejen pro středoškolské pedagogy*. [online] s. 202. [cit. 2014-02-01].

vstřícnější než učitelé očekávající vynikající výsledky žáků.¹³¹ Přestože se později ukáže, že intelektové vlastnosti dítěte jsou průměrné, zpětné přeřazení do základní školy je prakticky neuskutečnitelné. Absolvování speciální školy celoživotně stigmatizuje a umožňuje pouze omezený výběr budoucího povolání. Stává se tedy, že chytří Romové nemohou pracovat v oborech, které odpovídají jejich kvalitám a často svou kreativitu uplatní v protispolečenské činnosti.¹³²

¹³¹ srov. Vzdělávání Romů v ČR. In: *Interkulturní vzdělávání. Příručka nejen pro středoškolské pedagogy*. [online]. s. 203. [cit. 2013-03-01].

¹³² srov. SEKYT, Viktor. Zvláštnosti romských dětí. In: ŠIŠKOVÁ, Tatjana, ed. *Výchova k toleranci a proti rasismu: [multikulturní výchova v praxi]*. s. 214.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUM

V následující kapitole představujeme téma a cíle výzkumu, použitý výzkumný přístup a výběr účastníků výzkumu. Pro dané téma jsme zvolili kvalitativní metodologii, jelikož jejím cílem je odkrývání významu sdělovaných informací v širším kontextu a porozumění danému problému.¹³³ Další části kapitoly prezentují použité metody sběru, zpracování a analýzy dat, zmiňujeme také etické otázky a rizika výzkumu.

Výzkumný problém byl zvolen na základě několika faktorů. Prvním z nich je osobní pracovní zkušenost autora práce s romskými dětmi v sociálně vyloučené lokalitě v oblasti volného času a pomoci s přípravou do školy (doučování romských dětí). Během této pracovní zkušenosti vyplynula spousta problémů a otázek týkajících se právě záškoláctví romských dětí a jejich celkového postoje ke škole. Autor práce měl tu výhodu, že jako pedagog volného času mohl navázat s těmito dětmi neformálnější vztah, což vedlo k větší důvěře ze strany dětí. Druhou okolností výběru výzkumné tematiky byla souvislost s oborem sociální pedagogiky, kterou spatřujeme zejména v oblasti možné prevence nežádoucích jevů, mezi které záškoláctví dětí bezesporu patří.

4.1 Téma výzkumu

Problematikou vzdělávání romských žáků a jejich školní úspěšnosti se zabývá mnoho odborníků zejména v souvislosti s kulturním kapitálem těchto žáků pramenícím z jejich rodinného prostředí, jednak v souvislosti s jejich následným problematickým uplatněním na trhu práce. V objektu zájmu stojí především příčiny školních problémů romských žáků, ale také důsledky jejich školní neúspěšnosti, dále jsou zkoumány postoje romských žáků a jejich rodičů ke vzdělávání. Ve výzkumech a analýzách jsou předkládány především názory autorů z řad odborné veřejnosti (např. pedagogů, psychologů, sociálních pracovníků apod.)¹³⁴, ovšem některé zdroje prezentují také výsledky zkoumání mezi romskými žáky nebo rodiči romských žáků¹³⁵.

Při stanovování cílů výzkumu jsme se řídili jejich rozdělením na personální, praktické a intelektuální. Personální cíl je zaměřen na to, jak výzkum obohatí výzkumníka

¹³³ srov. DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost: Příručka pro uživatele*. Dotisk 3. vydání. Praha: Karolinum, 2002. s. 285-6.

¹³⁴ srov. např. ČLOVĚK V TÍSNI O.P.S. *Analýza individuálního přístupu pedagogů k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami: (Závěrečná zpráva)*. Praha, 2009.

¹³⁵ srov. např. KALEJA, Martin. *Determinanty hodnotových konstruktů ve vzdělávání romských žáků základních škol*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2013. nebo KALEJA, Martin. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2011.

samotného. Patří sem například snaha změnit nějaký existující problém, osobní zájem výzkumníka o určité téma nebo jeho kariérní postup. Praktický cíl představuje snahu o praktické využití výsledků výzkumu, ať už se jedná o změnu určitého jednání aktérů nebo o změnu současné situace. Intelektuální cíl vede k rozšíření odborného poznání v daném oboru, je zaměřen na porozumění příčinám určitého jednání nebo problému, ale také na zodpovězení otázek, na které dosavadní výzkumy odpověď nepodaly.¹³⁶ Dle tohoto rozdělení jsme určili cíle našeho výzkumu následovně:

Personální cíl: V rámci pracovní praxe (volnočasový klub pro děti a mládež ze sociálně vyloučené lokality) se často setkáváme s problémy romských dětí souvisejících se školní docházkou (špatný prospěch, kázeňské problémy ve škole, záškoláctví apod.). Prozkoumání tématu postoje romských dětí ke škole a k záškoláctví je pro nás z osobního i pracovního hlediska významné.

Praktický cíl: Cílem výzkumu je prozkoumat možné faktory a souvislosti mezi postoji romských dětí ze sociálně vyloučené lokality ke škole a mezi jejich záškoláctvím s přihlédnutím k dalším intervenujícím faktorům. Prozkoumání této problematiky opřené o výpovědi samotných aktérů (romských dětí, které mají osobní zkušenost se záškoláctvím) může přispět k lepšímu pochopení jejich vidění reality.

Intelektuální cíl: Cílem výzkumu je přinést nové poznatky v oblasti záškoláctví romských dětí a jejich postoje ke školnímu vzdělávání, které jsou podloženy výpověďmi samotných aktérů.

Výzkumné téma práce se týká postoje romských dětí ze sociálně vyloučené lokality ke školnímu vzdělávání a k záškoláctví. Výzkum je soustředěn na možné souvislosti mezi záškoláctvím romských dětí, jejich postoji ke škole jako takové, a dalšími faktory, které mohou jejich postoje ovlivňovat. Specifikum výzkumného tématu spočívá v tom, že účastníky výzkumu jsou děti, u kterých se vyskytl případ záškoláctví. Naším záměrem je zkoumat jednak postoj romských dětí v konkrétní vyloučené lokalitě ke školnímu vzdělávání, jednak zmapovat jejich pohled na samotný fenomén záškoláctví.

¹³⁶ srov. MAXWELL, Joseph Alex. *Qualitative research design: an interactive approach*. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, c2005. s. 15-24.

4.2 Výzkumný přístup

Pro zkoumání problematiky vztahu romských dětí ke školnímu vzdělávání a k záškoláctví jsme vybrali kvalitativní výzkum. Při tomto výzkumném přístupu „respondent není vtačován do předem připravených schémat. Výzkumníkovou úlohou je pak nalézt významné struktury v množině všech proměnných, které respondent považuje za relevantní.“¹³⁷ Kvalitativní přístup v sociálních vědách se zaměřuje na to, jak jsou různé pojmy a vztahy vnímány samotnými aktéry sociální reality.¹³⁸ Z těchto hledisek našemu výzkumu lépe vyhovoval kvalitativní přístup.

Účelem tohoto výzkumu je na základě analýzy sesbíraných dat představit nově formulovanou teorii, ovšem jsme si vědomi toho, že výsledky kvalitativního výzkumu nelze generalizovat na populaci.¹³⁹

4.3 Účastníci výzkumu

Při výběru účastníků jsme měli na paměti, že na rozdíl od postupů výběru vzorku v kvantitativních výzkumech, kde je kladen důraz na reprezentaci určité populace, se výběr v kvalitativním výzkumu soustřeďuje na reprezentaci určitého problému. To znamená, že výběr případů do výzkumu odvozujeme od výzkumného tématu a stanovených výzkumných otázek.¹⁴⁰ Pro výběr účastníků výzkumu byla zvolena metoda záměrného (účelového) výběru, která bývá při aplikaci kvalitativního výzkumu nejrozšířenější. Při výběru touto metodou jsme se cíleně zaměřili na účastníky podle jejich určitých vlastností.¹⁴¹ V našem případě byly do výběru zahrnuty romské děti ve věku 10 – 15 let ze sociálně vyloučené lokality Havířov Šumbark, které měly osobní zkušenost se záškoláctvím. Pro výběr účastníků jsme vytipovali 20 dětí ve věku 9 – 15 let, které byly v období leden 2013 – listopad 2013 záměrně pozorovány. Byl u nich sledován výskyt záškoláctví, který se projevil třemi způsoby:

- a) sami se přiznali, že nebyli ve škole,
- b) přiznali, že nebyli ve škole na základě konfrontace s tvrzením jejich spolužáků nebo kamarádů ze školy, kteří je ve škole neviděli,

¹³⁷ DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost: Příručka pro uživatele*. s. 290.

¹³⁸ srov. ŠVARÍČEK, Roman et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. s. 18.

¹³⁹ srov. DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost: Příručka pro uživatele*. s. 287-9.

¹⁴⁰ srov. ŠVARÍČEK, Roman et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. s. 73.

¹⁴¹ srov. MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. s. 136.

- c) učitelka nebo výchovná poradkyně, se kterými výzkumník v rámci pracovní praxe neformálně spolupracuje, tento výskyt oznámili.

Představení základních informací o jednotlivých účastnících výzkumu prezentuje tabulka 1.

Rozhovor	Smyšlené jméno
1	Adam
2	Bára
3	Filip
	František
4	Eliška
5	Gabriel
6	Daniela
	Dušan
	David
	Dominik
7	Marek
	Martin
	Milan
	Michal
8	Nikolas

*Tab. 1. Základní informace
o účastnících výzkumu*

Adam má 9 let a navštěvuje čtvrtou třídu základní školy. V lokalitě bydlí od narození. Má starší sestru a bratra, který již má vlastní rodinu. Má veselou povahu a je usměvavý, při rozhovoru působil zprvu trochu stydlivě. Odpovídal spíše strohými výpověďmi a působil trochu strnule, tomu odpovídala i téměř žádná gestikulace.

Bára má 13 let a chodí do sedmé třídy. Pochází z deseti sourozenců a ze svých bratrů a sester je třetí nejstarší. Od dětství se často s rodinou stěhovala, v lokalitě bydlí tři roky. Jelikož její starší sourozenci již nebydlí s rodinou a otec je ve výkonu trestu, pomáhá Bára matce s domácností i mladšími sourozenci. Působí spíše zodpovědně, jako vzor pro ostatní. Její odpovědi byly strohé a stručné. Při rozhovoru byla ostýchavá.

Filip a **František** mají oba 11 let, chodí spolu do páté třídy základní školy a oba zde žijí od narození. Při rozhovoru byli oba uvolnění a ochotní. Filip je hodně živý a divoký, až hyperaktivní. Při rozhovoru byl vcelku otevřený a uvolněný, více své výpovědi

doprovázel mimikou a gestikulací rukama, někdy nepouštěl Františka ke slovu. František je veselý a usměvavý, při rozhovoru seděl klidně a pohupoval se na židli, příliš negestikuloval, často se během rozhovoru usmíval.

Elišce je 10 let a navštěvuje čtvrtou třídu, má tři starší sourozence. Jsou v péči prarodičů, i když s nimi bydlí otec. Je poměrně hodně pohybově nadaná. Během rozhovoru byla uvolněná, odpovědi byly spíše stručné.

Gabriel má 11 let a chodí do páté třídy. Je spíše provokativní typ, ale dokáže se soustavně věnovat činnostem, zejména sportovním. Při rozhovoru byl celkem mluvný, občas lehce gestikuloval.

Daniela má 10 let a navštěvuje čtvrtou třídu. Má dvě starší sestry a jednu mladší, bydlí zde od narození. Je usměvavá a ochotná, během rozhovoru byla občas tišší patrně proto, že byla jedinou dívkou ve skupině. Udržovala však oční kontakt, takže při střetu pohledů s výzkumníkem spontánně odpovídala. Působila trochu vážně.

Dušan má 11 let, chodí do čtvrté třídy a má 5 sourozenců: dva starší bratry, stejně starého bratra a dvě mladší sestry – také dvojčata. Zajímavostí je, že jako jediný z chlapců chodí na základní školu hlavního vzdělávacího proudu, sestry jsou v první třídě. Během rozhovoru byl ochotný, jeho odpovědi byly spíše stručné a strohé.

Davidovi je 10 let a navštěvuje čtvrtou třídu, má starší a mladší sestru. Během rozhovoru byl velmi ochotný a otevřený, jeho odpovědi byly z celé skupiny nejobsáhlejší, avšak často odbočoval od tématu položených otázek.

Dominik má 12 let a je mladším sourozencem Báry. Chodí do šesté třídy a ve škole mívá často kázeňské problémy. Během rozhovoru se vyjadřoval hrubšími výrazy, byl však ochotný a otevřený, mluvil rychle a často až roztěkaně gestikuloval.

Markovi je 14 let a chodí do sedmé. V této čtvrti žije 4 roky. Je vůdčí typ a působí sebevědomě. Během rozhovoru své výpovědi často doprovázel gestikulací, byl otevřený.

Martin má 13 let a navštěvuje šestou třídu, má čtyři starší bratry. Je usměvavý a žertovný, během rozhovoru nejvíce z celé skupiny gestikuloval.

Milan má 14 a **Michal** 13 let. Jsou bratři, oba chodí na speciální základní školu, Milan do osmé, Michal do sedmé třídy. Mají čtyři mladší sourozence a žijí zde od narození. Oba na první pohled působí nekomunikativně a zasmušile, ovšem během rozhovoru byli ochotní a zejména Michal odpovídal často, přestože stručnými odpověďmi.

Nikolasovi je 15 let a je v deváté třídě, je usměvavý a vtipný. Má staršího bratra a dva mladší sourozence. Během rozhovoru byl velmi ochotný a otevřený, udržoval oční kontakt a používal mimiku.

4.4 Metoda sběru a zpracování dat

Na počátku výzkumu byla za optimální metodu sběru dat vůči výzkumnému problému stanovena metoda **hloubkového rozhovoru** s jednotlivými účastníky. Pomocí této metody může badatel porozumět pohledu jiných lidí, aniž by jejich pohled omezoval výběrem položek v dotazníku.¹⁴² Vzhledem k tomu, že rozhovor vycházel z předem připraveného seznamu témat a otázek, šlo o **rozhovor polostrukturovaný**. Tato metoda umožňuje připravené okruhy otázek flexibilně měnit v závislosti na průběhu rozhovoru.¹⁴³

Po provedení pilotního ověření rozhovoru¹⁴⁴ na dvou účastnících došlo k úpravě skladby otázek a zejména k přehodnocení vhodnosti metody hloubkového rozhovoru s jednotlivými dotazovanými osobami. Výpovědi jednotlivých účastníků nedosahovaly požadované hloubky, a proto jsme přistoupili ke kombinaci s výzkumnou metodou **skupinové diskuse**, při které respondenti snadněji odhalují své postoje, způsoby jednání, myšlenky a pocity.¹⁴⁵ Naším původním záměrem bylo použít metodu ohniskových skupin, jejíž podstatou je debata nad určitým tématem (ohniskem), při níž získáváme data ze skupinových interakcí mezi členy skupiny.¹⁴⁶ Od tohoto záměru jsme upustili ze dvou důvodů:

Vzhledem k výzkumnému problému a výzkumným otázkám nebyl při sběru dat na skupinovou interakci kladen takový důraz.

Ideální počet účastníků ohniskové skupiny je 6 – 10, za minimální počet lze považovat čtyři účastníky, ovšem takto nízký počet není optimální.¹⁴⁷ S ohlednutím na problémy při realizaci výzkumu, kterým je věnována podkapitola 4.7, byl optimální počet účastníků skupiny stanoven na čtyři.

Prvního skupinového rozhovoru se navzdory plánu zúčastnili dva účastníci, se dvěma dalšími byly provedeny individuální rozhovory. Následně proběhly dva skupinové

¹⁴² srov. ŠVARÍČEK, Roman et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. s. 159-160.

¹⁴³ srov. MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. s. 159.

¹⁴⁴ srov. tamtéž. s. 172.

¹⁴⁵ srov. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. s. 182.

¹⁴⁶ srov. ŠVARÍČEK, Roman et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. s. 185.

¹⁴⁷ srov. MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. s. 185.

rozhovory s čtyřčlennými skupinami a poslední rozhovor byl individuální. Všechny rozhovory byly realizovány v období od března 2013 do února 2014. Harmonogram provádění výzkumných rozhovorů znázorňuje tabulka 2.

Březen 2013	Individuální rozhovor 1 (pilotáž)
Květen 2013	Individuální rozhovor 2 (pilotáž)
Listopad 2013	Skupinový rozhovor 3
Prosinec 2013	Individuální rozhovory 4 a 5
Leden 2014	Skupinové rozhovory 6 a 7
Únor 2014	Individuální rozhovor 8

Tab. 2. Harmonogram provádění výzkumných rozhovorů

Rozhovory s účastníky výzkumu se odehrávaly vždy na stejném místě – v kanceláři volnočasového zařízení, kam účastníci docházejí. Rozhovory byly zaznamenány na diktafon, na začátku rozhovoru byli účastníci ujištěni o anonymitě, seznámeni s účelem výzkumu a jeho průběhem, a byl získán jejich ústní souhlas s účastí na výzkumu. Dále jim byla nabídnuta možnost neodpovídat na některé otázky nebo se výzkumu neúčastnit. Rozhovory byly dále doslovně transkribovány s výjimkou jmen, místních pojmenování a jiných údajů, které by mohly vést k identifikaci účastníků. Tato jména a pojmenování byla změněna nebo jsou uváděna prvním písmenem. V rámci transkripce jsou ponechány vulgární a hanlivé výrazy.

4.5 Analýza a interpretace dat

Analýzu výzkumných dat jsme prováděli pomocí principů a postupů **zakotvené teorie**, a to právě pro možnost na základě této strategie vytvořit teorii vysvětlující zkoumanou oblast.¹⁴⁸ Pro práci s daty jsme zvolili software ATLAS.ti, který zjednodušuje konzistenci při kódování a přináší i další výhody.¹⁴⁹

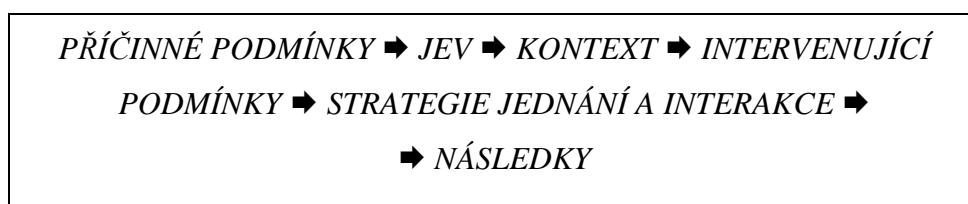
K práci přikládáme ukázkou přepisu a kódování rozhovoru (příloha P I) a schéma práce s kódy v programu ATLAS.ti. (příloha P II) (v tištěné verzi je toto schéma přiloženo jako volná příloha - pozn.).

¹⁴⁸ srov. STRAUSS, Anselm a Juliet CORBINOVÁ. *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert, 1999. s. 15.

¹⁴⁹ srov. ŠVARÍČEK, Roman et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. s. 42.

Po prvotním čtení přepisů rozhovorů jsme postupovali metodou **otevřeného kódování**, které směřovalo k vytvoření seznamu témat připravených ke třídění, organizování a kombinování v dalších fázích analýzy. Postupovali jsme chronologicky řádek po řádku s cílem tematického rozkrytí textu.¹⁵⁰ Po provedení prvotního kódování všech dokumentů bylo vygenerováno 316 kódů, které jsme následně revidovali a podle potřeby slučovali nebo naopak rozdělovali. Tímto procesem jsme se dopracovali ku 243 kódům, které jsme dále kategorizovali, a vzniklo tak 10 kategorií.

Další fází interpretace dat bylo provedení **axiálního kódování**, během kterého byly údaje vzešlé z otevřeného kódování novým způsobem skládány a postaveny do paradigmatického modelu. Ten představuje schéma vztahů mezi kategoriemi se zaměřením na příčinné podmínky, kontext, interakce, strategie, procesy a následky jednotlivých kategorií a subkategorií.¹⁵¹ Paradigmatický model nabízený odbornou literaturou¹⁵² (Obr. 1) jsme pro naše účely poněkud upravili, ovšem se zachováním klíčových bodů schématu.



Obr. 1. Paradigmatický model

Třetí část postupu zakotvené teorie, **selektivní kódování**, jsme pro analýzu dat nevyužili.

¹⁵⁰ srov. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. s. 247.

¹⁵¹ srov. STRAUSS, Anselm a Juliet CORBINOVÁ. *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. s. 70-7.

¹⁵² srov. STRAUSS, Anselm a Juliet CORBINOVÁ. *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. s. 72.

4.6 Etické otázky výzkumu

Během přípravy výzkumu i v jeho průběhu jsme se museli z pohledu výzkumné etiky zaměřit zejména na zachování anonymity a soukromí účastníků, získat jejich souhlas s nahráváním a zpracováním poskytnutých informací, seznámit je rámcově s účelem výzkumu, a také jim poskytnout právo na odmítnutí účasti ve výzkumu.¹⁵³

Písemný informovaný souhlas účastníků výzkumu resp. souhlas zákonných zástupců, pokud jde o nezletilé potenciální účastníky, bývá důležitou součástí jakéhokoliv prováděného výzkumu. V odůvodněných případech však lze místo písemné formy souhlas získat ústní formou, je však nutné, aby byl souhlas pořízen na audiozáznam.¹⁵⁴ Vzhledem k citlivosti tématu i k obtížné proveditelnosti získání souhlasu od zákonných zástupců účastníků výzkumu jsme s účelem ani průběhem výzkumu zákonné zástupce neseznamovali. Informovaný souhlas účastníků s nahráváním rozhovorů a se zpracováním informací byl zdokumentován před každým rozhovorem formou audiozáznamu. Účastníci výzkumu byli touto formou seznámeni jak s účelem výzkumu, tak se zásadami dodržení anonymity, zachování soukromí a možností neodpovídat na otázky nebo se výzkumu neúčastnit. Před samotným výzkumným rozhovorem byli potenciální účastníci požádáni o účast ve výzkumu a byly jim sděleny základní informace včetně možnosti neúčasti ve výzkumu. Tuto možnost využil jeden potenciální účastník.

Zachování soukromí účastníků výzkumu a jejich anonymity je zajištěno tím, že veškerá jména byla v prepisech rozhovorů smazána, změněna nebo uváděna prvním písmenem. Výpovědi účastníků obsahovaly místní pojmenování, která by mohla vést k identifikaci míst nebo osob. Tato pojmenování jsou pozměněna nebo uváděna pouze prvním písmenem.

4.7 Problémy a rizika výzkumu

Během realizační fáze výzkumu se vyskytly některé problémy, které komplikovaly průběh výzkumu. Po realizování dvou individuálních výzkumných rozhovorů došlo ke změně výzkumné metody na rozhovory skupinové. Poměrně obtížným momentem byla komunikace s potenciálními účastníky výzkumu. Dvakrát se stalo, že v domluvený čas nepřišli, přestože domluva s nimi proběhla den předem a místo konání rozhovorů není vzdálené od jejich místa bydliště.

¹⁵³ srov. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. s. 155-6.

¹⁵⁴ srov. MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. s. 280.

Prezentovaný výzkum postojů romských dětí ze sociálně vyloučené lokality ke školnímu vzdělávání a k záškoláctví je založen na výpovědích a subjektivních postojích dětí ve věku 9 – 15 let. Popisuje realitu viděnou jejich očima, proto nelze tento pohled považovat za absolutně objektivní a jediný pravý. Uvědomujeme si, že prezentované výsledky výzkumu není možné zobecňovat, protože se vztahují pouze na konkrétní skupinu účastníků výzkumu.

5 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Výsledky výzkumu prezentujeme ve dvou částech, které odpovídají závěrům dvou použitých fází zakotvené teorie – otevřeného a axiálního kódování. V první části představujeme jednotlivé kategorie vzešlé z otevřeného kódování, ve druhé část seznamujeme s navrženým paradigmatickým modelem.

Interpretace je doplněna citacemi odpovědí účastníků výzkumu, zkratky uvedené v textu značí počáteční písmeno pseudonymu účastníka výzkumu a číslo řádku v transkripci.

5.1 Kategorie

Na základě nalézání provázaností a společných témat v kódech byly vytvořeny následující kategorie:

Nevyřčené potřeby

Pravidla hry

Stahující se mračna

Neuznávaná autorita

Okno za okno

Černá a bílá

Škola základ života

Alternativní pravidla hry

Rodiče chtějí – já nechci

Rodiče nechtějí – já chci

5.1.1 Nevyřčené potřeby

Kategorie byla nasycena následujícími kódy: potřeba akce (A37), potřeba volnosti (D120), potřeba zábavy (E76), nuda ve škole (E40) potřeba fyzického kontaktu (F157), potřeba vybití (D157), potřeba pohybu (G110), potřeba hluku (D79), potřeba pohody (E48), potřeba být pánem svého času (M305).

Romské děti přicházejí do školy implicitně vybaveny vnitřními potřebami, které vycházejí z jejich přirozeného a rodinného prostředí. Jednou z nejsilnějších je potřeba pohybu a volnosti. Romské děti se potřebují hýbat, nevydrží dlouho nic nedělat a být na místě, a proto takřka veškerý volný čas ve škole tráví na chodbě, kde „to žije“ (D120): „*Já jsem dneska přišel do školy, nachystal jsem se, šel jsem na chodbu, a běhal jsem po chodbě.*“ Přestávky bývají očekávanými body programu a jejich délka je subjektivně hodnocena jako krátká (F184): „*Oni nám dají deset minut, ... minuta přestávka pro nás!... kdyby byla aspoň hodina.*“ Mezi nejoblíbenější předměty přirozeně patří tělesná výchova, a také program venku místo vyučování bývá kladně přijímán (G49): „*Jak jsme málo a jak je někdy venku horko, tak my jdeme ven a hrajeme si tam.*“ Romské děti mají tendenci vyjadřovat potřebu pohybu i během vyučovacích hodin, např. chtějí jít na záchod, chtějí se napít nebo najíst (F176): „*jíme a pijeme*“, (D339): „*jsem chtěl jít na záchod*“. Nechtějí jednotvárnost a nemají rády nudu (E40): „*Je to o hodinách nudy*“, potřebují být v centru dění, aby se pořád něco dělo a aby ve škole byla zábava, legrace a dobrá pohoda. Oceňují takovou náplň vyučování, při které se pobaví (E26): „*někdy ... smějeme se a tak*“, kladně je hodnocen učitel, který (E76): „*dělá srandy, ... s náma se směje taky*“. Romské děti bývají hlučnější, což souvisí s jejich přirozenějším sklonem k hlučnosti a potřebě hluku (F80): „*a někdy aji řveme*“, (D79): „*učitelka ... zakřičí a my mluvíme. My jsme tak zvyklí*“.

Evidentní je u romských dětí potřeba vzájemného fyzického kontaktu a vybití, kterou projevují vzájemným popichováním, kontaktními hrami, ale i solidními fyzickými konflikty (F159): „*Oni si mysleli, že biju toho L... my jsme si hráli... my si tak furt hrajem.*“ (D157): „*já se biju každý den*“. Vzhledem k tomu, že fyzické konflikty zpravidla probíhají za účasti přihlížejících spolužáků, bývá jimi zčásti saturována i potřeba zábavy (A195): „*Když se někdo pere, tak vždycky říkáme: 'jo, jo'. Tak to je zábava (smích).*“

5.1.2 Pravidla hry

Tato kategorie byla vytvořena z kódů: žádoucí chování (F216), nežádoucí chování (N80) odměna za dodržování pravidel (N86), kázeňské postihy (F606), trest (M25), fyzické tresty (F61), omezení pohybu (G16).

Pravidla hry zahrnují žádoucí a nežádoucí chování dětí ve škole a odměny resp. sankce udělované za toto chování. Pravidla hry určují učitelé. Žádoucím chováním je například práce v hodině (F219): „*furt jsem vykřikoval správné odpovědi*“, pravidelná docházka do školy, domácí příprava, poslouchání učitele. Za žádoucí se také považuje být

potichu během vyučování a nevyrušovat (F218): „že ani nemukl“, o přestávce (F169) „být ve třídě“, nemluvit sprostě. Chovat se vzorně, být hodný a nezlobit, (E110): „Že jsem byla hodná“, (M107): „Vhodné chování“, to jsou projevy chování, které učitelé oceňují a které vedou k odměnám.

Nežádoucí chování představuje celou škálu učiteli negativně hodnocených projevů od vyrušování v hodině, vykřikování, řvaní, dále neukázněnost v hodině, (D169): „vulgární slova“, nedostatečnou práci v hodině (M88): „práce v hodině pět“, provokování, praní se. Za nežádoucí je považováno, (F169): „že jsme furt na chodbě“, (F176): „že jíme a pijeme“, (G16): „jak někdo utíká“. Neuposlechnutí učitele, drzost, vzdorování (D50): „... já jsem furt tak stál, jakože úplně ho chci zbít... učitelka řekla ‘sedni si’. A já furt jsem stál“ patří mezi nežádoucí chování.

Za žádoucí chování ve škole přichází odměna, za nežádoucí pak sankce. Odměna má většinou formu pochvaly, ovšem někdy učitelé využívají i jiných forem pozitivní motivace, například odměňování vstupenkami (A96): „Pak medvídky jsme dostali, a pak jsme dostali ... do ZOO. Vstupné.“

Učitelé mají různé strategie, jak sankcionovat nežádoucí chování dětí. Určitou univerzální jednotkou jsou kázeňské postihy ve formě poznámek, důtek či zhoršené známky z chování (F606): „To se důtkou, dvojka z chování, trojka z chování...“. Používají však i sankce, které nejsou standardní a kterými reagují na nastalou situaci. Jedním druhem takového trestu je ztížení úkolu v probírané látce nebo učivu (A201): „hodně slov toho diktátu, ... dostane sedm, když stejně někdo bude otravovat, dostane devět, a pak jedenáct...“, (D52): „Když uděláš něco špatně, ... on ti dá taký těžký úkol, že bys z něho byl normálně určený úplně.“ Dalším trestem je ukončení oblíbené aktivity a věnování se neoblíbenému předmětu (D79): „řekne ‘tak vytáhnete si český jazyk a budete číst’... místo hudebky. Musíme číst.“

Nežádoucí chování mohou učitelé sankcionovat omezením pohybu. Typickým příkladem je nařízení dětem být o přestávce ve třídě nebo fyzický „doprovod“ dítěte po celou dobu přestávky (G16): „jak někdo utíká, tak ona ho vezme za ruku a chodí s ním celou ... přestávku. A kdyby někdo říkal ‘paní učitelko, já chci jít na záchod’, ona ‘ne, budeš se mnou’... ‘tak se počůrej’.“ Dochází i k vyhoceným situacím, kdy se učitelé uchylují k zamykání dítěte za trest (D83): jak je poplach... školní... já jsem zůstal ve třídě, učitelka mě chytla za rameno, vzala mě za školu a ... zamkla do skladu, jak jsou hrábě“.

Za porušení pravidel hry dochází také k fyzickým trestům ve formě facek, pohlavků nebo bití obdobou rákosky (M29): „*pak jí dala facku*“, (F323): „*někdy jo. Po hlavě*“, (F63): „*to je jak pravítka, také velké*.“

5.1.3 Stahující se mračna

Kategorie vznikla na základě těchto kódů: nezvládnutí učiva (M300), hrozba dětským domovem (M116), hrozba past'ákem (F231), konfrontace s učitelem (M302), hrozba kurátorem (M290), hrozba policií (G106), hrozba sociálkou (D111), hrozba vězením (A102).

Romské děti jsou si vědomy, že nežádoucí chování spojené se školním prostředím znamená risk nejen pro ně. Nejde jen o záškoláctví, za které hrozí postihy, ale také o porušení pravidel ve škole. Ohrožením je pro ně nejen vidina sankce udělená učitelem, ale hrozeb je daleko více. Ve vzduchu visí neustálá hrozba ústavní výchovy (M116): „*do domova bysme šli*“, (E118): „*mě by dali do past'áku*“, nebo dohledu kurátora (M290): „*budou mít kurátora*“. Do ohrožení se ovšem nedostávají jen ony, ale také jejich rodiče či pěstouni. Těm hrozí nepříjemné oplétačky s policií (G206): „*měli přijet policajti*“, a vězení (A102): „*Kdyby sem nechodil, tak mamku a tatku by zavřeli do basy*“. Nejmarkantnější ohrožení představuje konflikt s pracovníci sociálního odboru, resp. s touto institucí. Zdá se, že tato hrozba je mocnou zbraní, kterou se snaží škola působit nejen na děti ve škole, (D111): „*Paní učitelka mu jednou řekla, ať přestane, nebo se to bude řešit přes sociálku, že šikanuje a tak*“, ale také na rodičovskou odpovědnost primárních vychovatelů dětí. (F455): „*‘podepište to, že už bude hodný’ ... To musí, aby to, ne, sociálka dala peníze nebo něco*.“

5.1.4 Neuznávaná autorita

K této kategorii byly vybrány kódy: dobří učitelé (N14), špatný učitel/špatná učitelka (M63), přísná učitelka (D140), špatné chování učitelů (D31), nespravedlnost (A78), neadekvátní reakce učitele (M222), vysazenost učitelky (G33), řvaní učitelky (D131), zaujatost učitele proti Romům (M94), rasistické chování učitele (D140).

Přestože většinou romské děti celkově hodnotí učitele na své škole jako dobré (N14): „*Učitelé jsou tam dobří*“, problémy nastávají v konfrontaci s učitelovými požadavky či v případě, že učitel projevuje nátlak či autoritativní chování a vystupuje v pozici moci. Zpravidla na každé škole se najde jeden či více učitelů, jejichž chování je

hodnoceno dětmi jako špatné (M21): „jedna učitelka mi tam vadí.“ Nejčastěji bývají označováni jako zlí nebo přísní (M23): „Ona je taká přísná“. Za špatné chování učitelů je označováno nadávání či vulgarity (D35): „Hajzle. Vypadni do třídy. Blbečku.“, neoprávněná troufalost nebo zasahování do soukromí (F328): „že učitelka ti nemůže hrbat bez dovolení do toho, do aktovky?... To jsou moje... věci“. Učitelé podle dětí často zveličují maličkosti a přehánějí (N42): „Když třebaš já něco udělám, tak on to hned řeší, a třebaš neudělám ale nic, a on si myslí, že jsem to udělal, tak hned řeší“.

Romské děti často hodnotí jednání ze strany učitelů jako nespravedlivé. Toto hodnocení vzniká například na základě situací, kdy jsou sankcionovány za to, že spolužáci vyrušují nebo něco provedou (A78): „paní učitelka řekne ‘přestaňte’, já přestanu, dívám se na paní učitelku, něco děláme ... furt do mě rypají. ... dostanu poznámku, že jako ruším.“ V podobném jednání vidí romské děti určitou zaujatost učitelů proti nim osobně (G35): „někdo jiný se baví a ona řekne jenom na mě“, (N44): „já před rokem ... zlomil kliku,... on teďkon bude říkat ‘kdo uvidí zlomenou kliku’, tak to vždycky ať řekne na mě“. Za nespravedlivé je považováno učitelovo ignorování potřeb žáka (B25): „jakože když třeba něco neumím, tak se přihlásím, přitom mám hodinu ruce nahoře, a nic.“ Učitelé na některé situace podle romských dětí reagují nepřiměřeně či neadekvátně. Příkladem je udělování poznámek za pití v hodině, zapomenutí propisky nebo za některé slovní odpovědi učiteli (M23): „ona ti dá otázku, ty ji řekneš třeba ‘jo’, a hned ti napíše poznámku.“

Romské děti jsou háklivé na křik učitelů, vadí jim. (D131): „Mně vadí učitelky, že na nás furt řvou“, (F317): „Ty pytle, jak ona řvala, já jsem málem odpadl z ní.“ Ve školách se objevuje chování učitelů, které je interpretováno jako zaujaté vůči Romům. Projevuje se odlišným přístupem učitelů k oběma skupinám (romské a neromské), či přímo rasistickým chováním učitele (M95): „my máme normálně tři gádže a jinak celá třída cigáni. Ona na nás příjmením a na ně jménem. Jim ani jednou poznámky a nám všem“, (D131): „Mně vadí učitelky, ... že na nás nadávají, že jsme černí ... a takhle prostě.“

5.1.5 Oko za oko

Nejvýraznějšími kódy, které se vztahují ke kategorii, jsou: dobří kamarádi (D101), špatní kamarádi (D89), problémoví druzí (F122), povyšování starších (F143), provokování druhých (A187), agresivní jedinec (D108), dovolování si na slabšího (A209), dělá frajera (F141), útok na slabinu (D162), obrana druhých (A67), nenechat si nic líbit (B51), odplata (F155), vybudovaný respekt (N68), strach ze mě (D268).

Škola není jen místem nabývání vědomostí, je také důležitým prostorem vzájemné interakce mezi spolužáky. Postoj dětí ke svým spolužákům a kamarádům ve škole se pohybuje na škále od spokojenosti (A195): „*jsou tam dobrý kamarádi*“, až po antipatii (D89): „*Radši bych jim nakopal zadek*“. Většinou se vytvoří okruh několika nejbližších kamarádů, (E44): „*Tak ty čtyři nejlepší*“. Zpravidla je však škola spíše vřavou než místem poklidných mezilidských vztahů mezi spolužáky.

Romské děti se často dostávají do konfliktu s ostatními spolužáky, zpravidla přisuzují vinu druhé straně a stavějí se do pozice „*my za to nemůžeme*“. Sebe vnímají jako oběť problémového jednání druhých (A78): „*Oni furt do mě rýpají, ... furt do mě volají*“, (F122): „*my jsme hodní, ale oni zlobí*“. Celé schéma problémové interakce by se dalo popsat jednoduše: impuls > reakce > dopady. Impulsem je slovní nebo fyzická provokace, otravování, „*rýpání*“ (D108): „*on k němu přijde, žduchne ho, žduchne třeba*“. Agresory bývají buď starší spolužáci, kteří (F141): „*jsou frajeři nebo tak něco*“, ale impuls přichází také od spolužáků ze třídy. Rasové rozdíly zde nehrají roli, romské děti často hodnotí negativně právě své soukmenovce (F374): „*Já tam nechcu být s cigánama ... oni moc rypou*“. Impulsem bývá posmívání kvůli barvě pleti nebo fyzickému vzhledu (B43): „*že jsem hnědá, černá*“, (F108): „*že jsem ušatý*“, popudem je také útok na slabšího nebo urážka některého člena rodiny, kterou si romské děti pečlivě střeží a urážku berou jako útok na slabinu (D162): „*Nadával mi do mámy*“.

Reakce na impuls na sebe nenechává dlouho čekat. V případě silnějšího soupeře je třeba raději ustoupit, ovšem základní strategií je nenechat si nic líbit. Děti reagují buď oplácením stejným způsobem (G88): „*když nemám papuče, ... tak oni se posmívají. ... jeden kluk on sám nemá papuče, a on se mi posmívá a já se mu taky posmívám, ... já mu to oplácím*“, nebo výhružkou (G96): „*já si na tebe počkám*“. Nejčastějším způsobem řešení situace je ovšem fyzický kontakt (D162): „*Nadával mi do mámy. Lezl mi na nervy, já jsem mu řekl „přestaň“, on řekl, že ne, tak já jsem mu dal*“, (B51): „*oni se mi posmívali, ... tak jsem to tak nenechala*“. Fyzické roztržky mezi spolužáky bývají mnohdy vážné a nezřídka končí úrazem. Podobný postoj „*nenechat si nic líbit*“ mohou zaujmout, i když to nebývá pravidlem, i vůči učiteli (F326): „*F (učitelka) mi dala ... Já jsem ji taky praštil, nemá co na mě šahat*“.

Nenechat si nic líbit je jednak obrannou reakcí proti okamžitému útoku, jednak slouží jako varování a prevence dalších útoků, posměšků a provokací (E80): „*Nedopadlo to dobře pro ně... Už se mi neposmívají*“. Výsledkem je mezi spolužáky vybudovaný

respekt (N68): „*ted'kon se mi tam nemůže nikdo posmívat...Protože já tam mám respekt.*“ Respekt může vyústit až ve strach ze spolužáka (D268): „*Jednou jsem chytil na spolužáka nervy a já jsem řekl: 'v pondělí ani nechod' do školy'... on v pondělí nešel do školy z respektu.*“

5.1.6 Černá a bílá

Ke kategorii byly přiřazeny tyto kódy: rasismus mezi spolužáky (M77), pospolitost Romů (E40), barva nehraje roli (N60), bílá škola je lepší (F372).

Projevy rozlišování na základě různé barvy pleti se mezi spolužáky na školách pohybují od vyloženě rasistického chování (M77): „*spolužáka bili devátáci minulý rok, jeden tam ... říkal 'černé huby'...*“, (E40): „*Cigáni se nebijíme a gádže to už jo*“, až po nedělení rozdílů podle rasové příslušnosti (N60): „*Bílí. ... já s nima chodím od první třídy, ... když ten něco udělá, tak já se zastanu jeho, ale vím, že když něco udělám já, tak se zastane on mě.*“ Je zřejmé, že žáci jsou si vědomi rasových rozdílů, jež mohou být základem agresivního chování, dokáže je však překlenout pozitivní zkušenost. Protipólem vzájemné pospolitosti je pozitivní hodnocení jiné školy pro menší počet romských dětí (F372): „*Tam je to lepší. Tam aspoň není hodně cigánů.*“

5.1.7 Škola základ života

K této kategorii se vztahovaly následující kódy: eliminace hrozeb (M122), důležité známky (F227), nedůležité známky (D183), získání jistot (M113), obohacení (G122), životní naplnění (N22), tlak shora (D295).

Škola je důležitým základem pro život. Romské děti deklarují, že si to uvědomují a že vnímají důležitost chopení do školy pro svůj budoucí život. Dobré známky vnímají jako důležitý prostředek úspěchu. Obojí vede k získání jistot ve formě „postupu do dalšího kola“ a zároveň k eliminaci hrozby opakování ročníku (N212): „*Tak když chodíš do školy, tak ... na tu střední půjdeš stoprocentně*“. Samozřejmě existují případy dětí, které známek nepřisuzují až takovou důležitost (D183): „*Mi to je ... těžce jedno. U zadku.*“ Škola je prostředkem k osobnímu obohacení, k získání vědomostí a dovedností, které lze uplatnit v budoucnosti (G122): „*jak mi bude někdo něco vysvětlovat někde v práci ... a jak budu chodit do školy, tak budu všechno vědět*“, (F247): „*Abysem nebyl blbej.*“ Škola představuje jistotu získání vzdělání, které vede k zajištění práce nebo alespoň dobré startovací pozice do života (G122): „*Aby ze mě něco bylo, abych se někdy vyučil*“, (M113):

„*když nebudu chodit do školy, nemám vzdělání a nemůžu se dostat nikde*“. Někteří však nechtějí jen „nějakou“ práci, míří výše, chtějí dobrou nebo užitečnou práci (N22): „*nechcu makat na šachtě, ale chcu dělat něco prostě užitečného*“. V takovém případě můžeme o škole hovořit jako o prostředku dosažení životního naplnění.

V postojích romských dětí ke škole jako k základu do života se ovšem projevují určité formy nátlaku zevnějšku, zejména prostřednictvím učitelů (D295): „*paní učitelka nám furt mluví: 'nebudete chodit do školy, nevyučíte se ničemu, nebudete mít peníze, nebudete umět něco robit' a tak... Skončíme pod mostem*“.

5.1.8 Alternativní pravidla hry

Kódy, které náležejí k této kategorii, jsou: vzpoura pravidlům (F476), nenávisť postihů (F58), sbírání trestů (D166), sbírání skalpů (M74), praní se ve škole (M74), udělat dojem (E94), náplň času za školou (B114), zakázané ovoce (N162), obelhání učitelů (E174), oni mohou být rádi (F524).

Alternativní pravidla mívají charakter rebelie. Představují postoje dětí určitým způsobem opoziční vůči „oficiálním“ pravidlům hry. Romské děti svůj nesouhlas s pravidly dávají najevo vzpourou proti rozhodnutí učitele (F259): „*jsem měl být po škole. Já jsem nechtěl, tak jsem ... utekl*“, vzpourou proti konvenčnímu chování ve škole (D83): „*jak je poplach ... školní. No já jsem zůstal ve třídě*“, anebo znehodnocováním určitých typických symbolů školy (F476): „*já jsem strhl (roztrhal) celou žákovskou*“. Pozoruhodný je přístup některých dětí k udělovaným kázeňským postihům a trestům. Kromě vyloženě negativního postoje (F58): „*dostáváme poznámky. A potom důtky, co já nenávidím*“ projevují někteří i hrdost na to, kolik již mají na kontě sankcí (D166): „*Kdybys viděl moji žákovskou, tak bys radši utekl. (úsměv)*“. Hrdost až na úrovni vychloubání počtem absolvovaných potyček se spolužáky je patrná v postojích dětí (D157): „*já se biju každý den, co přijdu*“, (M74): „*To byly bitky ve škole! (s nostalgickým povzdechem)*“.

Někdy je třeba se před spolužáky předvést a udělat dojem. Kromě přeprání soupeře v boji se nabízí varianta pokořit učitele (E94): „*Já jsem řekla paní učitelce 'Raspušo', (D339): 'ona mi řekla: 'proč chceš jít na záchod?' ... Tak jsem jí řekl: 'víte co, nechte si ty připomínky', a šel jsem*“. Kromě toho se stává, že děti učitele obelhávají, hlavně při maskování záškoláctví (E174): „*já jsem řekla, že jsem byla nemocná, já to tak dělám*“, (N174): „*dal jsem třídní omluvenku a dobré ... Jo (smích) napsal [jsem si omluvenku]*“.

sám.“ Svérázný (nikoli však všeobecný) pohled na učitele představuje stanovisko, že (F524): „oni mohou být rádi, že chodím do školy pravidelně“.

Stává se, že program mimo školu je lákavější než program ve škole. Pokud děti nejdou do školy (z jakékoliv příčiny), tráví čas různě. Nejčastěji pasivně sledují televizi či brouzdají na internetu (F584): „Jsem na notebooku, ... nebo... na facebooku“, nebo tráví čas aktivně (E190): „Jsem lítala ven“. Za školu může také vést touha zkusit něco nového (N162): „tak jsem to chtěl zkusit ... tak jsem to zkusil“.

Následující dvě kategorie jsme vytvořili poněkud uměle, ovšem striktně na základě získaných dat. V odpovědích se vynořily 4 různé postoje romských dětí a jejich rodičů ke školní docházce resp. k záškoláctví. Tyto postoje jsou: *rodiče chtějí, abych šel do školy; rodiče nechťejí, abych šel do školy; já chci jít do školy; já nechci do školy*. Situace, kdy romské dítě do školy nechce a rodiče mu nebrání nejít, nebo kdy má dítě naopak zájem do školy jít a rodiče jej podporují, není třeba popisovat. Právě protichůdné postoje mohou poukazovat na zajímavé okolnosti přístupu ke školní docházce. Umístěním těchto postojů do protikladů vznikly následující kategorie, dva modely, na kterých poukazujeme na možné okolnosti záškoláctví a strategie jednání obou stran.

5.1.9 Rodiče chtějí – já nechci

Pro kategorii se staly stěžejními tyto kódy: záporné hodnocení školy (B17), averze vůči škole (D266), učitelka za to může (D214), vyhnutí se špatné známce (B106), strach z druhých (E254), zakázané ovoce (N162), nechťelo se mi (F530), flegmatismus (D206), tlak rodičů na docházku (G180), zájem rodičů o prospěch (D188), odměna doma (E162), trest doma (F486), nutnost chodit do školy (E120), přemlouvání rodičů k záškoláctví (M197), vymyšlení si nemoci (B146), mám navrch (M176).

Důvodů, proč nejít do školy, je celá řada. Nejčastěji se dětem zkrátka nechce (M269): „Já nejdu do školy, mně se dneska nechce.“ Konkrétnějším motivem bývá strach z písemky resp. obava z následků nepovedené písemky ve formě špatné známky a následné negativní reakce rodičů (B106): „třeba kvůli té písemce ... že pak budu mít zaracha, jsem se bála“. Negativní zkušenost ze školy nebo strach ze spolužáka jsou možným důvodem nejít do školy (E254): „Se bojí takých kluků, co je chcou zbít“. Některé romské děti projevují lhostejnost či flegmatický přístup vůči škole (D206): „kalil jsem na školu“,

u některých zase za záškoláctvím stojí touha zkusit něco nového a přitom zakázaného (N162): „*L. pro mě přišel ... tak jsem to chtěl zkusit ... jsem nebyl nikdy, tak jsem to zkusil, no, tak jsem šel*“. Za odmítavým postojem ke škole může stát celkové záporné hodnocení školy (B8): „*je to nespravedlivé hodně*“, či dokonce averze ke škole (D266): „*Někdy aji brečím, že nechcu jít do té školy, že moc hnusná a tak*“, důvod záškoláctví může být (D214): „*aji kvůli učitelce*“.

Na druhé straně zde stojí rodiče, kteří kladou důraz na docházku svých dětí. Motivací těchto rodičů je buď zájem o prospěch a budoucnost dětí, anebo se obávají potenciálních hrozeb za neposílání dětí do školy (viz kategorii *Stahující se mračna*). Mnozí rodiče projevují zájem o to, jak se dítěti daří ve škole, jaké má známky. Kontrolují žákovské knížky, chodí na třídní schůzky, pomáhají dětem s domácími úkoly (F397): „*Furt vlastivědu, úkoly někdy a učí něco*“. Kromě toho motivují své děti odměnami za dobré známky a pochvaly resp. tresty za špatné známky a postihy. Odměnou pro děti je volnost: (E162) „*ukázal jsi, můžeš schovat a běž ven*“, nebo peníze (D197): „*Tak mi dají peníze*“. Pokud dítě přinese špatnou známku, poznámku nebo jiný postih, nastávají dvě situace: (D194) „*Zbijou mě*“, nebo přichází (F486): „*Úplně moc zaracha ... Jsem musel doma trčet. Ani na počítač jsem nemohl*“.

Strategií, kterou romské děti volí pro přesvědčení svých rodičů, aby nemusely jít do školy, je přemlouvání a vymýšlení si zdravotních problémů. (M253): „*Já jsem to řekl mamce*“, (M259): „*nechce se mi do školy*“. Jinou formou přesvědčování je nátlak, že (M197) „*bych začal brečet*“. Druhou možností je předstírat nemoc nebo zdravotní problémy (B146): „*Že mi je třeba špatně*“, (N200): „*bolí mě břicho*“, (M259): „*Mámo, mě všechno bolí úplně*“.

Při střetu těchto dvou protichůdných postojů zpravidla nastávají dvě situace. V mnoha případech se rodiče nenechají přesvědčit (M279): „*Ani za nic*“ a jsou neoblomní i přes snahu dětí vyhnout se škole vymýšlením zdravotních problémů (M273): „*jednou jsem si, dvakrát vymyslel. Stejnak mě poslala*“. Jít do školy pak znamená nutnost (E118): „*To tam musíme chodit*“. Existuje však eventualita, že se podaří rodiče přesvědčit (N202): „*Někdy mi to vyjde, někdy ne*“, někteří na tuto možnost zcela spoléhají (M176): „*Já když nebudu chtít, tak nepůjdu*“.

5.1.10 Rodiče nechtějí – já chci

Kategorie vznikla na základě těchto nejvýraznějších kódů: podpora záškoláctví rodiči (D251), navádění rodičů k záškoláctví (D251), nepřímá podpora záškoláctví rodiči (F201), nezájem rodičů o známky a postihy (D187), škola ti neuteče (E206), pomoc rodičům (D236), touha jít do školy (D259), odsuzování záškoláctví (B148), odmítání záškoláctví u sebe (D271), odolání navádění (D252), překonání touhy nejít do školy (M191), pozitivní postoj ke škole (M37).

Základem této kategorie je pozitivní postoj romských dětí ke škole (D23): „*Mi se líbí moje škola.*“ Tento postoj někdy nabývá až podoby touhy jít do školy (D267): „*když jdu ... kolem mojí školy, tak je mi úplně smutno, tak chci jít několikrát místo obchodu do školy.*“ Kladný postoj dětí ke škole je v souladu s odmítavým postojem k záškoláctví. Ten se projevuje jednak v obecné rovině odsuzováním záškoláctví (B148): „*Je to špatně*“, jednak v osobní rovině odmítáním záškoláctví (D288): „*že nejdu do školy, to se mi ještě nikdy nestalo. No někdy jsem zaspal, ale šel jsem do školy na ty tři, dvě hodiny*“.

Protikladem předešlého přístupu je postoj rodičů přímo či nepřímo podporující záškoláctví. Rodiče například rozhodnou o tom, že dítě zůstane doma (F514): „*babička mě chtěla poslat do školy, a táta řekl: 'nejdeš do školy'*.“ Jinou alternativou podpory záškoláctví je přímé navádění (D251): „*Moje mamka někdy řekne: 'jestli chceš být doma, tak bud'*.“ Rodiče však mohou svým jednáním podporovat záškoláctví dětí i nepřímo. Omluvenky ve znění (F611): „*Z rodinných důvodů*“ dávají dítěti najevo, že jejich rodič jim „*kryje záda*“. Reakce rodiče na záškoláctví (N194): „*hmm, frajer*“ v sobě skrývá benevolentní postoj k této situaci. Konečně tím, že dítě nechají doma, aby se staralo o sourozence (D263): „*abych hlídala ségru*“, nebo pomohlo s chodem domácnosti (D236): „*když mamka chce zajít do obchodu, tak půjdu*“, dávají rodiče jasně najevo, jaké priority zastávají.

Není samozřejmým pravidlem, že rodiče, kteří podporují záškoláctví dětí, zároveň nejeví zájem o jejich školní vzdělávání. Tyto dva postoje však spolu logicky souvisejí (D252): „*Mamka: 'bud' doma, na co ti je škola*“.¹ Pokud rodič nepovažuje dobrý prospěch dítěte za důležitý (D187): „*Mamce to je jedno*“, nebo pokud je nesankcionuje za kázeňský postih (M173): „*přijdu za mamkou: 'mámo, dostal jsem dneska poznámku' ... já jí řeknu, za co, a ona nic*“, neupevňuje v dítěti pocit důležitosti školy, spíše naopak.

Střet těchto protichůdných přístupů ke školní docházce obvykle vyústí k tomu, že dítě skutečně do školy nejde (E206): „*Už nepůjdeš do školy, až zítra*“, zajímavější je ovšem situace, kdy se dítě vzepře a udělá si to „po svém“ (D252): „*Jsem řekl mamce 'já se obleču a jdu.' Jsem se oblekl a šel jsem do školy.*“

Přestože jsou představené dvě kategorie diametrálně odlišné, mají jeden společný prvek – **konflikt moci rodičů s mocí dětí nad rodiči**. Na základě analyzovaných dat nelze tvrdit, že romské děti mají absolutní moc nad svými rodiči, a že je tedy mohou k čemukoliv přemluvit, ovšem motiv vzepření se rodičům či přesvědčení rodičů (ať už v pozitivním či negativním smyslu) je v datech jasně rozpoznatelný (představují jej kódy (D252) *odolání navádění* a (M176) *mám navrch*).

5.2 Shrnutí

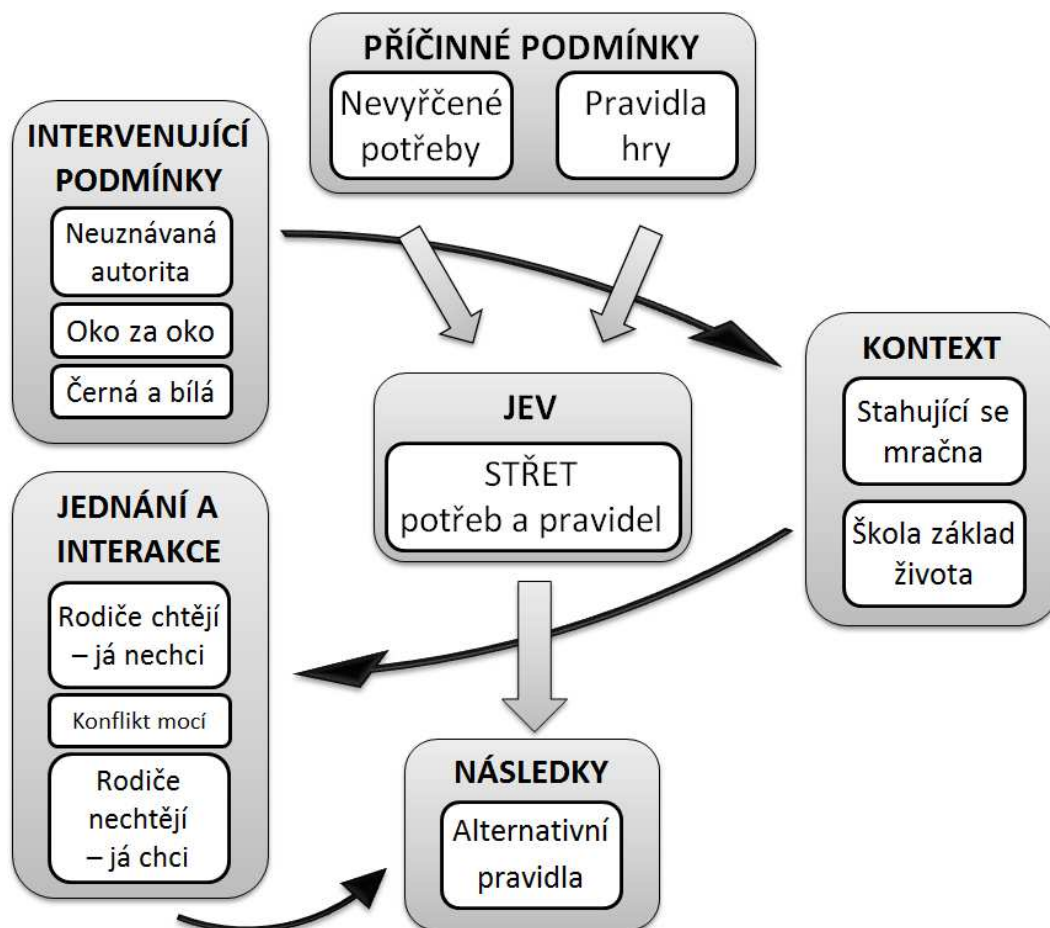
Romské děti jsou vybaveny **nevyřčenými** a neuvědomovanými **potřebami**, které projevují ve školním prostředí. Mezi tyto potřeby patří pohyb, akce, hluk, fyzický kontakt nebo zábava. Ve škole se musí řídit **pravidly hry**, která vytvářejí učitelé. Tato pravidla zahrnují žádoucí a nežádoucí chování, sankce za nežádoucí chování a odměny za žádoucí. Na základě nesouladu vnitřních potřeb dětí a pravidel učitelů dochází k tomu, že se děti řídí **alternativními pravidly hry**, které zahrnují strategie, jak se vyrovnat se školním prostředím a zároveň uspokojit své vnitřní potřeby. Určitou strategií je únik či opozice ve formě záškoláctví, ovšem alternativní hru představuje také vzpoura pravidlům učitele nebo školy, projevovaný pocit hrdosti z počtu udělených postihů nebo pokoření učitele před spolužáky. Romské děti jsou si vědomy „**stahujících se mračen**“ – hrozeb za nežádoucí chování. Hrozby se týkají nejen jich samotných, ale také jejich rodičů. Patří sem kupříkladu hrozba dětským domovem nebo pasťákem, ale i hrozba uvěznění rodičů nebo konfliktu se sociálním odborem. Učitelé jsou romskými dětmi hodnoceni celkově jako dobří, hodní apod. Vystupují-li však v pozici moci a autority (například křikem, přísností, zaujatostí, neadekvátními reakcemi), je toto jejich chování interpretováno jako útočné a romské děti jejich **autoritu neuznávají**, stavějí se do opozice. Jde o autoritu, kterou nepokládají za prisouzenou, ale vynucenou. Také při vzájemné interakci se spolužáky dochází k napětí. Na jakoukoliv formu provokace zpravidla reagují postojem „**oko za oko**“, oplácením a snahou vybudovat si před ostatními respekt. Podobný postoj mohou zaujmout také vůči učitelům. Potyčky mezi spolužáky jsou někdy motivovány

rasovou odlišností (**černá a bílá**), ale není to pravidlem, objevuje se i postoj rovnosti. Zaznívá ovšem také názor, že škola, kde není tolik romských žáků, je lepší. **Škola** je pro romské děti důležitá zejména jako potřebný **základ do života**. Slouží nejen jako nástroj nabytí vědomostí, ale také jako prostředek dosažení životního naplnění. V postojích romských dětí ke škole jako k základu do života se ovšem projevují určité formy nátlaku shora, zejména prostřednictvím učitelů. U dětí stejně jako u rodičů se objevují rozdílné postoje ke školnímu vzdělávání a záškoláctví. Odmítající postoj ke škole (**já nechci**) má u dětí příčinu v negativním hodnocení školy, snaze vyhnout se špatné známce nebo například strachu ze spolužáků. Následkem toho se snaží různými způsoby přesvědčit rodiče, aby je nechali doma. Opoziční postoj rodičů (**rodiče chtějí**) je motivován tlakem na docházku dětí nebo celkovým zájmem rodičů o dobrý prospěch dětí. Za případným záporným postojem rodičů ke školní docházce (**rodiče nechtějí**) může stát nezáměr o prospěch dítěte nebo pragmatičtější důvody – rodiče například potřebují, aby jim dítě pomohlo s domácností. V důsledku toho přímo či nepřímo navádějí dítě k záškoláctví. Pokud dítě do školy jít chce (**já chci**), stojí za tím pozitivní postoj ke škole nebo dokonce touha jít do školy. V případě takového postoje dítě záškoláctví odmítá a odsuzuje.

Při střetu protichůdných postojů užívají obě strany různé strategie a dochází ke **konfliktu** jejich **mocí**. Ten musí vyústit ve výhru jedné strany, přičemž v některých případech zvítězí postoj dítěte nad postojem rodiče.

5.3 Paradigmatický model výzkumu

Na základě spojení kategorií vzešlých z otevřeného kódování vznikl paradigmatický model výzkumu (Obr. 2) představující celkové schéma činitelů a jejich vztahů.



Obr. 2. Paradigmatický model výzkumu

Na počátku problému stojí dvě příčiny: **nevyřčené potřeby** a **pravidla hry**. Romské děti přicházejí do prostředí školy ze svého přirozeného rodinného prostředí vybaveny určitým spektrem potřeb, mezi které patří zejména potřeba akce, zábavy, volnosti, pohybu, potřeba fyzického kontaktu nebo hluku. Tyto přirozené potřeby si děti neuvědomují, avšak projevují je navenek svým jednáním a přístupem ke škole. Na druhé straně zde stojí potřeby školy, které jsou reprezentovány a neseny učiteli prostřednictvím pravidel hry, pravidel určujících, které chování dětí je přípustné, které je nežádoucí, a jaké má žádoucí resp. nežádoucí chování následky.

Ústředním problémem je **střet** těchto neuvědomělých a nevyřčených potřeb dětí s potřebami školy. Romské děti přicházejí do školy s kulturně odlišného prostředí a projevy potřeb, které si s sebou přinášejí, jsou optikou pravidel školy velmi často interpretovány jako nežádoucí a sankcionovány. Děti však mnohdy nejsou schopny své potřeby transformovat tak, aby odpovídaly potřebám školy. Na druhou stranu škola z pohledu romských dětí nedostatečně umožňuje saturaci jejich potřeb.

Reakcí dětí na střet jejich neuvědomělých potřeb s pravidly školy je vytvoření **alternativních pravidel hry**, která představují formu vzdoru či úniku od pravidel oficiálních. Kromě samotného záškoláctví alternativní pravidla zahrnují také jiné opoziční jednání nabývající mnohdy charakteru rebelie, např. vzpouru proti rozhodnutí učitele, nabourávání školních zvyklostí nebo útok na symboly školy.

Do této centrální rovnice vstupují další důležité okolnosti. Jedním z intervencujících faktorů je autorita učitelů vnímaná dětmi. Ačkoli jsou mnozí učitelé hodnoceni pozitivně, problematické je z pohledu romských dětí takové jednání učitelů, které je (děti) nějakým způsobem omezuje, napadá nebo znevýhodňuje. **Autorita** učitele pak **není dětmi uznávaná**. Škola je místem neustálých interakcí mezi spolužáky, do nichž se promítá postoj dětí „**oko za oko**“. Ten se zakládá na snaze o vybudování respektu a motivu nenechat si líbit provokativní jednání druhých. Podobný postoj mohou děti zaujmout také vůči učitelům. Romské děti jsou si vědomy odlišností na základě barvy pleti, ovšem tyto odlišnosti nejsou mezi spolužáky tak podstatné. Pozitivně však hodnotí druhou školu právě pro nízký počet romských dětí.

Kontextuální podmínky představují okolnosti motivace ke školnímu vzdělávání, jak je vnímají romské děti. Na jedné straně pro ně **škola** představuje **základ pro život**, přestože v jejich postojích je patrný tlak shora (od učitelů). Na druhé straně zde stojí „**stahující se mračna**“ – celá řada možných a hrozících následků porušení *pravidel hry*. Hrozby se týkají nejen samotných dětí, ale také jejich rodičů.

Do celého procesu se promítají postoje rodičů ke škole a k záškoláctví a vzájemné interakce mezi dětmi a rodiči. Zpravidla můžeme u rodičů a dětí identifikovat kladné i záporné postoje vůči škole a k záškoláctví. Nejzajímavějším momentem je **konflikt moci**, ke kterému dochází při střetu protichůdných postojů obou stran. Tento konflikt, resp. vyústění konfliktu naznačuje, že romské děti mohou mít nad rodiči určitou moc, kterou využívají pro prosazení svých (negativních i pozitivních) postojů ke škole.

ZÁVĚR

V diplomové práci jsme se zabývali postoji romských dětí ze sociálně vyloučené lokality ke školnímu vzdělávání a k záškoláctví, s cílem rozkrýt možné souvislosti a vztahy mezi těmito postoji a dalšími ovlivňujícími faktory. Prozkoumání této oblasti považujeme za důležité zejména s ohledem na aktuálnost problémů vzdělávání dětí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí. Realizovaným výzkumem jsme hledali souvislosti mezi záškoláctvím romských dětí, jejich postoji ke škole jak takové, a dalšími faktory, které mohou jejich postoje ovlivňovat. Výsledkem našeho zkoumání je model, který prezentuje důležité činitele ovlivňující postoje dětí a naznačuje možné interakce mezi těmito činiteli.

Z výsledků výzkumu vyplývá, že ústředním problematickým bodem školního vzdělávání romských dětí ze sociálně vyloučené lokality je střet vnitřních nevyřčených potřeb těchto dětí s potřebami instituce školy reprezentovanými učiteli. Tento střet má za následek saturaci nevyřčených potřeb alternativními cestami, mezi které patří kromě jiného i záškoláctví. Mezi okolnosti vstupující do tohoto ústředního schématu patří autorita učitelů, která za určitých okolností není dětmi uznávaná, a také celkový náboj interpersonálních vztahů ve škole. V pozadí postojů romských dětí ke školnímu vzdělávání sledujeme zajímavé motivační faktory. Na jedné straně je škola vnímána jako důležitá startovací čára do života, na druhé straně si děti velmi silně uvědomují potenciální hrozby za „proti-školní“ jednání, které mohou zasáhnout i jejich rodiče. Důležitý prvek představují postoje rodičů ke školnímu vzdělávání, které mohou být i protichůdné k postojům dětí. Pozoruhodným je zjištění, že romské děti mohou za určitých okolností využít moc nad svými rodiči nejen k nežádoucímu jednání (záškoláctví), ale také k žádoucímu (jdou do školy, přestože to rodiče nechtějí).

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**Monografie**

- BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Brno: MSD, 2005, 420 s. ISBN 80-866-3337-3.
- DAVIDOVÁ, Eva et al. *Kvalita života a sociální determinanty zdraví u Romů v České a Slovenské republice*. Praha: Triton, 2010, 251 s. ISBN 978-807-3874-285.
- DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost: Příručka pro uživatele*. Dotisk 3. vydání. Praha: Karolinum, 2002, 374 s. ISBN 80-246-0139-7.
- ELLIOT, Julian a Maurice PLACE. *Dítě v nesnázích: prevence, příčiny, terapie*. Praha: Grada, 2002, 206 s. Psyché (Grada Publishing). ISBN 80-247-0182-0.
- FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2003. 383 s. ISBN 80-7178-626-8.
- FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 3. Překlad Karel Balcar. Praha: Portál, 2010, 383 s. ISBN 978-80-7367-725-1.
- GIDDENS, Anthony. *Sociologie*. Z anglického originálu *Sociology* přeložil Jan Jařab. Praha: Argo, 1999, 594 s. ISBN 80-720-3124-4.
- GULOVÁ, Lenka. *Analýza vzdělávacích potřeb romských žáků*. Brno: Masarykova univerzita, 2010, 223 s. Sociálně pedagogický výzkum. ISBN 978-802-1053-427.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005, 407 s. ISBN 80-736-7040-2.
- HORVÁTHOVÁ, Jana. *Kapitoly z dějin Romů*. Praha: Společenství Romů na Moravě a Muzeum romské kultury v nakladatelství Lidové noviny, c2002, 84 s. ISBN 80-710-6615-X.
- KALEJA, Martin. *Determinanty hodnotových konstruktů ve vzdělávání romských žáků základních škol*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2013, 122 s. ISBN 978-807-4642-333.
- KALEJA, Martin. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2011, 162 s. ISBN 978-80-7368-943-8.
- KALEJA, Martin. *Specifika ve výchovně vzdělávacím procesu v kontextu romských žáků v primární škole*. Brno, 2009. Dostupné z:

- http://is.muni.cz/th/123742/pedf_r/Rigo_1.doc. Rigorózní práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.
- KYRIACOU, Chris. *Řešení výchovných problémů ve škole: od měření k řešení*. Překlad Dagmar TOMKOVÁ. Praha: Portál, 2005, 151 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8945-3.
- LAZAROVÁ, Bohumíra. *První pomoc při řešení výchovných problémů: poradenské minimum pro učitele*. Praha: Agentura STROM, 1998, 62 s. Škola 21. Náměty pro učitele, sv. 4. ISBN 80-861-0600-4.
- MAXWELL, Joseph Alex. *Qualitative research design: an interactive approach*. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, c2005, xiv, 174 s. Applied social research methods series. ISBN 07-619-2607-0.
- MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. 332 s. Psyché. ISBN 80-247-1362-4.
- NAVRÁTIL, Pavel. *Romové v české společnosti*. Praha: Portál, 2003, 223 s. ISBN 80-717-8741-8.
- PORTIK, Milan. *Determinanty edukácie rómskych žiakov: (asistent učiteľa)*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, 2003. 177 s. ISBN 80-806-8155-4.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN 80-717-8772-8.
- SEKOT, Aleš. *Sociologie v kostce*. Brno: Paido, 2002, 142 s. ISBN 80-731-5021-2.
- SOVÁK, Miloš a kol. *Defektologický slovník*. 3. upr. vyd. Jinočany: H & H, 2000, 418 s. ISBN 80-860-2276-5.
- STRAUSS, Anselm a Juliet CORBINOVÁ. *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Z anglického originálu *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques* přeložil Stanislav Ježek. Boskovice: Albert, 1999, 196 s. ISBN 80-858-3460-X.
- ŠVARŤÍČEK, Roman et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2001, 304 s. ISBN 80-246-0181-8.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologické podmínky vzdělávání zdravotně, sociálně a sociokulturně znevýhodněných lidí*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007, 72 s. ISBN 978-80-7372-184-8.

ZÍKOVÁ, Tereza et al. *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele střední školy*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2011, 163 s. ISBN 978-80-261-0054-6.

Příspěvky ve sbornících

ČECH, Tomáš. Škola a sociálně patologické symptomy v projevech žáků. In: STŘELEČEK, Stanislav, ed. *Studie z teorie a metodiky výchovy*. Brno: MSD, 2002, s. 115-124. ISBN 80-866-3300-4.

KNOTOVÁ, Dana. Škola jako součást sociálního prostředí. In: STŘELEČEK, Stanislav, ed. *Studie z teorie a metodiky výchovy*. Brno: MSD, 2002, s. 147-155. ISBN 80-866-3300-4.

MORAVEC, Štěpán. Nástin problému sociálního vyloučení romských populací. In: HIRT, Tomáš, ed. a JAKOUBEK, Marek, ed. *"Romové" v osidlech sociálního vyloučení*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2006. 414 s. ISBN 80-86898-76-8.

SEKYT, Viktor. Zvláštnosti romských dětí. In: ŠÍŠKOVÁ, Tatjana, ed. *Výchova k toleranci a proti rasismu: [multikulturní výchova v praxi]*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2008, 273 s. ISBN 978-807-3671-822.

STŘELEČEK, Stanislav. Kooperace v edukačních vztazích mezi učitelem a rodiči žáků. In: STŘELEČEK, Stanislav, ed. *Studie z teorie a metodiky výchovy*. Brno: MSD, 2002, s. 136-146. ISBN 80-866-3300-4.

VÍTKOVÁ, Marie, ed. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004, 463 s. ISBN 80-731-5071-9.

Legislativní dokumenty

Česká republika. Úplné znění zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů*. 2008, č. 317, 103. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-561-2004-sb>.

Česká republika. VYHLÁŠKA ze dne 25. května 2011, kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími

potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *Sbírka zákonů*. 2011, č. 147, 56. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/16097_1_1/.

Česká republika. VYHLÁŠKA ze dne 9. února 2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *Sbírka zákonů*. 2005, č. 73, 20. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/soubory/sb020_05.pdf.

Česká republika. Zákon ze dne 14. března 2006 o sociálních službách. In: *Sbírka zákonů*. 2006, č. 108, 37. Dostupné z: <http://aplikace.mvcr.cz/archiv2008/sbirka/2006/sb037-06.pdf>.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. (2002). *Metodický pokyn k jednotnému postupu při uvolňování a omlouvání žáků z vyučování, prevenci a postihu záškoláctví*. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/socialni-programy/metodicky-pokyn-ministerstva-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-k-jednotnemu-postupu-pri-uvolnovani-a-omlouvani-zaku-z-vyucovani-prevenci-a-postihu-zaskolactvi-predkladaci-zprava-a-text-pokynu>.

Příspěvky v odborných seriálech

MAREŠ, Petr. Chudoba, marginalizace, sociální vyloučení. *Sociologický časopis*, 2000, **36**(3), s. 285-297. ISSN 0038-0288.

MAREŠ, Petr. Romové: Sociální exkluze a inkluze. *Sociální práce = Sociálna práca: odborná revue pro sociální práci*. Brno: Asociace vzdělavatelů v sociální práci, 2003, **3**(4), s. 65-75. ISSN 1213-6204. Dostupné také z: <http://www.socialniprace.cz/soubory/2003-4.pdf>.

PILÁŘ, Jiří. Problematika záškoláctví. *Prevence sociálně patologických jevů*, 2003, **2**(3), s. 7-9. ISSN 1214-6609.

KRONTORÁDOVÁ, Anna. Nelamte hůl nad záškolákem. *Rodina a škola*, 2002, **49**(3), s. 9.

Jiné dokumenty

ČLOVĚK V TÍSNI O.P.S. *Analýza individuálního přístupu pedagogů k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami: (Závěrečná zpráva)*. Praha, 2009, 210 s. Dostupné z: http://www.varianty.cz/download/pdf/texts_157.pdf.

EVROPSKÉ CENTRUM PRO PRÁVA ROMŮ. *Zvláštní opatření: Romové v České republice a školy pro mentálně postižené děti*. Druhé vydání. Budapešť: European Roma Rights Center, 1999, 72 s. Soubor zpráv o situaci Romů v jednotlivých

zemích, č. 8. ISBN 96-303-7825-6. Dostupné také z: <http://www.errc.org/cms/upload/media/00/24/m00000024.rtf>. Originální název: *A special remedy: Roma and schools for the mentally handicapped in the Czech Republic*. Budapest: European Roma Rights Center, 1999, 138 p. Country reports series (European Roma Rights Center), no. 8.

GABAL ANALYSIS & CONSULTING. *Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti*. Praha, 2006, 117 s. Dostupné: http://www.mpsv.cz/files/clanky/3043/Analyza_romskych_lokalit.pdf.

GABAL ANALYSIS & CONSULTING. *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit: Závěrečná zpráva projektu MŠMT ČR - Sociologický výzkum zaměřený na analýzu podoby a příčin segregace dětí, žákyň, žáků a mladých lidí ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí*. Praha, Leden 2009, 69 s. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/soubory/tiskove_zpravy/vzdelanostni_drahy_a_vzdelanostni_sance_romskych_zakyn_a_zaku.pdf.

Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: MKN-10 : desátá revize : aktualizovaná verze k 1. 4. 2014 [online]. 2., aktualiz. vyd. Praha: Bomton Agency, 2008, 874 s. [cit. 2014-04-10]. ISBN 978-80-904259-0-3. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: (verze platná od 1.9.2013) úplné znění upraveného RVP ZV [online]. Praha: MŠMT, 2013, 142 s. [cit. 2014-02-20]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/29397/download/>.

Situační analýza vybraných sociálně vyloučených lokalit v obci Havířov. 2011. Dostupné z: <http://www.socialni-zaclenovani.cz/dokumenty/dokumenty-pro-lokalitu-havirov/situacni-analyza-vybranych-socialne-vyloucenych-lokalit-v-obci-havirov-sociotrendy-2011/download>.

TICHÁ, Jiřina. *Vzdělávání romských žáků v základních školách* [online]. 17. březen 2008 [cit. 2013-08-03]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/JT_Prezentace.ppt.

ÚŘAD VLÁDY ČESKÉ REPUBLIKY. *Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2012*. Praha, 2013, 169 s. Dostupné z:

http://www.vlada.cz/assets/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/III_Zprava_pripominky_1_11_2013.pdf.

Vzdělávání Romů v ČR. In: *Interkulturní vzdělávání: Příručka nejen pro středoškolské pedagogy* [online]. Praha: Člověk v tísni, společnost při ČT, o. p. s., 2002, s. 199-205 [cit. 2014-02-18]. Dostupné z: <http://www.varianty.cz/cdrom/podkapitoly/b02romove/18.pdf>.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

IVP	Individuální vzdělávací plán
OSPOD	Orgán sociálně právní ochrany dětí
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
ZŠ	Základní škola
ADHD	Z angl. Attention Deficit Hyperactivity Disorder. Hyperaktivita s poruchou pozornosti
SPU	Specifické poruchy učení

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. 1: Paradigmatický model

Obr. 2: Paradigmatický model výzkumu

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Základní informace o účastnících výzkumu

Tabulka 2: Harmonogram provádění výzkumných rozhovorů

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Ukázka přepisu a kódování rozhovoru

Příloha P II: Schéma práce s kódy (v tištěné verzi práce jako volná příloha)

PŘÍLOHA P I: UKÁZKA PŘEPISU A KÓDOVÁNÍ

ROZHOVORU

Date: 16.04.14

P 7: Rozhovor 7 Skupina 3.rtf

Page: 1/12

001 Takže kluci, ještě jednou, potřebuju udělat rozhovor, mám to do školy, píšu takovou diplomovou práci. Potřebuju udělat rozhovor s lidmi, kteří tady bydlí a chodí tady do školy. Potřebuju si to nahrát, je to anonymní, takže tam nebudou vaše jména ani místa. A potřebuju od vás, abyste odpovídali podle pravdy. Když něco nebudete chtít odpovědět, tak řekněte „nechci odpovídat“, to je v pohodě, když nebudete chtít vůbec odpovídat, tak nemusíte, ale potřebuju, aby to bylo podle pravdy. Týká se to hlavně školy, ale i jiných věcí jako záškoláctví a tak.

002 Můžeme se do toho pustit?

003 **Jo.**

004 **Můžem.**

005 **Ano.**

006 Co si tak myslíte o vaší škole tak všeobecně, co si myslíte o vaší škole?

007 **Dobrá.**

☀️ pozitivní postoj ke škole

008 **Nic**

009 Tak je spíš dobrá nebo je spíš špatná.

010 **Spíš dobrá ne?**

011 Dobrá, a v čem dobrá? Co je tam dobré, co je tam nejlepší?

012 **Učivo.**

013 **Že tam jsou postižení lidi. (smích)**

014 To je tam nejlepší?

015 **Všechno tam je dobré.**

☀️ pozitivní postoj ke škole

016 **Já jsem spokojený se svojí školou.**

☀️ pozitivní postoj ke škole

017 **Já jsem spokojený.**

☀️ pozitivní postoj ke škole

018 A nic vám nevádí na vaší škole?

☀️ Neuznávaná autorita

019 **Ne.**

020 **Mně jo, učitelky.**

021 **Mi jenom jedna učitelka mi tam vádí.**

☀️ přísná učitelka

022 A v čem vám vádí ty učitelky?

☀️ špatný učitel/špatná učitelka

023 **Ona je taká přísná, že ty řekneš... ona ti dá otázku, ty ji řekneš třeba „jo“, a hned ti napíše poznámku.**

☀️ neadekvátní reakce učitele

024 **Nebo „těžko říct“. Třeba ona mi řekne příklad, já řeknu „těžko říct“, ona**

☀️ přísná učitelka

☀️ neadekvátní reakce učitele

- „dej žákovskou na stůl“.
- 025 **Anebo třeba je velká přestávka, ona tě pošle do třídy. Jestli ne, tak důtka třídního.**] přísná učitelka] trest] omezení pohybu] kázeňské postihy
- 026 Takže přísná, jo?
- 027 **Prostě rasista.**
- 028 Rasista? A v čem jako je rasista?
- 029 **Kamarádka. Ona (učitelka) jim nadávala všem a pak jí dala facku.**] fyzické tresty] špatné chování učitelů
- 030 Učitelce nebo ta učitelka?] nadávání učitelů
- 031 **Učitelka kamarádce.**] rasovost
- 032 A jak jí nadávala?] nadávání učitelů
- 033 **Nevím, do debilů, všelijak.**] špatné chování učitelů
- 034 Ne, žeš říkal, že je rasista, tak jestli tam padlo něco rasistického.
- 035 **Jo taky.**] rasistické chování učitele
- 036 A tak máte rádi nebo spíš ji nesnášíte?
- 037 **Já mám školu rád. Lepší než sedět doma.**] potřeba zábavy
- 038 A co tak máte ve škole nejradší?] pozitivní postoj ke škole
- 039 **Tělocvik.**
- 040 **Pracovky.**
- 041 **Výtvarky.**
- 042 A co matika a čeština?
- 043 **Matika ještě ujde.**
- 044 **Matika je dobrá.**
- 045 A čeština?
- 046 **To už je tak těžší.**] těžký předmět
- 047 **To jo.**
- 048 A angličina?
- 049 **To je dobré.**
- 050 A co kámoši ve škole, máte dobré kamarády?
- 051 **Jo.**] dobří kamarádi
- 052 **Skoro celá škola.**
- 053 A jsou tam aji nějací problémoví?
- 054 **Ani ne.**

- 055 Tak zkuste mi tak popsat, jak probíhá normální den ve škole. Třeba dnešek.
- 056 **Přijdeme do školy.**
- 057 **Tak dneska jsem dostal trojku.**
- 058 **Škola začíná v osm, normálně hodiny. O přestávkách jsme ve třídě, o malé přestávce jsme ve třídě, a o velké, jak někdy nás pustí.**
- 059 A učitelé jsou jací? Spíš hodní nebo spíš zlí?
- 060 **Hodní.**
- 061 **Dobří učitelé.**] dobří učitelé
- 062 **Hodní u nás.**] dobří učitelé
- 063 **Akorát ta jedna.**] špatný učitel/špatná učitelka
- 064 **U nás taky jedna, P.**
- 065 A co jako tak dělá ta vaše.
- 066 **Mluví blbosti, furt řve po chodbě.**] řvaní učitelky
- 067 A stalo se vám někdy, že by se vám někdo posmíval?] dobří kamarádi
- 068 **Ne.**
- 069 **Nikdy.**
- 070 **Mně ne.**
- 071 A už jste se někdy poprali ve škole?
- 072 **Jo.**] praní se ve škole
- 073 **Já jo, hodněkrát.**
- 074 **To byly bitky ve škole! (s nostalgickým povzdechem).**] praní se ve škole
- 075 A kvůli čemu třeba?] sbírání skalpů
- 076 **Kvůli blbosti.**
- 077 **Třeba spolužáka bili devátáci minulý rok, jeden tam byl rasista. Bílý, a on říkal „černé huby“ to, to ...**] praní se ve škole] dovolování si na slabšího
- 078 **Já kvůli tomu, že kámoš se vyčůral na záchodě na zemi a on to řekl na mě, tak já jsem ho zbil.**] rasismus mezi spolužáky] nenechat si nic líbit] praní se ve škole] odplata
- 079 **Kvůli bud' pomlouvám anebo kvůli holkám.**] kvůli holkám] pomluvy
- 080 **Mně plivli na židli.**] provokování druhých
- 081 **Oni jenom venku se bijou, aby neměli problém ve škole.**
- 082 **Aji ve škole se bijem.**
- 083 **Takže asi máte i někdy poznámky, ne?**] poznámky ve škole

- 084 Jo.
 085 Já jo.
 086 Za co tak nejčastěji máte poznámky?
 087 Za češtinu.
 088 Práce v hodině pět.
 089 Nevhodné chování o přestávkách.
 090 Nejvíc poznámek je od L.
 091 Já mám vždycky nevhodné chování.
 092 Ty sedíš, ona ti řekne „B. (jmenuje mé příjmení), přestaň.“ A ty řekneš: „za co?“ a hned ti dá poznámku.
 093 Jo. Přimo to je ono.
 094 Ne jako že jménem na nás, furt na mě „F. (jmenuje své příjmení)“ furt příjmením říká, ale jiným, třeba bílým už říká normálně jménem.
 095 Třeba my máme normálně tři gádže a jinak celá třída cigáni. Ona na nás příjmením a na ně jménem. Jim ani jednou poznámky a nám všem. V tomhle je rasista. Nás odlišuje.
 096 A co vám ve škole nejvíce nejde? Jaký předmět je úplně nejhorší pro vás? Z čeho máte třeba nejhorší známky?
 097 Čeština.
 098 Taky.
 100 A proč si myslíte, že vám to nejde?
 101 Nerozumíme tomu.
 102 Nebaví nás to.
 103 Někomu to vysvětlí jinač a nám taky jinač.
 104 A dostali jste i pochvaly? Za co třeba?
 105 Za práci v hodině.
 106 Práce v hodině, tělocvik, pracovky.
 107 Vhodné chování.
 108 Aji za turnaje a tak. Každý turnaj, co jdu, furt mám pochvalu.
 109 A tak se zeptám všeobecně, myslíte si, že je důležité chodit do školy?
 110 Jo. Jo.
 111 Ne.

- nežádoucí chování
- nežádoucí chování
- přísná učitelka
- nežádoucí chování
- neadekvátní reakce učitele
- rasistické chování učitele
- zaujatost učitele proti Romům
- rasovost
- rasovost
- zaujatost učitele proti Romům
- těžký předmět
- nezáživný předmět
- zaujatost učitele proti Romům
- žádoucí chování
- žádoucí chování
- žádoucí chování
- reprezentace školy
- sbírání pochval
- "škola není důležitá"
- "škola je důležitá"

- 112 A proč jo nebo proč ne?
 113 Protože když nebudu chodit do školy, nemám vzdělání a nemůžu se dostat nikde.
 114 Problémy z toho.
 115 Mamka a tat'ka můžou jít třeba sedět a tak.
 116 Nebo do domova bysme šli.
 117 Měl bych dobré zaměstnání ne?
 118 Jsou pro vás důležité dobré známky?
 119 Jo.
 120 Jo.
 121 A proč? Však aji se špatnými můžete projít, ne?
 122 Abychom nepropadli.
 123 Já si chci udělat aji devítku a pak střední školu. A vysokou.
 124 Známky jsou důležité, abys šel výš.
 125 A kdybyste mohli něco zlepšit ve své škole, tak co by to bylo?
 126 Chování.
 127 Přestávky.
 128 A na té škole?
 129 Já bych do každé třídy dal interaktivní tabuli, aby se mohlo líp pracovat.
 130 Já všem, celé třídě notebooky na lavici.
 131 K čemu by to bylo?
 132 Aby mohli být na facebooku ne? (smích)
 133 Abychom nemuseli psát.
 134 Kdybychom měli notebooky, tak bychom mohli psát testy a tak.
 135 Takže byste změnili spíš vybavení školy?
 136 Ano.
 137 A co se týče osob, co tam jsou, tak změnili byste něco v tomhle?
 138 Učitelky.
 139 Jednu učitelku P.
 140 A jak bys ji změnil?
 141 Za jinou učitelku.
 142 L. a P. bych vyměnil. Jenom L. vyměnit, nebo ji zabít (smích).

- získání jistot
- vyhnutí se problémům
- hrozba vězením
- hrozba dětským domovem
- životní naplnění
- důležité známky
- eliminace hrozeb
- strach z propadnutí
- získání jistot
- cílevědomost
- získání jistot
- sebekritika
- vybavení
- Neuznávaná autorita
- špatný učitel/špatná učitelka
- špatný učitel/špatná učitelka

- 143 **Prostě aby tam byl někdo jiný.**
 144 **Ted' takové otázky, jak to máte doma. Kde se třeba nejradši učíte doma? Nebo kde děláte úkoly. Nebo děláte vůbec domácí úkoly?**
 145 **Si dělám ráno ve škole.**
 146 **My nemáme.**
 147 **My nemáme úkoly.**
 148 **Vy nemáte domácí úkoly?**
 149 **Máme jednou za týden.**
 150 **Jak to?**
 151 **Jenom někdy máme jenom z angličtiny.**
 152 **A když se učíte doma třeba na nějakou zkoušku nebo písemku, tak kde?**
 153 **Já se učím jenom ve škole.**
 154 **O přestávce vždycky jenom, vyzkouším si to, jestli to umím.**
 155 **Já jsem se učil, když mi bylo osm roků, ted' ne.**
 156 **Když máme písemku, tak o velké přestávce se to rychle naučím.**
 157 **Anebo to, když je velká přestávka, tak si to opišu od někoho ten úkol.**
 158 **Takže doma se vůbec neučíte?**
 159 **Ne.**
 160 **Ne vůbec.**
 161 **Vaši rodiče chodí na třídní schůzky?**
 162 **Jo.**
 163 **Někdy.**
 164 **Někdy moje ségra, bo moje mamka hlídá malou.**
 165 **A když třeba vám něco nejde, tak kdo vám s tím pomůže?**
 166 **Mě sestra to doučí.**
 167 **Já mám bráchy.**
 168 **Mi mamka nebo taťka.**
 169 **Mi nikdo, já se to sám musím naučit.**
 170 **A když jste třeba dostali poznámku nebo špatnou známku, tak jak oni třeba reagují?**
 171 **Pohlavek.**
 172 **Nic.**

- špatný učitel/špatná učitelka až možná nesnesitelná
- žádná domácí příprava žádná domácí příprava
- učení o přestávce
- žádná domácí příprava
- učení o přestávce
- třídní schůzky - někdy jo, někdy ne
- třídní schůzky
- zájem rodičů o prospěch třídní schůzky zájem rodičů o prospě
- pomoc s učením
- pomoc s učením
- pomoc s učením
- spolehání na sebe
- trest doma
- žádná sankce

- 173 **Když přijdu za mamkou „mámo, dostal jsem dneska poznámku“ ona: „za co?“, já jí řeknu, za co, a ona nic. Řekne mi, že mi, že si to mám spravit.**
 174 **A když dostanete pochvalu nebo dobrou známku?**
 175 **Tak mi dá peníze.**
 176 **Mně taky.**
 177 **Někdy když táta dostane výplatu, tak ji něco koupí.**
 178 **Ted' jsou takové už víc otázky na tělo, jestli se vám někdy stalo, že jste nešli do školy, teda kromě nemoci.**
 179 **Jo.**
 180 **Hodněkrát.**
 181 **Třeba včera.**
 182 **Kolikrát jsem zaspal, vstanul v deset hodin, už jsem nechtěl jít do školy.**
 183 **Třeba mi ujel někdy autobus, jak jsem jezdil do města.**
 184 **Nebo se mi nechtělo vůbec. Úplně, úplně všechno mě bolelo, ne, a nechtělo se mi vůbec, a musel jsem jít. Přišel táta, vzal mě z postele, „hybaj do školy“.**
 185 **Mi se jednou stalo, že jsem nešel.**
 186 **Já když nebudu chtít, tak nepůjdu.**
 187 **Takže když nebudeš chtít do školy, tak nejdeš? I když tě taťka vytáhl z postele?**
 188 **Ted' chodí do práce, tak to nedělá.**
 189 **Ani mamka?**
 190 **Ne.**
 191 **Někdy bych tak nešel, a stejně jdu.**
 192 **Máma jenom, jak ji přemluví, tak to jde.**
 193 **Takže kdybys nešel do školy, tak co by mamka řekla na to?**
 194 **„Seber se a táhni do školy“. Dokud bych ji nepřemluvil.**
 195 **A ty bys ji přemluvil?**
 196 **Jo.**
 197 **Někdy bych začal brečet.**
 198 **Já nepřemluví nikoho doma.**

- peníze za výkon/odměnu
- peníze za výkon/odměnu
- peníze za výkon/odměnu
- zkušenost se záškoláctvím
- zkušenost se záškoláctvím
- zkušenost se záškoláctvím
- zaspání nechtělo se mi
- proč nejel dalším?
- nemoc jako alibi nechtělo se mi tiak rodičů na docházku
- vymyšlení si nemoci
- zkušenost se záškoláctvím
- mám navrch
- mám navrch
- překonání touhy nejít do školy
- mám navrch přemlouvání rodičů k záškoláctví
- přemlouvání rodičů k záškoláctví
- tlak rodičů na docházku

- 199 A tak když jste nešli do školy, tak bylo to kvůli tomu, že se vám nechtělo, nebo že jste zaspali, nebo že ujel autobus...
- 200 **Já jsem jenom jednou, mi se to jednou jenom stalo, že jsem zaspal, vstal jsem v deset, a měl jsem čtyři hodiny, tak to už nemělo cenu. Bych šel na jednu hodinu, na dvě.**
- 201 **Já jsem třeba někoho zbil a měl jsem strach, že přijdou jeho rodiče.**
- 202 A stalo se vám někdy, že by vás někdo naváděl, abyste nešli do školy?
- 203 Ne.
- 204 **Mě kolikrát někdo řekl „pojď za školu“. Já mu říkám „ne“.**
- 205 **Mě těž.**
- 206 **Já jsem ještě nikdy nebyl.**
- 207 **Já jsem nebyl ani jednou za školou.**
- 208 A když jste třeba nešli do školy, tak co jste dělali v té době?
- 209 **Šli ven.**
- 210 **Doma.**
- 211 **Já jsem byl doma a jedl jsem.**
- 212 **Zapl jsem si doma televizi.**
- 213 A když jsi byl venku, nebál ses, že tě třeba někdo uvidí a bonzne nebo tak?
- 214 **Oni nejsou taková, spolužáci.**
- 215 **Já jsem šel jenom u babiny a zpátky domů.**
- 216 A když jste pak přišli do školy poté, co jste nebyli ve škole, tak jaké to bylo?
- 217 **Normální.**
- 218 **Žádný problém nebyl.**
- 219 A co na to řekly třeba učitelky?
- 220 **„Proč jsem nebyl ve škole, kde mám omluvenku“**
- 221 **Že jsem zaspal.**
- 222 **Já si zapomenou propisku, třeba chybím ten den, třeba mi spadne propiska mezi sešity, já si to vezmu, učitelka mi třeba řekne, ta jedna, řekne: „tak na co chodíš do školy, když nemáš pomůcky?“ Vezme žákovskou a napíše mi tam normálně, že nemám pero. Je to normální? Asi ne, že?**
- 223 **Anebo třeba jak nemáš schovanou tužku, tak ona ti napíše.**

- ☹, ale přál bych si to :-)
- ☹ to už nemá cenu chodit ☹ zaspání
- ☹ strach z druhých
- ☹ navádění kamarádů ☹ odolání navádění
- ☹ odolání navádění
- ☹ náplň času za školou
- ☹ loajalita spolužáků
- ☹ strach z bonzování
- ☹ žádný problém kvůli záškoláctví
- ☹ tlak na docházku
- ☹ neadekvátní reakce učitele
- ☹ neadekvátní reakce učitele

- 224 **Maličkosti, prostě maličkosti řeší.**
- 225 **A na ně nic.**
- 226 **Abych ti řekl pravdu, oni, když nemaj tužku, tak si půjčí, tak jim dá jednu ze svého nebo jim to ostrouhá.**
- 227 To je dost blbě, to, co říkáte. A když jste třeba zaspali nebo jste nebyli ve škole, tak nebáli jste se, že se vám třeba ostatní budou posmívat?
- 228 **Ne, oni posměšky nedělají.**
- 229 **Třeba v některých třídách, nevím, ale zrovna v mojí třídě ne.**
- 230 **Spíš tam jsou namyšlení lidi. Že ze sebe dělají...**
- 231 **Po skupinkách jsou.**
- 232 **Že ze sebe dělají frajery.**
- 233 **Mi to připadá, jak na skupinkách, skupinky a tak.**
- 234 Jako ve vaší třídě jsou skupinky?
- 235 **Jo.**
- 236 **A jak vždycky jdeme na chodbě.**
- 237 **A já vždycky jdu zpátky do třídy.**
- 238 A když jste pak přišli do školy, tak neměli jste problém s tím učivem, jakože doháněním?
- 239 **Ne, bo my se furt učíme třeba měsíc, ne, tak dva týdny jedno učivo.**
- 240 **Nebyl problém.**
- 241 **Jsem si to dopsal.**
- 242 **Někdy byl.**
- 243 A když jste chyběli delší dobu?
- 244 **To zuž byl.**
- 245 **Třeba dva týdny. To jsem byl doma kvůli nemoci.**
- 246 A věděli to vaši, že nejste ve škole?
- 247 **Jo.**
- 248 **Věděli.**
- 249 **Normálně, věděli to.**
- 250 A řekli jste někdy třeba vašim, že se vám nechce do školy?
- 251 **Jo. Já jsem to řekl.**
- 252 **Já taky.**

- ☹ řeší maličkosti
- ☹ rasistické chování učitele ☹ zaujatost učitele proti Romům
- ☹ rasistické chování učitele
- ☹ rasovost
- ☹ zaujatost učitele proti Romům
- ☹ loajalita spolužáků
- ☹ dělá frajera
- ☹ skupinkování spolužáků
- ☹ dělá frajera
- ☹ skupinkování spolužáků
- ☹ dohánění učiva
- ☹ dohánění učiva
- ☹ přemlouvání rodičů k záškoláctví

253	Já jsem to řekl mamce.	
254	Hodněkrát.	
255	A co oni na to?	
256	Nakopala mě a poslala mě do školy.	
257	Tež.	
258	Seřvala mě a poslala do školy.	
259	„Mámo, mě všechno bolí úplně“, „nechce se mi do školy“.	
260	Já jsem to říkal furt.	
261	A co ona na to?	
262	Nic.	
263	Někdy nás nechala doma.	
264	„Mazej do školy“	
265	Přišel brácha, sundal ze mě peřinu a „vypadni“, normálně mě sundal z postele.	
266	Včera se mu nechtělo do práce, řekl, že se na nás nebude dřít. Táta ho chytl, vyhodil ho ven na chodbu. Takový dospělý chlap a neumí nic.	
267	Jak jste jim to třeba řekli, že se vám nechce do školy?	
268	Že nás všechno bolí, že nepůjdem.	
269	„Já nejdu do školy, mně se dneska nechce.“	
270	„Mi je špatně“	
271	„Mě bolí hlava“	
272	Já si vymýšlím.	
273	Já jednou jsem si, dvakrát vymyslel. Stejnak mě poslala.	
274	Udělám ze sebe nemocného.	
275	Jak už mi třeba dala teploměr a už jsem měl hodně, tak jsem na druhý den byl u doktorky, jsem šel.	
276	Takže dají se přemluvit?	
277	Ne.	
278	Moje máma ne.	
279	Ani za nic.	
280	A co si třeba tak myslíte o někom, kdo nechodí do školy? Jestli třeba máte ve třídě někoho takového, tak..	
		<ul style="list-style-type: none"> ☛ přemlouvání rodičů k záškoláctví ☛ přemlouvání rodičů k záškoláctví ☛ tlak rodičů na docházku ☛ tlak rodičů na docházku ☛ nemoc jako alibi ☛ vymyšlení si nemoci ☛ nechtělo se mi ☛ přemlouvání ☛ přemlouvání rodičů k záškoláctví ☛ nechala se ukecat ☛ mám navrch ☛ tlak rodičů na docházku ☛ tlak rodičů na docházku ☛ nemoc jako alibi ☛ vymyšlení si nemoci ☛ nechtělo se mi ☛ nemoc jako alibi ☛ vymyšlení si nemoci ☛ tlak rodičů na docházku ☛ nenechala se ukecat ☛ nemoc jako alibi ☛ vymyšlení si nemoci ☛ zdravotní problémy ☛ tlak rodičů na docházku ☛ nenechají se ukecat ☛ exemplární příklad ☛ mě se to netýká

281	Jo máme.	
282	Máme jednoho.	
283	Co si tak o nich myslíte?	
284	Že jsou za školou.	
285	Že půjde do past'áku a je to pravda.	
286	Jestli nepůjde ještě jednou nebo pětkrát, tak půjde do past'áku.	
287	Ta moje spolužačka, ona nechodí do školy, ona má 130 neomluvených. Ona nechodí vůbec do školy, ona přijde jeden den, druhý den nepůjde.	
288	A jak to s nima dopadne?	
289	Budou v past'áku nebo v děčáku.	
290	Budou mít kurátora.	
291	Nebo může být pod dohledem.	
292	Nebo to už půjde před soud.	
293	Já mám jednoho ve třídě, třeba kolikrát se stalo, že neměl na svačinu a že nešel do školy. Bez svačiny jakože. Aby se před něma neztrapnil. Jakože se stydí, že nemá svačinu.	
294	A myslíte si, že je normální chodit za školu?	
295	Není.	
296	Není, já jsem to nikdy nedělal.	
297	A proč? Proč ano a proč ne?	
298	Protože by tě mohli chytnit policajti.	
299	Problémy jsou z toho.	
300	Nezvládal bych učivo.	
301	Sociálka by to řešila.	
302	Mohla by přijet učitelka nebo učitel k nám.	
303	A jaké můžou být výhody, že nechodíš do školy?	
304	Jsi venku.	
305	Můžu spát do kolikati chci.	
306	Můžu být vzhůru večer aji tak. Aji do rána.	
307	Můžu jít ven nebo do města nebo tak.	
308	Ještě se zeptám, čím byste chtěli být? Co vás láká?	
309	Zedník.	
		<ul style="list-style-type: none"> ☛ hrozba past'ákem ☛ hrozba past'ákem ☛ odsuzování záškoláctví ☛ hrozba dětským domovem ☛ hrozba past'ákem ☛ hrozba kurátorem ☛ hrozba kurátorem ☛ hrozba soudem ☛ chudoba jako důvod ☛ odsuzování záškoláctví ☛ odsuzování záškoláctví ☛ hrozba policií ☛ problémy kvůli záškoláctví ☛ nezvládnutí učiva ☛ hrozba sociálkou ☛ hrozba konfrontací s učitelem ☛ potřeba pohybu ☛ potřeba volnosti ☛ potřeba být pánem svého času ☛ potřeba být pánem svého času ☛ potřeba pohybu ☛ potřeba volnosti ☛ čím chceme být

- 310 **Automechanik.**
- 311 **Malíř, natěrač.**
- 312 **Zoolog nebo ten, veterinář. Anebo malíř.**
- 313 A k tomu, co chcete být, tak víte, jakou školu musíte mít?
- 314 **Já půjdu na malíře.**
- 315 A ještě poslední otázka, na vaší škole máte nějaké romské asistenty nebo učitele?
- 316 **Ne.**
- 317 **Jo, jednoho.**
- 318 **Máme učitelku, ta, R.**
- 319 **Máme jednoho učitele cigánského.**
- 320 Tak kdybyste měli jednu věc na vaší škole zlepšit, tak co by to bylo?
- 321 **Odpoledku. (odpolední vyučování)**
- 322 A co s tím?
- 323 **Pozdě chodím domů.**
- 324 **Zrušit.**
- 325 Vy máte odpolední vyučování? A jak to probíhá? A to máte každý den?
- 326 **Jdu do školy, jsem tam třeba šest hodin, jdu ven a vrátím se zpátky. Na odpoledku. To bych zrušil.**
- 327 **Chtěl bych dát do každé třídy interaktivní tabuli, aby se mohly děcka líp učit.**
- 328 **Lepší učitelky.**
- 329 V čem lepší?
- 330 **V chování. Aby k nám byly dobré v chování, aby nám se vším pomáhaly a tak.**
- 331 **Nové spolužáky a nové holky.**
- 332 Máš blbě spolužáky? A v čem?
- 333 **Jsou také ty, lenivé, nic neumí.**
- 334 **Ze třídy se s nikým nebavím.**
- 335 Kluci, moc děkuju, ještě jednou zopakuju, je to anonymní, nebudou tam žádná jména ani místa. Ta jména smažu, přepíšu to, vymažu to.

☀️ potřeba být pánem svého času

☀️ potřeba být pánem svého času

☀️ pro všechny

☀️ Neuznávaná autorita

☀️ nevlídné učitelky

☀️ špatní kamarádi

☀️ lenivost ☀️ mě se to netýká

☀️ špatní kamarádi

