

Domácí příprava romských dětí na školu pohledem učitelů ZŠ a pracovníků SAS

Zdislava Šottlová

Bakalářská práce
2021



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2020/2021

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE (projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Zdislava Šottlová**
Osobní číslo: **H17976**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **Kombinovaná**
Téma práce: **Domácí příprava romských dětí na školu pohledem učitelů ZŠ a pracovníků SAS**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti rodinné výchovy, edukace romských žáků a školního vzdělávání.

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

Realizace kvalitativního výzkumu formou rozhovorů.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

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

Seznam doporučené literatury:

- BALVÍN, Jaroslav, 2008. Filozofie výchovy a metody výuky romského žáka. Praha: Radix. ISBN 978-80-86031-83-5.
HENDL, Jan, 2008. Kvalitativní výzkum. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-485-4.
KWANDRANS, Lukasz, 2011. Education of the Roma: in the Czech Republic, Poland and Slovakia: gap confrontation between expectations and reality: comparative research. Wrocław: Foundation of Social Integration PROM. ISBN 978-83-62969-05-0.
NĚMEC, Jiří, 2010. Edukace romských žáků v zrcadle výzkumných šetření. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5148-5.
ŠOTLOVÁ, Eva, 2001. Vzdělávání Romů. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1909-5.

Vedoucí bakalářské práce: **PhDr. Iva Staňková, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **27. ledna 2021**
Termín odevzdání bakalářské práce: **30. dubna 2021**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 27. ledna 2021

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně

.....

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

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

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

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zaměřuje na domácí přípravu romských dětí na školu pohledem učitelů ZŠ a pracovníků SAS. Práce je rozdělena na teoretickou část a praktickou část. Cílem bakalářské práce je zjistit a popsat domácí přípravu romských dětí pohledem učitelů ZŠ a pracovníků SAS. Teoretická část vymezuje základní pojmy z oblastí rodinné výchovy, edukace romských žáků a školního vzdělávání.

Praktická část popisuje přípravu, průběh a výsledky výzkumu, pro který byl zvolen kvalitativní způsob šetření. Podklady k výzkumu byly získány pomocí rozhovorů s pedagogy základních škol a s pracovníky sociálně aktivizační služby. Tyto poskytnuté vzorky byly zkoumány pomocí otevřeného a axiálního kódování.

Klíčová slova: domácí příprava, rodina, Romové, sociálně aktivizační služba, učitel, vzdělávání.

ABSTRACT

The focus of this Bachelor thesis is on in-home school preparation for Roma children via the elementary school teacher and social activation service worker point of view. The thesis is divided into a theoretical part and an empirical part. The goal of this thesis is to map the in-home school preparation for Roma children via the elementary school teacher and social activation service worker point of view. The theoretical part defines the basic terms regarding parenting skills, education of Roma children in the elementary school setting and school education overall.

The empirical part of this thesis focuses on the preparation, process, and results of the research. For this purpose, a qualitative research strategy was applied. The data was acquired using the methods of interview with elementary school teachers and social activation service workers. Those samples were examined according to an open axial coding.

Keywords: education, family, Roma, in-home school preparation, teacher, social activation service.

Touto cestou bych chtěla poděkovat především PhDr. Ivě Staňkové, Ph.D., za odborné vedení a vstřícnost během konzultací. Dále děkuji svému manželovi a dětem za velkou podporu a trpělivost.

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

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 ROMOVÉ V ČR	11
1.1 HISTORIE ROMŮ	11
1.2 ROMSKÁ RODINA.....	13
1.3 SPECIFIKA RODINNÉ VÝCHOVY ROMSKÝCH DĚTÍ	14
2 VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÝCH ŽÁKŮ	17
2.1 EDUKACE ROMSKÝCH ŽÁKŮ	19
2.2 ŠKOLNÍ EDUKACE ROMSKÝCH DĚTÍ	20
2.3 VZTAH RODINNÉ A ŠKOLNÍ EDUKACE ROMSKÝCH DĚTÍ	24
3 SOCIÁLNĚ AKTIVIZAČNÍ SLUŽBA PRO RODINY S DĚTMI	27
3.1 POMOC PŘI DOMÁCÍ PŘÍPRAVĚ NA VYUČOVÁNÍ	29
3.2 DILEMATA DOMÁCÍ PŘÍPRAVY NA VYUČOVÁNÍ ROMSKÝCH DĚTÍ.....	31
II PRAKTICKÁ ČÁST	34
4 PŘÍPRAVA VÝZKUMU	35
4.1 CÍL VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	35
4.2 DRUH VÝZKUMU	37
4.3 VÝZKUMNÝ VZOREK A ZPŮSOB VÝBĚRU	37
4.4 METODA SBĚRU DAT	37
4.5 ZAKOTVENÁ TEORIE.....	38
4.6 ZPRACOVÁNÍ DAT KÓDOVÁNÍM	39
4.6.1 Otevřené kódování	39
4.6.2 Axiální kódování.....	40
5 ANALÝZA DAT	41
5.1 OTEVŘENÉ KÓDOVÁNÍ.....	41
5.1.1 Vyhodnocení rozhovorů.....	42
5.1.2 Axiální kódování.....	50
5.2 SHRNUÍ.....	52
5.3 DISKUSE VÝZKUMU	53
5.4 DOPORUČENÍ DO PRAXE	55
ZÁVĚR	56
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	58
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	62
SEZNAM OBRÁZKŮ	63
SEZNAM TABULEK	64
SEZNAM PŘÍLOH	65

ÚVOD

Svět, ve kterém žijeme, je v neustálém pohybu, je charakteristický zkracováním vzdáleností, cestováním a migrací. Usídlování imigrantů je výzvou pro edukační sféru a romské etnikum je ukázkou toho, že řešení interetnického problému může trvat velmi dlouhou dobu. Romové žijí na našem území již po několik staletí, přesto ve většině případů stále nejsou schopni v naší společnosti bezkonfliktně fungovat. Většinová společnost jim nerozumí a jejich způsob života nechápe. Romové se pohybují na okraji společnosti, jejich vzdělanost i životní úroveň je nízká a po mnoho generací se jim nedaří opustit bludný kruh, ve kterém se pohybují. Výchova a vzdělávání jsou cestou k zařazení příslušníků cizího etnika do majoritní společnosti. Historie i realita však ukazují, že jde o cestu značně komplikovanou a plnou nástrah.

Školní edukace romských dětí je neoddělitelně spojena s problémem jinakosti, s kolizemi mezi rozdílnými hodnotami, normami a vzorci chování. V souvislosti s tím jsou na pedagoga kladeny velmi vysoké nároky. Vzhledem k tomu, že romské děti jsou ve svém vývoji silně determinovány svou rodinou a dalšími sociokulturními faktory, může být jednou z cest, jak romskému dítěti usnadnit cestu za vzděláváním, pomoc s domácí přípravou na vyučování.

Domácí příprava na vyučování podporuje efektivitu edukačního procesu a je považována za běžnou součást vyučovacího procesu, přestože není realizována v budově školy, ale v domácím prostředí žáka. V případě, že má rodina s domácí přípravou dítěte na vyučování problém, je možné využít odborné pomoci sociálního pracovníka sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi.

Cílem teoretické části této bakalářské práce je vymezit pojmy rodinné a školní edukace romských dětí se zaměřením na jejich vzájemný vztah a z něj plynoucí specifika práce s romskými rodinami a definovat sociálně aktivizační službu pro rodiny s dětmi, která při zachování individuálního přístupu realizuje pomoc s domácí přípravou na vyučování v problémových romských rodinách. Samostatná kapitola je věnována dilematům, která při domácí přípravě na vyučování vznikají.

Cílem praktické části této bakalářské práce je zodpovědět hlavní výzkumnou otázku, která zní: Jaká specifika vnímají učitelé ZŠ a pracovníci SAS v domácí přípravě romských dětí?

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ROMOVÉ V ČR

V Evropě se poprvé Romové objevují během 14. století. Původní Romové pocházejí z Indie. Postupně se šíří do rumunského Valaška pak do Čech následně do celé západní Evropy. V 15. století, kdy dochází k rozvoji obchodu a řemesel, omezují Romové pohyb a věnují se více řemeslům. Šlechta tyto zkušené a dobře situované řemeslníky chránila, dovolovala jim užívat svá jména, a tím jim pomáhala vyhnout se vyhoštění. Během následujících staletí přicházejí další migrační vlny a Romové se objevují na Kypru, v Itálii, ve Francii, v Německu, Nizozemsku, v Dánsku, a v Rakousku. Z Rakouska někteří Romové pokračují do Kanady, USA a Austrálie. Romská migrace měla několik příčin. Především to byla perzekuce Romů, nátlak, který následně vedl k odchodu. Mnoho jich bylo vyhoštěno, zabito nebo byli násilně nuceni usadit se. Proto se znovu a znovu vydávali na cestu a doufali, že jinde budou lépe přijati. (Šotolová, 2011)

Romské etnikum je velmi vnímavé, má umělecké sklony, ať už se jedná o hudbu nebo třeba o výtvarný projev. Například romské děti ze sociálně vyloučených lokalit, které nezvládají základní učivo, jako je čtení, psaní, počítání, mohou vynikat právě ve výtvarné nebo hudební výchově. Bohužel kvůli existenčním problémům v romských rodinách se toto nadání mnohdy nerozvíjí a dochází tak k zakrnění a úpadku. (Kaleja, 2009)

1.1 Historie Romů

Romská historie postrádá vlastní psané prameny. Většina materiálů, které jsou k dispozici, pochází od majoritní společnosti a Romové jsou zde vyobrazeni v negativním světle. Z tohoto důvodu je třeba k některým ze zmiňovaných pramenů zaujmout částečně odstup kvůli nejasnosti, zda zápisy kronik pojednávají skutečně přímo o Romech. (Kaleja, 2009)

Vlastní dějiny Romů v českých zemích jsou spjaty s rokem 1417. Během 15. století jsou pro Romy v českých zemích příznivé podmínky, a proto přicházejí další skupiny kočovných Romů. Na základě patentu císaře Leopolda I. z roku 1688 byli Romové vypovězeni ze země. Následně jsou prohlášeni císařem za psance. I přes tato nařízení se Romy z Čech nepodařilo vyhnat. Nejkrutějším obdobím v historii Romů je zřejmě druhá světová válka. Romové byli prohlášeni za rasu nižší kategorie. Byly zřízeny pracovní tábory, Romové byli posíláni do plynových komor, zneužíváni k pokusům. Po skončení druhé světové války se do Čech a na Moravu vrátilo jen okolo pěti set Romů. Mezi roky 1945 – 1989 probíhaly různé snahy o asimilaci a integraci Romů, jako třeba zákon o

trvalém usídlení kočovných a polokočovných osob. Po listopadu 1989 vzniká první romská politická strana a další romská hnutí. Opět se zviditelňuje romská problematika – bydlení, zaměstnanost, vzdělanost, vysoká porodnost, kriminalita a rasová nesnášenlivost. „Česká republika je vystavena problémům, jako je rasová a národnostní nesnášenlivost, nedostatečná tolerance vůči odlišným kulturám a způsobu života“ a „v důsledku neznalosti, nepochopení, nejrůznějších zásahů, zločinů spáchaných v dávné i nedávné historii na tomto etniku, jsou Romové dodnes sociálně nejslabší a nejméně vzdělanou skupinou obyvatelstva.“ (Šotolová, 2011, s. 123)

Ctibor Nečas (1999) ve své knize zmiňuje nejen obnovení tradic a folklóru po roce 1989, ale i otevření programů romských studií na vysokých školách. Některé problémy přetrvaly a některé se ještě více prohloubily. Demotivační je dle Nečase pro Romy systém sociálního zabezpečení, díky kterému je jednodušší žít na dávkách než si najít trvalé zaměstnání. Se zaměstnaností souvisí i vysoká nezaměstnanost, diskriminace Romů na trhu práce a vzdělávání romských dětí. Můžeme však říct, že Romové žijí podobným způsobem života jako obyvatelé ve stejných příjmových skupinách. V důsledku nižšího vzdělání, a s tím spojená nižší míra kvalifikace je mezi Romy vysoká míra nezaměstnanosti a finanční nouze. (Jakoubek, 2008)

Romové v ČR jsou chápáni buď jako etnická, nebo rasová skupina. V publikaci o Romech (Romové v České republice, 1999) je kladena otázka, zda Romové jsou etnickou skupinou. Průcha (2011) vidí jako důvod, že již většinou nemluví romsky a je oslabena vlastní etnická a kulturní identita. Ovšem Romové, kteří žijí v České republice, se považují za občany České republiky. Velká část Romů se narodila jako občané ČR s českou národností a nespatřují rozdíl mezi národností a občanstvím. (Kaleja, 2011)

Tomuto odpovídají i výsledky sčítání lidu, které provádí ČSÚ každých deset let. Podle tohoto sčítání se k romské národnosti hlásí stále méně obyvatel. V roce 1991 se k romské národnosti hlásilo 32 903 osob, v roce 2001 vyplnilo romskou národnost 11 746 obyvatel a při posledním sčítání počet obyvatel hlásících se k romské národnosti poklesl na počet 5 135 osob. (<http://www.czso.cz>)

„Romové byli a zůstali národem bez jakéhokoli národního území, které by si mohli nárokovat jako své vlastní.“ (Jakoubek, 2008, s. 171)

1.2 Romská rodina

Romská rodina má svá specifika spočívající v mnoha attributech rodinného a společenského života. Liší se od většinové společnosti vnímáním struktury rodiny a funkcemi, které rodina plní. (Kaleja, 2011)

Autor dále uvádí, že „Romská rodina má pro komunitu Romů obrovský význam. O romské rodině se obecně traduje, že by pro všechny národy mohla být příkladem zejména svou soudržností, interpersonálními vztahy a pevnými vazbami, které jednotliví členové v sobě uchovávají. Úcta a respekt mezi Romy jsou vždy přirozenými vlastnostmi.“ (Kaleja, 2011, s. 14)

Stejně jako v majoritní společnosti, tak i v romské komunitě začíná převládat soužití partnerů bez uzavírání manželství. Hlavní rolí ženy v romské komunitě je být dobrou manželkou a matkou a s tím souvisí i výchova a péče o děti. „Z pohledu majority plní romská rodina svou funkci v neúplném rozsahu. Dítě je vychováváno rodiči do doby, než se jim narodí další. Svoji rodičovskou pozornost orientují na nejmladšího člena rodiny, o ostatní děti se starají odlišně. Jsou vedeny k tomu, že největší rodičovská péče patří tomu nejmladšímu.“ (Kaleja, 2009, s. 105)

Vlastní romská rodina je pro Roma větší autoritou než pro majoritní společnost. Vyřčený slib není pro Roma závazný, jestliže s tím jeho rodina nesouhlasí. Podobně tak může i romské dítě odmítnout nabízenou pomoc ve vzdělání, protože to rodina neschvaluje. (Říčan, 2000)

Romská rodina je v mnoha ohledech odlišná od majoritní rodiny a její život je zasazen „do kontextu odlišných hodnot, kulturních tradic, jiného vnímání času a sociální izolace, v některých případech hraničící se sociálním vyloučením.“ (Němec in Němec a kol., 2010, s. 15)

Dle Vágnerové (Vágnerová, 2004, s. 674) odlišnosti romských rodin vyplývají z „dodržování vlastních pravidel romského etnika, odlišného stylu života a v neposlední řadě jsou důsledkem specifických zkušeností této minority“. Romští žáci jsou tedy „socializováni v prostředí, jež se v mnohém odlišuje od toho, ve kterém vyrůstají žáci majoritní populace“. (Němec in Němec a kol. 2010, s. 12)

Gulová k romské rodině uvádí, že se vyznačuje především velikostí a soudržností. Rodinu z našeho pohledu vzdálenou považují Romové za blízkou. Za tu považují nejen ty

nejbližší, ale i např. bratrance, neteře, švagry a tchýni. Romský jazyk zná pojmenování i pro děti sestřenic a bratranců. (Gulová, 2008, s. 74)

Kaleja (2009, s. 78-82) popisuje 3 typické rysy romské rodiny:

- „absence individualismu (jedinec je především součástí rodiny)
- absence soukromí
- absence soukromého majetku členů rodiny.“

1.3 Specifika rodinné výchovy romských dětí

V postnatálním období působí na dítě „velké množství faktorů různého druhu, které lze shrnout do komplexu biopsychosociálních vlivů“. (Vágnerová, 2004, s. 45)

Rodina definovaná jako „společenství lidí, kteří se jako rodina cítí“ (Matoušek, Pazlarová 2014, s. 13) patří mezi nejdůležitější sociální faktory determinující psychický vývoj a socializaci dítěte, přičemž socializací rozumíme „proces postupné přeměny člověka jako biologické bytosti v bytost společenskou“. (Kraus, 2014, s. 59)

Význam rodiny „je v dětském věku větší než v dospělosti, protože v tomto období je omezena možnost volby prostředí, v němž jedinec žije“ (Vágnerová, 2004, s. 45), dítě je na rodině v mnoha ohledech zcela závislé. Přestože podoba rodiny, její základní charakteristiky i samotná definice se v souvislosti se společenským vývojem mění, zůstává rodina i nadále „nepostradatelnou a těžko nahraditelnou institucí i pro dospělého člověka, natož pro dítě“. (Kraus, 2014, s. 79)

Důležitost rodiny pro výchovu dětí je dána také skutečností, že „žádný jiný typ výchovné instituce nedokáže rodinu nahradit v míře angažovanosti na osudu dítěte“. (Matoušek, Pazlarová, 2014, s. 18)

Dětství je považováno za významnou životní etapu, v jejímž průběhu se „rozhoduje o celé osobnosti, kdy se budují základy života jedince“ (Kraus, 2014, s. 62), protože „už nikdy v našem životě se nenaučíme v tak krátké době tolik, co jsme se naučili od našeho narození do nástupu do školy“. (Sindelarová, 2016, s. 3)

Dítě přirozeně internalizuje vzorce chování, které jsou v rodině běžné, a následně předpokládá, že obdobným způsobem se budou chovat všichni lidé.

Romové jsou v českých podmínkách minoritou a „v roce 1991 získali oficiální status národnostní menšiny, tzn. i právo rozvíjet svou kulturu, jazyk a etnickou identitu.“ (Kraus 2014, s. 165)

Minorita představuje „skupinu osob, které se svými kulturními (a často i fyzickými) charakteristikami liší od většiny“. (Kraus, 2014, s. 159)

Zároveň jsou chápáni jako etnikum, tedy „skupina lidí, kteří mají společný původ, obvykle společný jazyk a sdílejí společnou kulturu“ (Průcha, 2011, s. 24), sdílejí společné sociokulturní a historické zkušenosti a představy, které formují jejich současné vědomí, prožívání, identitu, chápání světa a souvislostí, chování i představy o budoucnosti. Kulturu chápeme jako „celistvý systém významů, hodnot a společenských norem, kterými se řídí členové dané společnosti a které prostřednictvím socializace předávají dalším generacím“. (Murphy, 1998, s. 32)

Pojem kultura je často vnímán jako „komplex výtvorů lidské civilizace (materiálních i duchovních), ale zahrnuje i projevy chování – vzorce chování, zvyklosti, symboly, rituály, předávané zkušenosti apod“. (Kraus, 2014, s. 157)

Romští rodiče jsou ve většině případů „méně autoritativní než rodiče z většinové společnosti“. (Maloušek, Pazlarová a kol., 2014, s. 166)

Děti jsou romskou rodinou také „méně stimulovány, aby se vyjadřovaly o různých věcech. Souvisí to s jejich celkovým postojem k životu, v němž převažuje prakticismus. Za těchto okolností se rozvíjí účelová komunikace“ (Vágnerová, 2004, s. 687), smysl i obsah komunikace se tedy u romského etnika liší od smyslu a obsahu komunikace majoritní společnosti.

Šotolová (Šotolová, 2011, s. 60) uvádí, že romské rodiny jsou charakteristické nízkou úrovní vzdělanosti, která se projevuje „pologramotností ve starších věkových skupinách. Nízkou vzdělanostní úroveň mají i Romové mladší věkové kategorie, většinou prošli jen základním vzděláním bez další kvalifikace.“ Příčiny nedostatečné vzdělanosti „představují komplex faktorů, většinou sociokulturního charakteru“ (Vágnerová, 2004, s. 684), přičemž rodinné prostředí mezi nimi zaujímá jedno z předních míst. Rodina zásadně ovlivňuje školní úspěšnost nebo neúspěšnost dětí. Jednou z příčin neúspěšnosti romských žáků v hlavním vzdělávacím proudu jsou „sociální a kulturní determinanty, kterými jsou žáci systematicky ovlivňováni. Jejich socializaci determinuje specifické prostředí romských rodin.“ (Němec in Němec a kol., 2010, s. 12)

Nízká úroveň vzdělanosti dospělých Romů již sama o sobě „vytváří nepříznivý základ pro rozvoj určitých nezbytných znalostí a dovedností, ale i pro motivaci k jejich dosažení v rámci jiného sociálního kontextu, tj. školy. Rodiče představují určitý model, jemuž se dítě chce podobat, a vzdělání u Romů do tohoto vzoru nepatří“ (Vágnerová, 2004, s. 687), protože nepřináší okamžité výhody.

Romové mají své zvyklosti, hodnoty, normy a vzorce chování, které jsou odlišné od majority a které dětem komplikují adaptaci na školní prostředí. „Pro tuto minoritu je důležitá soudržnost a solidarita v rámci široké rodiny. Zdrojem problémů je romská nesystematičnost, důraz na přítomnost a nízká výkonová motivace. Romové se neidentifikují s hodnotami a normami většinové společnosti. Postoj Romů ke gadžům bývá rovněž negativní.“ (Vágnerová, 2004, s. 690)

Vágnerová (Vágnerová, 2004, s. 687) se dále zmiňuje, že své rodinné prostředí vnímají romské děti logicky jako normu a „bývá těžké je motivovat k jeho překonání“. Podmínkou zvýšení vzdělanostní úrovně Romů je „akceptování etnických, sociálních a kulturních odlišností ve výchovně-vzdělávacím procesu. Zdá se být obtížné umístit ve školách děti, aniž by byly postupně integrovány do společnosti, ve které se cítí být naprostými cizinci.“ (Šotolová, 2011, s. 51)

Vágnerová (Vágnerová, 2004, s. 687) upozorňuje, že problém školní úspěšnosti romských dětí je však mnohem složitější, „kromě toho, že toto úsilí často nikdo v rodině neocení, může se stát i zdrojem problémů a nepochopení s rodiči a ostatními příbuznými“. Děti, které jsou ve škole úspěšné, se dostávají do nezáviděníhodné situace, protože nejsou přijímány ani majoritní společností (přece jen jsou stále na první pohled příslušníky romské menšiny), ani romským etnikem, protože přijímají hodnoty a normy majority a svým životním stylem se romskému způsobu života vymykají. Tyto děti dříve či později narazí na obtížně zodpověditelnou otázku, zda se mají snažit spíše zapadnout a nelišit se, anebo vyžadovat respekt ke své jinakosti? Je zřejmé, že „Rom, který se rozhodne pro vzdělání, nastoupí nesmírně těžkou cestu“. (Šotolová, 2011, s. 61)

2 VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÝCH ŽÁKŮ

Výchova a vzdělávání romských žáků úzce souvisí se sociální pedagogikou, která řeší sociální a výchovné problémy ale i vzdělávání romských žáků. V Pedagogickém slovníku je sociální pedagogika definována jako „aplikované odvětví pedagogiky, která se zabývá širším okruhem problémů spjatých s výchovným působením na rizikové a sociálně znevýhodněné skupiny mládeže a dospělých“. (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 203)

Dle Krause se „sociální pedagogika zaměřuje na každodennost života jedince, na zvládání životních situací bez ohledu na věk, akcentuje ochranu jedince před rizikovými vlivy a iniciuje takové změny v sociálním prostředí, které se snaží uvádět do souladu individuální potřeby a zájmy jedince s možnostmi společnosti“. (Kraus, 2008, s. 46)

Bakošová (2008) vymezuje sociální pedagogiku jako „životní pomoc“ s cílem poskytnout pomoc dětem, mládeži i dospělým žijícím v různém prostředí, nabízející optimální formu pomoci, která bude kompenzovat nedostatky s cílem přeměny osob a společnosti prostřednictvím výchovy směřující k integraci osobnosti.

Vzdělávání žáků v České republice probíhá na základě Školského zákona č. 561/2004 Sb. Tento zákon zaručuje rovný přístup všem občanům ČR či občanům členské země Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoliv diskriminace. Zároveň také uvádí situaci, kdy nejruznější postižení či znevýhodnění ztěžuje tento přístup. Děti z národnostních a etnických menšin spadají do kategorie sociálního znevýhodnění, a to podle vyhlášky č. 147/2011 Sb. Děti patřící do skupiny sociálně znevýhodněných mají nárok na kompenzace a úlevy, mezi které patří např. vytvoření funkce asistenta pedagoga nebo vzdělávání podle individuálních studijních plánů. Díky Rámcově vzdělávacím plánům základního vzdělávání, podle kterého se školy řídí při tvorbě školních vzdělávacích programů, je možné upravovat obsahy těchto programů tak, aby vyhovovaly potřebám všech žáků, ale zároveň zaručovaly kvalitní základní vzdělání. (Jarkovská, Lišková, Obrovská, Souralová, 2015)

Se vzděláváním úzce souvisí i integrace, kdy Bendová uvádí, že „v užším smyslu tento termín vnímáme jako školskou integraci, tedy vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných školách“. (Bendová a další, 2011, s. 42)

„Dlouhodobým cílem školy by tedy měla být integrace žáků z odlišného kulturního a sociálně znevýhodňujícího prostředí, ochrana jejich minoritní kultury a podpora jejich úspěšnosti v majoritní společnosti.“ (Jarkovská, Obrovská, Souralová, 2015, s. 211)

Dle Kaleji (2011) hraje sociální pedagogika jako vědecká disciplína významnou roli pro romské etnikum. V jeho kontextu si klade za cíl, ať už z hlediska sociálněpedagogických funkcí či úkolů: socializovat, resocializovat, restrukturalizovat, redukovat, eliminovat, a v případě romského národa především pomáhat a integrovat. Neméně důležité je také motivovanost ke vzdělávání u romských dětí, což v naprosté většině chybí. Učitelé u romských dětí postrádají disciplínu, pozitivní vztah k práci a snahu se integrovat. (Jarkovská, Lišková, Obrovská, Souralová, 2015)

Mezi hlavní problémy romské minority patří výrazný nedostatek vzdělání. Vzdělanostní úroveň Romů je objektivně a dlouhodobě velmi nízká a nabízí se otázka, „jaké jsou sociální a kulturní determinanty, které ovlivňují vzdělání romských žáků, a jaké edukační strategie můžeme využít, abychom snížili riziko sociálního vyloučení a podpořili integraci této cílové skupiny do hlavního vzdělávacího proudu“. (Němec in Němec a kol., 2010, s. 12)

Vzděláváním Romů se věnuje také Kwadrans (2013), který se zde zabývá současným vzděláváním Romů ve vybraných státech Evropy, a to v České republice, v Polsku a na Slovensku. Jedná se o výzkum, který se soustředí na základní a střední školství.

O podporu vzdělanosti je potřeba usilovat s dobrou znalostí kontextu a souvislostí, v opačném případě jsou dobře míněné snahy o zvýšení úrovně vzdělanosti odsouzeny k neúspěchu.

2.1 Edukace romských žáků

Průcha (Průcha, 2011, s. 15) vymezuje pojem edukace jako výchovu a zdělávání. Výchova představuje „dynamický proces vědomé a řízené socializace a zahrnuje všechny činnosti, které člověka formují pro život v konkrétní společnosti“ (Kraus, 2014, s. 64), je jakýmsi regulátorem, „kterým chceme průběh socializace usměrnit tak, aby byl v souladu s výchovnými cíli“. (Kraus, 2014, s. 65)

Edukační proces se vždy odehrává v nějakém prostředí a právě „konkrétní prostředí velmi mocně ovlivňuje jednání a podílí se výrazně na rozvoji osobnosti“. (Kraus, 2014, s. 77) Svou roli hraje mikroprostředí a makroprostředí, tedy nejen rodina a komunita, ale také kultura a historická zkušenost. Efektivní edukace romských žáků „se neobejde bez hlubších znalostí o romském národu, o jeho historii, kultuře a zákonitostech jeho identity a vztahů mezi majoritou a romskou minoritou“. (Balvín, 2015, s. 44)

V případě romského etnika „je oním kontextem prostředí romské rodiny se svými specifickými tradicemi a zvyklostmi“. (Gulová, Němec, Štěpařová in Němec a kol., 2010, s. 23)

Edukace romských dětí tedy „se neobejde bez působení pedagogického ani bez působení andragogického“. (Balvín, 2015, s. 44)

Protože edukace romských dětí má výrazný sociální rozměr, je pro učitele základních škol velkou pomocí sociální pedagogika označující „skupinu nových pedagogických opatření a institucí, které vznikly jako odpověď na typické problémy moderní společnosti.“ (Kraus 2014, s. 41)

Úkolem transdisciplinární a integrující sociální pedagogiky je „vytvoření rovnováhy mezi požadavky a motivy jedince a strukturou nároků daných společností“. (Kraus, 2014, s. 41)

Důležitým aktérem multidisciplinární spolupráce je také obor sociální práce, který je jedinečný svým zaměřením na celkovou životní situaci klienta ve všech jejích souvislostech. Životní situaci rozumíme „komplex podnětů [...] vyskytujících se v určitém místě a v určitém čase, [...] časově limitovanou shodou vnějších okolností, během níž je jedinec vystaven působení konkrétních vlivů, na něž určitým způsobem reaguje“. (Kraus, 2014, s. 14)

Sociální práce si klade za cíl zmírňovat sociální problémy, předcházet jim a zvyšovat kvalitu života, a to prostřednictvím intervence směrem ke znevýhodněným osobám

i směrem k majoritní společnosti. Sociální pedagogika a sociální práce mají homogenní odborné paradigma a mohou se tedy v praxi doplňovat. Balvín se domnívá, že navzdory působení mnoha sociokulturních determinant je „edukace romských žáků téma navýsost pedagogické, i když samozřejmě do pedagogického působení na žáka vstupuje řada sociálních, národnostních, kulturních a politických činitelů“. (Balvín, 2015, s. 45)

Pedagogika by se tedy neměla zříkat zodpovědnosti za edukaci romských dětí a přenášet zodpovědnost na sociální pedagogiku či sociální práci. Na druhou stranu by neměla vystupovat elitářsky a měla by s odborníky těchto oborů úzce spolupracovat na dosažení cíle, který je všem společný.

2.2 Školní edukace romských dětí

„Škola, hned po rodině, patří k významnému výchovnému činiteli. Jako sociální instituce má stanovené výchovně vzdělávací cíle, vlastní organizaci, metody a techniky práce.“ (Kaleja, 2014, s. 83)

Je „prostředím, které dítě určitým způsobem stimuluje a rozvíjí. Má své požadavky a očekávání, které mohou být pro některé žáky těžko splnitelné. Hodnocení jejich výkonu i chování představuje specifickou zpětnou vazbu, jež může ovlivnit sebehodnocení dítěte.“ (Vágnerová, 2004, s. 47)

Školní prostředí plní socializační, výchovnou, pečovatelskou, poradenskou, profesionalizační a selektivní funkci. (srov. Kraus, 2014, s. 102 – 104)

Významná část dětí z romských rodin je „svým sociokulturním prostředím znevýhodňována již v předškolním věku“ (Šotolová, 2011, s. 54) a povinnou školní docházku pak zahajuje zcela nepřipravena. V předškolním období „romské dítě většinou vyrůstá živelně. Psychologická vyšetření při zjišťování školní zralosti podávají obraz nepřipravenosti na školní práci. Projevy dítěte nesou znaky pseudoretardace, která je výsledkem výchovné zanedbanosti“. (Šotolová, 2011, s. 61)

Zahájení povinné školní docházky je pro dítě a jeho rodinu velkou změnou, něco známého najednou končí a něco úplně jiného začíná, a to bez ohledu na vůli dítěte. Zároveň „představuje pro mnohé děti základní reorientaci. Jsou odtrženy od přirozeného sociálního prostředí a školní vzory jednání jsou jim často cizí“. (Kraus, 2014, s. 112)

Ve chvíli, kdy děti nastoupí do první třídy, střetávají se jejich zažité normy „se školním řádem, ale obecně i základními mravními pravidly většinové společnosti“. (Němec in Němec a kol., 2010, s. 16)

Vstup do školy je v tomto případě spojen s novými nároky a s požadavky, na které děti dosud nebyly zvyklé, mohou mít tedy problém s adaptací na školní prostředí, protože se zde „ocitají ve světě, kde neplatí jejich dosavadní zkušenosti, kde slova, gesta či jednání mohou znamenat něco jiného a mohou vyvolávat odlišné reakce“. (Jarkovská, Obrovská, Souralová, 2015, s. 175)

Vágnerová (Vágnerová, 2004, s. 47) píše, že adaptaci na školní prostředí je potřeba brát vážně, protože pro školně neúspěšné děti či děti špatně adaptované na školní prostředí se škola může stát „ohrožujícím, nebo naopak bezvýznamným prostředím (např. tehdy, pokud rodina nepovažuje školní prospěch za podstatný)“. Učitelé bohužel často „přítomnost dětí, které jsou jiné než děti z majority, nechápu jako výzvu, ale jako komplikaci výuky“ (Jarkovská, Lišková, Obrovská, Souralová, 2015, s. 13), konkrétně jinakost romských dětí je českými vyučujícími často vnímána jako „zásadní překážka pro jejich integraci jak do vzdělávacího systému, tak do společnosti“. (Jarkovská, Lišková, Obrovská, Souralová, 2015, s. 43)

Dětem může usnadnit adaptaci na školu povinná účast na předškolním vzdělávání. „Jestliže rodiče nemají právě vhodné rodičovské postoje nebo jestliže jejich výchovné zásady jsou přinejmenším zvláštní a nesouměřitelné s běžnými normami okolní společnosti, dítě v mateřské škole poznává to, co je běžné a normální.“ (Matějček, 2007, s. 49)

Romské děti jsou sociálně znevýhodněné a mohou být považovány za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami podle § 16 zákona č. 561/2004, Sb. Na základě toho jsou jim poskytována podpůrná opatření dle vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Děti z romských rodin „nebývají dostatečně připravené na vstup do české školy. Přicházejí sem pod vlivem svého etnogenetického vývoje, odlišného způsobu myšlení, s tradičním spoléháním se na komunitu“. (Kraus, 2014, s. 165)

Problémy plynoucí z odlišnosti romského etnika se tedy projevují i ve školním vzdělávání. Chování, které je u romských dětí vnímáno učitelem jako problematické, je zpravidla „výsledkem působení socializačních vlivů. Proto mívají romské děti problémy

s pochopením určitých sociálních situací a volbou vhodných způsobů chování, odpovídajících kontextu“. (Vágnerová, 2004, s. 681)

Problémovost romských dětí se projevuje „zejména v pavlačovém způsobu komunikace, kterým znemožňují ostatním dětem koncentraci na výuku, malém zájmu o probíranou látku a nízké míře motivovanosti ke školní práci, ve slabých hygienických návycích“. (Jarkovská, Lišková, Obrovská, Souralová, 2015, s. 44)

Romské děti zpravidla „nemají dostatečně rozvinuté dovednosti a návyky, které jsou pro úspěch ve škole potřebné, [...] nedovedou pracovat individuálně, pomoc někoho dalšího je považována za samozřejmou. Nemají rozvinutou úmyslnou pozornost, nejsou zvyklé učit se něčemu z paměti, tedy úmyslným zapamatováním, pamatují si jen to, co je zaujalo“. (Vágnerová, 2004, s. 686)

Jednou z nejvýznamnějších příčin školní neúspěšnosti romských dětí je jazyková bariéra, proto „dominantním problémem výchovy a vzdělávání romských žáků zůstává jazyková příprava“. (Šotolová, 2011, s. 62)

Romové na našem území zpravidla užívají „jedno ze čtyř romských nářečí, nejčastěji jde o nespisovnou češtinu či slovenštinu se značnou příměsí romštiny a mnohdy i dalších jazyků. Tato forma je označována jako romský etnolekt češtiny“. (Vágnerová, 2004, s. 686)

Šotolová (Šotolová, 2011, s. 39) uvádí, že do romštiny „jsou přijímána většinou ta slova a výrazy, které Romové ve své pravlasti (před zhruba tisícem let) neznali a ani nemohli znát“. V důsledku tohoto handicapu mají romské děti problém nejen s výukou českého jazyka, ale také s pochopením psaného textu, což je zdrojem komplikací ve všech předmětech a jednou z hlavních příčin neúspěšnosti romských dětí při získávání vzdělání je skutečnost, že „tyto děti nezvládají v potřebné míře vyučovací jazyk.“ (Šotolová, 2011, s. 61)

Romské etnikum je charakteristické tendencí k nesystematičnosti, proto „pevný rytmus školy představuje pro romské dítě značnou zátěž. To se projevuje nejen neschopností pravidelné přípravy, ale i pozdními příchody do školy“. (Vágnerová, 2004, s. 686)

Romské dítě zpravidla vyrůstá v rodině, kde jsou „oba rodiče nezaměstnaní, a tudíž veškerý čas není tak striktně strukturovaný jako v rodinách, kde rodiče většinu dne pracují a diferencují mezi tzv. vázaným a volným časem“. (Němec in Němec a kol., 2010, s. 17)

Zcela specifický je vztah romského etnika ke vzdělávání a ke škole samotné. Škola je všeobecně chápána jako „prostředek k dosažení budoucích výhod“ (lepšího profesního uplatnění, dosažení vyššího sociálního statusu apod.). Přijetí vzdělávání jako hodnoty a žádoucího cíle tudíž vyžaduje plánování a úvahy o budoucnosti. Tento postoj však není pro romskou rodinu, soustředěnou na přítomnost, typický. Romové neplánují a časově vzdálenější hodnoty pro ně nemají potřebnou atraktivitu. Navíc školu chápou jako instituci, která není reprezentantem jejich společnosti, chová se k nim represivně a vyvolává jejich nedůvěru. Charakter vzdělání, které lze ve škole získat, „nezahrnuje schopnosti a dovednosti, jež by byly v tomto etniku ceněny“. (Vágnerová, 2004, s. 685)

Romové jsou „orientováni hmotně, ve snaze vyrovnat se co nejrychleji po vnější stránce ostatnímu obyvatelstvu“ (Šotolová, 2011, s. 61), vzdělávání jim v dosažení tohoto cíle nemůže pomoci, protože jeho výsledky jsou patrné v dlouhodobějším časovém horizontu. Mnozí Romové dokonce chápou povinnou školní docházku jako „cizorodý prvek, který může jejich děti nežádoucím způsobem ovlivnit“, (Vágnerová, 2004, s. 685)

Také Němec uvádí, že hodnota vzdělávání je v romské komunitě velice nízká (srov. in Němec a kol., 2010, s. 20), proto romští rodiče své děti zpravidla „nemotivují k aktivitě, hodnotu vzdělávání nepovažují za významnou a škole jako instituci nedůvěřují“. (Jarkovská, Lišková, Obrovská, Souralová, 2015, s. 121)

Romové jsou samozřejmě schopni naučit se, jaká pravidla platí v majoritní společnosti, nejsou s nimi však vnitřně ztotožnění, což je velký problém. „Formálnost přijetí normy majority bývá zřejmá např. ve vztahu ke škole. Většina romských dětí sice do školy chodí, ale jsou pouhými pasivními účastníky vyučování. Nepracují zde, i když často ani nevyrušují.“ (Vágnerová, 2004, s. 681 – 682)

Učitelé si často stěžují, že „romské děti si výuku ve třídě odsedí, že jsou pouze fyzicky přítomny“ (Jarkovská, Lišková, Obrovská, Souralová, 2015, s. 44). Romové se s hodnotami a normami majoritní společnosti neidentifikují, protože to nejsou jejich pravidla, jsou jim vnucována zvenčí. „To ovšem znamená, že se podle nich ani nechovají. Když je poruší, nemají pocit viny, protože spáchaný čin neodporuje jejich vnitřním normám.“ (Vágnerová, 2004, s. 681 – 682)

Neuspokojivý stav romské populace, včetně její vzdělanostní úrovně, má nejen pro samotné Romy, ale také pro majoritní společnost velmi „nepříznivé důsledky v oblasti sociální, ekonomické i kulturní, prohlubuje skupinové a společenské rozpory a vyvolává

značné problémy z hlediska národnostního porozumění. Jednou ze základních podmínek odstranění společenské nerovnosti Romů je změna přístupu školského systému, který je povinen akceptovat ve výchovně-vzdělávacím procesu přítomnost romských dětí s jejich etnickou, kulturní a sociální odlišností“ (Šotolová, 2011, s. 50)

Ukazuje se, že „podmínkou zvýšení vzdělanostní úrovně romského etnika je akceptování etnických, sociálních a kulturních odlišností ve výchovně-vzdělávacím procesu“ (Šotolová 2011, s. 61) a uplatňování specifického přístupu k dětem, které nejsou vybaveny dispozicemi zajišťujícími bezkonfliktní fungování ve škole. „Dětem, které se vymykají běžnému průměru, nejsou vždy poskytovány podmínky pro získání vzdělání, jež by odpovídalo jejich schopnostem a možnostem.“ (Šotolová, 2011, s. 62)

Navzdory všem výše zmíněným problémům představuje škola pro romské děti velkou devízu, protože zde „získávají kromě obecně platných poznatků i kulturní kapitál a vědomosti, [...] které spoluurčují budoucí postavení jejich absolventů na trhu práce“ (Jarkovská, Lišková, Obrovská, Souralová, 2015, s. 175)

2.3 Vztah rodinné a školní edukace romských dětí

„Rodina spolu se školou plní významné výchovné funkce, které lze chápat jako komplementární“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 202), realita však může být úplně jiná. Ukazuje se, že rodinná edukace romských dětí a školní edukace jsou ve značném konfliktu, či dokonce v příkrém rozporu. V romské rodině platí jiná pravidla než v majoritní společnosti a romské děti a jejich rodiny se s tímto nesouladem musí vyrovnat, protože jakmile „dítě jednou vstoupí do školy, vstoupí tím škola od života rodiny – a má tendenci tam setrvat dlouhá léta“ (Matějček, 2007, s. 61)

Romští rodiče by si mnohdy přáli, „aby jejich dítě ve škole prospívalo, ale nejsou schopni ani ochotni je v tomto směru systematicky vést“ (Vágnerová, 2004, s. 688) a školní neúspěch dítěte bývá romskými rodiči často „vysvětlován jako důsledek špatné práce a nepochopení gadžovského učitele“ (Vágnerová, 2004, s. 688)

Pedagog si musí být vědom toho, že „romské děti vyrůstají v prostředí odlišných hodnot než většina dětí majoritní společnosti“ (Němec in Němec a kol., 2010, s. 16) a mají značný jazykový handicap. Chce-li učitel pochopit „chyby romského dítěte při komunikaci v češtině, je nutné, aby se seznámil se základy romštiny a s interferenčními oblastmi romštiny a češtiny“ (Šotolová, 2011, s. 43)

Učitel je ve školním edukačním procesu řídicím činitelem s odbornou kvalifikací a z pohledu dítěte „autoritou, jež má určitou moc [...], a proto může dítě různým způsobem ovlivnit“. (Vágnerová, 2004, s. 47)

Kraus (Kraus, 2017, s. 112) uvádí, že působení pedagoga se však „rozhodně nemá soustředit jen na předávání vědomostí, tedy na vzdělávací proces. Mělo by zasahovat celou osobnost, rozvíjet ji a formovat její charakter“. K dosažení tohoto komplexního cíle může přispět pedagogický asistent. Jeho pomoc je určena „dětem z odlišného kulturního prostředí, které neznají dobře vyučovací jazyk, a proto se ve škole obtížně adaptují“. (Kraus, 2014, s. 166)

Podle vyhlášky č. 27/2016 je hlavní činností pedagogického asistenta „pomoc pedagogickým pracovníkům školy při organizaci a realizaci vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky a zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází, podpora žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí, pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku“. (Vyhláška č. 27/2016, Sb.)

Ze specifických charakteristik romského etnika uvedených výše plynou možnosti podpory vzdělávání. Již od počátku povinné školní docházky je potřeba „vytvářet příznivou atmosféru pro rozvoj romského dítěte a pěstování jeho pocitu lidské důstojnosti (pozitivní informace o historii a kultuře Romů), [...] k překonání jazykových problémů a rozdílů v připravenosti na vzdělání zřizovat od 1. ročníku málopočetné vyrovnávací třídy, vypracovat a uplatnit projekt pro romské žáky s rozšířenou hudební a pohybovou výchovou, v práci školních družin uplatňovat specifické zájmové činnosti pro romské žáky zaměřené na rozvoj jejich přirozených schopností a zájmů (hudba, tanec apod.), [...] zavést do učebních osnov výchovu zaměřenou na pochopení ostatních kultur a menšin včetně romské, jejich historie a kultury“. (Šotolová, 2011, s. 51)

Při zpracování školních vzdělávacích programů je možné využít „možností daných Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání k zohlednění kulturní identity romských dětí“. (Šotolová, 2011, s. 55)

Romové jsou jiní a jsou si toho již od dětského věku vědomi, nemá význam tvářit se, že tomu tak není. Tato odlišnost se rodí již „v samé skutečnosti fyzické odlišnosti, vyrůstá v menšinovém zastoupení společnosti [...], dozrává v mediálním obrazu sdíleném ve sdělovacích prostředcích a je završena v negativních předsudcích“. (Němec in Němec a kol., 2010, s. 18)

Otázka zní, jakým způsobem se s touto jinakostí vyrovnáme a jakou formu podpory a odborné pomoci zvolíme. Vyhláška č. 27/2016, Sb. určuje v § 2 a definuje podpůrná opatření, která jsou dětem se speciálními vzdělávacími potřebami poskytována ve škole. Člení se do pěti stupňů v závislosti na zjištěných individuálních potřebách každého žáka, může se jednat například o úpravu obsahu vzdělávání, o úpravu časového rozvržení vzdělávání, o úpravu forem a metod výuky či o úpravu výstupů ze vzdělávání žáka (srov. § 3, odst. 3 vyhlášky č. 27/2016, Sb.). Údaje o skladbě druhů a stupňů podpůrných opatření jsou obsahem individuálního vzdělávacího plánu, který zpracovává škola. Mimo školní prostředí je možno využít podpory, kterou poskytují sociálně preventivní služby, především pak sociálně aktivizační služba pro rodiny s dětmi.

3 SOCIÁLNĚ AKTIVIZAČNÍ SLUŽBA PRO RODINY S DĚTMI

Pomoc a podpora zaměřená na romské etnikum musí být zaměřena na „aktivizaci vlastního úsilí těchto lidí, nelze ji koncipovat jako pouhou nabídku určitých zvýhodnění. Tento přístup by posiloval pasivitu a očekávání, že jejich problémy vyřeší někdo jiný“. (Vágnerová, 2004, s. 689)

Tuto filozofii zcela naplňuje sociálně aktivizační služba pro rodiny s dětmi. Jedná se o sociálně preventivní službu poskytovanou v terénní či ambulanti formě podle § 65 zákona č. 108/2006, Sb. o sociálních službách. Sociální prevencí rozumíme „předcházení potencionálnímu ohrožení sociálněpatologickými jevy a ochranu před nimi“. (Kraus, 2014, s. 148)

Sociálně aktivizační služba pro rodiny s dětmi zahrnuje prvky pomoci a podpory poskytované „rodině s dítětem, u kterého je jeho vývoj ohrožen v důsledku dopadů dlouhodobě krizové sociální situace, kterou rodiče nedokážou sami bez pomoci překonat, a u kterého existují další rizika ohrožení jeho vývoje“. (Zákon č. 108/2006 Sb. o sociálních službách, § 65, odst. 1)

Pomoc je zaměřena na odstranění problémů, se kterými se rodina potýká, může jít o problémy týkající se bydlení, péče o děti, nezaměstnanosti, nízkého příjmu rodiny až chudoby atd. Mnohdy je potřeba řešit nakumulované sociální problémy a pomáhat v kontaktu s úřady, který je pro příslušníky romského etnika mnohdy problémem. V rámci pomoci s péčí o děti pomáhají sociální pracovníci také s domácí přípravou na vyučování. Vzhledem k tomu, že největší problémy mají romské děti ve vyučovacím předmětu český jazyk, „schopnost rodičů participovat na vzdělávání svých dětí a pomáhat jim právě v této problematické oblasti je značně omezená“ (Jarkovská, Lišková, Obrovská, Suralová, 2015, s. 121) a pomoc odborníka se stává nezbytností.

S ohledem na nedůvěru romské minority k majoritě je v první řadě potřeba získat si důvěru dítěte i celé jeho rodiny. To může být velký problém a může trvat velmi dlouho, než se sociálnímu pracovníkovi podaří navázat profesně-lidský vztah, který je základním předpokladem úspěšné spolupráce. Tuto zdlouhavou fázi se nevyplácí podceňovat ani urychlovat, protože „v pomáhajících povoláních má kvalita lidského vztahu pracovníka vůči klientovi prvořadý význam“ (Kopřiva, 2016, s. 13) a závisí na ní efekt pracovníkovy intervence.

Sociální pracovník sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi má k dispozici celou řadu odborných metod práce s dítětem a rodinou, mezi nejdůležitější patří aktivity poradenského charakteru spadající mezi doprovázející činnosti, přičemž doprovázením rozumíme „vedení dialogu a naslouchání, ale také zprostředkování kontaktu s institucemi“.
(Kraus, 2014, s. 185)

Strategie práce s rodinou je potřeba reflektovat „jako celek v posloupnosti cirkulárně opakovaných kroků: hodnocení-plánování-intervence-hodnocení. Tato reflexe by se měla odehrávat jako týmová porada pracovníků zahrnující i členy rodiny.“ (Matoušek, Pazlarová, 2014, s. 23)

Pro sociálního pracovníka je velmi důležitá také informace o tom, „kdo se v minulosti rodinou zabýval a s jakým výsledkem. Neméně důležitá je informace, kdo se rodinou zabývá v současnosti“.
(Matoušek, Pazlarová, 2014, s. 27)

Sociální pracovníci sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi „přinejmenším v některých etapách kontaktují rodinu v jejím přirozeném prostředí“ (Matoušek, Pazlarová, 2014, s. 13), mají tedy příležitost udělat si obrázek o fungování rodiny a „seznámit se s rodinou rychleji a komplexněji“.
(Matoušek, Pazlarová, 2014, s. 25)

Práce v rodině s sebou nese několik úskalí, Matoušek a Pazlarová uvádějí, že pracovník svou přítomností nutně narušuje soukromí členů rodiny a zároveň se vystavuje riziku nečekaných situací. (srov. Matoušek, Pazlarová, 2014 s. 25)

Od sociálních pracovníků coby pomáhajících profesionálů a odborníků na životní situace klienta „se očekává, že budou klientovi pomáhat překonávat nejrůznější překážky, jež brání zvládat očekávání sociálního prostředí“.
(Musil, 2004, s. 15)

Odbornost sociálního pracovníka spočívá ve schopnosti „vyhodnotit konkrétní situaci a podle ní zvolit vhodný přístup a styl své intervence“.
(Kraus, 2014, s. 137)

Při práci s rodinou nabývá na významu schopnost pracovníka komplexně reflektovat souvislosti, kontext, ve kterém se práce odehrává, a role jednotlivých členů v rodinném systému. To vše při vědomí skutečnosti, že „lidé se nechovají podle toho, jaká situace objektivně je, ale podle toho, jak jí rozumějí“.
(Kraus, 2014, s. 141)

Vždy je tedy potřeba nechat klienta, aby se k vlastní situaci sám vyjádřil, a tím zjistil, jakým způsobem ji interpretuje. Cílem podpory rodiny je „zlepšit její fungování v těch

oblastech, kde vnímá jako problémy rodina, případně pracovník“. (Matoušek, Pazlarová, 2014, s. 19)

V zájmu navázání dobrého vztahu s rodinou je vhodné, umožňují-li to okolnosti, začít od záležitostí, které vnímá jako problém sama rodina. Následně je potřeba směřovat ke shodě v definici problematických oblastí, protože „definice problémů rodiny má být pokud možno, výsledkem dohody mezi členy rodiny a pracovníkem“. (Matoušek, Pazlarová, 2014, s. 19)

3.1 Pomoc při domácí přípravě na vyučování

Domácí přípravou na školu míníme plnění domácích úkolů zadaných žákovi pedagogem, přípravu školní aktovky a pomůcek potřebných na další školní den podle rozvrhu, čas věnovaný domácímu studiu a procvičování nově nabytých vědomostí a dovedností. Příprava žáků na vyučování tedy slouží k upevnění učiva, má však také „velký význam pro mravní výchovu, především velký vliv na rozvoj vůle žáka, cílevědomosti, na utváření správného poměru k práci a učení. [...] Příprava na vyučování tedy všestranně tříbí charakter osobnosti žáka“. (Pírek, 1980, s. 13–14)

Mezi základní předpoklady efektivní domácí přípravy na školu patří dostatek času, absence či alespoň minimalizace rušivých vlivů a místo vyhrazené pro školní přípravu. Důležitá je také psychická pohoda žáka, proto je vhodné doprát dítěti před zahájením přípravy na vyučování odpočinek ve formě neorganizované hry či relaxace. Domácí příprava na školu musí být pravidelná, aby si na ni dítě navyklo nehledě na to, že „pravidla a pravidelnost poskytují dětem (a koneckonců i dospělým) oporu. Vytvářejí pocit bezpečí, respektu, klidu a důvěry, zbavují napětí a zmatku, nabízejí jasnou orientaci v situaci a podporují společné soužití“. (Černý, Grofová, 2013, s. 23)

Děti mladšího školního věku při domácí přípravě na vyučování zpravidla potřebují vedení a dohled rodiče. Nedisponuje-li rodič kompetencemi potřebnými k poskytnutí tohoto vedení a dohledu, je možno využít odborné pomoci, kterou představuje především sociálně aktivizační služba pro rodiny s dětmi. Míra pomoci závisí na individuálních potřebách dítěte a rodiny. Pomoc při domácí přípravě na školu je součástí podpory vzdělávání romského etnika, která „působí jako prevence mnoha dalších potíží“. (Vágnerová, 2004, s. 689)

Pojem podpora vzdělávání je však mnohem širší, zahrnuje také „zřizování přípravných ročníků a ve škole pomoc v podobě romských asistentů“. (Vágnerová, 2004, s. 689)

Pomoc při domácí přípravě na školu je také součástí podpory rodiny, přičemž jako podporu rodiny označujeme „programy, jejichž cílem je napomáhat členům rodin, aby navzájem naplňovali své potřeby a aby s ohledem na zájmy rodiny jednali i v prostředí mimo rodinu“. (Matoušek, Pazlarová, 2014, s. 13)

Podpora a pomoc při domácí přípravě na vyučování je příležitostí k sociálně pedagogickému působení na prostředí rodiny romského žáka, pracovník přítomný v dané domácnosti má možnost „posilovat a upevňovat kladné formativní vlivy prostředí [...] a eliminovat vlivy negativní, resp. jim předcházet“. (Kraus, 2014, s. 78)

„Podporu rodiny si neumíme představit jinak než jako týmovou práci“ (Matoušek, Pazlarová, 2014, s. 14), protože pokud lidé se stejným zájmem „spojí své síly, jsou úspěšnější při překonávání překážek, protože se jejich snahy i schopnosti sčítají“. (Nekonečný, 2009, s. 153)

Domácí příprava žáka na vyučování je svou podstatou „spjata se školní činností, s vyučovacím procesem, a proto musí také být považována za organickou součást vyučovacího procesu řízeného učitelem“. (Pírek, 1980, s. 14)

Součástí profesní kompetence pedagoga jsou „komunikativní, konzultativní a poradenské dovednosti žádoucí pro vznik a rozvíjení kooperačního vztahu mezi učiteli a rodiči žáků“. (Střelec a kol., 2004, s. 144)

Nastavení pravidel vzájemného kontaktu rodiče a školy a jejich efektivní kooperace je pro dítě velkým přínosem, protože „spolupráce rodiny a školy je jednou z možných cest zvyšování efektivity v oblasti výchovy a vzdělávání žáků.“ (Vališová, Kasíková, Bureš, 2011, s. 333)

V případech, kdy se toto nedaří, může do komunikace vstoupit mezičlánek v podobě odborníka, který tento proces zefektivní prostřednictvím intervencí směřovaných k oběma komunikačním aktérům a zaměří se na problémové aspekty spolupráce. Sociální pracovníci sociálně aktivizační služby při pomoci s domácí přípravou na vyučování úzce spolupracují se školou, především pak s třídním učitelem daného žáka, případně s dalšími zaměstnanci školy či jinými odborníky.

Pomoc při domácí přípravě na školu řeší jednu z hlavních příčin školní neúspěšnosti romských dětí, a tou je podle Šotolové nedostatečná příprava na vyučování v rodině dítěte. (srov. Šotolová, 2011, s. 61)

Cílem odborné pomoci při přípravě na vyučování je posílení zodpovědnosti, samostatnosti a sebevědomí dítěte a celé rodiny v této záležitosti. Je potřeba pomoci dítěti, aby se zorientovalo v tom, co se po něm chce, aby si samostatně zkusilo vyřešit zadaný úkol či připravit školní aktovku na další den, v případě potřeby objasnit podstatu úkolu či pomoci se zpracováním a v neposlední řadě ocenit snahu a každý sebemenší úspěch. Mnohdy „považujeme drobné úspěchy za něco, co se předpokládá a očekává“ (Černý, Grofová, 2013, s. 81) a máme tendenci přecházet je mlčením. Pro děti, zvláště pak pro ty méně úspěšné a málo oceňované, je však jakékoliv ocenění a povzbuzení velkou motivací do další práce.

Přestože vzdělání v romské komunitě stále není vysoce ceněno, pozitivním trendem je „zvyšující se zájem o doučování dětí v rodinách“ (Němec in Němec a kol., 2010, s. 20), přičemž romská rodina „vnímá smysl doučování nikoliv pouze ve zlepšení prospěchu svého dítěte, ale v uplatnění se ve společnosti, v získání lepšího pracovního zařazení“. (Němec in Němec a kol., 2010, s. 20)

Tento trend lze považovat za velmi pozitivní, hodný podpory a následování, protože je spojen s mnoha souvisejícími změnami, které ve svém důsledku mají potenciál postavení romské komunity v majoritní společnosti změnit. Zájem o doučování implikuje skutečnost, že rodiče si začínají uvědomovat, že školní úspěšnost je pro jejich děti důležitá, začínají si uvědomovat svou roli ve školní edukaci svých dětí a zároveň „jsou si vědomi, že sami učivo nezvládají a nebyli by schopni své děti doučovat“. (Němec in Němec a kol., 2010, s. 21)

Toto vnímáme jako velký pokrok, jako jednu z dílčích změn, bez kterých nelze dosáhnout výraznějších pozitivních změn ve vzdělanosti romského etnika a ve školní úspěšnosti romských dětí.

3.2 Dilemata domácí přípravy na vyučování romských dětí

Dilemata chápeme jako nutnou obtížnou volbu mezi dvěma protichůdnými možnostmi, přičemž není zřejmé, která z nich je správná. (srov. Musil, 2004, s. 36)

V konfliktu jsou zpravidla protichůdné hodnoty a dilema bývá spojeno s rozpaky, nejistotou, vnitřní tenzí, potřebou získat odpovědi na otázky, které člověka tíží, a pocitem nekompetentnosti na straně sociálního pracovníka či učitele, který se ve své praxi s dilematy setkává. Dilema nemusí být vždy nutně vyřešeno příkloněním se k jedné z variant, které se nabízejí, může být dlouhodobě ignorováno ve snaze odložit nepříjemné rozhodnutí na pozdější dobu. Ve skutečnosti tedy „dilema vypadá trochu jinak než ve slovníku. Ačkoliv se pracovníci někdy ocitají před nutností obtížně volit, dilema sehrává spíše úlohu výzvy, která se neřeší naléhavým rozhodnutím. Pracovníci se snaží najít způsob, jak obtížnou volbu oddálit nebo se jí zcela vyhnout“. (Musil, 2004, s. 38)

Sociální pracovníci realizující v rámci sociálně aktivizační služby pomoc s domácí přípravou na vyučování v romských rodinách i učitelé, kteří mají zodpovědnost za průběh edukačního procesu romských žáků, se mohou dostávat do vnitřních konfliktů a do „rozporu se svými vlastními postoji. Cítí se nejistí, pokud jde o jejich schopnosti reagovat při objasňování obtížných problémů“. (Průcha, 2011, s. 73)

Vnímá-li pracovník/učitel Romy jako jedince závislé na sociálním systému, kteří jsou líní pracovat a líní vzdělávat se, a nerespektuje podstatu jejich způsobu života, těžko může rodině pomoci. V konfliktu zde stojí vnitřní postoj pracovníka/učitele a jeho náplň práce. V konfliktu může být také postoj pracovníka/učitele k edukačnímu procesu a postoj klienta k edukačnímu procesu, při vzájemné spolupráci tedy každý aktér vychází z jiných internalizovaných předpokladů. V obou případech může být dočasným řešením potlačení vlastních postojů, striktní dodržování náplně práce a naplňování profesní role, avšak neautenticita pracovníka/učitele bývá klientem/žákem/rodičem často odhalena a spolupráce je v tom případě ztrátou času pro všechny zúčastněné.

Častým dilematem sociálních pracovníků je konflikt mezi poskytováním služby více klientům v elementární formě a poskytováním služby méně klientům v intenzivnější formě. Sociální pracovníci „obvykle mají málo času a mnoho spíše nevstřícných klientů“. (Musil, 2004, s. 25)

Toto dilema má vazbu na kapacitu služby, zpravidla není možné poskytnout službu všem žadatelům o službu v odpovídající kvalitě, sociální pracovník se tedy musí rozhodovat, zda přijme více klientů, kterým se dostane alespoň základní pomoci, anebo se bude intenzivně věnovat menšímu počtu klientů.

Sociální pracovníci i učitelé se často musejí rozhodovat, kterým klientům či žákům budou věnovat svůj čas, a to s ohledem na skutečnost, že z kapacitních důvodů není možné věnovat se všem stejnou měrou. Proti sobě stojí možnost věnovat se těm, kdo pomoc nejvíce potřebují, anebo těm, u nichž je největší pravděpodobnost dosažení žádoucího efektu spolupráce. Podle sociálně-etického principu *ordo amoris* nelze pomoc poskytnout všem, kdo ji potřebují, stejnou měrou. Pracovník/učitel se musí rozhodovat, komu věnuje svou podporu a pomoc přednostně, v jeho práci se nutně vyskytuje favoritismus.

Prvky dilematu nese také rozhodnutí, kolik kontroly uplatňovat ve vztahu ke klientovi/žákovi/rodině tak, aby výsledkem bylo posílení samostatnosti dotyčného, nikoliv posilování závislosti na odborné pomoci. Jednostrannost versus symetrie ve vztahu s klientem patří mezi etická dilemata sociálních pracovníků. Při realizaci kontroly je patrná jednostrannost vztahu pracovníka s klientem, převažuje monolog odborníka, zatímco při poskytování pomoci jde o dialog dvou rovnocenných partnerů. Kontrola má v případě pomoci s domácí přípravou na vyučování ve spolupráci pracovníka/učitele s klientem/žákem/rodinou své opodstatnění, jde o to, aby nebyla překročena správná míra. Při pomoci s domácí přípravou se s dilematem potýkají také sociální pracovníci či učitelé, kteří v rodině žáka vnímají problémy vedoucí k dysfunkci rodiny a ty značně komplikují domácí přípravu na vyučování. Tyto problémy by bylo potřeba řešit v první řadě, rodina to však odmítá nebo si problém vůbec nepřipouští. Příkladem může být drogová závislost dospělých členů, domácí násilí či extrémní chudoba. Má v tomto případě pomoc s domácí přípravou vůbec smysl?

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 PŘÍPRAVA VÝZKUMU

Praktická část bakalářské práce navazuje na část teoretickou, kde jsou vymezena hlavní teoretická východiska, která jsou základem pro samotný výzkum. Jedná se o hledání specifík domácí přípravy na vyučování romských dětí pohledem učitelů ZŠ a pracovníků SAS.

Domácí příprava na vyučování je důležitou součástí základního vzdělávání nejen romských žáků. Touto přípravou nemíníme jen plnění domácích úkolů, ale především vidíme její důležitost v upevnění nových vědomostí a dovedností, a v získání kladného vztahu k učení, potažmo ke škole. Na důležitost domácí přípravy kladou důraz zejména pedagogové. Svě o ní ví i pracovníci sociálně aktivizační služby, kteří pomáhají romským žákům s plněním domácí přípravy. Úkolem praktické části je tedy popsat domácí přípravu pohledem učitelů ZŠ a pracovníků SAS. Co nejvíce ovlivňuje dostatečnost a pravidelnost domácí přípravy. V čem spatřují význam domácí přípravy romských dětí učitelé základní školy a v čem pracovníci sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi. Výsledky výzkumu by mohly přispět k prohloubení vzájemné spolupráce pedagogů a sociálních pracovníků. Pomocí učitelů základních škol zvýšit informovanost romských rodin o možnosti využití této služby, a tím navázat spolupráci mezi romskou rodinou, školou a pracovníky SAS a společně podporovat žáka.

Na úvod praktické části této bakalářské práce si vytyčíme výzkumný problém a cíl výzkumu. Hlavní výzkumná otázka bude odvozena z výzkumného cíle a několika dílčích výzkumných otázek, na kterých je založen výzkum. V následných podkapitolách popíšeme druh výzkumu, výzkumný vzorek a způsob výběru. Na závěr kapitoly bude popsána metoda sběru dat, kterou byl výzkum proveden.

4.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Cílem výzkumu je zjistit a popsat, jakým způsobem vnímají učitelé domácí přípravu a jak tuto přípravu vnímají pracovníci sociálně aktivizační služby. Na co kladou důraz pedagogičtí pracovníci a co naopak vidí jako důležité pracovníci SAS. Jak zde působí životní podmínky, bytová situace (rodinný dům, byt, azylový dům, ubytovna...), rodinné prostředí (mladší sourozenci, úplnost-neúplnost rodiny), prostor na přípravu (vlastní pokoj, psací stůl atd.).

Dílčími cíli jsou:

1. Popsat domácí přípravu romských dětí na školu pohledem učitelů ZŠ a pracovníků SAS.
2. Zjistit, jak spolupracují učitelé ZŠ a pracovníci SAS v rámci domácí přípravy romských dětí na školu.
3. Zjistit, v čem spatřují význam domácí přípravy romských dětí na školu učitelé ZŠ a v čem pracovníci SAS.
4. Popsat přínos domácí přípravy pro budoucnost romských dětí pohledem učitelů ZŠ a pracovníků SAS.

Výzkumné otázky

Pro realizaci tohoto výzkumu bylo třeba stanovit hlavní výzkumnou otázku a několik dílčích výzkumných otázek, na které bylo nutné během výzkumu odpovědět.

Hlavní výzkumná otázka je následující:

Jaká specifika vnímají učitelé ZŠ a pracovníci SAS v domácí přípravě romských dětí?

K dobré realizaci výzkumu je nutné si vytvořit i několik dílčích výzkumných otázek. První dílčí výzkumná otázka se snaží přiblížit domácí přípravu romských dětí, druhá dílčí otázka se zabývá spoluprací pedagogických pracovníků a sociálních pracovníků, třetí dílčí výzkumná otázka hledá význam domácí přípravy a poslední dílčí otázka se zaměřuje na domácí přípravu a vztah k budoucnosti Romů. Zodpovězení těchto otázek vede k pochopení vztahu ke školnímu vzdělávání.

Dílčí výzkumné otázky:

1. *DVO Jaká je domácí příprava romských dětí na školu pohledem učitelů ZŠ a pracovníků SAS?*
2. *DVO Jakým způsobem spolupracují učitelé ZŠ a pracovníci SAS v rámci domácí přípravy romských dětí na školu?*
3. *DVO V čem spatřují význam domácí přípravy romských dětí učitelé ZŠ a pracovníci SAS?*
4. *DVO Jaký je přínos domácí přípravy pro budoucnost romských dětí pohledem učitelů ZŠ a pracovníků SAS?*

4.2 Druh výzkumu

Aby bylo možné odpovědět na výše uvedené výzkumné otázky, je nutné porozumět postojům a očekáváním učitelů ZŠ a pracovníků SAS v souvislosti s domácí přípravou romských žáků. Pro tento účel jsme si zvolili techniku kvalitativního výzkumu.

„Výhodou kvalitativního přístupu je získání hloubkového popisu případů. Nezůstáváme na jejich povrchu, provádíme podrobnou komparaci případů, sledujeme jejich vývoj a zkoumáme příslušné procesy. Citlivě zohledňujeme působení kontextu, lokální situaci a podmínky.“ (Hendl, 2005, s. 51)

Pomocí kvalitativního výzkumu jsme se snažili najít specifika v domácí přípravě romských dětí pohledem učitelů ZŠ a pracovníků SAS.

4.3 Výzkumný vzorek a způsob výběru

Jelikož cílem tohoto výzkumu je zachytit a popsat, jakým způsobem vnímají učitelé domácí přípravu a jak tuto přípravu vnímají pracovníci SAS, záměrným výběrem jsme si stanovili jako výzkumný vzorek pracovníky sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi a pedagogy základní školy. Pro zachování anonymity respondentů a etiky výzkumu nebudou uváděna jejich jména ani sídlo školy či služby, kde pracují.

Výzkumný soubor je složen ze tří pedagogických pracovníků základní školy a tří sociálních pracovníků pracujících v sociálně aktivizační službě pro rodiny s dětmi. Učitelé jsou ze tří různých základních škol, které se nacházejí v Jihomoravském kraji. Sociální pracovníci jsou ze tří různých SAS spadajících do Jihomoravského kraje. Pedagogičtí i sociální pracovníci mají vysokoškolské vzdělání a na uvedené pozici pracují minimálně dva roky.

Výzkum byl realizován od měsíce listopadu roku 2019 do konce ledna roku 2020.

4.4 Metoda sběru dat

Jako metoda sběru dat byl použit rozhovor, na základě předem připravených otevřených otázek. „Rozhovor je nejčastěji používanou metodou sběru dat v kvalitativním výzkumu. Prostřednictvím hloubkového rozhovoru jsou tedy zkoumáni členové určitého prostředí, určité specifické sociální skupiny s cílem získat stejné pochopení jednání událostí, jakým disponují členové dané skupiny.“ (Švaříček a kol., 2014, s. 159)

Výhodou této metody sběru dat je možnost sledování verbálních i neverbálních reakcí respondenta a umožňuje dovysvětlení otázek. Nevýhodou je velká časová náročnost, menší soubor respondentů a neposlední řadě také to, že kvalita informací závisí na kvalitě interakce mezi výzkumníkem a dotazovaným. (Skutil, 2011)

Daná metoda byla zvolena hlavně proto, aby byl dán respondentům co největší prostor pro jejich odpovědi a zároveň bylo možné pružně reagovat na vzniklé situace. Samotným rozhovorům předcházela elektronická komunikace s řediteli škol a vedoucími pracovníky dané služby. Jejich prostřednictvím byly vybrány konkrétní učitelky a sociální pracovníce, které měly zkušenost s romskou komunitou. Rozhovory probíhaly na půdě školy a na dané službě a byly nahrávány na mobilní telefon. Před každým rozhovorem byla respondentka požádána o souhlas s nahráváním rozhovoru.

Přehled respondentů byl vložen do následující tabulky:

Tabulka 1 Výzkumný vzorek

	Věk	Vzdělání	Pracovní pozice
RA Anna	43 let	UTB Zlín, Bc.	Sociální pracovníce
RB Jana	55 let	VŠ Liberec, Bc.	Sociální pracovníce
RC Marta	36 let	VOŠ sociální, Dis.	Sociální pracovníce
RD Petra	42 let	VŠ MU Brno, Mgr.	Učitelka, 1. st.
RE Ludmila	48 let	VŠ UP Olomouc, Mgr.	Učitelka, 1. st.
RF Marie	60 let	VŠ MU Brno, Mgr.	Učitelka, 1. st.

4.5 Zakotvená teorie

Zakotvená teorie byla vyvinuta v šedesátých letech 20. století, autory jsou Barney Claser a Anselm Strauss. Je často používaný design empirických sociálně-vědních výzkumů. (Švaříček a kol., 2014)

Název „zakotvená teorie“ (grounded theory) neoznačuje nějakou určitou teorii, nýbrž určitou strategii výzkumu a zároveň způsob analýzy získaných dat. Cílem výzkumu, který vychází ze strategie zakotvené teorie, je návrh teorie pro fenomény v určité situaci, na níž

je zaměřena pozornost výzkumníka. Vznikající teorie je zakotvená v datech získaných během studie. (Hendl, 2008)

Základní tři prvky zakotvené teorie jsou koncepty, kategorie a propozice neboli tvrzení. (Hendl, 2008)

4.6 Zpracování dat kódováním

Data, která máme k dispozici a chystáme se je zpracovávat, jsou obvykle ve formě textu – jde o přepisy rozhovorů, záznamy pozorování, dokumenty apod. Většina výzkumníků nejdříve přepíše data do podoby textu a pak teprve přistupuje k jejich zpracování. (Švaříček a kol., 2014)

Kódováním se rozumí rozkrytí dat směrem k jejich interpretaci, konceptualizaci a nové integraci. Strauss a Corbinová rozlišují tři procedury, jak zacházet s analyzovaným textem – otevřené kódování, axiální kódování a selektivní kódování. Představují různé způsoby, jak zacházet s textem, a výzkumník může mezi nimi podle potřeby přecházet. Vždy se začíná otevřeným kódováním a je to doprovázeno tvorbou poznámek, které tvoří jako podklad pro zdůvodnění vznikající teorie. (Hendl, 2008)

4.6.1 Otevřené kódování

Technika otevřeného kódování byla vyvinuta v rámci zakotvené teorie, ale díky své jednoduchosti a účinnosti se používá v široké škále kvalitativních projektů. Kódování jsou operace, díky nimž je text rozebrán na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými částmi textu potom výzkumník dále pracuje. Jednotkou může být např. slovo, sekvence slov, věta nebo odstavec. Ke každé vytvořené jednotce přiřadíme nějaký kód, což je jméno nebo označení. Při určování kódu si klademe otázku, o čem zmiňovaná sekvence vypovídá, jaké téma zastupuje. (Švaříček a kol., 2014)

„Otevřené kódování lze aplikovat různým způsobem. Lze kódovat slovo po slovu, podle odstavců anebo podle celých textů a případů.“ (Hendl, 2008, s. 247)

K volbě názvu nám můžou pomoci různé sady návodných otázek. Jakmile máme vytvořený seznam kódů, můžeme začít s jejich kategorizací. To znamená, že desítky kódů, které vznikly z otevřeného kódování, seskupujeme podle podobnosti nebo souvislosti. Pojmenujeme si kategorii a pod ni slučujeme kódy, které mají určitou podobnost. (Švaříček a kol., 2014)

4.6.2 Axiální kódování

V průběhu axiálního kódování výzkumník uvažuje příčiny a důsledky, podmínky a interakce, strategie a procesy, a tvoří tak „osy“ propojující jednotlivé kategorie. Hledá další kategorie a koncepty, které spolu souvisejí. Aby výzkumník odhalil vztahy mezi různými kategoriemi, musí zkoumat, které kombinace znaků v kategorii jsou propojené s jinou kombinací znaků v jiné kategorii. Pro formulování vztahů navrhuje Strauss a Corbinová použít obecná kódovací paradigmatata. Toto paradigma obsahuje vždy fenomén (jev), kauzální podmínky, kontext, intervenující podmínky, strategii jednání a následky. (Hendl, 2008)

- Příčinné podmínky – případy nebo události vedoucí ke vzniku nebo výskytu jevu.
- Jev – ústřední myšlenka, případ, událost, na který se zaměřuje soubor interakcí nebo jednání nebo k němuž má tento soubor vztah.
- Kontext – soubor podmínek, za kterých je uplatňována strategie jednání nebo interakce.
- Intervenující podmínky – usnadňují nebo znesnadňují strategie jednání nebo interakce.
- Strategie jednání nebo interakce – vyvinutí ke zvládnání, ovládnání, reagování na jev za určitých podmínek.
- Následky – výsledky jednání nebo interakce. (Strauss, Corbinová, 1999)

5 ANALÝZA DAT

5.1 Otevřené kódování

Po ukončení sběru dat byla provedena analýza získaných dat. Jednotlivé nahrané rozhovory zaznamenané na mobilním telefonu byly přepsány do písemné podoby. Byly selektovány nepodstatné části vět, které s výzkumem nesouvisí. Analýza dat byla provedena pomocí otevřeného kódování. Jednotlivé části rozhovorů byly rozděleny do určitých jednotek a těm pak byly přiděleny jednotlivé kódy. Ze vzniklých kódů, které měly společné znaky, byly vytvořeny kategorie.

Přehled kategorií a kódů byl vložen do následující tabulky:

Tabulka 2 Seznam kategorií a kódů

Kategorie	Kódy
Struktura rodiny	Počet dětí, přítomnost mladších sourozenců, životní podmínky, noví partneři, rodinné prostředí, početná rodina, samoživitelky, rodinné podmínky
Materiální vybavení	Jeden pokoj, psací stůl, školní pomůcky, podmínky pro výuku=velikost bytu
Vzdělání rodičů	Pochopení učiva, vědomosti
Domácí příprava	Pravidla, klid na přípravu, pravidelnost, učení pro budoucnost, udržení osvojeného učiva, domácí příprava=vyšší vzdělání, využití možností internetu
Příprava pohledem školy	Impulz pro učitele, SAS jako prostředník, pozitivní ohlas, práce s rodiči
Pohled společnosti na Romy	Mentalita Romů, odlišná mentalita, diskriminace
Podpora v domácí přípravě	Sebevědomí, stejný přístup, pomoc okolí, pozitivní postoj, motivace

Postoj rodiny	Souhlas rodiny, hoří-hasím, preference rodičů, zájem o školu, přebírání rolí, naučené vzorce, komunikace, povaha rodičů, negativní postoj, nezájem, pohled na školu, dobrá příprava, dokončení školy, závislost na pomoci, zájem rodičů, zájem o domácí přípravu, nutné zlo
Příprava pohledem učitele	Přístup učitele, nadřazenost učitele, nepochopení odlišností, znalost prostředí
Pochopení učiva	Zafixování učiva, orientace v učivu, vztah k učivu, druh učiva, četnost doučování
Spolupráce s odborníky	SAS doučování, doporučení ke spolupráci, druh spolupráce, dobrá spolupráce, kapacita pracovníků, zúčastněné strany, rizika spolupráce
Nové možnosti	Získané návyky, úspěch v budoucnu, další studium
Schopnosti dítěte	Základní znalosti, orientace v životě, snaha, povaha dítěte

5.1.1 Vyhodnocení rozhovorů

Tato kapitola se věnuje vyhodnocení šesti rozhovorů s učiteli základní školy a pracovníky sociálně aktivizační služby. Na základě analýzy jednotlivých odpovědí bylo definováno třináct různých kategorií, ke kterým se jednotliví respondenti vyjadřovali (struktura rodiny, materiální vybavení, vzdělání rodičů, domácí příprava, příprava pohledem školy, pohled společnosti na Romy, podpora v domácí přípravě, postoj rodiny, příprava pohledem učitele, pochopení učiva, spolupráce s odborníky, nové možnosti a schopnosti dítěte) a jejich reakce byly zpracovány vzhledem k tomuto členění.

1) Struktura rodiny

První kategorie zahrnuje veškeré informace, které se týkají rodiny jako takové. Tzn., že zde byla zpracována sdělení o životních podmínkách rodiny, počtu dětí, respektive velikosti rodiny, životním stylu, druhu bydlení a případně i o vlivu nových partnerů rodičů na domácí přípravu dětí na vyučování.

Sociální pracovnice shodně uvádějí, že rodinné podmínky jsou pro domácí přípravu velmi rozdílné. Například Marta tvrdila: *„To je individuální, někdo má dobré, ale pokud je více mladších dětí v rodině, tak je to těžší.“* Zároveň ještě dodává, že kvůli vytiženosti je nezvládají připravovat: *„Mám maminky samoživitelky, nezvládají je sami připravovat, což je velmi ovlivňuje.“* I Jana uvedla, že jsou *„dost rozdílné“*. Sdělení doplnila vysvětlujícím komentářem: *„Vlastní pokoj nemají, pracujeme většinou v kuchyni.“* Také sociální pracovnice Anna se k otázce vyjádřila a uvedla stejné zkušenosti, jaké měly ostatní sociální pracovnice: *„Máme rodiny, které žijí v azylovém domě, na ubytovně nebo v malých bytech, podmínky nejsou moc dobré.“*

V rámci této kategorie se respondentky vyjadřovaly, zda vidí či vnímají nějaké specifika romských žáků z pohledu domácí přípravy. Sociální pracovnice Anna uvedla: *„Děti nemají vlastní pokoj, vlastní stůl a tato nemožnost soukromí zhoršuje soustředění na přípravu, a navíc to ještě umocňují sourozenci.“* Matra k tomu dodává: *„Mezi specifika určité patří odlišné rodinné prostředí a větší počet dětí.“*

Dále se respondentky vyjadřovaly k problematice, jak rodinné podmínky a aktuální životní situace ovlivňují domácí přípravu dětí. Sociální pracovnice Jana je toho názoru, že *„ano, podmínky a životní situace působí na všechny a na děti hodně.“* Anna vše doplňuje: *„Ano ovlivňují, může sem patřit i širší rodina, noví partneři.“* Zajímavá byla také úvaha, zda jsou učitelé dětí dostatečně informováni o domácím prostředí romských žáků. Jana vyjádřila obavu: *„Nevím, nakolik dokážou odhadnout rodiče a jejich prostředí.“* Učitelka Ludmila také za úskalí domácí přípravy na vyučování jednoznačně označila *„rodinné prostředí, životní styl a velký počet dětí v rodině“*. Učitelka Petra s tím souhlasí: *„Rozhodně ovlivňují, pokud děti žijí v početné rodině, v malém bytě, kde nemají vlastní prostor s psacím stolem.“*

S diskutovanou problematikou souvisí i otázka, kdo dětem s učením a domácí přípravou nejvíce pomáhá. Ludmila zmínila rodiče, za které někdy *„zaskakují“* starší sourozenci. Nicméně ještě doplnila: *„Mám i děti, které chodí na doučování na SAS.“*

2) Materiální vybavení

Druhá kategorie úzce navazuje na předchozí, jelikož mapuje, jak může mít materiální vybavení vliv na domácí přípravu. Všechny sociální pracovnice v rámci rozhovoru upozorňovaly na velice omezené materiální prostředky romských rodin. Marta sdělila, že *„rodiny většinou mají jeden pokoj, pokud mají dva, tak jdou vedle a nechají nám klid“*

a prostor na domácí přípravu, ... ale (jako) vlastní pokoj nebo psací stůl, tak to nemají“. O neexistenci vlastního zázemí (pokoje či pracovního stolu) informovala i Anna. Navíc také upozornila na nedostatečné školní pomůcky.

Těchto omezení jsou si vědomi i učitelé, jelikož Petra ve své reakci také zmínila nedostatečné prostory *„malý byt, kde nemají vlastní prostor se psacím stolem“* a posléze mluvila i o nedostatečnosti pomůcek do školy. Ludmila vše shrnula slovy charakterizujícími rodinné podmínky mající vliv na domácí přípravu. Uvedla: *„Tak určitě ovlivňují, některé děti bydlí v malém bytě nebo na ubytovně a s tím souvisí málo osobního prostoru na přípravu.“*

3) **Vzdělání rodičů**

Třetí kategorie má za cíl charakterizovat, jak vzdělání samotných rodičů ovlivňuje domácí přípravu jejich dětí. Ve všech reakcích jednoznačně převládalo sdělení o nedostatečném vzdělání rodičů. Například učitelka Petra říká: *„Rodiče neumí sami většinou učivo, a proto nemohou předat a učit své děti.“* Marie uvádí totéž: *„Někteří učivu nerozumí, a tím pádem nemůžou dětem s přípravou pomoci.“* A navíc dodala: *„Sami mají jen většinou základní vzdělání, nebo dokonce praktickou školu.“* Ještě dodala: *„Rodiče sami nezvládají domácí přípravu.“*

Stejnou zkušenost mají i sociální pracovnice, které taktéž zmiňují nízké dosažené vzdělání rodičů. Anna uvádí: *„Složitá látka i pro rodiče, kvůli nízkému dosaženému vzdělání.“* Sociální pracovnice Marta k tomu říká: *„Samozřejmě, vzdělání rodičů je velký problém, když něco sami neumí, těžko to můžou děti naučit.“*

4) **Domácí příprava**

Další kategorie se zaměřuje na domácí přípravu z hlediska stanovených pravidel, klidu na přípravu, dodržování pravidelnosti a udržení osvojeného učiva. Jednotlivé reakce respondentů lze rozdělit do dvou skupin. První z nich zahrnuje odpovědi charakterizující způsob přípravy a ta druhá se zaměřuje na vysvětlení důležitosti takové aktivity.

Marta (pracovnice SAS) spatřuje význam domácí přípravy zejména v nutnosti vysvětlit rodičům, že *„je potřeba se připravovat, i když není žádný domácí úkol a to například číst každý den“.* O zdůraznění pravidelnosti se zmiňuje i Jana: *„Přijde se na to, co dítě nezvládá.“* Anna význam domácí přípravy spatřuje *„spíše než zlepšování, je udržení nějakého současného stavu, který se podařilo nastavit“.* Taktéž věnuje nemalé úsilí tomu,

aby rodiče „hledali možnosti doučování, více využívat internet a jeho možnosti, různá videa na youtube“.

O potřebnosti pravidelnosti domácí přípravy hovoří i jednotlivé učitelky. Kdy Petra říká: *Je důležité připravovat se do školy.*“ Také přímo pochválila pracovníky sociálně aktivizační služby. Sdělila, že *„jde poznat, když se dítěti někdo věnuje mimo školu prostřednictvím doučování“*. Ludmila zmínila i skutečnost, že *„pravidelnou domácí přípravou získají děti návyky potřebné pro budoucnost“*. To jinými slovy vyjádřila i Petra: *„Je přínosná pro budoucnost, naučit se věnovat se pravidelně domácí přípravě.“*

Z reakce sociální pracovnice Jany také vyplynulo, že není nutno děti pouze vzdělávat, respektive rodiče poučovat o pravidelnosti domácí přípravy, ale také vysvětlovat důvody, proč tak činit. Jana zejména „sází“ na motivování dětí, kdy *„hledám příklady v praxi, jak jim ukázat, že co se naučí ve škole, je k něčemu dobré“*. Navíc jim vysvětluje, že *„lepší vzdělání rovná se lepší zaměstnání a více peněz“*.

5) Příprava pohledem školy

Další kategorie se věnuje pohledu školy na domácí vzdělávání romských dětí. Snaží se zhodnotit tuto oblast z hlediska jejich přístupu, práce s rodiči či jaký shledávají přínos. Z jednotlivých odpovědí jednoznačně vyplynulo, že učitelé pozitivně vnímají vliv sociálních pracovníků zajišťujících sociálně aktivizační službu na děti. Marta konkrétně uvedla: *„Odezvy máme takové, že učitelé velmi vítají naši práci s dětmi.“* Ale zároveň si posteskla, že zatím mezi ní a paní učitelkou svěřeného dítěte nebyl navázán žádný vztah. *„Vztah zatím žádný.“* Z řad sociálních pracovníků se ozývá ale i kritika učitelů. Například Jana jako problém vidí, že *„chybí (ze strany školy) práce s rodiči“*. Také Anna se zmiňuje, že žádný vztah s učitelkou nemá a upozorňuje, že *„představa školy o naší spolupráci bývá odlišná od možné skutečnosti, učitelé nás totiž vidí jako prostředníka mezi nimi a rodinou“*.

Učitelka základní školy Marie si kromě chvály na doučování sociálními pracovníky (*„nám jako škole to velmi pomáhá“*) posteskla nad přístupem rodičů dětí, který by bylo potřeba dle jejích slov zlepšit. Taktéž označila jejich spolupráci se SAS *„za dostatečnou“*.

6) Pohled společnosti na Romy

Šestá kapitola se zaměřuje na odlišnosti mentality Romů a na případné projevy diskriminace. Paní učitelky Ludmila a Marie shodně ve svých odpovědích na otázku, jak

vnímají specifika romských žáků z pohledu jejich domácí přípravy, uvedly, že *„jejich mentalita je specifická“* a doplnily to i pozorováním o rozdílném přístupu romských rodičů. Ludmila svou odpověď ještě rozvedla, kdy tvrdí, že romští rodiče sice *„nejeví zájem o domácí přípravu, ale mají velké ambice spojené s neochotou pro to něco udělat.“*

Nejvíce svých zkušeností sdělila sociální pracovnice Marta, která nejprve upozorňuje na skutečnost, že přístup ve škole je k romským žákům jiný. Zároveň ale dodala, že i *„jejich všeobecný přístup respektive mentalita Romů je trošičku jiná“*. Také jako jediná potvrdila, že určitá *„diskriminace tady opravdu je“*. Za zajímavé lze označit její pozorování, že *„podvědomé nastavení chování dospělých se automaticky přenáší na děti a ty si potom dávají pozor, co komu řeknou, vnímají, že jsou zaškatulkováni, že jsou jiní než ti ostatní“*. Sociální pracovnice Jana také vidí rozdílnost mentality: *„Přirozenost Romů je někde úplně jinde, korespondují s hodnotou si užívat.“* Snaží se najít možné řešení: *„Ukázat jim vzory z romské komunity, to by byla možná cesta.“*

7) Podpora v domácí přípravě

Další kategorie se zabývá různými formami podpory věnovanými romským dětem, přičemž tato pomoc byla zaměřena na zvýšení jejich sebevědomí, zajištění stejného přístupu a pozitivního postoje ke vzdělání. Sociální pracovnice Marta a Anna se shodují na tom, že pomocí domácí přípravy se snaží dětem dodávat sebevědomí. Anna konkrétně uvádí: *„Pravidelná příprava do školy přináší lepší sebevědomí dítěte, těší se do školy, lépe se mu daří zapadnout do kolektivu, má větší zájem o školu, a to díky pravidelné přípravě.“* Marta ještě doplňuje, že se snaží dětem *„ukázat, že mají stejnou šanci jako ostatní“*. Také tvrdí, že se k dětem *„chová bez rozdílu, přistupuje k nim stejně jako ke každému, což by jim mohlo pomoci v budoucnu“*.

Sociální pracovnice Jana uvažuje o tom, jakým způsobem by bylo možno docílit nějaké změny. Navrhuje *„větší podporu romské rodiny, citlivou práci s ní, využívání různé pomoci, například přes romské organizace“* a také, že *„starší děti by mohly mít, brigádu a pomáhat s učením mladším“*.

Marta se ještě zamýšlí nad otázkou vztahu učitele a sociálního pracovníka. Sděluje, že má *„zkušenost s nepřímou spoluprací – dva dny v týdnu doučování učitelem a pak další den já, snažíme se to takto skloubit, pokud dítě potřebuje intenzivní pomoc, s učiteli tedy spolupracujeme nepřímo přes rodiče“*.

Spolupráci se sociálními pracovníky si pochvalovaly i paní učitelky ze základní školy. Ludmila například uvedla: „*Přínos SAS je podle mě velký. Je vidět, že se s dětmi někdo připravuje. Sami se potom více snaží i ve škole a mají větší sebevědomí.*“ Vše shrnula učitelka Marie, když konstatovala: „*Velký přínos pro budoucnost, jako u všech dětí.*“

8) Postoj rodiny

Devátá kategorie se věnuje postojům rodiny, a to konkrétně preferenci rodičů, zájmu rodiny o školu a odpovědnosti, ale i nezájmu a negativnímu postoji ke škole a závislosti na pomoci. Téměř všichni respondenti se zmínili o dvou přístupech rodičů. Sociální pracovníce Jana uvádí, že jedni v souvislosti s domácí přípravou dětí preferují „*přísnost, pravidelnost, domácí přípravu ihned po příchodu ze školy*“, ale ti druzí „*úkoly až večer nebo i ráno*“. Dokonce Anna si posteskla, že Romové „*úplně nepřikládají škole a potažmo domácí přípravě až takovou váhu, že jim stačí jen dodělat základku a pak se uvidí...*“ Ještě upřesňuje, že „*záleží hlavně na rodičích, pokud děti nevidí doma, že je škola pro rodiče důležitá, samy si těžko najdou ke škole kladný vztah*“. Petra ještě zobecňuje přístup rodičů: „*děti kopírují své rodiče, a pokud vidí nezájem, že není potřeba chodit do práce, tak těžko se děti budou chovat jinak.*“ Svým tvrzením vše shrnuje učitelka Marie, když konstatovala: „*Úskalí jsou zde sami rodiče.*“

Dále se v rámci této kategorie respondentky vyjadřují k případným rizikům pomoci s domácí přípravou dětí. Sociální pracovníce Marta se obávala, „*aby nevstupovala do výuky příliš a nesnažila se to naučit i ty rodiče*“. Jana upozorňuje i na „*určitou závislost na naší pomoci, u některých rodičů to vyvolávalo pocit, že jsou sami neschopní, protože potřebují pomoc cizí osoby*“. Sociální pracovníce Anna se dokonce svěřila se svou zkušeností, kdy „*se setkala s tím, že rodič začal žárlit na kladný postoj dítěte k pracovníkovi.*“ Jana ještě za riziko označila postoj, že „*rodiny si často chtějí řešit potíže se vzděláním samy a mě přiberou, až když jim teče to bot a pak už se těžko něco řeší*“.

Kategorii je ještě vhodné doplnit tvrzením učitelky Marie, která podotýká: „*když se rodiče zapojují, tak jsou to většinou maminky. Mám ale i tatínka, který se velmi zajímá a pomáhá synovi s přípravou.*“ Diskutovanou problematiku nejlépe shrnuje konstatováním sociální pracovníce Anna, která uvádí: „*Bez domácí přípravy není jednoduché úspěšně ukončit základní školu; učiliště a střední školu bez domácí přípravy je podle mne zvládnout nemožné.*“ Učitelka Marie navíc dodává, že k výuce „*je nutná i spolupráce rodiny, což už*

nebývá zrovna ideální, a tak pokud nebude zájem ze strany rodiny, tak škola ani nikdo jiný s tím nic nezmůže“.

9) Příprava pohledem učitele

Další kategorie se zaměřuje na domácí přípravu pohledem učitelů a jejich přístup k romským dětem. Vyskytuje se tu i případná nadřazenost, nepochopení odlišností a znalost, či neznalost domácího prostředí. Všechny sociální pracovnice se shodují na tom, že přístup učitelů má obrovský vliv. Marta říká: *„Velký vliv má přístup učitelů, tam je to velmi markantní.“* A ještě dodává: *„Pokud nemá vztah k dítěti, tak je to velmi náročné.“* Jako příklad uvádí příběh jednoho chlapce: *„Dítě škola bavila, rád se učil, ale radost skončila tehdy, kdy věděl, že to ve škole dopadne stejně jako vždycky – paní učitelka k němu měla velmi špatný vztah.“*

Sociální pracovnice Anna upozorňuje na skutečnost, že *„učitelé se sice do rodin nedostanou, ale ví, že třeba dítě bydlí na ubytovně nebo v azylovém domě“*. A vyjadřuje obavu, zda *„mají představu, jak to tam skutečně vypadá“*. Učitelka Petra však podotýká: *„Učitelé znají prostředí a podmínky z vyprávění dětí. Ty rády povídají, jak to u nich doma vypadá, jak to u nich doma chodí, co mají doma, zda k nim někdo chodí, co dělá maminka či tatínek...“* Stejnou zkušenost mají i ostatní paní učitelky. Ludmila vysvětluje svoji znalost prostředí: *„Svoje děti mám již třetí rok a za tu dobu vím, jak to u nich doma chodí, co mají nového, kdo u nich byl na návštěvě atd., děti se rády pochválí.“* Marie k tomu ještě dodává: *„Znám domácí prostředí svých žáků, proto se snažíme pomáhat rodinám navázat je na různé služby.“*

Sociální pracovnice Jana je přesvědčena, že učitelé *„mají hodně náročné povolání.“* Ale zároveň dodává: *„Někteří učitelé nechtějí chápat odlišnosti romských žáků a místo vhodného řešení s rodiči dávají dětem jednu poznámku za druhou, což nic neřeší.“*

10) Pochopení učiva

Desátá kategorie se zabývá problematikou pochopení učiva (zafixování a orientace v něm) a to včetně vztahu k němu a četnosti doučování. Význam domácí přípravy sociální pracovnice Anna spatřuje v *„zorientování dětí v učivu, porozumění učivu a nastavení pravidelnosti a systematičnosti přípravy“*. Petra má stejný názor a ještě dodává: *„Význam je ve zdokonalení a zafixování probraného učiva, ale i v jeho procvičení.“* Také ale tvrdí, že i když je doučování přínos, tak *„pokud probíhá většinou 1x týdně, tak je to málo“*.

Učitelé si vzhledem k domácí přípravě stěžují na přístup žáků, a to zejména s ohledem na typ probrané látky, ale také na nedostatečnou frekvenci domácí práce. Ludmila si posteskla: „*Kdyby domácí příprava v rodinách probíhala častěji!*“ Marie ještě doplňuje, že význam domácí přípravy je „*hlavně v upevnění a pochopení probraného učiva*“.

11) Spolupráce s odborníky

Spolupráce s odborníky jako jedenáctá kategorie se věnuje sociálně aktivizační službě, a to zejména formě spolupráce, kapacitě pracovníků a případným rizikům. Sociální pracovníce ve svých odpovědích převážně hovořily o svém vztahu s učiteli. Jana uvádí, že „*se občas snaží navázat spolupráci se školou, ale že partneři nejsou*“. Vysvětluje to slovy, že pro učitele je důležité, „*že jsme podpora pro určitou rodinu*“. I Anna potvrzuje „*nárazovou spolupráci*“, kterou nelze považovat za vztah. Toto stanovisko potvrzují i učitelé.

Učitelé informují o tom, že mají děti, které „*chodí na doučování na SAS*“. Ještě Ludmila dále upozorňuje, že samotná škola je „*nekontaktuje, jen mohou rodině doporučit, aby využili možnost doučování*“. Ještě podotkla, že „*tam, kde spolupracují, jsou znalosti celkem dostatečné, jen by bylo dobré, kdyby této možnosti využívalo více rodičů*“. Stejného názoru je i Marie: „*Angažovanost SASky je důležitá v rodině. Se SASkou spolupracují již dlouho a vidím, že je nedostatečná kapacita pracovníků vzhledem k potřebnosti dětí.*“

12) Nové možnosti

Další kategorie se zaměřuje na nové možnosti, a to konkrétně na získané návyky a plány do budoucna. Sociální pracovníce Jana označila domácí přípravu vzhledem k budoucnosti romských žáků za „*určitě přínosnou, jelikož se naučí plnit povinnosti, což je důležité, když je plníme, velkou část života*“.

Učitelka Petra označila domácí přípravu za aktivitu, která „*jim pomůže k získávání návyků pro budoucí pracovní nasazení*“. Ludmila s tím souhlasí a navíc dodává: „*Jak už jsem řekla, naučit se systematicky připravovat, opakovat si nové učivo, zafixovat již probrané, tím získají větší šanci uspět a dokončit učiliště nebo střední školu.*“

Jak sociální pracovníce, tak i učitelé se snaží svým žákům vysvětlit, že návyky a pravidelnost vedou k větším možnostem v životě. Sociální pracovníce Anna svým svěřencům například objasňuje: „*Vyšší vzdělání než základní je lépe finančně ohodnoceno.*“ Jana navíc dodává: „*Ve škole získané vědomosti využijete v běžném životě.*“ A tvrzení doplňuje kladným příkladem o tom, že se člověk potom lépe užíví.

13) Schopnosti dítěte

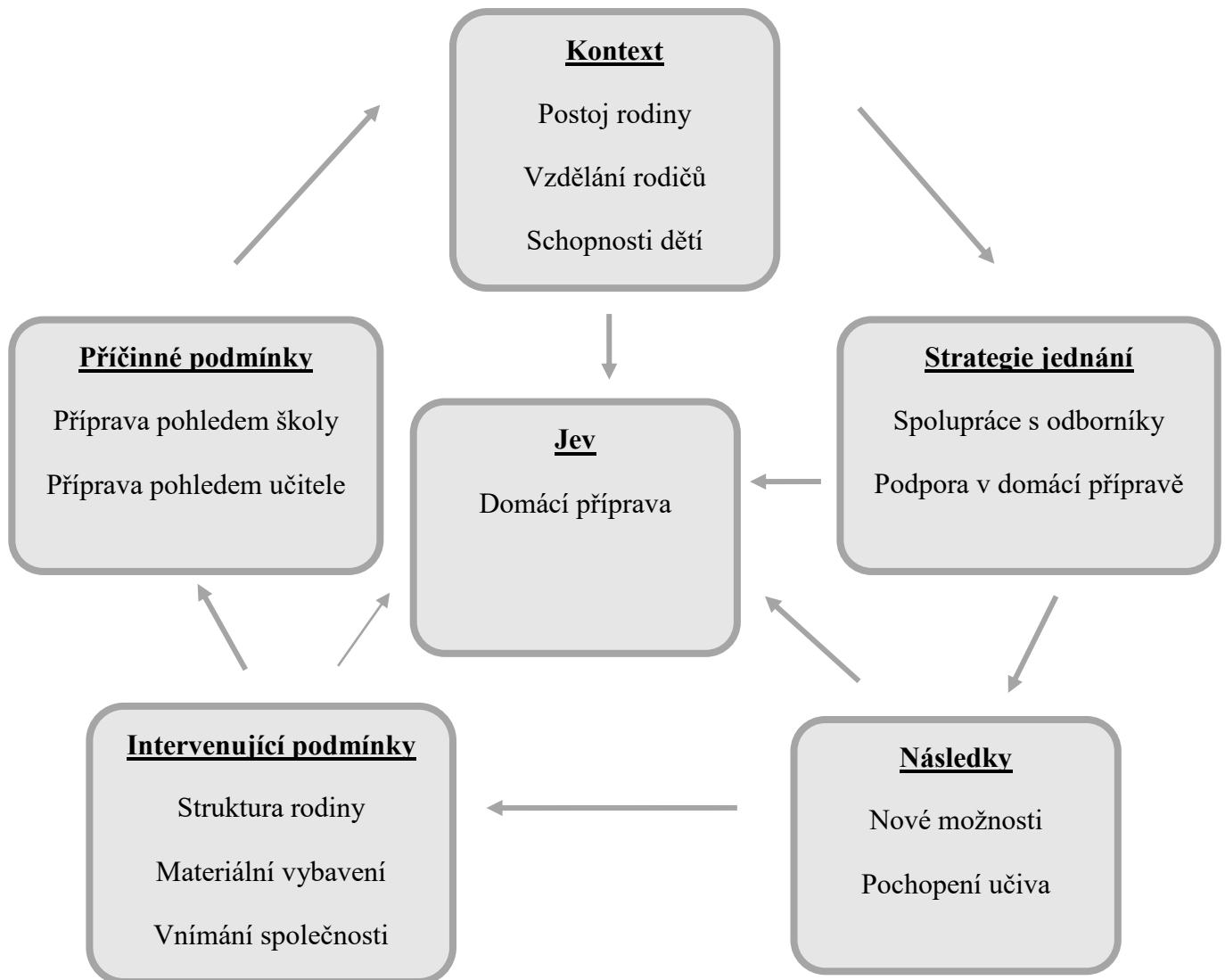
Poslední kategorie se zaměřuje na schopnosti dítěte, a to jak ve smyslu znalostí, tak i vzhledem k jeho vyvíjené snaze a orientaci na dosažené vzdělání. Učitelka Ludmila konstatuje, že „*mladší děti mají větší snahu se připravovat*“. Naopak Marie vztah neváže na věk romských dětí. Tvrdí: „*Jak kdo, někdo se rád učí a jde mu to, jiný ne. Nelze to konkretizovat.*“

Vyjádřením sociální pracovníce Jany lze shrnout celou problematiku takto: „*Je nutné něco dělat, zlepšit. Romské děti často neznají základní věci jako stromy, kytky, zvířata... To všechno se učí až ve škole.*“

5.1.2 Axiální kódování

Tabulka 3 Axiální kódování

Příčinné podmínky	Příprava pohledem školy Příprava pohledem učitele
Jev	Domácí příprava
Kontext	Postoj rodiny Vzdělání rodičů Schopnosti dětí
Intervenující podmínky	Materiální vybavení Struktura rodiny Pohled společnosti na Romy
Strategie jednání	Spolupráce s odborníky Podpora v domácí přípravě
Následky	Nové možnosti Pochopení učiva



Obrázek 1 Výsledný paradigmatický model

V centru paradigmatického modelu je naše základní výzkumná proměnná, což je domácí příprava dětí. Můžeme vidět, že postoj rodiny, vzdělání rodičů a schopnosti dětí se promítají do domácí přípravy dětí. Příčinné podmínky jsou příprava pohledem školy a příprava pohledem učitele a ovlivňují postoj rodiny, vzdělání rodičů a schopnosti dětí. Spolupráce s odborníky a podpora rodiny jsou strategie jednání, ty působí na nové možnosti a pochopení učiva – následky. Ty následně ovlivňují domácí přípravu i intervenující podmínky, mezi které patří struktura rodiny, materiální vybavení a vnímání společnosti. Intervenující podmínky ovlivňují domácí přípravu a zároveň působí i na příčinné podmínky. Na domácí přípravu působí kontext, strategie jednání, intervenující podmínky i následky.

5.2 Shrnutí

Cílem výzkumu předkládané bakalářské práce bylo zjistit a popsat, jakým způsobem vnímají učitelé domácí přípravu a jak tuto přípravu vnímají pracovníci sociálně aktivizační služby. Výzkum byl zpracován kvalitativním způsobem pomocí zakotvené teorie. Data byla získána pomocí rozhovorů. Celkem bylo provedeno šest rozhovorů a to tři s pedagogickými pracovníky a tři se sociálními pracovníky. Data byla analyzována na základě otevřeného a axiálního kódování. Vzhledem k malému vzorku respondentů je nutné upozornit, že výzkum pravděpodobně nelze zobecnit na většinovou populaci.

Nyní se pokusíme odpovědět na všechny výzkumné otázky.

První výzkumná otázka zněla: **Jaká je domácí příprava romských dětí na vyučování pohledem učitelů ZŠ a pracovníků SAS?** Z odpovědí respondentů nelze vyvodit jednoznačnou odpověď. Respondenty lze rozdělit na dvě skupiny. Jedna skupina jednoznačně vidí kladný přístup k domácí přípravě, snahu dětí, zájem o domácí přípravu, bez jakéhokoliv rozdílu od většinové populace. Zároveň ale poznamenávají, že je nutný kladný přístup jednak rodičů i učitelů ke škole či hledání kladných příkladů v romské komunitě a využití získaných vědomostí v běžném životě. Druhá skupina se shoduje na tom, že pro romskou komunitu není domácí příprava důležitá. Nepřisuzují domácí přípravě až takovou váhu, potažmo obecně vzdělání. Některým stačí pouze ukončené základní vzdělání, bez dalších ambicí. Důležitým znakem je tu ovšem také aktuálně probírané učivo a stejně jako u první skupiny tu velmi záleží na přístupu rodičů a učitelů.

Druhá výzkumná otázka zněla: **Jakým způsobem spolupracují učitelé ZŠ a pracovníci SAS v rámci domácí přípravy romských dětí na vyučování?** Z výzkumu vyplývá, že spolupráce mezi učiteli a pracovníky SAS není velmi častá a pravidelná. Pokud již ale spolupracují, tak jen částečně a nárazově anebo nepřímo přes rodiče. Jen v jednom případě byla spolupráce dlouhodobá a dostatečná. Při spolupráci se jedná o podporu domácí přípravy a SASka zde působí většinou jako prostředník mezi rodinou a školou. Všichni respondenti se shodli na tom, že spolupráce je možná jen za podmínky souhlasu a spolupráce rodiny.

Třetí výzkumná otázka byla formulována následovně: **V čem spatřují význam domácí přípravy romských dětí učitelé ZŠ a v čem pracovníci SAS?** Všichni respondenti se shodli na kladném přínosu domácí přípravy. Velký význam má z hlediska zafixování učiva, zorientování se v probíraném učivu, pochopení učiva, zdokonalení se v učivu.

Domácí příprava ukazuje, co je nutné zlepšit, co žák nezvládá, může to být impulz pro učitele, že je nutné se dítěti více věnovat. Zároveň zde padla zásadní podmínka, že je nutné zlepšit přístup rodičů k domácí přípravě. Je nutná pravidelnost a vytrvalost.

Čtvrtá výzkumná otázka zněla: **Jaký je přínos domácí přípravy pro budoucnost romských dětí pohledem učitelů ZŠ a pracovníků SAS?** Všichni respondenti se jednoznačně shodli na přínosu domácí přípravy pro budoucnost romských dětí. V rozhovorech se také často opakovalo, že bez domácí přípravy nelze úspěšně ukončit ZŠ, a moci tak pokračovat v dalším studiu na SŠ nebo učilišti. S tím souvisí i další odpovědi respondentů, kteří uvedli, že vyšší vzdělání sebou nese i lepší finanční ohodnocení. Dále zazněla slova jako pravidelnost, systematickosti, zafixování, což vede k získání návyků a větším možnostem v životě.

Hlavní výzkumná otázka zněla: **Jaká specifika vnímají učitelé ZŠ a jaká pracovníci SAS v domácí přípravě romských dětí?** Mezi specifiky převažuje rodinné prostředí a s tím související více dětí v rodině, malý byt, nebo dokonce pouze jeden pokoj na celou rodinu a v neposlední řadě chybějící školní pomůcky a potřebné vybavení. Dále sem můžeme zařadit nedostatečné vzdělání rodičů a s tím spojená neschopnost předání vědomostí dětem. Mezi další specifika patří romská mentalita a přístup romských rodičů vyznačující se nezájmem o domácí přípravu. Tito rodiče však mají velké ambice, ovšem není zde snaha něco udělat.

5.3 Diskuse výzkumu

Je zřejmé, že pohled učitelů ZŠ a pracovníků SAS z hlediska domácí přípravy romských dětí na vyučování se liší. Je faktem, že romská komunita má svá specifika, svůj životní styl a jak bylo uvedeno výše, integrace Romů do většinové společnosti, o kterou jsou snahy už celá staletí, je problematická.

Romské děti, respektive žáci, se mohou cítit ve školní třídě a potažmo ve škole diskriminovaní, některé romské rodiny žijí v sociálně vyloučených lokalitách a nemají v některých případech ideální ani uspokojivé podmínky k přípravě na vyučování v domácím prostředí. Jeden z názorů na danou problematiku může být, že o romské děti by mělo být z hlediska přípravy na vyučování postaráno ze strany rodičů těchto dětí, což však není mnohdy z různých důvodů možné (např. nízké vzdělání rodičů, neochota pomáhat při přípravě na výuku ze strany rodičů apod.).

Je faktem, že mnoho rodičů těchto dětí má jen základní vzdělání a není schopno se se svými dětmi doma učit a připravovat na školu. Jak vyplynulo z výsledků výzkumu, spolupráce mezi učiteli a pracovníky SAS není dostatečná, navíc probíhá pouze se souhlasem a na základě spolupráce rodiny. Je však faktem, že pro romské děti je domácí příprava přínosem a při větším počtu dětí ve školní třídě není mnoho času, aby se učitel těmto dětem více věnoval.

Lze konstatovat, že romským dětem domácí příprava pomáhá, a dá se říct, že usnadní poté práci učitelům v rámci vyučování. Je však otázkou, zda je toto správná cesta, i když určitá podpora romských dětí v rámci přípravy na vyučování v domácím prostředí může později pomoci nabídnout lepší uplatnění na trhu práce.

Dá se říct, že jak učitelé, tak pracovníci SAS si budou hájit to „své“. Svou práci vnímají odlišným způsobem a odlišným způsobem vnímají také postavení romského etnika v naší společnosti, respektive romských dětí v běžných školních třídách. Neustále probíhá snaha o integraci Romů do většinové společnosti i z její strany by měla být patrná větší vstřícnost romské etnikum poznat blíže, a tím se vzájemně i lépe pochopit.

Jak uvádí Šotolová (2011), je nutno věnovat pozornost speciálním výukovým programům a metodám zaměřeným na společenskou integraci romského etnika. Důležité je zvýšit informovanost širší veřejnosti o historii romské národnostní menšiny, podporovat asimilaci a integraci Romů do většinové společnosti, a to v rámci multikulturní výchovy, vychovávat žáky k toleranci a k respektování odlišných kultur. Není možné potlačovat zvyky, tradice a kulturu Romů, včetně jazyka, ale je nutno respektovat tuto menšinu s jejími specifiky a právy. Významnou roli při tomto procesu sehraje také pedagogická veřejnost. (Šotolová, 2011)

Romskou otázkou se zabývá také Jiří Němec (2009) ve svém článku „Sociální a kulturní determinanty a strategie edukace romských žáků“, ve kterém se zaměřuje na prostředí, němž se romské děti připravují na výuku v domácím prostředí, které žijí v prostředí romských rodin zasazených sociální okluzí a množstvím sociálně – patologických jevů (např. nezaměstnanost, zadluženost, gamblerství, prostituce a další). Poukazuje na to, že romští žáci jsou socializováni v prostředí, které se v mnoha ohledech odlišuje od prostředí, ve kterém vyrůstají. Také ve školních třídách je malý počet romských žáků, kteří mívají absenci školní docházky. Dále se zabývá skutečností, že status rodičů ovlivňuje výrazně budoucí status dětí. (Němec, 2009)

Dle výzkumu (2011) provedeného mezi pedagogy ZŠ uvádí téměř všechny učitelky, že jsou důležité důvody související s hodnotou vzdělávání u rodičů a jejich podporou. Jako významné příčiny neúspěchu vnímají učitelky také pracovní návyky romských dětí a jejich vzdělávací aspirace. Dále zde zaznívá, že je potřeba větší spolupráce rodiny a školy a zavedení pravidelného doučování dětí. Dále zde zaznělo jako důvod zaostávání romských žáků za žáky českými právě „malá hodnota vzdělání u rodičů dětí“, „malá schopnost rodičů dětí pomáhat jim a podporovat je“, jsou podle vašich zkušeností rodiče romských dětí schopni pomoci jim s domácími úkoly? (Jarkovská, Lišková, Obrovská, Suralová, 2015)

Z výše uvedeného je možné konstatovat, že z dostupných odborných zdrojů vyplývají stejné či podobné závěry, jak ukazuje i praxe vzhledem k dané problematice

5.4 Doporučení do praxe

Oblast spolupráce

V této oblasti doporučujeme klást větší důraz na intenzivnější spolupráci školy, potažmo učitelů ZŠ a pracovníků SAS. Prohloubení spolupráce mezi učiteli a pracovníky SAS může pomoci podpořit spolupráci rodičů a pracovníků SAS. Dále doporučujeme, aby se sociální pracovníci podíleli na domácí přípravě a kontrole podmínek pro domácí přípravu.

Oblast komunikace

V oblasti komunikace vztahu učitel - rodina bychom doporučili zařadit více školení pro pedagogy, která by se týkala komunikace s rodiči romských žáků, vedoucí k pochopení jinakosti romské komunity. Dále bychom doporučili nabízet společná setkání pedagogických pracovníků školy s dětmi a jejich rodiči jinou formou, než jsou třídní schůzky, která by vedla k poznání romské kultury, romského jazyka a zvyků. V této oblasti by bylo také vhodné zapojit romské sdružení a organizace.

Oblast podpory

Na základě našich výsledků můžeme doporučit zavedení doučovacích kroužků na základní škole nebo v neziskových organizacích. Do doučování a podpory domácí přípravy by se mohly pustit nejen školy a neziskové organizace, ale bylo by vhodné oslovit i studenty vysokých škol či aktivní seniory.

ZÁVĚR

Romové jako etnikum byli většinovou společností po staletí odmítáni a komplikovaný vztah mezi romskou minoritou a majoritní společností trvá dodnes. Odlišnost romské rodinné výchovy znesnadňuje vzdělávání romských žáků, které je velmi složitým procesem determinovaným mnoha sociokulturními faktory, jež se navzájem ovlivňují. Zacházení s odlišnostmi je pro české školství velkou výzvou současnosti.

Romové se nacházejí v bludném kruhu, jejich sociální status je nízký, nízká úroveň vzdělání je překážkou změny jejich společenského postavení a také překážkou profesního i společenského uplatnění jejich dětí. Edukace romských dětí se současným působením na celou rodinu představuje jednu z cest, které vedou ven z tohoto bludného kruhu. Spolupůsobení pedagogů ve škole a pracovníků sociálně aktivizační služby v romské rodině má při dobře navázané kooperaci vyznačující se kontinuitou a citlivým přístupem ke všem odlišnostem romských dětí šanci na úspěch.

Změna tak komplexního fenoménu je samozřejmě během na dlouhou trať a je potřeba počítat s mnoha úskalími, neúspěchy a etickými problémy i dilematy, se kterými se na této cestě potkáme. Přestože pozitivní efekt je možno očekávat v dlouhodobém horizontu, mravenčí práce pedagogů a sociálních pracovníků s jednotlivými dětmi a jejich rodinami má svůj smysl.

Cíle bakalářské práce deklarované v úvodu byly naplněny. Práce ve své teoretické části vymezuje pojmy rodinné a školní edukace včetně jejich vzájemného vztahu, který je v případě romského etnika značně specifický. Charakterizuje sociálně aktivizační službu pro rodiny s dětmi jako sociální službu zajišťující podporu rodiny a realizující pomoc s domácí přípravou na školu. Dále práce definuje úskalí, se kterými se učitelé a sociální pracovníci sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi v praxi setkávají. Předmětem praktické části práce bylo hledání specifík domácí přípravy romských dětí na školu, a to z pohledu učitelů ZŠ a pracovníků SAS, kde bylo cílem zjistit, na co kladou důraz pedagogové a pracovníci SAS, jaký vliv má na vzdělání rodinné prostředí a životní podmínky romských dětí.

Výzkumné šetření proběhlo formou rozhovorů, a jak vyplynulo z jeho výsledků, potvrdilo se, že domácí příprava a podmínky k ní v rodinném prostředí výraznou měrou ovlivňují výsledky romských žáků na školách. V problematice spolupráce pedagogů a pracovníků

SAS se pohledy liší, a je proto nutné hledat cesty, jak práci pedagogů a pracovníků SAS na výuku romských dětí ve školách v rámci domácí přípravy těchto sjednotit.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BAKOŠOVÁ, Zlatica, 2008. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: FF UK. ISBN 978-80-969944-0-3.
- [2] BALVÍN, Jaroslav, 2015. *Sociální pedagogika a její dvě české osobnosti: Miroslav Dědič a Přemysl Pitter*. Praha: Radix, spol. s r.o. ISBN 978-80-87573-13-6.
- [3] BENDOVIÁ, Petra a Pavel ZIKL, 2011. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3854-3.
- [4] ČERNÝ, Vojtěch a Kateřina GROFOVÁ, 2013. *Děti a emoce: učíme děti vnímat, poznávat a pracovat se svými pocity*. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0361-0.
- [5] GULOVÁ, Lenka, NĚMEC, Jiří, ŠTĚPÁNOVÁ, Ema. Rodina a romská žena jako kontext porozumění. In NĚMEC, Jiří a kol. *Edukace romských žáků v zrcadle výzkumných šetření*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5148-5.
- [6] HENDL, Jan, 2008. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-485-4.
- [7] JAKOUBEK, Marek a Lenka BUDILOVÁ, 2008. *Romové a cikáni--neznámí i známí: interdisciplinární pohled*. Voznice: Leda. ISBN 8073351196.
- [8] JARKOVSKÁ, Lucie, 2015. *Etnická rozmanitost ve škole: stejnost v různosti*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0792-4.
- [9] KALEJA, Martin, 2014. *Determinanty edukace sociálně vyloučených žáků z pohledu speciální pedagogiky*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7464-544-0.
- [10] KALEJA, Martin, 2011. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. 2011. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7368-943-8.
- [11] KALEJA, Martin a Jan KNEJP, ed., 2009. *Mluvme o Romech: Aven vakeras pal o Roma*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7368-708-3.
- [12] KALEJA, Martin a Eva ZEZULKOVÁ, 2014. *School education of Roma socially disadvantaged pupils in the Czech Republic: basic description of the current situation*. Ostrava: University of Ostrava, Faculty of Education. ISBN 978-80-7464-629-4.

- [13] KOPŘIVA, Karel, 2016. *Lidský vztah jako součást profese*. Vydání osmé, v Portále sedmé. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1147-1.
- [14] KRAUS, Blahoslav, 2014. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0643-9.
- [15] KREJČOVÁ, Věra a Jana POCHE KARGEROVÁ, 2011. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál. Step by step (Portál). ISBN 978-80-7367-906-4.
- [16] KWADRANS, Lukasz, 2011. *Education of the Roma: in the Czech republic, Poland and Slovakia*. Wroclaw : Prom. ISBN 978-83-6296-905-0.
- [17] MATĚJČEK, Zdeněk, 2007. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Vyd. 4. Praha: Portál. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-325-3.
- [18] MATOUŠEK, Oldřich a Hana PAZLAROVÁ, 2014. *Podpora rodiny: manuál pro pomáhající profese*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0697-2.
- [19] MURPHY, Robert Francis, 1998. *Úvod do kulturní a sociální antropologie*. Praha: Sociologické nakladatelství. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 80-85850-53-2.
- [20] MUSIL, Libor, 2004. *Ráda bych Vám pomohla, ale--: dilemata práce s klienty v organizacích*. Brno: Marek Zeman. ISBN 80-903070-1-9.
- [21] NAKONEČNÝ, Milan, 2009. *Sociální psychologie*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1679-9.
- [22] NEČAS, Ctibor, 1999. *Romové v České republice včera a dnes*. 4. dopl. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého. ISBN 80-7067-952-2.
- [23] NĚMEC, Jiří, 2010. *Edukace romských žáků v zrcadle výzkumných šetření*. Brno: Masarykova univerzita. Sociálně pedagogický výzkum. ISBN 978-80-210-5148-5.
- [24] PÍREK, Zdeněk. *Příprava žáka na vyučování a její řízení*. Olomouc: Krajský pedagogický ústav, 1980
- [25] PRŮCHA, Jan, 2011. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-502-2.
- [26] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2009. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-807-3676-476.

- [27] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 1995. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-029-4.
- [28] ŘÍČAN, Pavel, 2000. *S Romy žít budeme - jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti*. Vyd. 2., upr. Praha: Portál. ISBN 80-7178-410-9.
- [29] SINDELAR, Brigitte, 2016. *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. Vydání šesté. Přeložil Věra POKORNÁ. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1082-5.
- [30] SKUTIL, Martin, 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7.
- [31] STŘELEČEK, Stanislav, ed., 2004. *Studie z teorie a metodiky výchovy I*. 2. vyd. Brno: Katedra pedagogiky Pedagogické fakulty MU. ISBN 80-86633-21-7.
- [32] ŠOTOLOVÁ, Eva, 2011. *Vzdělávání Romů*. Vyd. 4., V nakl. Karolinum 2., rozš. a upr. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1909-5.
- [33] ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.
- [34] VÁGNEROVÁ, Marie, 2004. *Psychopatologie pro pomáhající profese / Marie Vágnerová*. Vyd. 3., rozš. a přeprac. Praha: Portál. ISBN 80-7178-802-3.
- [35] VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ, 2011. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.

LEGISLATIVA

- [1] Zákon č. 108/2006, Sb., o sociálních službách.
- [2] Vyhláška č. 27/2016, Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.
- [3] Zákon č. 561/2004, Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

INTERNETOVÉ ZDROJE

- [1] ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD (2020). *Demografická příručka 2019 (tabulka 1-16: Obyvatelstvo podle výsledků sčítání lidu v letech 1921-2011)*. [online]. [cit.15.03.2021].Dostupnéz:<https://www.czso.cz/documents/10180/121739374/130055200116.pdf/cc50f29b-c861-4735-b5e1-6f20d27bba92?version=1.1>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ČR Česká republika

ZŠ Základní škola

Sb. Sbírka zákonů

SAS Sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Výsledný paradigmatický model.....	51
--	----

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Výzkumný vzorek.....	38
Tabulka 2 Seznam kategorií a kódů.....	41
Tabulka 3 Axiální kódování	50

SEZNAM PŘÍLOH

- PI: Ukázka rozhovoru s respondentkou č. 1
- PII: Ukázka rozhovoru s respondentkou č. 5
- PIII: Otázky k rozhovoru s učiteli
- PIV: Otázky k rozhovoru s pracovníky SAS

PŘÍLOHA P I: UKÁZKA ROZHOVORU S RESPONDENTKOU Č. 1

Výzkumník: Dobrý den, úvodem chci vysvětlit, že tento rozhovor poslouží ke zpracování výzkumu k mé bakalářské práci. Rozhovor bude nahráván na mobilní telefon. Vaše jméno, adresa ani konkrétní služba nebude uvedena. Souhlasíte s nahráváním?

Respondentka: Ano, souhlasím

Výzkumník: Spolupracujete v rámci Vaší služby s romskými rodinami?

Respondentka: Spolupracujeme

Výzkumník: Pomáháte i s domácí přípravou?

Respondentka: Ano

Výzkumník: Jaké jsou podle Vás rodinné podmínky pro domácí přípravu?

Respondentka: Máme rodiny, které žijí v azylovém domě, na ubytovně nebo v malých bytech, podmínky nejsou moc dobré (životní podmínky -struktura rodiny) nedostatečné školní pomůcky (školní pomůcky -materiální vybavení), složitá látka i pro rodiče kvůli nízkému dosaženému vzdělání (vědomosti-schopnosti rodičů) více dětí v rodině...(početná rodina -struktura rodiny)

Výzkumník: Ovlivňují rodinné podmínky a životní situace domácí přípravu?

Respondentka: Ano ovlivňují, může sem patřit i širší rodina, noví partneři (noví partneři - struktura rodiny)

Výzkumník: Vidíte-vnímáte nějaká specifika romských žáků z pohledu domácí přípravy?

Respondentka: Děti nemají vlastní pokoj, vlastní stůl (rodinné podmínky - struktura rodiny), nemožnost soukromí a to zhoršuje soustředění na přípravu (životní podmínky - struktura rodiny), spadají sem i mladší sourozenci (početná rodina -struktura rodiny)

Výzkumník: V čem spatřujete význam domácí přípravy?

Respondentka: Dítě se orientuje v učivu, porozumí učivu, (orientace v učivu-pochopení učiva) nastavení pravidelnosti, systematickosti (vztah k učivu - pochopení učiva)

Výzkumník: Co by bylo podle Vás potřeba zlepšit? Jakým způsobem by bylo možné docílit změny?

Respondentka: Spíše než zlepšování je udržení nějakého současného stavu, který se podařilo nastavit (udržení osvojeného učiva-domácí příprava), ale určitě by bylo potřeba, aby rodiče hledali možnosti doučování, více využívat internetu a jeho možností, různá videa na youtu, (využití možností internetu - domácí příprava) aby sami dokázali domácí přípravu zvládnout (dobrá příprava -postoj rodiny)

Výzkumník: V čem spatřujete přínos Vaší pomoci s domácí přípravou?

Respondentka: Pravidelná příprava do školy přináší lepší sebevědomí dítěte (pozitivní postoj- podpora), těší se do školy, lépe se mu podaří zapadnout do kolektivu a to díky pravidelné přípravě, větší zájem o školu atd. (motivace- podpora v domácí přípravě)

Výzkumník: V čem naopak spatřujete rizika Vaší pomoci s domácí přípravou?

Respondentka: Setkala jsem se tím, že rodič začal žárlit na kladný postoj dítěte k pracovníkovi, tak to asi (negativní postoj- postoj rodiny)

Výzkumník: Může být domácí příprava přínosná pro budoucnost romských žáků? V čem spatřujete její význam?

Respondentka: Určitě je, bez domácí přípravy není jednoduché úspěšně ukončit základní školu, učiliště a střední školu bez domácí přípravy je podle mě zvládnout nemožné, (dokončení školy - postoj rodiny) vyšší vzdělání než základní je lépe finančně ohodnoceno (další studium- nové možnosti)

Výzkumník: Jaký vztah mají Romové k domácí přípravě na vyučování?

Respondentka: Moje zkušenost je taková, že úplně nepřikládají škole a potažmo domácí přípravě až takovou váhu (preferance rodičů -postoj rodiny) stačí jen dodělat základku a pak se uvidí... (preferance rodičů – postoj rodiny)

Výzkumník: Na čem podle Vás nejvíce záleží, aby děti našly kladný vztah ke škole a domácí přípravě?

Respondentka: Záleží hlavně na rodičích, pokud děti nevidí doma, že je škola pro rodiče důležitá, sami si těžko najdou kladný vztah, (přebírání rolí- postoj rodiny) a pak taky učitelé ve škole, ty taky můžou hodně pomoci ovlivnit pohled dětí na školu (přístup učitele-příprava pohledem učitele)

Výzkumník: Spolupracujete se školou a učiteli?

Respondentka: Spolupracujeme nárazově (druh spolupráce - spolupráce s odborníky) je nabídnuta rodičům možnost podpory komunikace se školou, ale ne vždy je to využito (komunikace –postoj rodiny)

Výzkumník: Jaký vztah je mezi Vámi a učiteli? Jak Vás učitelé vnímají?

Respondentka: Vztah tu obecně není, (spolupráce s odborníky-zúčastněné strany) ale představa školy o naší spolupráci bývá odlišná od možné skutečnosti (druh spolupráce - spolupráce s odborníky), učitelé nás vidí jako prostředníka mezi nimi a rodinou (SAS jako prostředník – příprava pohledem školy)

Výzkumník: Jak vnímáte učitele?

Respondentka: To záleží učitel od učitele (přístup učitele-příprava pohledem učitele) a taky to záleží na vedení dané školy, některá škola je otevřená spolupráci, ale znám i takovou, kam nás vysloveně nechťejí pustit (druh spolupráce –spolupráce s odborníky)

Výzkumník: Myslíte si, že jsou učitelé dostatečně informováni o domácím prostředí romských dětí?

Respondentka: Učitelé se do rodin nedostanou, ale ví, že třeba dítě bydlí na ubytovně nebo v azylovém domě, ale nevím, jestli mají představu, jak to tam skutečně vypadá (znalost prostředí-příprava pohledem učitele)

Výzkumník: Chcete ještě něco dodat?

Respondentka: Všechno stojí a padá na rodičích, pokud rodič nebude chtít s danou situací něco dělat, tak my ani škola s tím nic nezmůžou (preferance rodičů-postoj rodiny)

Výzkumník: Děkuji za rozhovor

Respondentka: Rádo se stalo

PŘÍLOHA P I: UKÁZKA ROZHOVORU S RESPONDENTKOU Č. 5

Výzkumník: Dobrý den, úvodem chci vysvětlit, že tento rozhovor poslouží ke zpracování výzkumu k mé bakalářské práci. Rozhovor bude nahráván na mobilní telefon, Vaše jméno, adresa ani konkrétní škola nebude uvedena. Souhlasíte s nahráváním?

Respondentka: Ano souhlasím

Výzkumník: Navštěvují Vaši školu romské děti?

Respondentka: Ano, navštěvují

Výzkumník: Vidíte – vnímáte nějaká specifika romských žáků z pohledu domácí přípravy?

Respondentka: Specifická je mentalita Romů, ta je specifická, (mentalita Romů – pohled společnosti na Romy) a taky nezájem rodičů o domácí přípravu, velké ambice, ale neochota něco pro to udělat (mentalita Romů – pohled společnosti na Romy)

Výzkumník: V čem vidíte úskalí či dilemata domácí přípravy na vyučování?

Respondentka: Rozhodně rodinné prostředí a životní styl, velký počet dětí v rodině atd. (rodinné prostředí – struktura rodiny)

Výzkumník: V čem spatřujete význam domácí přípravy romských dětí? Co by bylo potřeba z Vašeho pohledu zlepšit?

Respondentka: Pravidelnou domácí přípravou získají návyky potřebné pro budoucnost, (pravidelnost – domácí příprava) zlepšit by bylo potřeba přístup některých rodičů, větší zájem o domácí přípravu, o vzdělávání (zájem rodičů – postoj rodiny)

Výzkumník: Jaký vztah mají romské děti k domácí přípravě na vyučování?

Respondentka: Vztah – mladší děti mají snahu se připravovat (snaha – schopnosti dítěte), ale nemají k tomu vždy vhodné podmínky (zájem rodičů – postoj rodiny), někdy pozitivní jindy negativní, záleží také na probíraném učivu (druh učiva – pochopení učiva)

Výzkumník: Kdo dětem podle Vás s učením, úkoly a domácí přípravou nejvíce pomáhá? (rodiče, sourozenci, chodí na doučování)

Respondentka: Někdy rodiče, jindy i starší sourozenci (rodinné prostředí – struktura rodiny), ale mám i děti, které chodí na doučování na SAS (rodinné prostředí – struktura rodiny)

Výzkumník: Jaký je přínos angažovanosti pracovníků SAS v domácí přípravě a jaké jsou možné rizika?

Respondentka: Přínos SAS je podle mě velký, je vidět, že se s dětmi někdo připravuje, sami se pak více snaží i ve škole, mají větší sebevědomí, (sebevědomí – podpora v domácí přípravě) rizika – nevidím žádná (rizika spolupráce – spolupráce s odborníky)

Výzkumník: Spolupracujete se SAS? Pokud ano, tak v jaké oblasti nejčastěji?

Respondentka: Spolupracujeme částečně, (druh spolupráce – spolupráce s odborníky) je to vždy na žádost rodičů (zájem rodičů – postoj rodiny), my škola je sami nekontaktujeme, jen je můžeme rodině doporučit (doporučení ke spolupráci – spolupráce s odborníky), spolupracujeme hlavně kvůli doučování (doučování – spolupráce s odborníky)

Výzkumník: Jak probíhá spolupráce se SAS? Vidíte tuto spolupráci jako dostatečnou? V čem by bylo možné ji zlepšit?

Respondentka: Spolupracujeme vždy společně s rodiči a se SASKOU (druh spolupráce – spolupráce s odborníky) tam kde spolupracujeme je celkem dostatečná, jen by bylo dobré, kdyby této možnosti využívalo více rodičů (doporučení ke spolupráci – spolupráce s odborníky,) a také kdyby domácí příprava v rodinách probíhala častěji (čestnost doučování – pochopení učiva)

Výzkumník: Jsou učitelé seznámeni s rodinným prostředím a domácími podmínkami dětí?

Respondentka: Za sebe můžu říct, že ano, svoje děti mám už třetí rok a za tu dobu vím, jak to u nich doma chodí, co mají nového, kdo u nich byl na návštěvě atd., děti se rádi pochválí *(znalost prostředí-příprava pohledem učitele)*

Výzkumník: Ovlivňují rodinné podmínky a životní situace domácí přípravu?

Respondentka: Tak určitě ovlivňují, některé děti bydlí v malém bytě nebo na ubytovně a s tím souvisí málo osobního prostoru na přípravu *(podmínky pro výuku-velikost bytu – materiální vybavení)*

Výzkumník: Jaký je přínos domácí přípravy pro budoucnost romských dětí?

Respondentka: Jak už jsem řekla, naučit se systematicky připravovat, opakovat si nové učivo, zafixovat již probrané, *(získané návyky – nové možnosti)* tím získají větší šanci uspět a dokončit učiliště nebo střední školu *(další studium-nové možnosti)*

Výzkumník: Je ještě něco, co byste chtěla dodat?

Respondentka: ani ne, vše bylo řečeno

Výzkumník: Děkuji za rozhovor

Respondentka: Prosím

PŘÍLOHA P III: OTÁZKY K ROZHOVORU S UČITELI

1. Navštěvují Vaši školu romské děti?
2. Vidíte - vnímáte nějaká specifika romských žáků z pohledu domácí přípravy?
3. V čem vidíte úskalí či dilemata domácí přípravy na vyučování?
4. V čem spatřujete význam domácí přípravy romských dětí? Co by bylo potřeba z Vašeho pohledu zlepšit?
5. Jaký vztah mají romské děti k domácí přípravě na vyučování?
6. Kdo dětem podle Vás s domácí přípravou nejvíce pomáhá?
7. Jaký je přínos angažovanosti pracovníků SAS v domácí přípravě a jaké jsou možné rizika?
8. Spolupracujete se SAS? Pokud ano, tak v jaké oblasti nejčastěji?
9. Jak probíhá spolupráce se SAS? Vidíte tuto spolupráci jako dostatečnou? V čem by bylo možné ji zlepšit?
10. Jsou učitelé seznámeni s rodinným prostředím a domácími podmínkami dětí?
11. Ovlivňují rodinné podmínky a životní situace domácí přípravu?
12. Jaký je přínos domácí přípravy pro budoucnost romských žáků?
13. Je ještě něco, co byste chtěla dodat?

PŘÍLOHA P IV: OTÁZKY K ROZHOVORU S PRACOVNÍKY SAS

1. Spolupracujete v rámci Vaší služby s romskými rodinami?
2. Pomáháte romským žákům s domácí přípravou na vyučování?
3. Jaké jsou podle Vás rodinné podmínky pro domácí přípravu?
4. Ovlivňují rodinné podmínky a životní situace domácí přípravu?
5. Vidíte-vnímáte nějaká specifika romských žáků z pohledu domácí přípravy?
6. V čem spatřujete význam domácí přípravy?
7. Co by bylo potřeba zlepšit? Jakým způsobem by bylo možné docílit změny?
8. V čem spatřujete přínos Vaší pomoci s domácí přípravou?
9. V čem naopak spatřujete rizika Vaší pomoci s domácí přípravou?
10. Může být domácí příprava přínosná pro budoucnost romských žáků? V čem spatřujete její význam?
11. Jaký vztah mají Romové k domácí přípravě na vyučování?
12. Na čem podle Vás nejvíce záleží, aby děti našly kladný vztah ke škole a domácí přípravě?
13. Spolupracujete se školou a učiteli?
14. Jaký vztah je mezi Vámi a učiteli? Jak Vás učitelé vnímají?
15. Jak vnímáte učitele?
16. Myslíte si, že jsou učitelé dostatečně informováni o domácím prostředí romských dětí?
17. Je ještě něco, co byste chtěla dodat?