

+

Vzdělávání romských žáků na středních školách

Bc. Šárka Bednaříková

Diplomová práce
2014



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2014/2015

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Šárka Bednaříková**

Osobní číslo: **H130324**

Studijní program: **N7501 Pedagogika**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Vzdělávání Romů na středních školách**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti školní úspěšnosti a edukace Romů na sekundárním stupni vzdělávání.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvalitativního výzkumu formou polostrukturovaných rozhovorů.

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:

BARTOŇOVÁ a VITKOVÁ. Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-158-4.

ŠOTOLOVÁ, Eva. Vzdělávání Romů. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1909-5.

EVROPSKÉ CENTRUM PRO PRÁVA ROMŮ. Stigmata: Segregovaná výuka Romů ve školách střední a východní Evropy. 2005. Dostupné z:

<http://www.errc.org/cms/upload/file/stigmata-in-czech.pdf>

RONA, Susan a Linda E. LEE. School Success for Roma Children: Step by Step Special Schools Initiative. New York: Open Society Institute, 2001. Dostupné z:

http://www.opensocietyfoundations.org/sites/default/files/romachildren_report.pdf

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.

Ústav pedagogických věd

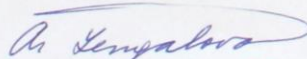
Datum zadání diplomové práce:

7. ledna 2015

Termín odevzdání diplomové práce:

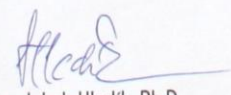
17. dubna 2015

Ve Zlíně dne 7. ledna 2015



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 Zlíněs. 2015

Bednářková / Štěpán

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 vzdělávacímu 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). Odpirá-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 jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlíží k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Téma práce nastiňuje téma vzdělávání Romů a jejich edukace na středních školách. Jako metoda výzkumu je použit rozhovor s romskými žáky, kteří na středních školách studují.

Výsledkem výzkumu byl popis a rozbor zjištěných skutečností v této oblasti. Výstupem diplomové práce je doporučení pro pedagogy a odborníky, kteří se zabývají prací s romskou populací.

Klíčová slova: Romové, vzdělávání, střední škola, motivace, vzdělanostní nerovnost, úspěšnost

ABSTRACT

Topic outlines the topic of education of the Roma and their education in secondary schools. As a research method used interviews with Roma pupils who are studying in secondary schools.

The result of the research was to describe and analyze the findings in this area. The outcome of this thesis is the recommendation for educators and practitioners who are engaged in working with the Roma population.

Keywords: Roma, education proces, secondary schools, motivation, success, educational inequality

Poděkování, motto a čestné prohlášení, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická, nahraná do IS/STAG jsou totožné ve znění:

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

OBSAH

ÚVOD	11
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 STŘEDOŠKOLSKÉ VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE	13
1.1 DRUHY STŘEDNÍCH ŠKOL	13
1.2 PŘIJETÍ ŽÁKA NA STŘEDNÍ ŠKOLU	15
1.3 PODPORA ŽÁKŮ VYŽADUJÍCÍCH SPECIÁLNÍ PŘÍSTUP VE VZDĚLÁVÁNÍ	16
1.4 VSTUP STUDENTŮ STŘEDNÍCH ŠKOL NA TRH PRÁCE.....	16
2 VZDĚLANOSTNÍ NEROVNOST A ÚSPĚŠNOST STUDIA	18
2.1 VZDĚLANOSTNÍ NEROVNOST A ROZDÍLNÝ PŘÍSTUP KE VZDĚLÁNÍ NA ZÁKLADĚ SOCIÁLNĚ- EKONOMICKÉHO STATUSU	18
2.2 AKTUÁLNÍ SITUACE VZDĚLANOSTNÍ NEROVNOSTI V ČESKÉ REPUBLICE	20
2.3 ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST	20
2.4 ŠKOLNÍ NEÚSPĚŠNOST	23
2.5 STUDIJNÍ MOTIVACE	24
3 ŽÁCI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI	26
3.1 SPECIÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ POTŘEBY	26
3.2 PODPORA SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÝCH ŽÁKŮ	28
3.3 ROMŠTÍ ŽÁCI V PROCESU VZDĚLÁVÁNÍ	28
4 HODNOCENÍ VZDĚLÁVÁNÍ ROMŮ V ČR	32
4.1 STÁVAJÍCÍ PODPORA VZDĚLÁVÁNÍ ROMŮ.....	32
4.2 INTEGRACE ROMŮ V OBLASTI VZDĚLÁVÁNÍ	36
5 DOPORUČENÍ PRO VZDĚLÁVÁNÍ ROMŮ	38
II PRAKTICKÁ ČÁST	42
6 ÚVOD	43
7 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A DÍLČÍ VÝZKUMNÉ OTÁZKY	44
7.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	44
7.2 DÍLČÍ VÝZKUMNÉ OTÁZKY	44
8 CÍL VÝZKUMU	45
9 VÝZKUMNÁ STRATEGIE A VÝZKUMNÁ METODA	47
9.1 VÝZKUMNÁ STRATEGIE	47
9.2 VÝZKUMNÁ METODA	47
10 VÝZKUMNÝ SOUBOR	49
11 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT	50
11.1 ANALÝZA DAT ZÍSKANÝCH VE VÝZKUMU.....	50
11.1.1 Otevřené kódování	50
11.2 AXIÁLNÍ KÓDOVÁNÍ	61
11.2.1 Selektivní kódování.....	64
11.3 INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH DAT	65
11.4 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	67
ZÁVĚR	68

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	69
SEZNAM PŘÍLOH.....	72

ÚVOD

V současnosti je problémem zařadit romskou populaci do společnosti. Jedním z důvodů je špatné vzdělávání Romů, a tím i jejich celková nízká vzdělanost v ČR. Tato práce se snaží rozpracovat a najít cestu pro lepší vzdělávání Romů na středních školách.

Diplomová práce se zabývá faktory úspěšnosti či neúspěšnosti romských žáků na středních školách. Pomocí zjištěných faktorů neúspěšnosti můžeme přispět k lepší efektivitě vzdělání těchto žáků. Mezi hlavní faktory patří např. rodinné zázemí žáka, kognitivní schopnosti, sociální dovednosti, věk, druh studijního předmětu nebo například zdravotní a psychický stav. Pro každého člověka může být pohled na úspěch či neúspěch odlišný. To je jeden z důvodů, proč nás zajímalo, jaký pohled na svoji úspěšnost ve škole mají právě romští žáci.

Jaké jsou příčiny skutečnosti, že některý romský žák vystuduje pouze základní školu a některý se vydělí a posune se dokonce až na univerzitní studium? Jsou tyto příčiny spíše vnějšího rázu (tedy otázka diskriminace romských žáků), či vnitřního (romští žáci ze středních škol mají určité specifické schopnosti na rozdíl od ostatních romských žáků)?

Cílem této práce je porozumět subjektivním zkušenostem romských žáků na středních školách se vzdělávacím procesem na základních a středních školách, a porozumět působení sociálních, kulturních a osobnostních faktorů na jejich vzdělávací proces.

Teoretická část práce zahrnuje popis a definování školního úspěchu a neúspěchu, věnuje se charakteristice romských žáků, jejich specifik ve vztahu ke vzdělávání, sociokulturnímu znevýhodnění; dále přičinám školní neúspěšnosti a školní zralosti.

V praktické části práce je definován cíl výzkumu, výzkumný problém, popsány výzkumné metody, výzkumné techniky, dále je popsán výběr výzkumného vzorku, analýza dat a výsledky výzkumu. Poslední část práce obsahuje shrnutí výsledků, doporučení pro praxi a závěr.

Výsledky této práce mohou sloužit jako doporučení pro vzdělávání romských žáků nejen na středních školách. Návrhy a doporučení by mohly vést k zlepšení práce s těmito žáky, a následně tak k většímu začlenění populace Romů do většinové společnosti.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 STŘEDOŠKOLSKÉ VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE

1.1 Druhy středních škol

Střední školy dávají studentům střední odborné vzdělání, úplné střední vzdělání, úplné střední odborné vzdělání a vyšší odborné vzdělání, jde v podstatě o přípravu na budoucí práci v kultuře, státní správě, uměleckých činnostech i ostatních oblastech. Některé studenty střední škola připravuje na vysokou školu, těchto lidí stále přibývá, avšak horší je to s jejich zapojením do pracovního života. V dnešní době je stále více vysokoškolských studentů, kteří nemohou najít práci nebo pracují v jiném oboru než který studovali. Střední školy uplatňují jednotu výchovy a vzdělání, která spojuje školu se lidským životem a snaží se o všestranný harmonický rozvoj osobnosti žáků, dává mu vzdělání v zásadách vlastnictví, humanity a demokracie. U těchto mladých lidí také formuje mravní a intelektuální rozvoj.

Lze nalézt několik rozdělení, podle školské legislativy:

- střední odborné učiliště
- gymnázium
- střední odborná škola

Střední odborné učiliště učí žáky:

- dělnickému povolání a odborným činnostem, ukončeno závěrečnou zkouškou
- náročnému dělnickému povolání a některým technickohospodářským činnostem, ukončeno závěrnou maturitní zkouškou
- praktickým věcem i výchovou

Gymnázium lze definovat jako škola, která všeobecně vzdělává své studenty a především připravuje na vysokou školu. Gymnázium má 4 ročníky nebo 8 ročníků.

Střední odborná škola připravuje pro odborné činnosti a to především v technickohospodářských, ekonomických, pedagogických, zdravotnických, sociálně právních, správních, uměleckých a kulturních. Připravuje i na vysoké školy. (Michalík, 2003, 29,30)

Střední odborné vzdělání bere v úvahu všeobecné vzdělání a odbornou přípravu, konec studia je po úspěšném vykonání závěrečné zkoušky z odborných předmětů.

Existuje i další rozdělení a to rozdělení na střední vzdělání s výučním listem, střední vzdělání bez výučního listu a bez maturitní zkoušky, střední vzdělání s maturitní zkouškou.

- a) střední vzdělání s výučním listem (bez maturity) – toto vzdělávání umožňuje žákům vzdělávat se ve dvou a tříletých vzdělávacích programech. Do dvouletých vzdělávacích programů nastupuje jen velmi málo žáků (okolo tří procent). Požadavky na studenty výučních oborů jsou relativně nízké, a to jak požadavky na všeobecné znalosti, tak i požadavky v odborné rovině znalostí. Do tříletých učebních oborů nastupuje kolem pěti procent žáků s ukončeným základním vzděláním.
- b) Střední vzdělání bez výučního listu a bez maturitní zkoušky – v této kategorii studuje pouze velmi malá část žáků. Žáci studující dvouleté a jednoleté vzdělávací programy dostanou po úspěšném absolvování tohoto stupně vzdělávání vysvědčení o závěrečné zkoušce.
- c) Střední vzdělání s maturitní zkouškou – tento stupeň vzdělání můžeme rozdělit na několik kategorií. První kategorií je odborné střední vzdělávání – tyto vzdělávací programy jsou nastaveny na 4 (dříve i na 5 let) a jsou mezi ně zahrnuty i vzdělávací programy pro žáky se zdravotním postižením; výstupem je maturitní vysvědčení. Druhou kategorií jsou tzv. lycea – svou studijní profilací jsou jakousi kombinací mezi středními odbornými školami a gymnázii – i když plně neposkytují odborné vzdělání, snaží se o přípravu žáků pro vstup na trh práce (lycea jsou odborně zaměřená, např. technicky). Třetí kategorií tvoří střední vzdělávání s odborným výcvikem – dřívější studenti středních odborných učilišť, tito žáci jsou po absolvování připraveni k výkonu např. některých nižších řídicích funkcí v rámci dělnických profesí; výstupem je vysvědčení o maturitní zkoušce. Poslední kategorií jsou gymnázia – studium na gymnáziu může trvat 4, 6 i 8 let, podle toho, z jaké třídy základní školy přestupuje. Gymnázia připravují žáky na přestup na vysoké školy, proto zde studují nejnadanější studenti. Výstupem je vysvědčení o maturitní zkoušce.

(Vojtěch, 2010-11, s. 4, 5)



Obrázek 1 Návštěva politiků na školách

1.2 Přijetí žáka na střední školu

Prvním stupněm přijímacího procesu na střední školy je **podání přihlášky**. Termíny podání této přihlášky stanovuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). Přihlášku podá uchazeč o studium nebo jeho zákonný zástupce. Ředitel příslušné střední školy rozhodne jak o počtu přijatých žáků, tak i o přijetí konkrétního uchazeče. Již v tomto bodě platí, že přístup ke vzdělávání na středních školách je zaručen všem bez ohledu na pohlaví, náboženské přesvědčení a dalších specifik a handicapů jedince (samozřejmě za podmínky splnění přijímacích kritérií). Je možné se hlásit na denní, večerní, dálkové, kombinované nebo distanční studium, přičemž žáci, kterým je 15- 16 let, se automaticky hlásí na denní formu studia. (Kol. aut. NÚOV, 2005, s. 30- 31).

Druhý krok přijetí na střední školu zahrnuje vlastní **přijímací řízení**. O tom, co bude zkouška obsahovat a jakým způsobem bude probíhat, rozhoduje ředitel školy, protože přijímací řízení se liší na různých typech středních škol. Základním předpokladem pro úspěšné absolvování řízení je žákův prospěch z předem stanovených vysvědčení základní školy. Dalším krokem přijímacího řízení je přijímací zkouška. Ta se na některých středních školách může konat a na některých nemusí (stačí pouze dobrý prospěch). Tato zkouška se ve většině případů skládá z matematiky, českého jazyka a popřípadě i cizího jazyka. Je pravidlem, že na uměleckých středních školách žáci konají tzv. talentové zkoušky, a to před

termínem řádných přijímacích zkoušek. Podmínkou přijetí žáka na střední školu je i dostatečná zdravotní způsobilost ke studiu. Za účelem snadnějšího přístupu ke střednímu vzdělávání mohou střední školy umožňovat uchazečům přípravné kurzy k přijímacím zkouškám. (Kol. aut. NÚOV, 2005, s. 30 a 31).

1.3 Podpora žáků vyžadujících speciální přístup ve vzdělávání

Tato podpora je určena pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Jde o umožnění individuálního vzdělávacího plánu pro žáka, zaměstnání asistenta pedagoga, organizaci doplňujících vzdělávacích programů, poskytnutí individuálního příspěvku na náklady spojené se vzděláním, úpravu organizace vyučovacích hodin, rozšíření výuky jednoho či více předmětů nebo přeřazení žáka do vyššího ročníku. Individuální vzdělávací plán mohou využít jak zdravotně či jinak handicapovaní žáci, tak i nadaní žáci. Institut asistenta pedagoga je určen pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Doplňující vzdělávací programy jsou organizovány pro žáky se sociálním znevýhodněním. Tito žáci mohou také využít individuálního příspěvku určeného na pokrytí studijních nákladů. Změny ve studiu spočívající v přestupu do vyššího ročníku, rozšíření výuky předmětu či úpravu organizace vyučování využívají nadaní žáci. (Kol. aut. NÚOV, 2005, s. 31).

1.4 Vstup studentů středních škol na trh práce

Ačkoliv žáci, kteří absolvují střední školu, mají samozřejmě mnohem více usnadněný vstup na trh práce než žáci s dokončeným základním vzděláním, ne tito všichni žáci střední školy úspěšně dokončí.

I když neexistují ucelené a podrobné studie o žácích, kteří nedokončí střední školy, v rámci projektu EQAL, do kterého se zapojilo okolo 20 středních škol v české republice a dalších informací získaných například z interních dokumentů škol, vyplynulo, že u celkového počtu 27.1 % chlapců a 14.2 % dívek (za všechny typy sekundárního stupně vzdělávání) existuje vysoká pravděpodobnost odchodu ze střední školy. Do roku 2010 se však Česká republika zavázala v Lisabonské smlouvě snížit počet žáků odcházejících ze středních škol pod 10 %. Nejvyšší počet předčasně odcházejících žáků ze středních škol byl zaznamenán u dvouletých vzdělávacích programů (30, 2 % žáků). (Kol. aut. NÚOV, 2005, s. 37, 38).

Avšak absolventi, kteří studium na středních školách dostudují, mají následující podmínky pro úspěšný vstup do zaměstnání:

- 1) Absolventi, kteří získali výuční list – podle statistiky NUOV provedenou v roce 2003 26 % studentů s výučním listem vůbec nenajde práci. Následujících pět let se jejich situace zlepšuje a po pěti letech po ukončení SŠ je nezaměstnaných pouze 14 % absolventů. Avšak ne všichni studenti, kteří práci získají, pracují v oborech, na které se připravovali. Těchto absolventů je přibližně 40 %. Příčinou této skutečnosti bývá nejčastěji nemožnost najít zaměstnání v místě bydliště nebo nízký plat v oblasti vystudovaného oboru.
- 2) Absolventi středních odborných škol s maturitní zkouškou – tito studenti získají zaměstnání samozřejmě snadněji než absolventi středních odborných učilišť. První rok po absolvování nemá zaměstnání 20 % studentů a pět let od ukončení střední odborné školy se počet těchto absolventů snižuje na 7 %. Také tito absolventi často nenacházejí práci v oboru. Do této sekce studie řadí i žáky připravující se na vstup do terciálního stupně vzdělávání (vyšší odborné školy a vysoké školy), tedy absolventy gymnázií. Analýza uvádí, že více než polovina těchto absolventů se hlásí ke studiu na již zmíněných VOŠ a VŠ.

Za účelem usnadnění lepšího vstupu těchto studentů na trh práce poskytují úřady práce a pedagogicko-psychologické poradny poradenství týkající se volby povolání. Pokud jde o úřady práce, ty organizují pro studenty středních škol různé přednášky, besedy a exkurze s prohlídkami svých poraden. Pedagogicko-psychologické poradny pomáhají žákům k sebezpoznání přes psychologické testy a pomoc např. výchovným poradcům na školách.

I přes tyto skutečnosti to však studenti středních škol s přestupem do zaměstnání v současné době mají celkem těžké, a to hlavně z důvodu nízkého propojení praxe se studiem teorie na středních školách. Tento problém spočívá především v nedostatku praktických hodin studia. Tento problém se však snaží řešit kurikulum středních škol.

2 VZDĚLANOSTNÍ NEROVNOST A ÚSPĚŠNOST STUDIA

2.1 Vzdelanostní nerovnost a rozdílný přístup ke vzdělání na základě sociálně- ekonomického statusu

„V tradičních společnostech se děti prakticky bez ohledu na schopnosti, vlohy či plány nedostaly daleko za hranice sociální skupiny či třídy, do které patřily jejich rodiče, a to bez ohledu na to, co si rodiče nebo jejich děti přály...Moderní industriální a postindustriální společnosti bývají naopak díky dominantní (zásluhové) ideologii prezentovány jako v principu otevřené, vertikálně prostupné, s minimálními sociálními bariérami a vysokou sociální mobilitou.“ (Matějů, 2006, s. 147).

Autor dále polemizuje o tom, zda jsou sociální bariéry v dnešní společnosti spíše objektivní či subjektivní, a do jaké míry je úspěch v životě jedince způsoben osobnostními rysy, motivací, schopnostmi nebo sociálním prostředím.

Dále bychom rádi charakterizovali některé pojmy z této oblasti. Je to sociální původ, vzdelanostní nerovnost, sociální mobilita a vertikální mobilita. Sociální původ lze charakterizovat jako společenskou pozici rodiny, do které se dítě narodilo. Z toho vyplývá, že sociální původ jedince nelze ovlivnit a jedinec si z tohoto důvodu po celý život s sebou nese určité charakteristiky. Podle některých empirických evidencí to může dokonce znamenat i to, že si dítě odnese z původní rodiny například IQ. Autor Cakirpaloglu k tomu dodává, že sociální a ekonomická konstelace ovlivňuje obecný psychický růst dítěte, jehož měřitelnou součástí je inteligence. (Cakirpaloglu, 2012, s. 232).

Vzdelanostní nerovnost rozvádí autor Mareš ve své publikaci Sociologie nerovnosti a chudoby. Popisuje vzdelanostní nerovnost jako komplikovaný přístup dětí z nižších sociálních tříd ke kvalitnímu vzdělání z důvodu nedostatku finančních prostředků rodin na zaplacení kvalitních škol (ovšem domníváme se, že autor myslel vzdelanostní situaci hlavně v americkém školství). Zmiňuje se o vzdělání jako o prostředku k rovnoprávnosti. Avšak uvádí, že vzdělání může také k nerovnosti ve společnosti paradoxně přispívat. (Mareš, 1999, s. 36).

Vzdelanostní nerovnost se tedy pojí s odlišnými příležitostmi ke vzdělávání, které se nejčastěji projevují u sociálních vrstev (tříd), lidských ras a odlišných pohlaví.

Sociální stratifikaci můžeme brát jako postavení ve společnosti, které závisí na těchto atributech: prestiž, moc a vlastnictví materiálních statků. Sociální postavení (místo v určité sociální vrstvě) je nám dáno narozením nebo ho získáváme prostřednictvím vlastního úsilí. Pokud postoupíme ve společenském žebříčku na základě svých schopností nebo snahy, hovoříme o sociální mobilitě a zle ji rozdělít na horizontální, vertikální, sestupnou a vzeštnou.

Pokud budeme hovořit o vertikální mobilitě, znamená to postup individua z nižší společenské třídy do vyšší. Pokud jde o výskyt této mobility v různých společenských systémech, pak můžeme říct, že v kastovních systémech prakticky neexistuje a naopak nejvíce pravděpodobná je v třídní společnosti, která se vyskytuje v moderních vyspělých státech. **(další)** Pro úplnost zde uvedeme tři základní teorie, které se pokouší vysvětlit skutečnost vzdělanostní nerovnosti. Jsou to:

2. teorie Maximálně udržované nerovnosti – autory jsou Raftery a Hout (1993), tato teorie říká, že na určitém vzdělanostním předělu (např. přijímací zkoušky na lékařské fakulty) jsou pro studenty z různých sociálních tříd možnosti (šance na přijetí) v podstatě stejné až do okamžiku, kdy se musí změnit např. pokud je potřeba přijmout více studentů.
3. teorie Nerovnosti udržované ve výsledku – jako autor je uváděn Samuel Lucas (2001), také se jí říká EMI – effectively maintained inequality, teorie uvádí, že studenti sice mají stejné šance na určitý stupeň vzdělání, avšak ne na „kvalitní typy škol“ v tomto vzdělávacím stupni. Tzn. že „horší“ studenti budou rozděleni do méně kvalitních škol v rámci stejného studijního oboru.
4. teorie Racionálního jednání – autory jsou Goldthorpe (1996) a Breen (1997), jinak je nazývána také jako RRA – relative risk aversion nebo RAT – kation action theory, tato teorie hovoří o rozhodování o vzdělání nižších a vyšších sociálních vrstev. Jde hlavně o rozhodování na základě nákladů a výnosů, přičemž pro nižší sociální vrstvy jsou náklady vždy vyšší z důvodu větší pravděpodobnosti ztráty, kdežto u vyšší sociální vrstvy tzv. nemají co ztratit.

2.2 Aktuální situace vzdělanostní nerovnosti v České Republice

Teď bychom již konkrétně přistoupili k aktuálním analýzám vzdělanostních nerovností v České republice. Například autoři Simonová a Soukup v roce 2009 vyzkoumali, že po Sametové revoluci v roce 1989 tzv. vzdělanostní reprodukce (opakování vzdělanostní dráhy potomka po svých rodičích) klesá jak pro ženské i mužské pohlaví, tak také pro veškeré sociální vrstvy. Následně také v roce 2009 srovnali autoři Matějů a Smith působení sociálního původu na míru usilování o vzdělání, skládající se ze schopností dítěte a vnímaním hodnoty vzdělání. V rámci Mezinárodního srovnávání výsledků vzdělávání (země OECD) uvádíme tyto skutečnosti zjištěné za Českou republiku: Pokud se žáci v České republice rozhodují o směru svého budoucího vzdělání, jednají tak v 15 letech, což znamená, že na převážnou většinu rozhodnutí mají vliv rodiče žáků (do rozhodnutí se promítá především sociální původ). Další zjištění uvádí, že studenti, kteří pochází z níže postavených rodin, si vybírají méně prestižní vzdělanostní dráhy, i když objektivně mají srovnatelné schopnosti a dovednosti jako studenti z vyšších vrstev. Co se týče českých středních škol, ty pouze rozmísťují jednotlivé žáky do typů škol v závislosti na jejich sociálním původu, a také potvrzují první rozhodnutí žáků týkající se jejich studijního zaměření. Ze zmíněného Mezinárodního srovnání celkově vyplynulo, že vzdělanostní systém v České republice sice umožňuje všem studentům stejné šance na vzdělávání, ale tak jako tak se většinou pro vyšší vzdělanostní dráhu rozhodují studenti pocházející z rodin s vyšším (hlavně vzdělanostním) statutem. (Simonová, 2010, s. 43, 44).

2.3 Školní úspěšnost

V Pedagogickém slovníku Průchy, Walterové a Mareše je školní úspěšnost definována jako „zvládnutí požadavků kladených školou na jednotlivce, které se projevuje v pozitivním hodnocení žákova prospěchu“ (PRŮCHA, Pedagogický slovník, s. 303).

Ve Výkladovém slovníku z pedagogiky od Zdeňka Koláře najdeme školní úspěšnost charakterizovanou takto: „Je definována tím, jak vyjadřuje uskutečnění nároku společnosti na osobnost, uplatňovaným prostřednictvím školy. Za úspěšného žáka lze považovat takového, který podává odpovídající výkony, zvládl potřebné soubory poznatků a dovedností, osvojil si aktivní metody práce ve škole, které mu umožní pracovat samostatně. Tři aspekty

školní úspěšnosti: výkony, činnosti a rozvoj žákovy osobnosti. Školní úspěšnost je produktem řady činitelů: aktivity žáka, práce učitele, klimatu ve třídě, aspirací žáka i rodiny, vztahu společnosti ke vzdělávání.“ (KOLÁŘ a kolektiv, Výkladový slovník z pedagogiky, s. 144).

V obou definicích můžeme nalézt dva společné aspekty úspěšnosti ve škole, a to jak nároky na jednotlivce, tak i požadavky kladené školní institucí. Výsledkem zvládnutí těchto nároků je hodnocení nebo jinak řečeno prospěch žáka.

Rozlišujeme dva pohledy na školní úspěšnost žáka:

- 1) Subjektivní – jedná se o subjektivní pocit smysluplnosti a přisouzení společenského významu prováděné činnosti, který ho motivuje k pokračování a zlepšování se v této činnosti.
- 2) Objektivní – jsou to vnější normy a kritéria, kterých dosahuje žák v očích ostatních (rodiče, učitel, spolužáci, ...). (Školní úspěšnost, 2014, online).

Školní úspěšnost má tyto dvě komponenty:

- 1) Školní zdatnost = dispozice, díky kterým žák plní požadavky školy. Dělí se na:
 - 1) vrozená – např. inteligence
 - 2) získaná – má vrozený základ, ale rozvíjí se po celý život
 - 3) reálná – tato zdatnost se projevuje v průběhu školní docházky
- 2) Školní výkonnost – ukazatelem je školní prospěch

(Hodnocení a zkoušení žáků, 2008, online).

že, nejobecnějšími faktory, které mají na školní úspěšnost vliv, jsou tyto:

- 1) Rozumové (kognitivní) schopnosti
- 2) Paměť
- 3) Učební styl
- 4) Motivace

Pedagogové někdy vytváří tzv. škatulky (označení) pro žáky. Tato označení vypovídají o žákovi, že je „úspěšný/neúspěšný“ či „dobrý/špatný.“ Tyto kategorie jsou však ovlivněny rodiči žáka, spolužáky nebo samotným pedagogem. A jelikož tento proces označování je většinou dlouhodobý, vyplývají z něj pro žáka neblahé důsledky. Takovýto typ označování jedinců s dopadem na jejich sociální identitu se nazývá Golem efekt.

(Vojtíšková, 2011, s. 914).

Avšak ne všichni pedagogové „škatulkují“ své žáky. Vnímají, že jejich úspěšnost, popř. neúspěšnost je závislá na více faktorech. Na jejich zdravotním stavu, psychickém stavu, existenci či neexistenci handicapu, sociálním a rodinném zázemí či povahových vlastnostech.

Významným faktorem školní úspěšnosti je také temperament jednotlivce. Na úspěch ve škole mají vliv tři komponenty:

- b) Aktivita – u některých dětí se projevuje v menší míře. Tyto děti mají rády v procesu učení spíše klidové činnosti a jsou více unavené než děti aktivní. U aktivních žáků se může projevovat hyperaktivita a neposednost.
- c) Roztěkanost – tyto děti těžko udržují při vyučování pozornost, všechno je rozptyluje, a to hlavně podněty, které s vyučováním příliš nesouvisí, např. venku štěkající pes nebo zazvonění telefonu ve třídě.
- d) Vytrvalost – vytrvalost znamená intenzita a doba trvání pozornosti. Žák pokračuje ve školní práci, i když je práce náročná. Existují dva extrémy v rámci vytrvalosti. Buď je dítě extrémně vytrvalé, a problémem je odtrhnout ho od dané činnosti, aby se věnovalo jiné, nebo dítě vytrvalé není. V tom případě dítě dlouho nevydrží vykonávat jeden úkol. (Jurčíková, 2009).

Tyto tři komponenty v rámci vyučování mají také vliv na školní úspěšnost. Proto je velice žádoucí, aby učitel rozpoznal u žáků tyto povahové rysy, aby mohl každému žákovi přizpůsobit vyučovací styl a úkoly. A v jakých situacích můžeme temperament rozpoznat?

- Běžná frontální výuka – rozpoznáme aktivitu a míru pozornosti žáka
- Práce ve skupinkách – poznáme aktivitu, stálost a pozornost. Ovšem nejvíce rozpoznáme přizpůsobivost či tendenci k vedení skupiny u žáka.
- Změna činnosti – poznáme všechny komponenty úspěšnosti žáka, např. přechod z ústního výkladu na zapisování do sešitu.
- Přechod z mimotřídní činnosti do činnosti prováděné ve třídě – kromě temperamentu žáků poznáme tendenci k navazování sociálních kontaktů u žáka, např. vycházka do parku, kina nebo muzea.

- Volná aktivita ve škole – např. při přestávce, na obědě nebo volné hodině.

(Jurčíková, 2009).

2.4 Školní neúspěšnost

„Školní neúspěšnost je obrazem i důsledkem individuálních rozdílů, které nacházíme nejenom v osobnosti žáků (např. v úrovni a struktuře nadání, charakteru, zájmu o učení, emotivitě, motivaci, harmoničnosti, či disharmoničnosti osobnosti), ale i v oblasti jejich výkonnosti ve škole a v jejich rodinné výchově.“ (Kohoutek, 2009, online).

Školní neúspěšnost dělíme na absolutní a relativní. U absolutní školní neúspěšnosti je příčinou nedostatečné kognitivní schopnosti (nízké IQ či mentální retardace). Tyto příčiny se vyskytují u 3 % populace. Relativní školní neúspěšnost zahrnuje širší spektrum příčin:

- 1) Sociálně – psychologické faktory – do této skupiny řadíme zejména špatné výchovné prostředí (školní i rodinné), profesní zaměření rodičů dítěte, bytová situace rodiny, vzdálenost místa bydliště dítěte od školy, kulturní úroveň rodiny dítěte, názor rodičů na význam vzdělání, jazyková úroveň komunikace v rodině dítěte, styl výchovy v rodině nebo citová deprivace dítěte.
- 2) Nedostatky ve výchovně vzdělávacím procesu – sem patří malá aktivizace žáka ve vyučování, špatná interakce mezi žákem a pedagogem nebo žákem a spolužáky, zkrácený postoj pedagoga k některým žákům s problémy v prospěchu, tendence škol zaměřit se pouze na didaktický proces a vynechávat výchovný proces ve školní práci, špatné podmínky v prostředí školy (špatné osvětlení, hluk atd.) nebo také konflikty mezi školou a rodiči žáků.
- 3) Biologicko-psychologické faktory – žák je neúspěšný ve škole hlavně z těchto důvodů: neuro-psychická nezralost pro školní proces, pohybový neklid (způsobený jednak organicky, tak i psychogenně), percepčně motorické poruchy (např. zrcadlové čtení, smyslové a řečové vady, lehká mozková dysfunkce (např. dysgrafie, dyslexie, dysortografie atd.), tzv. nevyhraněné laterality (např. přecvičované leváctví), choroby způsobené neurotropními viry (některé záněty prokazatelně způsobují poruchy pozornosti), zvýšená činnost štítné žlázy, epilepsie, rekonvalescence po

dlouhodobé nebo vážné nemoci, deprivace a subdeprivace nebo akutní chronická onemocnění.

- 4) Intrapsychické faktory – může to být například záporný vztah žáka k učení a ke škole obecně, nedostatečná motivace žáka k učení, špatný vztah žáka k učiteli, období puberty a s ní spojené emocionální obtíže (hlavně u chlapců se projevuje emocionální labilita nebo častá únava), nedostatečná úroveň pracovních a učebních návyků, poruchy sebeúcty nebo intelektuální pasivita (žák se spokojí s průměrnými školními výsledky, i když jeho intelektová kapacita je vyšší). (Kohoutek, 2009, online).

Školní neúspěšnost je možné diagnostikovat, a to například testem SPAS (Student Perceptions of Ability Scale) – Dotazník sebepojetí úspěšnosti dětí. Původní verzi zpracovali autoři F. J. Boersman a W. Chapman. Českou verzi pravili Zdeněk Matějčík a Marie Vágnerová. Test se zabývá vztahem dítěte ke svému IQ, pohotovosti a vlastnostem důležitým pro školní a celkový životní úspěch. Děti hodnotí své vztahy k různým předmětům a oblastem ve škole, jako je třeba matematika nebo pravopis. Součástí testu je hodnocení samotného žáka ve vztahu ke kolektivu ve třídě. Test je proveditelný u dětí od 10 do 15 let. (Kohoutek, 2009).

2.5 Studijní motivace

Co vlastně motivace přesně znamená? Je to soubor psychických podnětů, které jedince přimějí k jednání či chování (u studijní motivace toto jednání znamená zaměření pozornosti na studium). Motivy v případě studijní motivace dělíme na habituální (všeobecné, např. názor na studium) a aktuální (např. obava ze získání zaměstnání po absolvování studia. Je dokázáno, že na studijní motivaci se velmi významně podílí úspěch při studiu. (Palán, 2002, s. 125).

Zde uvádíme oblasti motivace při studiu uváděné autorem (Palán, 2002, s. 126):

- 1) Sociální kontakt – za tímto motivem se skrývá touha lidí po uznání a akceptaci jejich schopností okolím, dále autor v souvislosti se sociálními motivy zmiňuje tendenci jedince zapojit se do aktivit v rámci studijní skupiny.

- 2) Sociální podněty – tyto motivy znamenají tendenci jedince hledat ve vzdělávání únik od běžných starostí a frustrací.
- 3) Profesní motivy – znamená zjednodušeně zvyšování jedincovy profesní kvalifikace.
- 4) Účast na veřejném životě – předpokládá účast jedince na řešení problémů buď na komunální, nebo celostátní úrovni.
- 5) Motivace získaná prostřednictvím okolí – autor zde píše o touze jedince se vzdělávat např. z důvodu doporučení a podpory svého sociálního zázemí.
- 6) Intelektuální motivy – v poslední řadě nesmíme zapomenout ani na nejobecnější motivaci a to vzdělávání z důvodu touhy po nových informacích a poznacích.

Autorka Gabriela šumavská ve článku na stránkách NÚOV nazvaném Jak a čím motivovat žáky ke studiu a vést je k odpovědnosti uvádí některé návrhy pro motivování žáků ke studiu. Jsou to:

- 1) Vedení vyučování učitelem – autorka uvádí celkovou osobnost vyučujícího a jeho přístup k podání studijní látky. Dále hovoří o třídním klimatu a atmosféře v době vyučování. Zmiňuje také motivační nástroj, který má jeden z nejvyšších účinků na žáka – pochvalu a kladné hodnocení.
- 2) Samostatná práce žáka a práce v týmu – autorka hovoří o vedení žáků k odpovědnosti za svou práci skrz prezentování a obhajování své samostatné práce před skupinou spolužáků. Rozebírá také potřebu kontroly žákovy práce učitelem, přičemž tato kontrola by měla být pravidelná a žák by měl dostat možnost si opravit chyby ve své práci. Velmi zajímavým a důležitým způsobem motivace žáků je také zavedení tzv. vzájemného hodnocení, kdy žák práci odprezentuje a následně mu spolužáci nastíní svoje názory a kritiku práce.
- 3) Propojení učební látky s praxí – jestliže žák uvidí, že jeho nastudované poznatky „nepřijdou vniveč“ a mají je možnost nějakým způsobem využít v běžném životě, o to více budou žáci motivováni k dalšímu studiu. Autorka také zmiňuje důležitost spolupráce středních škol se školami vysokými. (Šumavská, 2012).

Ve zprávě z kvalitativního výzkumu provedeného v roce 2009 Poradnou pro občanská a lidská práva (Gruberová, 2009, s. 31 a 32) jsou uvedeny hlavní motivační nebo demotivující faktory romských rodičů v oblasti vzdělávání svých dětí.

3 ŽÁCI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

3.1 Speciální vzdělávací potřeby

V Andragogickém slovníku (Průcha, Veteška, 2014, s. 257) nalezneme pojem speciální vzdělávací potřeby charakterizovány jako „skutečnost, že kromě většinové populace se standardními způsoby vzdělávání existují skupiny osob, jejichž vzdělávací potřeby jsou nestandardní, specifické. Jsou to děti a mládež s některým druhem zdravotního postižení nebo zdravotního znevýhodnění; děti vyrůstající v nepříznivém sociálním (sociokulturním) prostředí; děti a mládež z rodin imigrantů nebo z etnických či jazykových menšin; žáci a studenti s mimořádným nadáním.“

Pro účely naší práce se zaměříme na žáky se sociálním znevýhodněním. Žáci se sociálním znevýhodněním jsou:

- 1) žáci, kteří nemají dostatečnou podporu ve vzdělávání od svých rodičů, a spolupráce těchto rodičů se školou je velmi malá nebo žádná
- 2) žáci, kteří pochází z rodiny s nízkým sociálním statutem; je u nich riziko výskytu sociálně patologických jevů
- 3) žáci s jazykovým handicapem – vyučovací jazyk je jiný než jejich mateřský jazyk
- 4) žáci, kteří byli umístěni v dětském domově nebo výchovném ústavu
- 5) žáci, jejichž rodiče jsou azylanty nebo požádali Českou republiku o mezinárodní ochranu

(Školský zákon, č. 561/2004 Sb. a vyhláška č. 147/2011 Sb.).

Tito žáci mají velké množství problémů ve vzdělávacím procesu, a to zejména v:

- 1) Materiální oblasti problémy se projevují nenošením pomůcek do školy, absence žáka na obědech, výletech, má neupravené nebo špinavé oblečení, či nechodí dokonce vůbec do školy z důvodu nedostatku finančních prostředků rodiny na dopravu či jídlo pro dítě.
- 2) Oblasti komunikace - toto handicap je charakteristický především pro žáky, kteří jsou cizinci. Projevuje se

například v neporozumění zadání od učitele, ve výuce málo mluví, a celkově jsou v menší míře aktivní ve škole na úrovni komunikace.

3) Oblasti motivace – žáci se sociálním znevýhodněním mají velice často rodiče, pro které vzdělání a škola hrají na žebříčku hodnot vedlejší roli. Z tohoto důvodu jsou i samotní žáci demotivováni ke školnímu vzdělávání.

4) Oblasti mimoškolní přípravy do školy – žáci, kteří pochází ze sociálně znevýhodněného prostředí, mají horší podmínky pro přípravu na školní výuku. Je to buď z toho důvodu,

že pro rodiče těchto žáků není vzdělání důležité (jak jsme se zmínili výše), dále například tím, že dítě nemá doma příznivé podmínky k plnění úkolů do školy (např. příliš hluku v domácnosti), nebo také proto, že rodiče těchto žáků nejsou schopni svým dětem s učením pomoci, jelikož jsou sami málo vzděláni.

(Němec, 2014, s. 31, 32).



Obrázek 1 Sociálně znevýhodnění žáci (stránky NÚOV)

3.2 Podpora sociálně znevýhodněných žáků

Z výše uvedeného jasně vyplývá, že sociálně znevýhodnění žáci potřebují určitou formu pomoci, aby se mohli účinně vzdělávat. Tato podpora je jim poskytována těmito prostředky:

1) přípravné třídy – jde o speciální třídy, kde se žáci připravují na nástup do první třídy. Většinou se tyto třídy nacházejí přímo na základních školách, ale někdy i na školách speciálních (dříve praktických). Děti se zde učí například grafomotorice, hygienickým návykům či smyslovému vnímání.

2) asistent pedagoga – jde o nástroj financovaný z dotací ministerstva školství a tyto dotace mohou dostat školy, na kterých studuje větší počet žáků se sociálním znevýhodněním.

3) multikulturní výchova – je určena pro všechny žáky a slouží hlavně ke snadnější integraci sociálně znevýhodněných žáků mezi běžné žáky základních škol. Multikulturní výchova je v současné době tzv. průřezovým tématem – promítá se v podstatě do všech studijních oblastí.

4) další programy MŠMT – tyto programy jsou zaměřeny např. na studium romských žáků na středních školách nebo podporování jazyka národnostní menšiny v rámci vyučovacího procesu.

5) zapojení neziskových organizací – tyto organizace pomáhají sociálně znevýhodněným žákům vyplnit volný čas nebo s nimi pracují prostřednictvím sociálního poradenství. U nás se těmito aktivitami zabývá např. organizace Člověk v tísni nebo R-mosty.

(Němec, 2014, s. 34, 35).

3.3 Romští žáci v procesu vzdělávání

Oficiální statistiky hovoří o romském etniku jako nejpočetnějším v rámci České republiky. Uvádí se, že zde žije 160 až 300 000 romských občanů. Avšak toto číslo může být velmi zkreslené, protože Romové nechtějí již nějakou dobu oficiálně uvádět svoji romskou příslušnost. U příležitosti sčítání lidu v roce 2001 bylo občanů romské národnosti uvedeno pouze 11 718, což je významně méně než o 10 let dříve. Z tohoto sčítání také vyplynulo, že Romové se nejvíce sdružují v Ústeckém, Moravskoslezském a Středočeském kraji.

(Roma Education Fund, 2007, s. 7, 12).

Podporou Romů v oblasti vzdělávání se v současnosti v nás zabývá Oddělení vzdělávání národnostních menšin a multikulturní výchovy, které spadá pod MŠMT ČR. Dále Ministerstvo řídí pro vzdělávání Romů např. Česká školní inspekce, Národní ústav odborného vzdělávání (NÚOV), Ústav pro informace ve vzdělávání (UIV) nebo Národní institut pro další vzdělávání (NDIV). Pokud jde o strategické dokumenty, v současnosti můžeme uvést Koncepti včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, která je především dobře zpracovaná z hlediska jazyka romského etnika a identity Romů. Co se týče ostatních dokumentů, v roce 2001 byla vydána Strategie pro zlepšení vzdělávání romských dětí, avšak nebyla dokončena, a také Vládní koncepce imigrace Romů nebyla úspěšná, protože zůstala pouze ve fázi návrhu bez praktického využití.

Vzdělávání Romů se však i tak za posledních několik let postupně zlepšuje. Například financování této oblasti se uskutečňuje přes granty od ministerstva namísto dřívějších příspěvků od soukromých organizací, které bylo nepravidelné. Je ale potřeba se do budoucna zaměřit hlavně na rozšiřování kompetencí a iniciativ orgánů, které na vzdělávání Romů spolupracují.

(Roma Education Fund, 2007, s. 8, 18, 27).

Podle platné legislativy mají všechny etnické menšiny právo na vzdělání ve svém jazyce, avšak ve školách se ve skutečnosti Romsky nevyučuje. Nejčastěji se uvádí, že pro toto existují dva důvody, přičemž prvním je skutečnost, že jako menšina nemají nikde v České republice trvalé území, na kterém by žili. Druhým důvodem, proč se v českých školách nevyučuje romsky, je to, že Romové svůj jazyk již neumí nebo jim nechtějí hovořit. V ČR můžeme najít pouze dvě střední školy, kde se romský jazyk vyučuje, a to jako maturitní samostatný předmět. Vůbec nejčastěji uváděným důvodem k neexistenci romštiny na školách je její nepraktičnost pro pracovní využití. Jelikož se v žádné soukromé ani státní organizaci nepoužívá, tím pádem je ve školách považována za zbytečnou. Romština je však někdy využívána při práci asistenta pedagoga. V případě, že asistent pedagoga mluví s romským žákem romštinou, jsou pak žakovy studní výsledky výrazně lepší. Avšak pro samotné učitele bývá komunikace v romštině na jejich hodinách problém, protože je jim nepříjemné, že jí nerozumí. Bohužel smutnou skutečností je, že ačkoliv v některých případech (nad 7 žáků z etnické menšiny ve třídě) má škola povinnost zakomponovat jazyk menšiny jako volitelný předmět, této možnosti se v praxi prakticky nevyužívá. (Roma Education Fund, 2007, s. 20 a 21).

Romský vzdělávací fond ve své publikaci s názvem Rozvoj vzdělávání Romů v České republice také uvádí hodnocení situace na školách vzhledem k situaci romské menšiny. Jsou zde uvedeny oblasti jako vedení školy, učitelé, školní programy a financování. V každé z oblastí byla zjištěna určitá rizika pro sociálně znevýhodněné žáky. V oblasti vedení školy bylo zjištěno nepochopení pracovníků škol, proč by měli rozvíjet romský jazyk nebo vyvíjet snahu o komunikaci s rodinami romských žáků. Dále také skutečnost, že vedení škol velice často nemá zájem o přijetí žáků se socioekonomickým znevýhodněním z důvodu pozdějšího plošného hodnocení škol bez ohledu na jejich skladbu žáků. Bylo také zjištěno, že žáci a rodiče se sociálním znevýhodněním nebývají voleni do rad školy. V oblasti učitelů bylo například zjištěno, že je na školách málo pedagogů, kteří mají kvalifikaci pro vzdělávání etnických menšin. Dále financování učitelů je plánováno jen rok předem, a pokud se učitelé vzdělávají, v oblasti integrace a inkluze je u nich vzdělávání nedostatečné. Také v oblasti školních programů byly zjištěny nedostatky. Především proto, že aby žáci zvládli učební látku, potřebují se většinou ještě učit v době mimo vyučování, což diskriminuje žáky se sociálním znevýhodněním. Pokud jde o oblast financí, bylo zjištěno, že před platností nového školského zákona byl žák se sociálním znevýhodněním podporován tak, že byl zařazen do zvláštní školy. Dalším problémem je, že pokud se sociálně znevýhodněný žák zařazuje do oddělených tříd od běžného vzdělávacího proudu, bývá finančně více podporován, než kdyby chodil do třídy s běžnými žáky. (Roma Education Fund, 2007, s. 58). Také na základě těchto zjištěných problémů navrhuje Romský vzdělávací fond např. tato opatření:

- **podpora romských rodin** – na této úrovni je potřeba motivovat romské rodiny k investicím do vzdělávání (např. pozitivně vyzdvihnout úspěšné romské žáky) nebo zprostředkovat kontakt mezi romskými rodinami a školami v příslušném kraji.
- **spolupráce s úřadů se školami** – zde je potřeba systémově podpořit přijímání romských studentů do vyšších stupňů vzdělávání, mj. i finančně, a na druhé straně zvyšovat nároky na školy, aby byli jejich studenti úspěšnější, dále také zajistit spolupráci nevládních organizací na vzdělávání romských žáků a podpořit je ve sběru dat o těchto žácích
- **spolupráce s vládou** – zde fond navrhuje hlavně tvorbu co nejefektivnějších legislativních dokumentů týkající se podpory vzdělávání romských dětí a komunit. Také hovoří o změně či přehodnocování vlád v jejich účasti na

financování některých projektů věnujícím se vzdělávání Romů, a to z důvodu větší efektivity a dostupnosti podporujících programů.

(Roma Education Fund, 2007, s. 43).

4 HODNOCENÍ VZDĚLÁVÁNÍ ROMŮ V ČR

4.1 Stávající podpora vzdělávání Romů

Pro hodnocení dosavadní podpory celkového vzdělávání Romů můžeme uvést některé aspekty silných a slabých stránek. Mezi silné stránky lze zařadit koncepci pedagogického asistenta, středoškolská stipendia, vládní legislativní a koncepční návrhy a možnosti financování.

- Pedagogický asistent – v roce 2006 bylo registrováno a financováno více asistentů oproti roku 2005 a v roce 2007 vláda schválila finance dokonce pro 380 asistentů. Bohužel, z 380 nakonec školy zaměstnaly pouze 127 pedagogických asistentů.
- Středoškolská stipendia – díky tomuto vládnímu programu studovalo v roce 2007 na středních školách kolem 1800 romských studentů a 62 romských studentů studovalo na univerzitách. Střední školy, které zažádaly v roce 2005 MŠMT o tuto podporu, dostaly na 1393 studentů 175 000 eur. Nevýhodou stipendií je příliš velká administrativní náročnost a omezený počet příjemců.
- Vládní návrhy – legislativní návrhy dřívějších vlád plus Koncepce romské integrace taktéž zlepšily integraci Romů v procesu vzdělávání
- Možnosti financování – jedná se především o přeměnu z dřívějšího neefektivního financování ze soukromých zdrojů na centralizované.

Za slabé stránky lze považovat hlavně náročnost procesu žádosti financování vzdělávání, protože neexistuje přesný popis kritérií pro podání žádosti, uživatelé nejsou dostatečně informováni o kvalitě tohoto procesu a nemohou se ani navzájem podporovat. Dále je také problémová oblast pojmů spojených se sociálním znevýhodněním a jejich ucelené podoby v legislativních dokumentech.

(Rozvoj vzdělávání Romů v České republice, 2007, s. 25, 35, 36, 37).

„U romského etnika jde daleko více o změnu myšlení majoritní společnosti než změnu myšlení Romů.“ (Kaleja, 2011, s. 31).

Podle autora není vzdělání pro romskou společnost důležité, jelikož v závěru z něj má prospěch jednotlivec a ne celá komunita, což je pro Romy prioritou. S autorem se též ztotožňuje autorka Bittnerové (Bittnerová, 2009, s. 177). Ta ve své publikaci píše, že romské komunity nevidí ve vzdělání pozitivní význam a nehodnotí ho jako prostředek k vstupu na

trh práce. Hovoří o syndromu naučené bezmoci, kdy selhává vztah mezi systémem a minoritní skupinou. Jako příklad chování romských žáků a jejich rodičů uvádí neznalost organizace školy a nároků, které na ně škola klade; Dále jmenuje problémy Romů v oblasti vyjadřování a jazyka, kdy Romové nepoužívají generalizace a často nerozumí pravidlům komunikace. (Bittnerová, 2009, s. 178,179).

Dále uvedu některé výzkumy, které tato autorka zmiňuje v souvislosti s problematikou úspěšnosti či neúspěšnosti romských žáků na školách. V dokumentu týkající se návrhu ke zřízení Agentury pro sociální začleňování v romských lokalitách jsou mimo jiné uvedeny některé možné důvody selhávání romských žáků ve školách. V dokumentu můžeme nalézt například tyto faktory: výchova romských žáků v rámci rodin, nedostatečná znalost jazyka, absence docházky do mateřských škol u romských žáků a také neschopnost učitelů rozlišovat mezi těmito žáky. Na základě těchto handicapů jsou romské děti často hyperaktivní, nesocializované či barvoslepe. (Bittnerová, 2009, s. 31-32).

Agentura GAC realizovala v roce 2008 autory Gabalem, Čadou a Snopkem výzkum o vyloučení romské populace v rámci ČR. Autoři se dotazovali veřejnosti na jejich mínění o neúspěchu romských žáků ve školách. Respondenti uvedli jako nejdůležitější příčiny rodičovskou výchovu romských dětí, jejich rasový původ, lenost, ale také systém základního školství, který podporuje sociální a vzdělávací nerovnost. (Bittnerová, 2009, s. 32-33).

Další z výzkumů agentury GAC z roku 2006 se jmenoval Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti, kde také nalezneme kapitolu o vzdělávání Romů. Tento výzkum dělí příčiny školního neúspěchu Romů na vnější a vnitřní faktory. Vnitřní faktory jsou prakticky totožné s faktory uvedenými v dokumentu návrhu na zřízení Agentury pro sociální začleňování v romských lokalitách. Jsou to např. mizivá motivace k učení, neznalost jazyka nebo nepřipravenost žáků na nástup do první třídy. (Bittnerová, 2009, s. 33).

P. Flešková v roce 2004 provedla studii provedenou ve Slovenské republice týkající se vzdělávání Romů. Autorka výzkumu uvádí následující příčiny problémů romských žáků s jejich učiteli: hlavními problémy byly školní absence (v 62,8 % případů) a problémy s přípravou do školy mimo vyučování (také 62,8 % případů). Dále se výzkum zmiňuje o nedostatečném materiálním vybavení romských dětí do školy (53,5 %). (Kaleja, 2011, s. 36).

Pokud bychom chtěli naopak zmínit některé příčiny úspěchu romských žáků v procesu vzdělávání, uvedu zde výzkum Horňáka z roku 2005, který hodnotil postoje, které romští žáci zaujímají k linii vzdělanostních drah. U některých ze zkoumaných žáků byl proveden experiment s názvem Akcelerační vzdělávací program na rozdíl od ostatních žáků, kteří byli vyučováni běžnými osnovami na speciálních školách. U žáků vyučovaných Akceleračním vzdělávacím programem byly zaznamenány následující komponenty zlepšení školní práce:

- 1) Zlepšení vztahu učitele a romských žáků
- 2) Zlepšení vztahu asistenta učitele s romskými žáky
- 3) Větší míra komunikace
- 4) Přijetí všech potřeb účastníků.

(Kaleja, 2011, s. 37).

Príspevek Milana Portika z 3. Mezinárodní konference národnostních menšin uvádí čtyři podmínky pro úspěšný začátek vzdělávání romského žáka (Výchova, vzdělávání a kultura ve vztahu k národnostním menšinám, 2004, s. 214). Jsou to:

- 1) Somatické předpoklady – před vstupem do primárního stupně vzdělávání se také hodnotí některé tělesné parametry u dětí, jako například výška, váha nebo obvod hrudníku. Avšak bylo prokázáno, že v této oblasti romské děti výrazně zaostávají za dětmi z majority, což způsobuje odklad jejich školní docházky.
- 2) Kognitivní předpoklady – inteligence jako taková je tvořena dvěma typy, a to fluidní a krystalickou. Fluidní inteligence je spíše vrozená, je to určitý základ IQ, který lze dále rozvíjet. Její vrchol nastává ve 14 roce života a po dvacítce pak klesá. Krystalická inteligence je fluidní inteligence plus schopnosti a dovednosti, které jsme se během života dále naučili (tzn. je pružná).

Krystalická inteligence se rozvíjí mnohem déle než fluidní. (Říčan, 2010, s. 83).

Autor zde uvádí, že kognitivní zaostávání romských žáků za ostatními žáky je způsobeno především omezenými komunikačními aktivitami romských rodičů s jejich dětmi. Další důvod znevýhodnění romských dětí v této oblasti vidí v absenci docházky romských dětí do mateřských škol, údajně především z důvodu nedostatečných finančních prostředků rodičů dětí. (Výchova, vzdělávání a kultura ve vztahu k národnostním menšinám, 2004, s. 214).

- 3) Řečové předpoklady – „Fungujúci a rečovo dobré vybavení rodičia na dieťa hovoria, slovami ho taktiež povzbudzujú a pomenúvajú predmety, s ktorými sa deti hrajú. Tým, že s nimi hovoria, aj keď dieťa ešte na začiatku všetkému nerozumie, pomáhajú rýchlejšiemu vytváraniu jeho slovnej zásoby.“ (Výchova, vzdelávaní a kultura ve vztahu k národnostním menšinám, 2004, s. 215). Autor příspěvku Milan Portik dále hovoří o výzkumu, který provedl prostřednictvím Heidelbergského testu řečového vývinu, který se týkal řečového deficitu u romských dětí. Výzkum rozdělil na oblast opakování vět a klasifikace pojmů. V oblasti opakování vět dosáhli romští žáci v jeho výzkumu 35 % úspěšnost a v oblasti v oblasti opakování vět 76 % úspěšnost. Příčiny tohoto stavu vidí v životním stylu Romů, v genetice, hodnotách, které romské rodiny vyznávají či v jejich životních cílech.
- 4) Rodinné prostředí – rozdíl mezi rodinným prostředím romských dětí a dětí z majority je markantní. Rodiče z majority poskytují svým dětem ještě před začátkem školní docházky různorodou stimulaci, čímž napomáhají jejich úspěšnému startu ve škole. Naproti tomu rodiče romských dětí nedostatečně, nebo nevhodně organizují volný čas dětí, nerozvíjí jejich motoriku, komunikaci a celkový předškolní vývoj. Proto má romský žák při nástupu školní docházky ve škole tolik problémů, například s řečovým projevem, psaním, čtením i začleněním do kolektivu. Autor také celkově shrnuje vliv sociálního prostředí na úspěšnost romských žáků ve škole. Uvádí faktory jako lokalita bydlení romských rodin, přístup romských rodičů ke vzdělávání, nebo vlastnictví domu či bytu. (Výchova, vzdelávaní a kultura ve vztahu k národnostním menšinám, 2004, s. 216).

Dle mého názoru se autor někdy až příliš přibližuje ke stereotypům a diskriminačním tendencím. Tvrdit, že romské dítě není zralé pro školní docházku jen z důvodu nedostatečné výšky či hmotnosti, je podle mě neprofesionální a diskriminační. Je dlouhodobě sledovanou skutečností, že v romských rodinách probíhá výchova jinak než v rodinách ostatních. Avšak nemyslím si, že vidět důvod nedostatečných řečových předpokladů romských dětí v genetice, je zcela správné.

4.2 Integrace Romů v oblasti vzdělávání

Integrace znamená hlavně spojování, sjednocování dvou a více skupin, přičemž každá skupina si nechává svoji specifickou kulturu a prvky pro ni charakteristické. Integrace může být školská, kdy se např. děti s handicapem zařazují do běžných tříd, pracovní – příkladem mohou být různé projekty pro obtížně zaměstnatelné osoby, nebo také společenská integrace, kdy např. podporujeme samostatné bydlení u specifických skupin osob.

Inkluzivní vzdělávání charakterizuje Průcha (in Votavová, Metodický portál, 2013) jako „vzdělávání začleňující všechny děti do běžných škol. Podstatou je změněný pohled na selhání dítěte v systému, resp. selhání vzdělávacího systému v případě konkrétního dítěte. Při neúspěchu je třeba hledat bariéry v systému, který není dostatečně otevřený k potřebám jednotlivce. Za klíčový impulz pro rozvoj inkluzivního vzdělávání je považována Deklarace konference v Salamance 1994, vycházející z přesvědčení, že *běžné školy by měly vzdělávat všechny děti bez ohledu na jejich fyzické, intelektuální, emocionální, sociální, jazykové nebo jiné podmínky*. (Votavová, Metodický portál, 2013).

Můžeme celkově říci, že hlavní rozdíl mezi integrací a inkluzí spočívá v subjektu zapojení do vzdělávacího procesu. U integračního modelu vzdělávání se škole přizpůsobuje žák, kdežto u inkluzivního modelu se přizpůsobuje školní prostředí více žákovi. Inkluzivní koncepce vzdělávání je mladší (90. léta 20. stol.), naproti tomu integrace vznikla v 80. letech 20. stol.

Obecně rozlišujeme čtyři možnosti imigrantské strategie. Je to integrace, asimilace, separace a marginalizace. Integrace je „proces rovnoprávného začleňování člověka do společnosti – je tedy něčím naprosto přirozeným a týká se každého člena společnosti; komplikace však nastávají ve specifických případech některých osob nebo minoritních skupin (etnické skupiny, osoby s postižením apod.), které se od většinové populace výrazně odlišují a nejsou schopny dosahovat přirozeným způsobem vysoké míry socializace. Potom je nezbytné jejich integraci aktivně podporovat a vytvářet pro ni vhodné podmínky.“ (Slowík, 2012, online).

V publikaci Pavla Navrátila (Navrátil a kol., 2003, s. 170) jsou uvedeny výsledky sociologického výzkumu týkajícího se vztahy mezi Romy a majoritou v roce 2001. Tento výzkum přinesl výsledky také v oblasti romské adaptace ve vzdělávací oblasti. Navrátil uvádí „Jako ideální model školy se dotázaným Romům jeví smíšená škola, kde polovinu tvoří děti romské a druhou polovinu děti z majority (72,4 %). Takovýto obraz školy odpovídá škole inte-

grované, která rovnoprávně podporuje obě zastoupené skupiny. Z hlediska našich úvah o adaptačních strategiích se toto volání po společných školách zdá znakem strategie integrační.“ Další část romských respondentů (16,4 % a 9,8 %) odpovědělo, že by chtěla chodit do škol, kde jsou buď převážně žáci z majority, nebo naopak výrazná část dětí romských.

O adaptaci a emancipaci Romů ve vzdělávání podrobněji hovoří v publikaci *Filozofie výchovy a metody výuky romského žáka* Jaroslav Balvín (Balvín, 2008, s. 21). „Totiž, listina základních práv a svobod zakazuje všechny způsoby nátlaku směřující k odnárodnění, ke ztrátě vlastní kultury a jazyka, a to včetně způsobů nepřímých. Integraci je proto nutno odlišit od asimilace, tedy odnárodnění a plného kulturního přizpůsobení Romů majoritní společnosti.“ Dále Balvín vysvětluje, proč je asimilace pozitivní, ale také klade důraz na dobrovolnost tohoto procesu. Na jedné straně přiznává přínos procesu asimilace pro společnost z důvodu rychlejší identifikace jedince s majoritní kulturou a také občanské příslušnosti, avšak na druhé straně uvádí, že naopak pro majoritní společnost je velkým přínosem, když se romská populace zcela neasimiluje. Neúplná asimilace totiž majoritě přináší obohacení své vlastní kultury o další prvky jiné kultury, zvyků příslušníků této kultury, jejich tradic a například i jazyka.



Student 3. Ročníku gymnázia, který jel na 2 týdny do Anglie (prezentace žáků Open Society Fund v roce 2000).

5 DOPORUČENÍ PRO VZDĚLÁVÁNÍ ROMŮ

Evropské centrum pro práva Romů v dokumentu *Stigmata: Segregovaná výuka Romů ve školách střední a východní Evropy*, uvádí některá všeobecná pravidla pro integraci a desegregaci Romů jako doporučení pro jednotlivé evropské státy. Konkrétně jde o několik oblastí: sociální podpora, reforma osnov, osvěta a monitoring.

1) Sociální podpora – jedná se o sociálně-ekonomickou podporu Romů ve vzdělávání formou úhrad některých věcí nutných ke vzdělávání, jako jsou:

- a) úhrada dopravy do školy a zpět
- b) úhrada učebnic
- c) úhrada případného školního oblečení a jídla.

2) Reforma osnov – spočívá hlavně v informovanosti majority o romské kultuře a romském způsobu života a tyto informace zahrnout do školních osnov, dále v zavedení programů do škol, které vedou děti k respektu k různým kulturám a také v podpoře státu v protirasistických programech a celkově ve vytváření tolerantního prostředí k romským žákům ve školách.

3) Osvěta- jde o působení na veřejnost, aby nepřistupovala negativně k integraci romských žáků do běžných škol, dále také o zapojení vlády státu do podpory vzdělávání Romů, a to tak, aby přispívala k jejich pozitivnímu přijetí společnosti, a také postihování veškeré agrese a rasistických tendencí ve školách proti romským žákům.

4) Monitoring – v rámci monitoringu by se měly vytvořit hodnotící skupiny z řad romské populace, a to za účelem evaluace procesu integrace romských žáků. V tomto procesu by šlo taktéž o zavedení krajských komisí, které by sledovaly zařazování žáků do zvláštních škol a popřípadě objasnění romským rodičům důvody a postupy přechodu žáků do těchto škol. V neposlední řadě by k celkovému procesu měla přispět spolupráce vedení škol a organizacemi zabývajícími se romskou problematikou.

(Evropské centrum pro práva Romů, 2005, s. 132, 133).

Komise MŠMT ČR pro otázky národnostního školství (zástupci z Polska, Slovenska, Německa a z romské komunity) navrhla tyto opatření v oblasti zlepšení vzdělávání Romů na středních školách a učilištích:

- 1) Střední školy – návrh zřizování speciálních rodinných škol pro žáky speciálních škol nebo s nedokončenou základní školou. Je třeba zaměřit se na dobré zvládnutí běžného učiva a také na dostatečné pozdější uplatnění těchto žáků v praxi. U žáků, kteří projevují schopnosti a jeví zájem o střední stupeň vzdělávání, umožnit přednostní přístup ke středním školám či učilištím.
- 2) Odborná učiliště – podporovat romské žáky ve vyučení v oboru, který jim vyhovuje a zajímá je, dále vytvářet učební obory, které jsou romské populaci blízké (např. hrnčířství, kotlářství atd.), ale také zároveň podporovat i jiné učební obory, zavést zaškolování pro některé pracovní oblasti, kde se romští žáci často uplatňují, zavést kurzy pomocných pracovníků v oblasti školství, zdravotnictví a sociální péče vhodné pro romské žáky, a vytvořit kurzy pro Romy s neukončenou základní školou na doplnění základního vzdělání, které by byly pořádány základními i středními školami. (Šotolová, 2008, s. 41, 42).



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

Logo Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy

MŠMT také vytvořilo strategii pro zlepšení vzdělávání Romů v roce 2001. V klíčové oblasti Poradenské činnosti při výběru povolání ministerstvo navrhuje vytvořit speciální systém pro lepší přestup romských žáků ze základních na střední školy. Konkrétně jde o zavedení romského pedagogického asistenta na školách, výchovného poradce, poradenského

pracoviště a informačních a poradenských středisek pro volbu povolání na ÚP. Součástí této strategické oblasti je také maximální podpora zapojení romských rodičů a romské komunity do procesu vzdělávání romských žáků. (Šotolová, 2008, s. 46).

V pozičním dokumentu organizace UNICEF (Unicef, 2011, s. 52) v kapitole 4 týkající se vzdělávací politiky a strategie v oblasti vzdělávání Romů najdeme doporučení na překonávání sociálních bariér ve vzdělávání. Doporučení spočívá především ve vzájemné spolupráci místně příslušných úřadů ve státě s komunitami na umožnění romských dětí zapojit se do vzdělávacího procesu. V dokumentu UNICEF hovoří také o provádění analýz za účelem zjištění překážek romských dětí v zapojení do vzdělávání a doporučuje vytváření opatření, která z těchto analýz vyplývají. Může jít například o:

- 1) šíření povědomí o právu na vzdělání mezi romskou populací
- 2) upozornit romské občany na vzdělávací a rozvíjející aspekt hry u nejmenších dětí
- 3) informovat romské rodiče o stipendiích a dalších peněžitých a nepeněžitých podpořkách pro jejich děti
- 4) zmírňovat obavy romských rodičů z cesty potomka do školy z důvodu možného násilí
- 5) ujistit rodiče romských dětí o možném přizpůsobení školního rozvrhu dítěte tak, aby se mohli věnovat i práci doma (hlídání sourozenců,...).
- 6) šířit vzájemný respekt mezi všemi žáky a zamezit všem formám intolerance na školách
- 7) upozornit romské rodiče, že mohou hrát významnou roli ve vzdělávání svých dětí
- 8) poukázat na příležitost pro romské rodiče a komunity zapojit se do chodu školy
- 9) podporovat romské děti v aktivitě k ovlivňování jejich způsobů učení.



Logo organizace Unicef



Sídlo organizace UNICEF v Ženevě

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6 ÚVOD

Praktická část práce navazuje na teoretickou část. Obsahem této části je kvalitativní výzkum, který byl proveden prostřednictvím rozhovorů s romskými žáky studujícími střední školy.

Druhá kapitola této části práce nastiňuje výzkumný problém a uvádí dílčí výzkumné otázky s tímto problémem související. Ve třetí kapitole je uveden cíl výzkumu. Čtvrtá kapitola objasňuje výběr výzkumné strategie a výzkumné metody.

Pátá kapitola praktické části této práce specifikuje výzkumný soubor a charakterizuje ho. V šesté kapitole je provedena analýza a interpretace výzkumných dat. Poslední, sedmá kapitola obsahuje doporučení pro odbornou i širokou veřejnost týkající se zlepšení vzdělávání Romů na středních školách a celkové shrnutí výsledků výzkumu.

7 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A DÍLČÍ VÝZKUMNÉ OTÁZKY

7.1 Výzkumný problém

Jaké osobnostní charakteristiky mají romští žáci v procesu vzdělávání? Mají romští žáci studující na SŠ kvalitní rodinné zázemí? Jaké druhy zájmů mají romští žáci studující na střeňích školách? Jaké tito žáci uplatňují studijní motivační strategie?

7.2 Dílčí výzkumné otázky

- 1) Jak na romské žáky na SŠ působí jejich rodinné prostředí?
- 2) Jaká je motivace ke studiu romských žáků na SŠ?
- 3) Jak na romské žáky studující SŠ působí jejich sociální prostředí?
- 4) Jaké jsou zájmy a osobnostní vlastnosti romských žáků studujících střední školu?
- 5) Proč studují romští žáci střední školu a co je jejich motivací?

8 CÍL VÝZKUMU

Cílem výzkumu je popsat subjektivní zkušenosti romských žáků na středních školách se vzdělávacím procesem na primárním a sekundárním stupni vzdělávání, a porozumět působení motivačních strategií a faktorů, které měly vliv na jejich vzdělání např. rodina, finanční možnosti, kamarádi.

Dále rozpoznat životní plány, názory na soudobou společnost z pohledu romských jedinců, kteří se rozhodli vymanit se z historických deformací svých rodičů a díky vyššímu vzdělání postoupit ve společnosti a sami se tak realizovat.

9 VÝZKUMNÁ STRATEGIE A VÝZKUMNÁ METODA

9.1 Výzkumná strategie

Jelikož je naše práce zaměřena na mapování a zkoumání faktorů úspěšnosti romských žáků na středních školách, zvolili jsme kvalitativní výzkumnou strategii, která vyžaduje hlubší pohled na danou problematiku než strategie kvantitativní. Kvalitativní výzkum nám může lépe poskytnout detailní a komplexní informace o problému, který budeme zkoumat.

9.2 Výzkumná metoda

Jako výzkumnou metodu jsem zvolila polostrukturovaný rozhovor. „To znamená rozhovor s návodem případně problémově zaměřený rozhovor s expertem, který se ve zkoumaném tématu „vzná“, je na něj odborník, kde struktura má obvykle podobu okruhů témat nebo širěji formulovaných otázek, které směřují k poznání problému.“ (Základní informace o kvalitativním rozhovoru v sociálních vědách, 2013).

Respondentů jsem se ptala na předem připravené otázky (viz příloha č. 1), které jsem v některých případech průběžně upravovala podle povahy polostrukturovaného rozhovoru. Myslím si, že výzkumná technika je vhodná nejen pro výzkumný cíl, ale také pro vybraný výzkumný soubor (romští žáci studující střední školu). Všechny rozhovory byly zaznamenány na diktafon. Všechny respondenty jsem předem seznámila s použitím záznamů a tím, že je rozhovor anonymní – u žádného z rozhovorů není uvedeno celé jméno respondenta. Místo provedení rozhovorů vybírali respondenti sami. V případě že si místo sami nevybrali, snažila jsem se vybrat neutrální místo, kde jsem předpokládala, že se budeme jak respondent, tak i já, cítit dobře. Rozhovoru jsem se účastnila jen já a respondent.

10 VÝZKUMNÝ SOUBOR

Tento výzkum je zaměřen na zkoumání daného problému v rámci jedné skupiny (romských žáků středních škol), proto jsem podle toho přizpůsobila výběr respondentů. K realizaci výzkumného šetření jsem oslovila dva dostupné (dostupné vzorkování) respondenty a poprosila je o spolupráci. Prvního respondenta jsem oslovila prostřednictvím kontaktu s kamarádem ze střední školy a druhého jsem oslovila přímo přes střední školu, na které žák studuje. Střední školou se pro účely tohoto výzkumu rozumí střední vzdělání ukončené maturitní zkouškou nebo výučním listem.

Rozhovory jsem realizovala ve městě Brně a Kroměříži na místech, které pro takovýto rozhovor byly vhodné. Pro rozhovory jsem se samozřejmě snažila zajistit klidné a nerušené prostředí. Rozhovory byly nahrávány na diktafon a následně přepsány do textové podoby (viz příloha).

Mezi dotazovanými byli 2 chlapci. Pro zajištění jejich anonymity zde uvedu jen jejich iniciály křestních jmen, věk, školu a město:

- M., 23 let, student SOŠ GEMINI v Brně
- T., 21 let, student Obchodní akademie v Kroměříži

11 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

11.1 Analýza dat získaných ve výzkumu

V této kapitole budu analyzovat odpovědi v rozhovoru a dílčí otázky výzkumu. Typ rozhovoru je polostrukturovaný, takže respondenti mohli doplňovat a rozšiřovat otázky podle vlastní potřeby; přičemž i já jsem podle kontextu situace některé otázky průběžně doplňovala.

Rozhovory jsme vyhodnocovali pomocí zakotvené teorie od autorů Strausse a Corbinové (1999). Jan Hendl (2005, s. 243) tuto metodu popisuje takto: „Zakotvená teorie je návrhem hledání specifické „substantivní“ teorie, která se týká jistým způsobem vymezené populace, prostředí nebo doby... V pedagogice se takové teorie týkají vybraných aspektů učení nebo vyučování ve školním prostředí.“

V rámci zakotvené teorie jsme rozhovory vyhodnocovali prostřednictvím tří druhů kódování, které na sebe postupně navazovaly. Šlo o otevřené kódování, axiální kódování a selektivní kódování. Hendl (2005, s. 246) specifikuje kódování jako „rozkrytí dat směrem k jejich interpretaci, konceptualizaci a nové integraci.“

Postup zakotvené teorie jsem zvolila s ohledem na povahu výzkumného projektu, který se snaží porozumět zkušenostem romských žáků se vzdělávacím procesem na středních školách, potažmo i na základních školách, a dále porozumět vlivu kulturních, sociálních a kognitivních faktorů na jejich úspěšnost v rámci vzdělávání.

11.1.1 Otevřené kódování

Otevřené kódování je v knize Strausse a Corbinové (1999, s. 43) popsáno jako „část analýzy, která se zabývá označováním a kategorizací pojmů pomocí pečlivého studia údajů. Během otevřeného kódování jsou údaje rozebrány na samostatné části a pečlivě prostudovány, porovnáním jsou zjištěny podobnosti a rozdíly, a také jsou kladeny otázky o jevech údají reprezentovaných. Během tohoto procesu jsou zvažovány a zkoumány naše vlastní i cizí domněnky o jevu, což vede k novým objevům.“

V rámci otevřeného kódování byly vytvořeny tyto kódy:

- snaha o nezávislost
- zaměření na známky

- změna formy vyučovacích předmětů
- podpora rodiny
- identifikace s úspěšnými jedinci
- kreativita
- aktivita
- slabá dlouhodobá vytrvalost
- zalíbení ve velkých městech
- pracovitost
- zvědavost
- obdiv k sestře
- sebekritika
- ochota k novým začátkům
- fixace na místo bydliště
- slabá identifikace s otcem
- odcizení v rodině
- nedůvěra k teoretickým znalostem
- nízké sebevědomí
- racionalizace neúspěchu
- snaha vyhýbat se problémům
- aktivní trávení volného času
- intelektuální volnočasové aktivity
- zdravotní postižení
- podpora přátel -
- podpora učitelů -

První kód (snaha o nezávislost) jsme identifikovali z těchto výpovědí respondentů:

Tak jsem si to dokázal prodat, vzal jsem saky paky a zavolal jsem dědovi, jestli bych u nich nemohl bydlet a on tehdy přijel pro mě, vzali jsme všechny věci a byt se prodal. Je to dva roky... Rodiče jsem od té doby neviděl.“ (R1)

„Chtěla by, abychom se dokázali o sebe sami postarat, aby tam nebyly žádné problémy, abychom nebyli závislí třeba na někom druhém. Třeba přímo na ní, nebo na babičce nebo na nějakých kamarádech. Prostě abychom se uživilí sami a aby to bylo všechno v pořádku, aby to bylo v pohodě.“ (R2)

I když podmínky pro jednání obou respondentů jsou poněkud odlišné, z výpovědí vyplývá, že se u nich projevuje tendence k nezávislosti a samostatnosti. Ovšem u prvního respondenta lze předpokládat nezávislost vycházející z jeho samotné osobnostní podstaty, kdežto u druhého respondenta je pravděpodobné, že tuto tendenci převzal prostřednictvím výchovných vzorců ve své rodině.

Oba respondenti se shodují ve výrazném zaměření na běžné školní hodnocení (známky), což předpokládá jejich sebehodnocení založené na vnější motivaci. Výpověď prvního respondenta zněla takto: (R1) „Já jsem hodně rád, když dostanu pětku, pak se podívám, za co jsem to dostal a naučím se to. A pak třeba za půl roku...nebo za půl roku, prostě hned jak máme opravný. Ale ten neúspěch mě většinou táhne nahoru. A čím víc neúspěchu, tím víc jsem úspěšný.“

U druhého respondenta je toto zaměření viditelnější v odpovědi: „No většinou když se mi to nepovede, tak je tam ta známka špatná...tak mě motivuje vlastně ta známka a motivuje mě to, že bych chtěl mít lepší známky, lepší výsledky. Tak to mě motivuje k tomu, abych se to naučil znovu a abych to uměl...a pak teda můžu mít ty lepší výsledky no...“ (R2).

Ještě více se zaměření k vnější motivaci u tohoto respondenta projevuje u opětovné otázky na učební motivaci: „No to možná taky, že si řeknu párkrát, že s těma lepšíma známkama bych nikam moc nedošel a tak mě to motivuje no...že potřebuju ty dobré známky...“ (R2).

První respondent na otázku, co ho baví ve škole, dále nevědomě projevil další motivační faktor a pozitivní vliv na rozhodnutí účastnit se sekundárního stupně vzdělávání: „Jo. A na základce to bylo třeba jiný nebo?“...(otázka výzkumníka). „Né, podobný, akorát tam jsem

tu češtinu tolik nebral, ta mě nebavila. Tam nebyla literatura, tam byla čeština, mluvnice, diktáty.“ (odpověď R1).

Z odpovědi druhého respondenta je patrná dobrá podpora rodiny v začátcích jeho vzdělávání (především na základní škole a při jeho přestupu na střední školu):

„...tak...no hlavně babička mě podporovala a podporuje pořád. A mamka taky, mamka chce, abych dosáhnul nějaké té nejvyšší školy a měl dobrou práci, rodinu, všechno...abych byl zajištěný. A abych se měl v tom životě dobře no...Aby mě nic netrápilo.“

„Takže můžeš říct, že tě podporují celé to studium od té základky?“ (otázka výzkumníka).

„To můžu podvrdit no, že mě podporují pořád.“

První respondent s určitou dávkou hrdosti uvádí schopnost motivovat sám sebe:

„Takže třeba když ti něco nešlo, tak tě nějak motivovala?“ (otázka výzkumníka).

„Nemotivovala.“

V tomhle jsem já měl obrovskou výhodu, že jsem se motivoval sám.“ (R1).

V odpovědi prvního respondenta : „Pak na tý GEMINI tam, nechci říct, že jsem tam byl jeden z nejzdravějších, ale tam jsem měl jedno z nejlehčích postižení, protože si nedokázali podepsat nějakou svou knížku...A já jsem tam byl takovej...už to, že já jezdím z Hodonína každý den do Brna, už to ukazuje, že...“ (R1) je patrná snaha uniknout ze zařazení „postižený, neschopný.“

Také v této odpovědi se respondent snaží uniknout ze škatulkování, přičemž se o to snaží i u své rodiny:

„Tys říkal, že máš mamku, takže s mamkou...? S její rodinou ses stýkal?“(otázka výzkumníka).

„Ano, ale úplně minimálně. Jako vídali jsme se, ale oni k nám nejezdili a my jsme nejezdili k nim, protože oni bydleli tady tady v Brně někteří...a navíc jsou ze Slovenska. Z Pardubic na Slovensko se jezdit nedá. Takže jsme se moc nestýkali a navíc moje matka tam taky byla na střední, na zemědělce, a ta si práci našla rychle. Takže ta byla úplně v jiný sociální sféře.“ (R1).

Potvrzení o snahu identifikace s aktivními a úspěšnými jedinci můžeme nalézt v této odpovědi, která se týkala otázky na zájmy ve volném čase respondenta:

„...hodně rád čtu...cokoliv. Třeba v novinách, politologie, kritiky hodně čtu...tam je vždycky největší sranda...“ (R1).

„Fakt ale. Pak rozhodně sleduju videa na youtubku, ale takovy ty...“ (R1).

„Co jsou o něčem.“ (výzkumník).

„Né tak o něčem, ale co se pak, to jsou ty náborový skupiny. To je třeba skupina, která říká, že to by se mělo změnit a tak pro to něco dělá. Tak takový videa sbírám. Ne žádného Biebera a tak. (R1).

U druhého respondenta se obdiv k úspěchu a úspěšným jedincům projevuje zde:

„...Jo, vyčníval jsem v té třídě, ale nejenom já, ještě tam byly tři kamarádky, který jsou ještě na gymplu jako stále...nebo vlastně...dvě jsou tam ještě stále a jedna kamarádka už je tady taky a už je ve třetáku. Ta odešla vlastně už v prváku z gymplu. Odešla sem na obchodku a já jsem šel až z druháku. No a vlastně jsme tam odešli jen my čtyři na gympl. Já jsem vlastně dochodil Komenskou a na ten gympl jsme šli jen čtyři lidi no...“ (R2).

Kód s názvem kreativita jsme zaznamenali u prvního respondenta a to v odpovědi na otázku týkající se jeho zájmů a volného času:

„Takže..hm..sport, hodně rád čtu...cokoliv. Třeba v novinách, politologie, kritiky hodně čtu...tam je vždycky největší sranda...“ (R1). Tato vlastnost byla zaznamenána pouze u prvního respondenta.

U prvního respondenta jsme odkryli velké množství pokusů o věnování se některému ze sportů : „A pak už to začalo jít, pak ve škole hokej, ping-pong jsem chvílku hrál, chvílku jsem zkoušel i plavání, ale já jsem týmovém sportovec jednom, já na sobě neumím pracovat.“ (R1).

Z tohoto kódu lze snadno odvodit i následující shodu s druhým respondentem v oblasti slabé dlouhodobé vytrvalosti věnovat se jednomu projektu, a to ve dvou místech rozhovoru. První výskyt kódu byl zaznamenán zde: „No tak já jsem byl...do pátý třídy jsem byl na základce a pak jsem šel na osmileté gymnázium. Jenže gymnázium jsem nedokončil, protože...jak to říct...mě to přestalo bavit...“ (R2). Druhý kód s názvem nerozhodnost byl lokalizován na tomto místě: „No já jsem si ji vybral sám. Já jsem ještě uvažoval o tom, že

bych přešel třeba na nějakou jinou školu ještě. A v podstatě tady je ještě pedagogická škola... a je tady ještě hotelová škola... a pak ještě jsem zvažoval jiný školy v Brně...“ (R2).

Zajímavé zjištění vyplynulo ze skutečnosti, že oba respondenti hovořili o větších městech (než byly místa jejich bydliště), buď jako o místě, kde se odehrává většina jejich aktivit (první respondent), nebo jako o možném místě svého budoucího místa bydliště (v případě druhého respondenta:

„Takže kdyby sis mohl vybrat, tak Hodonín?“ (otázka výzkumníka na R1).

„Kdybych si moh vybrat, tak Brno.“ (R1).

„Aha, jo.“ (výzkumník k R1).

„Hodonín je pro mě trochu z ruky, protože já plno věcí dělám v Brně. Já vlastně v Hodoníně chodím akorát do hospody. Ale kdybych si měl vybrat, tak bych šel do nějakého malého bytu v Brně.“ (R1).

„I když plánuju, že tady asi nebudu bydlet v budoucnu, protože jsem zvyklej na trošku větší města...na takovej ten chaos. Třeba ten Zlín nebo Brno nebo klidně i Praha...“ (R2).

Dále se respondenti shodli na skutečnosti, že na sobě (pokud jim na tom opravdu záleží) dokáží úspěšně pracovat:

„,, Jestli třeba patříš do té lepší půlky...“ (výzkumník k R2).

„Jo, to patří, protože teď na pololetí jsem měl...sice jsem měl jednu trojku, ale jinak samý jedničky a dvojky...takže mi to uniklo jenom kvůli té trojce a teď se snažím, aby tam ta trojka nebyla v červnu a aby tam byly jenom jedničky a dvojky, takže se teďka snažím a vypadá to zatím moc dobře...“ (R2).

„Takže už jenom to, že se podíváš na ten neúspěch, tak už je to tak hrozný pro tebe, že...“ (výzkumník k R1).

„Já to mám ze sportu. Člověk trénuje, trénuje, a pak se to poddá. Když se to nepoddá, tak se učím pořád, pořád...například teď na střední v prváku jsem měl na pololetí pětku z práva. Protože jsem si nesedl s paní učitelkou, tomu jejímu výkladu, bylo to nic moc jo...A navíc já mám blbou paměť jak jsem říkal, já jsem spíš na praktický než na tu teorii. Ale tak na konci jsem měl dvojku. Prostě jsem se tak vybičoval, až jsem se to naučil.“ (R1)

Z rozhovoru s prvním respondentem vyplynulo, že při jeho procesu vzdělávání hráli významnou roli učitelé. Podpora učitelů byla u tohoto respondenta zaznamenána na dvou místech:

„Takže já jsem měl vlastně vůbec štěstí, že jsem tu maturitu mohl dodělat. Správně bych tu maturitu vůbec dělat neměl. Ale pak ředitel řekl, že když jsem tady ty čtyři roky, tak to dodělám. A jestli tu maturitu budu pak používat, to už záleží na mě.“ (R1).

„...Hmm, teďka i čeština. Ta paní učitelka Dvořáčková, ta to umí podat, tu literaturu. tam jsou ty dějiny a tak, to...“ (R1).

Z rozhovoru s prvním respondentem jsme též vyvodili závěr, že na jeho motivaci ke vzdělávání měla velký vliv jeho zvědavost a otevřenost k novým informacím:

„Tak já jsem hodně zvědavý. Já z politiky jsem si dělal srandu, a abych tý srandě rozuměl, tak jsem se musel něco naučit. Děcka mi nerozuměly, vůbec.“ (R1).

U obou respondentů jsme zaznamenali vysokou fixaci na rodinu a rodinné zázemí, avšak u prvního respondenta byla tato skutečnost více očividná. Proto jsme u něj zaznamenali kód s názvem obdiv k sestře:

„...Pomáhala všude, klidně se zastala někoho a šla se poprat. Ona se prala za kohokoliv. A bavila se s lidma, kteří jsou nevýrazní ve škole. Kdo byl šikanovaný, tak to byla její nejlepší kamarádka.“ (R1).

Druhý respondent projevil schopnost přiznat si svou chybu či slabost (kód sebekritika) na tomto místě rozhovoru:

„...protože...jak to říct...mě to přestalo bavit...No ale nejenom kvůli tomu, ale byla tam aji moje neochota taková v tom učit se, protože bylo toho moc na mě, bylo to těžký. Ale jako dalo se to zvládnout...“ (R2).

Zároveň jsme u tohoto respondenta zaznamenali ochotu začít od začátku (s projektem, zájmem):

„A pak jsi šel sem...“ (výzkumník k R2).

„No a vlastně odešel jsem sem a teď jsem zase v prváku, ale to mi nevadí.“ (R2).

U obou respondentů byla zaznamenána shoda v pozitivním vztahu k místu bydliště:

„Líbí se mi tady, vyhovuje mi to tady... ale jako ve stáří bych se sem určitě chtěl vrátit, protože je to takový klidný místo tady.“ (R2).

„No, Hodonín. Malý útulný město, kde nikdo nikdy nespí a všichni ví všechno...Je to takový město, ono je podobný jako Brno. Ono tam je hodně různých lidí, hodně Slováků, Vietnamci, Cikáni, pak tam máš takový ty Čecháčky, co se přistěhovali na Moravu...Pak tam jsou takový ti politici, kteří nedosáhli až do parlamentu. Pak tam je dost pivovarníků, což si myslím, že je dobře pro nás. Je to takový pestrý malý město, ve kterém se dá dělat úplně všechno.“ (R1).

U druhého respondenta byla pozorována slabá identifikace s otcem:

„Jo tak jelikož já nemám otce, protože se naši rozvedli...tak mě už odmalička vychovávala babička a mamka...“ (R2).

První respondent projevil podobné odcizení, avšak na rozdíl od druhého respondenta se u něj odcizení projevilo vůči celé jeho rodině (vyjma prarodičů). Toto odcizení respondent postupně rozvádí následujícím způsobem:

„No oni...jak to mám říct? Oni prostě ztratili zájem o mě úplně. Já myslím, že je vidět to, co dělám, kde jsem...“ (R1).

„A je to od té doby, co máš to postižení?“ (výzkumník k R1).

„Ano.“ (R1).

„A myslíš si, že je to fakt možný?“ (výzkumník k R1).

„Je to možný. Protože můj otec ve mně ztratil toho syna, co bude sportovat, co bude vrcholově sportovat...no a matka ta...ta jako by...mě nemůže ani vidět od té doby co jsem na vozíku a takhle jsem dopad. Jenže já jsem pořád vysvětloval, že to není nic špatně. Že to je jenom nějaká situace, která je delší než...to se nedá. Ona to asi nepřekousla a dá na tátu, tak ty jeho názory byly její názory a už to tak nějak bylo. A protože já jsem taky byl kluk v pubertě, tak jsem si stál za svým a tak jsme se nějak rozešli. A já jsem pak odešel.“ (R1).

„Takže ví třeba oni, že studuješ druhou střední nebo...?“ (výzkumník k R1).

„Já myslím, že jo.“ (R1).

„Ale neví takový ty detaily...ví jenom hrubej obrys...Co teď děláš a tak..?“ (výzkumník k R1).

„Ne to ne.“ (R1).

„Aha. A jak dlouho jsi je neviděl?“ (výzkumník k R1).

Naposledy jsem je viděl...když jsem se s nima bavil...to bylo ten rok, co mě nechali v tom bytě před dvouma rokama. Tam jsme se akorát pohádali, ráno jsem šel do školy a odpoledne jsem je už neviděl. Ale několik let s nima už nejsem v kontaktě vůbec. Jakože na ně nemám číslo.“ (R1).

„Takže se sestrou se bavíš?“ (otázka výzkumníka k R1).

„Ne.“ (R1).

„Taky ne...“ (výzkumník).

„Tak ona má svůj život, ona je v tý...ne pubertě, ale...protože je jí 21. Ale má svůj svět už. A říkat jí, ať se se mnou baví, to je přece blbost. Když nechce, tak ať se nebaví.“ (R1).

První respondent projevil během rozhovoru nedůvěru v teoretické znalosti a také studium VŠ. Tento aspekt se projevil na těchto místech rozhovoru:

„No protože si myslím, že to nemá smysl. Vysoká by mně nic nedala, víc mi říká praxe. To je pořád teorie, teorie...a to si myslím, že zrovna já seženu práci i bez vysoké...“ (R1).

„Třeba já vím, že není zas takovej propad mezi inženýrem a středoškolákem. Ten středoškolák si myslím, že je daleko...“ (R1).

„Já nemám nic proti vysokoškolákům. Kdo chce jít na vysokou, ať si jde, že jo...Ale vysoká škola mi nedává...nebo dá mi nějaký informace, ale nekouká se dál. Třeba ta sociální pedagogika asi jo. Ale pak jsou takový ty technický předměty, kde se řeší jenom ta technika, ale ty věci kolem prostě ne.“ (R1).

„Třeba ti ajťáci zůstanou prostě ajťákama...středoškoláci...tam máš dějepis že jo...matematiku, češtinu...tak máš z něčeho víc objektivních známek tam.“ (R1).

„Ano. Já nechci být specialista na něco. Já se rád bavím o všem, i co mě nebaví. Já se dokážu bavit klidně i hodiny o baletu, prostě mně to je jedno. A na vysoké bych tímhle tím ztratil. Že bych vylezl a byl bych strašně chytrej, ale kdybych chtěl dělat nějakou jinou věc, bylo by mi to k ničemu.“ (R1).

Co se týče sebedůvěry respondentů, zde se závěry rozcházejí, protože první respondent projevil spíše vyšší sebedůvěrou v oblasti školních úspěchů a učení, :

„Jo takhle...učení...Jako já to nechci říkat, ale já jsem měl vždycky nadání na učení...“ (R1).

Kdežto u druhého respondenta byla zaregistrována snížená sebedůvěra v této oblasti:

„Myslíš si, že jsi ve škole úspěšný a proč si to myslíš?“ (výzkumník k R2).

„Tak...to je taková těžší otázka. Tak...nechci se nějak označovat, že bych byl extra chytrý...“ (R2).

Oba respondenti však projevili shodu v tendenci racionalizovat a omlouvat si svoje školní neúspěchy:

„...protože bylo toho moc na mě, bylo to těžký. ...a ještě tam byli někteří učitelé, kteří mě občas zadusili teda...doslova.“ (R2).

„Když to vezmu z té první školy, té technický, tak tam jsem nebyl úspěšný, tam jsem byl průměrný. Ale tam to bylo daný tím, že tam bylo moc děcek, moc kluků, kteří prostě té technice rozumějí. Je to nový, ta technika, je to prostě úplně pořád, že jo...“ (R1).

U druhého respondenta jsme zaznamenali tendenci vyhýbat se problémům, a to jak ve vztahu k nejbližšímu okolí, tak ve vztahu k celému svému životu:

„Jo tak na základce já jsem byl se všema v pohodě. Já jsem nebyl nějak problémový...takže já jsem měl dost...mám dost kamarádů, vycházím se všema v pořádku, v klidu. Protože nejsem ten typ...nebo povaha nějaká výbušná, agresivní nebo hádavá a arogantní. To vůbec...“ (R2).

„...aby tam nebyly žádné problémy, abychom nebyli závislí třeba na někom druhým... a aby to bylo všechno v pořádku, aby to bylo v pohodě.“ (R2).

Když jsme se respondentů ptali na jejich zájmy, oba uvedli na prvním místě aktivní trávení volného času:

„Takže..hm..sport...“ (R1).

„A jak dlouho se věnuješ tomu sportu? To ses naučil jako od rodičů nebo...?“ (výzkumník k R1)

„Né, od rodičů ne. To mám podle mě po dědovi. Děda byl aktivní fotbalista a hrál druhou ligu. Jo, druhou ligu...No a já vlastně ten sport dělám s ním. Když jsem vyrostl, tak jsem byl u dědy, u babičky a tam to nějak začalo. A pak ve škole. Navíc jsem vyrůstal na vesnici a první co bylo, tak fotbal. A pak už to začalo jít, pak ve škole hokej, ping-pong jsem chvílku hrál, chvílku jsem zkoušel i plavání...“ (R1).

„Tak ve volném čase rád hraju fotbal... jsem venku s kamarády...takže většinu času bývám prostě venku než doma...“ (R2).

Shodu jsme našli také u dalšího trávení volna respondentů, a to v jejich zaměření na intelektuální volnočasové aktivity. U prvního respondenta šlo o zálibu ve čtení a sledování kritik nebo článků:

„...hodně rád čtu...cokoliv. Třeba v novinách, politologie, kritiky hodně čtu...tam je vždycky největší sranda...“ (R1).

U druhého respondenta šlo spíše o věnování volného času přípravě do školy a učení:

„...jinak když mám ještě čas tak se třeba doma učím, připravuju se do školy...“ (R2).

První respondent nepřímo zmínil svoji negativní životní událost, a tou byl jeho úraz a tím vzniklé zdravotní postižení:

„Takže tys to studoval v době, kdys vůbec netušil, že na tom budeš takhle...“ (výzkumník k R1).

„Jo, to bylo půl roku před maturitou... (R1).

Respondenti projevili shodu také v dobré podpoře a motivaci ke studiu od svých přátel:

Jako my jsme neřešili, jestli budu doma, nebo půjdu do práce. Prostě automaticky jsem šel. Spíš se ty děcka ptali jako, co dělám.“ (R1).

„Jako co děláš za obor?“ (výzkumník k R1).

„Ano.“ (R1).

„Takže to bylo automatický...“ (výzkumník k R1).

„Ano, úplně automatický. Akorát se ptali, co dělám.“ (R1).

„...takže kamarádi mi říkali, že jo, že ať to zkusím na tom gymplu, že jsem chytřej. A jako...popřáli mně hodně štěstí, to si pamatuju. (R2).

11.2 Axiální kódování

Dále hovoří Strauss s Corbinovou ve své publikaci (1999, s. 70,71) o axiálním kódování, který definují jako „proces uvádění subkategorií do vztahu k nějaké kategorii. Je to složitý induktivně-deduktivní proces o několika krocích, které jsou stejně jako při otevřeném kódování vykonávány prostřednictvím porovnávání a kladení otázek. Ovšem při axiálním kódování je použití těchto postupů zaměřenější a je zacílené na objevení a rozvinutí kategorií ve smyslu paradigmatického modelu. Ta znamená, že dále rozvíjíme každou kategorii (jev) ve smyslu jejich příčinných podmínek, které ji způsobují, a konkrétní dimenzionální umístění tohoto jevu ve smyslu jeho vlastností, kontextu, strategií jednání nebo interakce užitými ke zvládnutí, ovládnutí nebo reakci na tento jev v tomto kontextu a následků jednání nebo interakce. Kromě toho při axiálním kódování pokračujeme v hledání dalších vlastností každé vlastnosti a v zaznamenávání dimenzionálního umístění každého případu, situace nebo události.“ V rámci axiálního kódování jsme si v rámci paradigmatického modelu axiálního kódování rozdělili model na ústřední fenomén, kauzální podmínky, kontext, intervenující podmínky, strategie jednání a následky. Ústřední fenomén je klíčovou oblastí paradigmatického fenoménu a je úzce spjat s výzkumným problémem. Ústřední fenomén přímo zapříčiňují a podílí se na něm kauzální podmínky. Dále ústřední fenomén také ovlivňuje, ovšem nepřímo, kontext. Strategie jednání pak znamená způsob řešení nebo vyřešení ústředního fenoménu. Strategie jednání se odvíjí od intervenujících podmínek, což jsou v podstatě určité vnitřní předpoklady či predispozice jedince k určité strategii jednání. Ze všech těchto bodů paradigmatu plynou nakonec následky.

V tomto druhu kódování jsme provedli vytvoření kategorií, s názvy:

- 1) **Pozitivní okolnosti**
- 2) **Negativní okolnosti a negativní povahové vlastnosti**
- 3) **Události související se školou**
- 4) **Pozitivní povahové vlastnosti**

Pozitivní okolnosti

- a) podpora přátel
- b) podpora rodiny
- c) zaměření na známky

Podporující faktory související se školou

- a) podpora učitelů
- b) změna formy vyučovacích předmětů

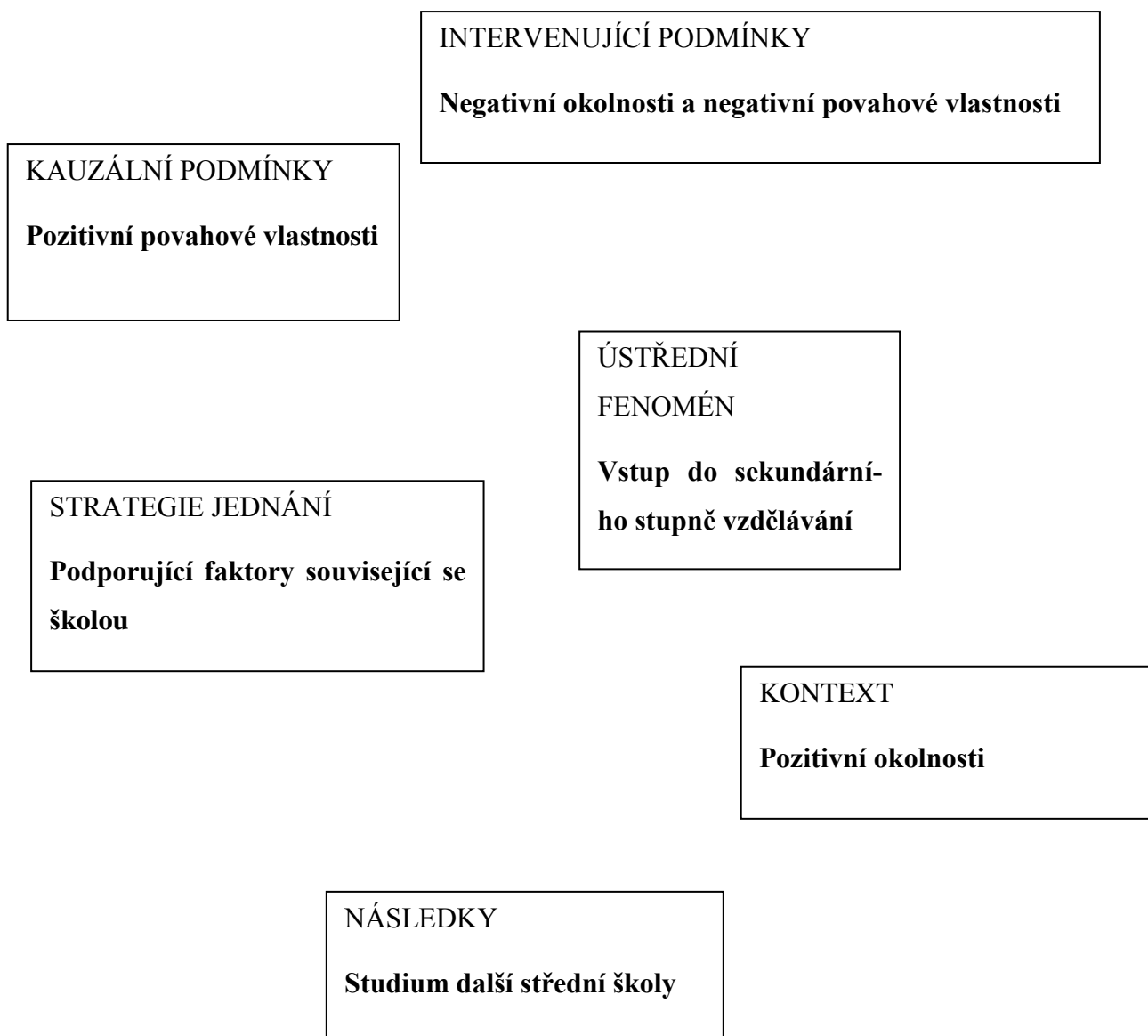
Pozitivní povahové vlastnosti

- a) aktivní forma trávení VČ
- b) intelektové volnočasové aktivity
- a) kreativita
- b) aktivita
- c) pracovitost
- d) zvědavost
- e) sebekritika
- f) ochota začínat od začátku
- a) racionalizace neúspěchu
- b) snaha o nezávislost
- c) obdiv k sestře
- d) snaha vyhýbat se problémům
- e) zálibení ve velkých městech
- f) identifikace s úspěšnými jedinci

Negativní okolnosti a povahové vlastnosti

- a) odcizení v rodině
- b) zdravotní postižení
- a) slabá sebedůvěra
- b) slabá identifikace s otcem
- c) slabá dlouhodobá vytrvalost
- d) nedůvěra v teoretické znalosti

Dále jsme v procesu axiálního kódování přiřadili k těmto kategoriím kategorie v rámci Paradigmatického modelu, a to následovně:

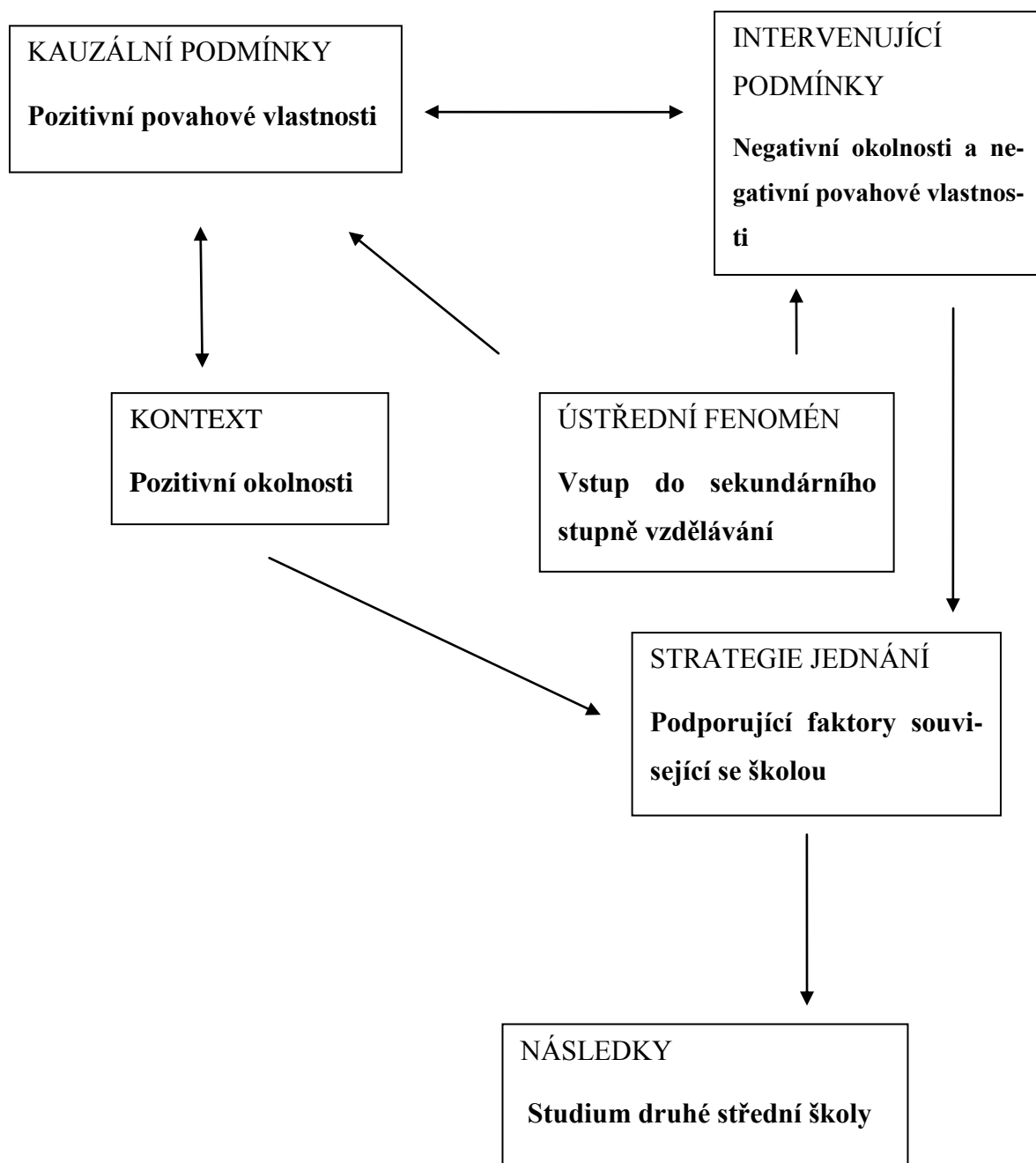


Jevem jsme si stanovili vstup žáka do sekundárního stupně vzdělávání. K přihlášení žáka na střední školu došlo díky pozitivním povahovým vlastnostem. Strategií jednání byly označeny pozitivní okolnosti, které byly ovlivněny negativními okolnostmi a negativními povahovými vlastnostmi respondentů (intervenující podmínky). Tyto podporující faktory související se školou přímo souvisí s pozitivními okolnostmi a podporují je.

11.2.1 Selektivní kódování

Závěrečná část, tj. selektivní kódování, je v publikaci od Hendla (2005, s. 251) popsáno takto: „Selektivní kódování představuje další fázi přezkoumávání dat a kódů a jejich selektivní zpracování. Výzkumník hledá případy, jež ilustrují témata, provádí **porovnání a kontrasty**. Začíná s tím tehdy, když má dobře vyvinuté koncepty a kategorie. V průběhu selektivního kódování je výzkumník veden snahou vyhledat hlavní témata a kategorie, které budou ústředním bodem vznikající teorie. To znamená, že budou integrovat ostatní témata a kategorie. Vytvořená síť konceptů a propojení mezi nimi má své těžiště v těchto hlavních kategoriích. Poté co se dokončila formulace vztahů k ústřední kategorii, se všechny její vlastnosti a dimenze znovu přezkušují pomocí dat. To platí i pro celou navrženou teorii.“

Z obrázku, který je k dispozici na následující stránce lze odvodit proces příčin, podmínek a následků, které platí pro dva sledované respondenty v našem výzkumu. Ústředním fenoménem je vstup do sekundárního stupně vzdělávání, který ovlivňují kauzální podmínky (tzn. pozitivní povahové vlastnosti), kontext (pozitivní okolnosti) a intervenující podmínky (negativní okolnosti a negativní povahové vlastnosti). Tyto tři prvky mají vliv na strategii jednání respondentů (podporující faktory související se školou). Strategie jednání vedla k následkům, které v našem výzkumu znamenaly studium druhé střední školy.



Interpretace výzkumných dat

Myslíme si, že celým příběhem respondentů se táhne několik důležitých prvků. Je to silná podpora jak rodin účastníků výzkumu, tak i podpora ze strany jejich přátel. Dalším důležitým prvkem jsou některé povahové vlastnosti obou respondentů. Vyšlo najevo, že u respondentů se v celém procesu vzdělávání projevovala tendence k aktivitě, vytrvalosti v překonávání překážek, kreativitě, konformnímu chování mimochodem podobnému se způsobem chování majoritní společnosti, houževnatosti a touze po nezávislosti, které jsou též spíše vlastnostmi vyskytujícími se u majority. Oba respondenti projevili také touhu žít ve větších městech.

U respondentů jsme během rozhovorů zaznamenali velké množství motivačních prvků. Houževnatost, vytrvalost a odhodlání jsme vyhodnotili jako ústřední prvky motivační strategie respondentů, a to týkající se jak pokračování ve studiu, tak i překonávání životních překážek a údelů.

U obou respondentů jsme objevili vysokou míru podpory rodiny v oblasti studia. Tato podpora ve velké míře také ovlivňuje motivaci a cílevědomost účastníků výzkumu. Avšak bohužel oba respondenti uváděli problémy v rodině, a to hlavně v oblasti vztahů. Tyto problémy se týkaly přímo buď samotných účastníků výzkumu, nebo jejich rodičů.

Co se týče sociálního prostředí respondentů, během výzkumu vyšlo najevo, že oba účastníci výzkumu plánují nebo již tento plán uskutečnili, vést svůj život ve větším městě, než je místo jejich bydliště. Dále oba respondenti uváděli podporu svých vrstevníků při jejich rozhodnutí studovat na středních školách.

Respondenti se také shodli na aktivním způsobu trávení svého volného času, který je uskutečňován prostřednictvím pravidelného sportování nebo pobytu venku. Jak jsme již zmínili výše, u obou respondentů jsme našli velice podobné osobnostní vlastnosti a charakteristiky, obdobné životní postoje vůči celé společnosti.

11.4 Doporučení pro praxi

Byli bychom rádi, kdyby tato práce sloužila jako podklad pro tvorbu vyučovacích materiálů týkajících se Romů a jejich vzdělávání. Edukační materiály by měly být nejlépe dostupné jak speciálním organizacím zabývajících se romskou problematikou, školám, vládním institucím na státní i mimostátní úrovni, tak i nejširší veřejnosti.

Naše práce by v těchto dokumentech a materiálech měla především nastiňovat hlavní příčiny a kontexty přestupu romských žáků na střední školy. Edukační materiály by pak sloužily k lepší spolupráci škol, úřadů a institucí jak s romskými žáky, tak s jejich rodinami a celými komunitami. Tato spolupráce by následně způsobila větší a kvalitnější začlenění romských žáků do vzdělávacího procesu, a, jak doufáme, vyšší úspěšnost romských žáků na školách.

ZÁVĚR

Cílem diplomové práce bylo popsat okolnosti, příčiny a vlastnosti romských žáků studujících na středních školách, dát je do souvislosti a porozumět jim. V kapitolách byla popsána podpora romských žáků v oblasti vzdělávání, dále studijní motivace, pojmy jako úspěšnost, neúspěšnost či vzdělanostní nerovnost, nebo také způsob vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

V praktické části se práce věnovala kvalitativnímu výzkumu, který popisuje a snaží se porozumět mechanismům a jevům, které měly vliv na postup romských žáků z primárního do sekundárního stupně vzdělávání. Cíle výzkumu bylo dosaženo, což dokazuje kapitola Interpretace výsledků výzkumu. Diplomová práce dále poukazuje na důležitost zaměřování pozornosti odborníků a především pedagogů na rozpoznávání způsobů chování a povahových vlastností romských žáků. Tato identifikace a porozumění přispěje ke zlepšení vytvoření nové koncepce studijních plánů romských žáků v České republice.

Vypracování této práce je významným přínosem pro celou současnou společnost. Naším přáním je široké využití našeho výzkumu ve všech oblastech týkajících se romské problematiky a následná možnost postupu jedinců z řad Romů na stupínku ve společnosti. Vzdělání je velkou příležitostí postupu romské populace v České republice.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- 1) JAN PRŮCHA, Eliška Walterová, Jiří Mareš. Pedagogický slovník: Sedmé, aktualizované a rošířené vydání. 7. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- 2) ZDENĚK KOLÁŘ A KOLEKTIV. Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel. 1. vyd. Praha: Grada publishing, a. s., 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.
- 3) BARTOŇOVÁ a VITKOVÁ. Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-158-4.
- 4) ŠOTOLOVÁ, Eva. Vzdělávání Romů. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1909-5.
- 5) BALVÍN, Jaroslav. *Filozofie výchovy a metody výuky romského žáka*. Praha: RADIX, spol. s. r. o., 2008. ISBN 978-80-86031-83-5.
- 6) UNICEF. *The Right of Roma Children to Education: Position paper*. UNICEF Regional Office for CEECIS Education Section, 2011. Dostupné z: http://www.unicef.org/ceecis/UNICEF_ROE_Roma_Position_Paper_Web.pdf
- 7) HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 407 s. ISBN 80-7367-040-2.
- 8) STRAUSS, Anselm L a Juliet M CORBIN. Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie. Vyd. 1. Překlad Stanislav Ježek. Boskovic: Albert, 1999, vi, 196 s. SCAN, sv. 2. ISBN 808583460x.
- 9) 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.
- 10) PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. Andragogický slovník. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014, 320 s. ISBN 978-80-247-4748-4.
- 11) Vzdělávací potřeby sociokulturně znevýhodněných: případ SIM - Středisek integrace menšin. Vyd. 1. Editor Dana Bittnerová. Praha: Ermat, 2009, 263 s. ISBN 978-80-87178-06-5.
- 12) BASL, Josef. (Ne)rovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice. Vyd. 1. Editor Petr Matějů, Jana Straková. Praha: Academia, 2006, 411 s. ISBN 80-200-1400-4.

- 13) KOL. AUT. NÚOV. *Počáteční odborné vzdělávání v České republice: Podrobná zpráva*. 2005. Dostupné z:
http://www.refernet.cz/sites/default/files/download/pocatecni_vzdelavani_zprava.pdf
- 14) Rómská rodina a škola v sociokultúrnym priestore. Nitra: Univerzita Konštatína Filozofa v Nitre, 2008. ISBN 978-80-8094-235-9.
- 15) ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti*. Praha: Grada publishing, a.s., 2010. ISBN 9788024731339.
- 16) BALVÍN, Jaroslav. *Výchova, vzdělávání a kultura ve vztahu k národnostním menšinám*. Praha: Komise Rady hl.m. Prahy pro oblast národnostních menšin, 2004. ISBN 80-902972-6-9.
- 17) BALVÍN, Jaroslav. *Metody výchovy a vzdělávání ve vztahu k národnostním menšinám: Mezinárodní konference 4. setkání národnostních menšin 23. setkání Hnutí R*. Praha: Komise Rady hl.m. Prahy pro oblast národnostních menšin, 2005. ISBN 80-902972-8-9.
- 18) KWADRANS, Lukasz. *Education of the Roma: in the Czech republic, Poland and Slovakia - gap confrontation between expectations and reality - comparative research*. Wroclaw: Foundation of Social Integration PROM, 2011. ISBN 978-83-62969-05-0.
- 19) BITTNEROVÁ, Dana, David DOUBEK a Markéta LEVÍNSKÁ. *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání*. Praha: Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy v Praze, 2011. ISBN 978-80-87-398-18-0.
- 20) MAREŠ, Petr. *Sociologie nerovnosti a chudoby*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství, 1999, 248 s. *Základy sociologie*. ISBN 80-85850-61-3.
- 21) *Situation of the Roma Minority in the Czech republic, Hungary, Poland and Slovakia*, vol. 2. Wroclaw: Foundation of Social Integration Prom, 2011. ISBN 978-83-62969-01-2.
- 22) *Situation of Roma Minority in Czech, Hungary, Poland and Slovakia*. Wroclaw: Foundation of Social Integration Prom, 2010. ISBN 978-83-928354-6-2.
- 23) CAKIRPALOGLU, Panajotis. *Úvod do psychologie osobnosti*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 287 s. *Psyché (Grada)*. ISBN 978-80-247-4033-1.

- 24) Základní informace o kvalitativním rozhovoru v sociálních vědách: Školení pro CSVŠ. Centrum pro studium vysokého školství, v. v. i., 2013. Dostupné z: http://www.csvs.cz/projekty/2009_spav/data/spav/2009/Zakladni_informace_o_kvalitativnim_rozhovoru_v_socialnich_vidach.doc.
- 25) VOJTĚCH, Jiří a Daniela CHAMOUTOVÁ. *Vývoj vzdělanostní a oborové struktury žáků a studentů ve středním a vyšším odborném vzdělávání v ČR a v krajích ČR a postavení mladých lidí na trhu práce ve srovnání se stavem v Evropské unii*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011. Dostupné z: http://www.nuov.cz/uploads/Vzdelavani_a_TP/VYVOJ2010_pro_www2.pdf
- 26) NĚMEC, Zbyněk. *Asistence ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Vyd. 1. Praha: Nová škola, 2014, 138 s. ISBN 978-80-903631-9-9.
- 27) Rozvoj vzdělávání Romů v České republice [online]. Roma Education Fund, 2007 [cit. 2015-04-03]. ISBN 978-963-9832-00-8. Dostupné z: http://www.romaeducationfund.hu/sites/default/files/publications/web_czech_report_czech.pdf
- 28) SIMONOVÁ, Natalie. Workshop "Sociální nerovnosti a přístup ke vzdělání [online]. 2010 [cit. 2015-03-31]. Dostupné z: http://www.lsvv.eu/workshop/simonova/simonova_prezentace.pdf
- 29) ŠUMAVSKÁ, Gabriela. Jak a čím motivovat žáky ke studiu a vést je k odpovědnosti. In: Národní ústav odborného vzdělávání [online]. 2012 [cit. 2015-04-16]. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/kurikulum/jak-a-cim-motivovat-zaky-ke-studiu-a-vest-je-k-odpovednosti>
- 30) KOHOUTEK, Rudolf. Školní neúspěšnost a diagnostika jejích příčin. *Psychologie v teorii a praxi* [online]. 2009, č. 28 [cit. 2015-04-15]. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0911/psychologie-skolni-uspesnosti-a-neuspesnosti>
- 31) JURČÍKOVÁ, Simona. Temperament žáka a jeho vliv na školní úspěšnost. *Učitel-ské listy* [online]. 2009, roč. 2009, č. 08 [cit. 2015-04-15]. Dostupné z: <http://www.ucitelske-listy.cz/2009/08/simona-jurickova-temperament-zaka-jeho.html>
- 32) Školní úspěšnost. 2014. Dostupné z: <http://studium.propsychology.cz/system/files/%C5%A0koln%C3%AD%20%C3%BAsp%C4%9B%C5%A1nost.doc>.
- 33) Hodnocení a zkoušení žáků. 2008. Dostupné z: http://vychovatelstvi-czv2008.wbs.cz/pedagogika/hodnoceni_zaku.doc
- 34) EVROPSKÉ CENTRUM PRO PRÁVA ROMŮ. *Stigmata: Segregovaná výuka Romů ve školách střední a východní Evropy*. 2005. Dostupné z: <http://www.errc.org/cms/upload/file/stigmata-in-czech.pdf>

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA P I OTÁZKY V ROZHOVORU

PŘÍLOHA P II ROZHOVORY

PŘÍLOHA P I: OTÁZKY V ROZHOVORU

Okruh 1

Jak na romské žáky na SŠ působí jejich rodinné prostředí?

- 1) Jak se k tobě chovali tvoji rodiče doma v době, když jsi byl na ZŠ?
- 2) Jak se k tobě rodiče chovají teď, když jsi na ŠŠ?

Okruh 2

Myslí si romští žáci, že jsou úspěšní v procesu vzdělávání?

- 1) Když zažiješ ve škole neúspěch, co tě žene dál do učení?
- 2) Myslíš si, že jsi úspěšný žák/čka a proč?

Okruh 3

Jak na romské žáky působí jejich sociální prostředí a prostředí jejich ŽŠ?

- 1) Jak se k tobě chovali kamarádi, když jsi řekl/a, že půjdeš na SŠ?
- 2) Co bys mi řekl/a o místě tvého bydliště?

Okruh 4

Jaké jsou volnočasové a školní aktivity romských žáků?

- 1) Jaké jsou tvé zájmy? Čemu se věnuješ ve VČ?
- 2) Co tě nejvíc baví ve škole a proč?

PŘÍLOHA PII ROZHOVORY

1. Rozhovor

„Tak...jaké jsou tvoje zájmy, čemu se věnuješ ve volném čase?“ (Výzkumník)

„Takže..hm..sport, hodně rád čtu...cokoliv. Třeba v novinách, politologie, kritiky hodně čtu...tam je vždycky největší sranda...“

(smích)

„Fakt ale. Pak rozhodně sleduju videa na youtubku, ale takovy ty...“

„Co jsou o něčem.“

„Né tak o něčem, ale co se pak, to jsou ty náborový skupiny. To je třeba skupina, která říká, že to by se mělo změnit a tak pro to něco dělá. Tak takový videa sbírám. Ne žádného Biebera a tak.“

„A jak dlouho už to děláš?“

„Od malička skoro.“

„Jo?“

„Tak já jsem hodně zvědavý. Já z politiky jsem si dělal srandu, a abych ty srandě rozuměl, tak jsem se musel něco naučit. Děcka mi nerozuměly, vůbec.“

„A jak dlouho se věnuješ tomu sportu? To ses naučil jako od rodičů nebo...?“

„Né, od rodičů ne. To mám podle mě po dědovi. Děda byl aktivní fotbalista a hrál druhou ligu. Jo, druhou ligu...No a já vlastně ten sport dělám s ním. Když jsem vyrostl, tak jsem byl u dědy, u babičky a tam to nějak začalo. A pak ve škole. Navíc jsem vyrůstal na vesnici a první co bylo, tak fotbal. A pak už to začalo jít, pak ve škole hokej, ping-pong jsem chvíli hrál, chvíli jsem zkoušel i plavání, ale já jsem týmovém sportovec jednom, já na sobě neumím pracovat.“

„Aha, vidíš, to já jsem pravej opak.“ (smích)

„Ale jinak je to praktický, že rád dělám sám. Ale ve sportu je tým potřeba.“

„Uhm, a co tě nejvíc baví ve škole a proč?“

„Jako předměty?“

„No všeobecně. No buď předměty, anebo...“

„Přímo předměty.“

„Uhm.“

„No, tak vždycky jsem měl rád matematiku. Tu já hodně dávám. Hodně mě baví dějepis. Hmm, teďka i čeština. Ta paní učitelka Dvořáčková, ta to umí podat, tu literaturu. tam jsou ty dějiny a tak, to...A to je tak asi...tělocvik...A přestávky jsou dobrý.“

(smích)

No a...takže předměty, tě nejvíc baví literatura, matematika, dějepis...“

„Na druhou kolej bych dal tu češtinu.“

„Jo. A na základce to bylo třeba jiny nebo..? „

„Ně, podobny, akorát tam jsem tu češtinu tolik nebral, ta mě nebavila. Tam nebyla literatura, tam byla čeština, mluvnice, diktáty.“

„OK, a jak bys teda popsal místo, kde bydlíš?“

„No, Hodonín. Malý útulný město, kde nikdo nikdy nespí a všichni ví všechno...Je to takový město, ono je podobný jako Brno. Ono tam je hodně různých lidí, hodně Slováků, Vietnamci, Cikáni, pak tam máš takový ty Čecháčky, co se přistěhovali na Moravu...Pak tam jsou takový ti politici, kteří nedosáhli až do parlamentu. Pak tam je dost pivovarníků, což si myslím, že je dobře pro nás. Je to takový pestrý malý město, ve kterým se dá dělat úplně všechno.“

„Takže ty tam znáš třeba lidi, co jsou z romské komunity aji?“

„Hm“

„Jo? A jsou třeba jiný než ty nebo jsou podobný?“

„Většina z nich je tak jak to znáš. Prostě...ne, že nepřizpůsobivý, oni se přizpůsobují velice rychle. Ale automaticky spíš. Oni třeba můžou házet po lidech, na ty děti. Prostě hází po lidech věci, flusají na ně...“

„Jako že jsou nevychovaní...“

„Tak. Jejich rodiče moc vidět nejdou, a když jsou vidět, tak až třeba s policajty na autě. Když třeba řeknou, Havlíček, tak si řeknu: aha, tak si zapálil vlastní byt. A vždycky je to tak. To si tam zapálí třeba rodina, aby pak dostali nějaký dávky. Jako neříkám, že jsem

dobrej, ale takovejch, co jsou fakt pracovitý, nedělají na černo, chodí do školy a tak, těch je tam fakt málo.“

„Takže jako jsou tam nějaký, ale je jich...“

„...hodně málo.“

A ty vlastně žiješ sám?

„V bytě, sám. Dohromady vlastně s babičkou.“

„A máte tam sousedku nebo víc sousedů?“

„Z levý strany máme sousedku, to je kamarádka mojí babičky.“

„A jak jsi došel k tomu, že budeš v Hodoníně? Tys bydlel předtím s rodičema jinde ne?“

„Já původně pocházím z Pardubic.“

„Aha.“

„A asi v patnácti...jo v patnácti (věk odstěhování respondenta a jeho rodiny – pozn.) jsme se odstěhovali do Brna a bydleli jsme v Komárově. Tam jsme měli takovej velkej byt, docela drahej, ale dalo se to platit. Já jsem pak, za ty peníze, co jsem dostal to odškodný, tak jsem koupil barák. Ten...jakoby ten dům. A opravil se tak, abych v něm mohl bejt. Protože před dvěma roky...jo před dvěma. ...jsem přišel ze školy a nikdo nebyl doma. Všichni sbalený věci...tak jsem si říkal kde jsou? Tak jsem volal...a nic. Normálně mě nechali v tom bytě úplně samotného. Odstěhovali se zpátky do Pardubic. Tak jsem si to dokázal prodat, vzal jsem saky paky a zavolal jsem dědovi, jestli bych u nich nemoh bydleť a on tehdy přijel pro mě, vzali jsme všechny věci a byt se prodal. Je to dva roky. Od té doby vlastně jsem...jsem víceméně s dedou. Já už jsem dřív tam moc nebyl. Rodiče jsem od té doby neviděl.“

„Takže kdyby sis mohl vybrat, tak Hodonín?“

„Kdybych si moh vybrat, tak Brno.“

„Aha, jo.“

„Hodonín je pro mě trochu z ruky, protože já plno věcí dělám v Brně. Já vlastně v Hodoníně chodím akorát do hospody.(smích) Ale kdybych si měl vybrat, tak bych šel do nějakýho malýho bytu v Brně. Ale když jsem teď u babičky, tak to nejde.“

„Jasný, tak tam musíš být.“

„Nechci, aby stará paní šla do bytu, když to má zažítý.“

„Jasný, to je těžký, no... To je pochopitelný...“

„To by byla podpásovka.“

A potom... jak se k tobě chovali kámoši, když jsi řekl, že půjdeš na střední školu? Třeba tvoji kámoši buď z těch Pardubic nebo třeba všeobecně ze základky.“

„Pro mě to bylo tak nějak automatický, že půjdu na střední. Jako my jsme neřešili, jestli budu doma, nebo půjdu do práce. Prostě automaticky jsem šel. Spíš se ty děcka ptali jako, co dělám.“

„Jako co děláš za obor?“

„Ano.“

„Takže to bylo automatický...“

„Ano, úplně automatický. Akorát se ptali, co dělám.“

„OK, a myslíš si, že jsi ve škole úspěšnej? A proč si to myslíš?“

„Když to vezmu z té první školy, té technický, tak tam jsem nebyl úspěšný, tam jsem byl průměrný. Ale tam to bylo daný tím, že tam bylo moc děcek, moc kluků, kteří prostě té technice rozumějí. Je to nový, ta technika, je to prostě úplně pořád, že jo... Pak na té GEMINI tam, nechci říct, že jsem tam byl jeden z nejzdravějších, ale tam jsem měl jedno z nejlehčích postižení, protože si nedokázali podepsat nějakou svou knížku... A já jsem tam byl takovej... už to, že já jezdím z Hodonína každej den do Brna, už to ukazuje, že...“

„OK, ale jí to myslím, úspěšnej z hlediska učení, né z hlediska toho postižení, ale učení... víš...“

„Jo takhle... učení... Jako já to nechci říkat, ale já jsem měl vždycky nadání na učení. Já jsem seděl ve škole, dával jsem pozor, a pak mi to do hlavy šlo. Ale já nejsem teoretik, já radši praxi. Takže ta praxe... Já když sem tam měl tu praxi, tak jsem se to naučil rychle.“

„A tys studoval tu první školu kde teda?“

„Na Čichnové v Brně, Čichnova informatiky a spojů. A tam jsem studoval digitální informační technologie.“

„Můžu se zaptat, kolik let?“

„4 roky.“

„Aha, jo čtyři roky. A proč jsi teda šel na další maturitní obor?“

„Protože jsem nechtěl jít na vysokou. Nebo chtěl, ale na ten obor tam postižený a vozičkáře neberou.“

„A proč jsi teda v tom případě to nešel dělat, jakože proč jsi nešel do práce potom hned po té škole?“

„Protože sportovec do práce... z toho bych nevyžil. Kdybych hrál basketbal za vozičkáře, oni za to neplatí. Takže to bych nevyžil skoro z ničeho.“

„Jo, ale já myslím s těma digitálníma technologiema...“

„To je zase problém s tím postižením, víš, to je obor, kde musíš lézt na antény na střechy a cestovat po Evropě... jezdit na nějaký mítinky, prostě na školení...“

„Takže tys to studoval v době, kdys vůbec netušil, že na tom budeš takhle...“

„Jo, to bylo půl roku před maturitou... takže já jsem měl vlastně vůbec štěstí, že jsem tu maturitu mohl dodělat. Správně bych tu maturitu vůbec dělat neměl. Ale pak ředitel řekl, že když jsem tady ty čtyři roky, tak to dodělám. A jestli tu maturitu budu pak používat, to už záleží na mě. „

„Jo, to je dobrý. A teď mě tak napadá, mohl bys třeba jít studovat IT a u IT jakoby programátora, u toho můžeš sedět a tak...“

„Mě to napadlo, jenomže tady v Brně... Já jsem chtěl tady do Brna, protože dál nechcu, kvůli babičce. Tady v Brně je IT, ale tam jsou schody. V paneláku na Grohové. Na Grohové to myslím je.“

„Jo, to vím, kde je...“

„Jo, tam a to je stará budova, tam bych se nikdy nedostal nahoru. Zkoušel jsem se tam zeptat a řekli mi, že by to neprošlo.“

„A to je jediná škola na programování tady v Brně, na IT jako střední?“

„To je vysoká.“

„Já myslela střední školu.“

„Kdybych šel, tak Olomoucká, tady v ... ta padá, protože tam jsou taky schody... Pak je na Jánské, v Králově Poli... tam by to šlo, jenže tam je problém s tím, že dávají přednost zdravým... A pak o žádný technický nevím... Ještě Kociánka nedávno otevřela, ale nedávno,

otevřela nějaký technický obor. Ale to je zase Kociánka. Tam jsou vždycky nemocní mezi zdravýma.. Být zbytečně mezi postiženýma, to si myslím, že je blbost...“

„No a když zažiješ ve škole neúspěch, nevím teda, jak často se to stává, tak co tě žene dál, aby ses učil?“

„Já jsem hodně rád, když dostanu pětku, pak se podívám za co jsem to dostal a naučím se to. A pak třeba za půl roku...nebo za půl roku, prostě hned jak máme opravný. Ale ten neúspěch mě většinou táhne nahoru. A čím víc neúspěchu, tím víc jsem úspěšný.“

„Takže už jenom to, že se podíváš na ten neúspěch, tak už je to tak hrozný pro tebe, že...“

„Já to mám ze sportu. Člověk trénuje, trénuje, a pak se to poddá. Když se to nepoddá, tak se učím pořád, pořád...například teď na střední v prváku jsem měl na pololetí pětku z práva. Protože jsem si nesedl s paní učitelkou, tomu jejímu výkladu, bylo to nic moc jo...A navíc já mám blbou paměť jak jsem říkal, já jsem spíš na praktický než na tu teorii. Ale tak na konci jsem měl dvojku. Prostě jsem se tak vybičoval, až jsem se to naučil.“

„OK, a jak se chovali tví rodiče, když jsi chodil ještě na základku? Chovali ve smyslu, jestli tě podporovali, jestli se s tebou učili nebo chodili do školy na třídní schůzky...“

„Jak jsem už říkal, já jsem nevyrostal mezi cikánskejma rodinama.“

„Tys říkal, že máš mamku, takže s mamkou...? S její rodinou ses stýkal?“

„Ano, ale úplně minimálně. Jako vídali jsme se, ale oni k nám nejezdili a my jsme nejezdili k nim, protože oni bydleli tady tady v Brně někteří...a navíc jsou ze Slovenska. Z Pardubic na Slovensko se jezdit nedá. Takže jsme se moc nestýkali a navíc moje matka tam taky byla na střední, na zemědělce, a ta si práci našla rychle. Takže ta byla úplně v jiný sociální sféře.“

„Takže mamka byla vzdělaná?“

„Ani ne vzdělaná, ale byla pracovitá. Takže ona neměla problém s tím zařadit se mezi lidi. Můj otec, to byl podnikatel v oboru stavebnictví. Takže taky moc s nima nepřišel ...když už tak tam měl ty pracovníky. Ale moc s nima jinak do styku nepřišel. No takže...podporovali mě, hlavně otec ve sportu a moje mamka, to byla typická ženská, přišla domů z práce a uvařila, uklidila...dala nám pár facek a šli jsme spát že jo...“

„Takže třeba když ti něco nešlo, tak tě nějak motivovala..“

„Nemotivovala. V tomhle jsem já měl obrovskou výhodu, že jsem se motivoval sám.“

„A vy jste se sestrou že? A ona studuje taky střední školu, jsi říkal.“

„Ano.“

„Takže tam to bylo podobné, jestli se teda můžu zeptat, že ona se motivovala taky sama?“

„Ne, ona když byla malá, nebo menší...tak byla taková jakože...obyčejná, pomáhala lidem a tak...normální holka. Pomáhala všude, klidně se zastala někoho a šla se poprat. Ona se prala za kohokoliv. A bavila se s lidma, kteří jsou nevýrazní ve škole. Kdo byl šikanovaný, tak to byla její nejlepší kamarádka. Ale co vyrostla teď na střední a šla na intr do Brna, tak se změnila. Prostě ty holky se začnou vzdalovat, že jo...místo aby jedla, tak si koupí lak na vlasy... Mamka jí dala předtím na týden 1000 korun a ona to utratila ne za jídlo, ale za laky. A začala být strasně náladová. Já teda úplně nemám zmapovaný ty její kluky a tak, ale vždycky když se s někým rozjede, tak to poznám. Nebo poznal jsem, je strašně náladová.“

„Ok, ale já myslela spíš jaká byla na základce, taky se asi dobře učila ne, předpokládám?“

„No tam byla trochu slabší, Ne že by nebyla studijní typ, ale byla taková...podprůměrná. Ona totiž měla trojky, dvojky...ona byla taková tichá no...Taková nevýrazná hodně. Ale pak už to rozjela hodně...“

„Takže pak přišel nějaký přelom...?“

„Když šla na intr, tak to už byla s jinýma holkama. A ty rodiče by tam neměli bejt..“

„Ok, dám ti poslední otázku. Jak se k tobě chovají rodiče teď, když jsi na střední škole? Ale tys říkal, že se moc nestýkáte ne?“

„No oni...jak to mám říct? Oni prostě ztratili zájem o mě úplně. Já myslím, že je vidět to, co dělám, kde jsem...“

„A je to od té doby, co máš to postižení?“

„Ano.“

„A myslíš si, že je to fakt možný?“

„Je to možný. Protože můj otec ve mně ztratil toho syna, co bude sportovat, co bude vrcholově sportovat...no a matka ta...ta jako by...mě nemůže ani vidět od té doby co jsem na vozíku a takhle jsem dopad. Jenže já jsem pořád vysvětloval, že to není nic špatně. Že to je jenom nějaká situace, která je delší než...to se nedá. Ona to asi nepřekousla a dá na tátu, tak ty jeho názory byly její názory a už to tak nějak bylo. A protože já jsem taky byl kluk v pubertě, tak jsem si stál za svým a tak jsme se nějak rozešli. A já jsem pak odešel.“

„Takže ví třeba oni, že studuješ druhou střední nebo...?“

„Já myslím, že jo.“

„Ale neví takový ty detaily...ví jenom hrubej obrys...Co teď děláš a tak..?“

„Ne to ne.“

„Aha. A jak dlouho jsi je neviděl?“

Naposledy jsem je viděl...když jsem se s nima bavil...to bylo ten rok, co mě nechali v tom bytě před dvouma rokama. Tam jsme se akorát pohádali, ráno jsem šel do školy a odpoledne jsem je už neviděl. Ale několik let s nima už nejsem v kontaktě vůbec. Jakože na ně nemám číslo.

„Takže se sestrou se bavíš?“

„Ne.“

„Taky ne...“

„Tak ona má svůj život, ona je v tý...ne pubertě, ale...protože je jí 21. Ale má svůj svět už. A říkat jí, ať se se mnou baví, to je přece blbost. Když nechce, tak ať se nebaví.“

„Ještě se tě zeptám teda...Já vím, žes mně to předtím řekl. Ale ještě se tě zeptám na tu vejšku. Ty ses teda nerozhodl pro tu výšku, protože jsi nějak říkal že už nechceš dál studovat?“

„No protože si myslím, že to nemá smysl. Vysoká by mně nic nedala, víc mi říká praxe. To je pořád teorie, teorie...a to si myslím, že zrovna já seženu práci i bez vysoké. Nikdy nebudu dělat nic velkého, nikdy nebudu dělat nohama, jakože budu chodit. Pořád si myslím, že to budu já, a mám takový pocit, že zůstanu v sociální správě. Že tam budu někde schovanéj. Že nebudu dělat...sport už asi ne..to bych na to musel být hodně zdravej.“

„A tys třeba nepřemýšlel, že by ti to zvýšilo kvalifikaci, že kdybys měl inženýra, že bys mohl třeba dělat nějakou lepší práci...?“

„Třeba já vím, že není zas takovej propad mezi inženýrem a středoškolačkem. Ten středoškolačk si myslím, že je daleko...“

„Myslíš víc do toho praktičtějšího...“

„Já nemám nic proti vysokoškolačkům. Kdo chce jít na vysokou, ať si jde, že jo...Ale vysoká škola mi nedává...nebo dá mi nějaký informace, ale nekouká se dál. Třeba ta sociální

pedagogika asi jo. Ale pak jsou takový ty technický předměty, kde se řeší jenom ta technika, ale ty věci kolem prostě ne.“

„Jasně, že je to moc úzce zaměřené...“

„Třeba ti ajťáci zůstanou prostě ajťákama...středoškoláci...tam máš dějepis že jo...matematiku, češtinu...tak máš z něčeho víc objektivních známek tam.“

„Jasně, takže ty jsi prostě spíš ten praktickejš typ...“

„Ano. Já nechci být specialista na něco. Já se rád bavím o všem, i co mě nebaví. Já se dokážu bavit klidně i hodiny o baletu, prostě mně to je jedno. A na vysoké bych tímhle tím ztratil. Že bych vylezl a byl bych strašně chytrejš, ale kdybych chtěl dělat nějakou jinou věc, bylo by mi to k ničemu.“

„A chceš vůbec využít tu první střední školu? Tu technickou?“

„Když to půjde, tak určitě jo. V sociální správě bych nechtěl zůstat. Protože na to podle mě nemám vlohy...“

„Jak tě tak poslouchám, tak právě mi do toho moc ani nepasuješ, že víc ti určitě sedí to technické.“

„Kdybych mohl...kdybych si mohl vybrat, tak bych spíš chtěl dělat třeba...když už v sociální sféře, tak nějakýho poradce. Že bych třeba někomu pomáhal s dopravou vozíčkářů. Tam bych mohl být platnej, tam mám zkušenosti...tak bych mohl pomáhat. V tomto směru jo, le jinak si myslím, že...“

„Dobře, tak já ti děkuju za rozhovor teda, tak to ukončíme a mějš se hezky. Ahoj.“

2. Rozhovor

„Takže začínáme první otázkou, jaké jsou tvoje zájmy a co tě baví ve volném čase?“

„Tak ve volném čase rád hraju fotbal, počítačové hry... některé...jsem venku s kamarády...takže většinu času bývám prostě venku než doma..a...jinak když mám ještě čas tak se třeba doma učím, připravuju se do školy..a..to je tak asi všechno.“

„Jo, takže hlavně jako sport...“

„No, fotbal mě hodně baví.“

„Co tě baví ve škole...co se týče školy a proč?“

„Ve škole mě baví...tak samozřejmě tělocvik že jo. A ještě občanka mě baví. Protože rád se zajímám o tu společnost a vlastně...jak to říct...společnost, chování, etnika..a všechno možný kolem toho. To mě taky dost zajímá...a ještě mě baví psychologie, ale ta tady ještě není. Vlastně mě baví...nebo rád bych poznal, jak člověk reaguje v určitých situacích, jak pracuje jeho mozek...třeba v daných momentech, když je vystresovaný nebo třeba když na tu danou situaci má čas a může si to rozmyslet.“

„OK, já jsem si všimla, že tohle je obchodní škola, takže v budoucnu předpokládám, že bys chtěl dělat něco ne s obchodem, ale spíš s psychologií...“

„No jasně, mohlo by to být víc propojený no...“

„Když už jsme u toho, chtěl bys jít na nějakou vejšku třeba?“

„Jo, to určitě. Máme tady vyšší odbornou školu..a kdybych teda nešel na tu vošku, tak asi...asi na výšku někam do Brna nebo do Prahy. Třeba na nějakou ekonomickou nebo něco takového.“

„Jo, takže spíš ekonomického zaměření...“

„Jo.“

„Ještě se zeptám, proč sis vybral tady ten obor?“

„Tuhle školu jo?“

„No tu obchodní spíš jako ekonomické zaměření...“

„No tak já jsem byl...do pátý třídy jsem byl na základce a pak jsem šel na osmileté gymnázium. Jenže gymnázium jsem nedokončil, protože...jak to říct...mě to přestalo bavit...No ale nejenom kvůli tomu, ale byla tam aji moje neochota taková v tom učit se, protože bylo toho moc na mě, bylo to těžký. Ale jako dalo se to zvládnout...A ještě tam byli někteří učitelé, kteří mě občas zadusili teda...doslova.“

„A v kolikát'áku jsi odešel?“

„Odešel jsem v sextě, teďka jsem měl být v septimě no...Takže jsem měl mít ještě před sebou poslední rok a pak odmaturovat...“

„A pak jsi šel sem...“

„No a vlastně odešel jsem sem a teď jsem zase v prváku, ale to mi nevadí.“

„A tady tě to už baví?“

„Jo, tady mě to baví.“

„A jak se k tobě chovali tvoji kamarádi, když zjistili, že jdeš na střední? Třeba...no jenže to si asi moc nepamatuješ, když jsi odešel v té páté třídě, že?“

„Kamarádi na gymplu nebo ještě na základce?“

„Ještě spíš na základce, ale můžeš říct aji na gymplu. Můžeš mi říct obojí...“

„Jo tak na základce já jsem byl se všema v pohodě. Já jsem nebyl nějak problémový...takže já jsem měl dost...mám dost kamarádů, vycházím se všema v pořádku, v klidu. Protože nejsem ten typ...nebo povaha nějaká výbušná, agresivní nebo hádavá a arogantní. To vůbec...takže kamarádi mi říkali, že jo, že ať to zkusím na tom gymplu, že jsem chytřej. A jako...popřáli mně hodně štěstí, to si pamatuju. No a podporovala mě teda hodně moje rodina.“

„Takže tě rodiče přihlásili na ten gympl?“

„Hm.“

„A potom to, že ses rozhodl jít sem, to bylo z tvojí iniciativy, nebo ti tuhle školu vybrali rodiče nebo sis ji vybral sám?“

„No já jsem si ji vybral sám. Já jsem ještě uvažoval o tom, že bych přešel třeba na nějakou jinou školu ještě. A v podstatě tady je ještě pedagogická škola...a je tady ještě hotelová škola...a pak ještě jsem zvažoval jiný školy v Brně...ale to bych měl zase špatný s dojezdem a všechno, tak jsem si vybral nakonec obchodku.“

„OK, jak bys popsal místo, kde bydlíš? Ty bydlíš tady v Kroměříži?“

„Bydlím v Kroměříži v rodinném baráku...jo je to dobrý...“

„A líbí se ti tady jo?“

„Líbí se mi tady, vyhovuje mi to tady. I když plánuju, že tady asi nebudu bydlet v budoucnu, protože jsem zvyklej na trošku větší města..na takovej ten chaos. Třeba ten Zlín nebo Brno nebo klidně i Praha...ale jako ve stáří bych se sem určitě chtěl vrátit, protože je to takový klidný místo tady.“

Ok, a když se ti něco ve škole nepovede, tak co tě žene dál, abys to třeba zkusil znova? Co je taková motivace pro tebe?“

„No většinou když se mi to nepovede, tak je tam ta známka špatná...tak mě motivuje vlatně ta známka a motivuje mě to, že bych chtěl mít lepší známky, lepší výsledky. Tak to mě motivuje k tomu, abych se to naučil znova a abych to uměl...a pak teda můžu mět ty lepší výsledky no...“

„Takže víceméně známky tě motivujou? Jako že ne pochvala od rodičů nebo nějaká vidina lepší budoucnosti...“

„No to možná taky, že si řeknu párkrát, že s těma lepšíma známkama bych nikam moc nedošel a tak mě to motivuje no...že potřebuju ty dobré známky...“

„Myslíš si, že jsi ve škole úspěšný a proč si to myslíš?“

„Tak...to je taková těžší otázka. Tak...nechci se nějak označovat, že bych byl extra chytrý...“

„ Jestli třeba patříš do té lepší půlky...“

„Jo, to patřím, protože teď na pololetí jsem měl...sice jsem měl jednu trojku, ale jinak samý jedničky a dvojky...takže mi to uniklo jenom kvůli té trojce a teď se snažím, aby tam ta trojka nebyla v červnu a aby tam byly jenom jedničky a dvojky, takže se teďka snažím a vypadá to zatím moc dobře...“

„To je fajn. Ještě jsem si v průběhu toho vzpomněla...když jsi šel v té páté třídě na ten gympl, tak...to chodí většinou ti nejlepší z té základky a...tys byl nějak nadanej nebo...nebo jako nadanej...hodně třeba...od nás ze základky šli jenom fakt ti nejchytřejší...“

„Jo, vyčníval jsem v té třídě, ale nejenom já, ještě tam byly tři kamarádky, který jsou ještě na gymplu jako stále...nebo vlastně...dvě jsou tam ještě stále a jedna kamarádka už je tady taky a už je ve třetíáku. Ta odešla vlastně už v prváku z gymplu. Odešla sem na obchodku a já jsem šel až z druháku. No a vlastně jsme tam odešli jen my čtyři na gympl. Já jsem vlastně dochodil Komenskou a na ten gympl jsme šli jen čtyři lidi no...“

„Aha. Teď se tě ještě zeptám, co se týče rodičů. Takže na té základce aji v průběhu celého tvýho studia tě rodiče podporovali? Můžeš třeba říct, jestli tě motivujou nebo tak? Jak se k tobě chovají?“

„Jo tak jelikož já nemám otce, protože se naši rozvedli...tak mě už odmalička vychovávala babička a mamka...tak...no hlavně babička mě podporovala a podporuje pořád. A mamka taky, mamka chce, abych dosáhnul nějaké té nejvyšší školy a měl dobrou práci, rodinu,

všechno... abych byl zajištěný. A abych se měl v tom životě dobře no... Aby mě nic netrápilo.“

„Takže můžeš říct, že tě podporují celé to studium od té základky?“

„To můžu podvrdit no, že mě podporují pořád.“

„OK, a můžu se zeptat, co dělá mamka za zaměstnání?“

„No tak ona je nezaměstnaná, protože se musí starat o babičku, protože babička je... ne jakože vážně nemocná, ale potřebuje pomoc... takže ona se musí starat o babičku. Ještě mám sestru a ta už není tak... malá, takže už chodí do školy, ale pořád ještě potřebuje doprovod do školy. Myslím že je jí... 8 let. No jako mamka si hledá práci, ale pořád ještě ji nemůže najít, protože oni většinou potřebují ty lidi, co umí na počítači a mamka je na to strašně levá, ta třeba ani neví, co je myš nebo klávesnice, takže to de všechno mimo ni no... ta moderní doba.“

„A co má za kvalifikaci, co by mohla dělat?“

„Tak mamka... dá se říct že je vyučená cukrářka... akorát potom musela přerušit studium, protože se její rodiče přestěhovali, protože bydleli v Karlových Varech a museli se přestěhovat do Kroměříže... takže kvůli tomu to musela... i když nechtěla, ale musela to ukončit.“

„Teď mě ještě napadá poslední otázka. Sestra si myslíš, že je taky taková úspěšná...? V kolikáté je ona třídě?“

„Sestra je teďka ve druhé.“

„A taky si myslíš, že půjde... taky je chytrá a tak?“

„Jo, tak myslím si to. Má na to. Znamky má zatím samé jedničky od první třídy... je chytrá a... baví ju čeština, matika a takové... oni mají ještě ty lehčí předměty, takže... přírodovědu tam ještě nemají, ani vlastivědu a takový věci... Ale baví ju to zatím. A říkala, že by šla asi taky ráda na gympl no...“

„No a když říkáš, že je mamka vyučená cukrářka, tak to nechápej nějak špatně... ale jenom se tak zeptám... mamka pro vás chce asi lepší budoucnost ne? Nebo to má od tatky, že tatka je takovej víc ambiciózní? I když teda vaši jsou rozvedení, ale...“

„Jo, tak mamka pro nás určitě chce do budoucna všechno nejlepší. Chtěla by, abychom se dokázali o sebe sami postarat, aby tam nebyly žádné problémy, abychom nebyli závislí třeba na někom druhým. Třeba přímo na ní, nebo na babičce nebo na nějakých kamará-

dech. Prostě abychom se uživili sami a aby to bylo všechno v pořádku, aby to bylo v pohodě.“

„Ok, děkuju za rozhovor teda, díky a ahoj.“

„Ahoj.“