

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PSYCHOLOGIE

ROMSKÉ DÍTĚ V ČESKÉ ŠKOLE

Případová studie - kazuistika

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Monika Šafaříková

Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Kubíková, Ph.D.

Plzeň 2018

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni, 1. června 2018

.....
vlastnoruční podpis

Děkuji Mgr. Kateřině Kubíkové, Ph.D. za vedení diplomové práce a za pomoc a cenné odborné rady při jejím vypracování.

ZDE SE NACHÁZÍ ORIGINAL ZADÁNÍ KVALIFIKAČNÍ PRÁCE.

ANOTACE

Ve své diplomové práci se zabývám problematikou vzdělávání romského dítěte v hlavním vzdělávacím proudu na běžné základní škole. Budu se snažit zjistit, zda je školní úspěšnost či neúspěšnost romského žáka více ovlivněna jeho etnickým původem, nebo sociokulturním prostředím, ve kterém žije. Pozornost bude také věnována postoji rodiny ke vzdělání a spolupráci rodiny se školou, motivaci romského dítěte v edukačním procesu, přístupu pedagoga k romskému dítěti a přijetí romského dítěte třídním kolektivem.

Klíčová slova: vzdělávání romského dítěte, rodina, motivace, inkluze, podpůrná opatření, přístup pedagoga, vzdělávací metody

OBSAH

SEZNAM ZKRATEK	3
ÚVOD.....	4
1 SPECIFIKA ROMSKÉHO ETNIKA.....	5
1.1 TRADIČNÍ ZPŮSOB ŽIVOTA ROMŮ	5
1.2 ROMSKÁ RODINA.....	5
1.3 ROMSKÁ RODINA A VÝCHOVA	5
1.4 RODINA A JEJÍ VLIV NA DÍTĚ.....	7
1.5 POSTOJE ROMSKÝCH RODIČŮ A JEJICH VLIV NA VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ.....	8
2 ROMOVÉ A ŠKOLA	9
2.1 VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÝCH DĚTÍ	9
2.2 KONCEPCE ROMSKÉHO NÁRODNÍHO ŠKOLSTVÍ.....	9
2.3 STRATEGIE ROMSKÉ INTEGRACE DO ROKU 2020	10
2.4 VZDĚLÁVACÍ PŘEDPOKLADY ROMSKÝCH DĚTÍ.....	12
2.5 VZDĚLÁVACÍ METODY ROMSKÝCH ŽÁKŮ	13
2.6 PŘÍSTUPY K ROMSKÝM ŽÁKŮM	15
2.7 INKLUZE	16
2.8 ASISTENT PEDAGOGA	17
2.9 ROMSKÉ DÍTĚ A ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST	18
2.10 ŠKOLNÍ NEÚSPĚŠNOST ROMSKÝCH DĚTÍ, PŘÍČINY	19
2.11 KLASIFIKAČNÍ STUPEŇ JAKO SYMBOL ÚSPĚŠNOSTI	20
2.12 ROMSKÉ DÍTĚ A JEHO MOTIVACE K UČENÍ	20
2.13 OSVĚDČENÉ METODY PODPORY SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÝCH ŽÁKŮ Z PRAXE	21
2.14 POSTAVENÍ ROMSKÉHO ŽÁKA V TŘÍDNÍM KOLEKTIVU	22
2.15 OSOBNOST UČITELE.....	23
3 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ	24
3.1 VÝZKUMNÁ STRATEGIE.....	24
3.2 CÍLE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	24
3.3 VÝZKUMNÉ PROBLÉMY A DÍLČÍ CÍLE	24
3.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR	25
3.5 SPECIFIKACE VÝZKUMNÉHO POSTUPU	25
3.6 TECHNIKA SBĚRU DAT.....	25
3.7 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ A ETIKA	26
3.8 ROLE VÝZKUMNÍKA	26
3.9 ZPŮSOB VYHODNOCOVÁNÍ DAT	26
3.10 KAZUISTIKA Č. 1 – ADĚLKA	27
3.10.1 Rodina dítěte.....	27
3.10.2 Rodiče.....	27

3.10.3 Sourozenci	27
3.10.4 Osobní anamnéza dítěte.....	28
3.11 KAZUISTIKA Č. 2 – MATĚJ.....	29
3.11.1 Rodina dítěte.....	29
3.11.2 Rodiče.....	29
3.11.3 Sourozenci	29
3.11.4 Osobní anamnéza dítěte.....	30
3.12 ROZBOR KVALITATIVNÍHO VÝZKUMU.....	32
3.12.1 Obsahová kategoriální analýza.....	32
4 DISKUSE	46
ZÁVĚR	48
RESUMÉ	49
SUMMARY	50
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	51
PŘÍLOHY	I

SEZNAM ZKRATEK

MPSV - Ministerstvo práce a sociálních věcí

MŠMT - Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

ŠZ - Školský zákon

RVP ZV - Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

ŠVP - Školní vzdělávací program

ŠPZ - Školní poradenské zařízení

PPP - Pedagogicko-psychologická poradna

SPC - Speciálně pedagogické centrum

SVP - Speciálně vzdělávací potřeby

IVP - Individuální vzdělávací plán

PO - Podpůrná opatření

AP - Asistent pedagoga

ÚVOD

Vzhledem ke své vlastní zkušenosti jsem si pro svou diplomovou práci vybrala téma Romské dítě v české škole. Pracuji ve školství již osmnáctým rokem. Přímou práci s romskými dětmi jsem začala vykonávat v roce 1987. Ve zmíněném roce jsem nastoupila do školy s názvem Zvláštní škola Horní Slavkov a působila jsem zde třináct let. Poté jsem ze školství odešla do soukromého sektoru a v roce 2012 jsem se do školství vrátila. Po dobu mého působení v jiném oboru došlo ve školství k mnoha změnám, ale téma romského dítěte je stále aktuální.

Z médií se šíří různé informace a zprávy o chování a životě romského etnika. Zpravidla jsou to zprávy v negativním slova smyslu a často vyostrují názory na tuto minoritní skupinu naší společnosti. Špatná zkušenost s romskou menšinou a předsudky vůči ní jsou zdrojem projevů nepřátelství a netolerance. Může se tak zdát, že jsou všichni Romové stejní a žijí pouze na úkor těch, kteří poctivě pracují. Z mé zkušenosti jsou však i tací Romové, kteří o práci stojí, bohužel jsou ale limitováni dosaženým stupněm svého vzdělání. Oblast vzdělávání a výchovy romských dětí je proto v současnosti velmi diskutovaným tématem.

I ve svém okolí se setkávám s názory, že vzdělání nehraje v romských rodinách zásadní a významnou roli, jak je tomu v rodinách majoritní společnosti. S tímto tvrzením však nemohu souhlasit. Pracuji ve škole zřízené podle § 16 odst. 9 Školského zákona a mám zkušenosti, že romské děti chtějí být úspěšné. Jsou-li za svůj výkon, dovednost či znalost pochváleny, projevují velkou radost a jsou tak motivovány pro další školní práci. Velmi důležité je také mé pochopení jejich sociální situace a znalost rodinného prostředí. Neméně důležitá a významná je také komunikace s rodiči. Získám-li si jejich důvěru, spolupráce s nimi je daleko snazší a jsou ochotni při vzdělávání svého dítěte v rámci svých možností vynaložit větší úsilí.

Vzhledem k tomu, že pracuji na škole zřízené podle § 16 odst. 9 Školského zákona, velmi mě zajímá, jak se začleňují romské děti do hlavního vzdělávacího proudu na běžné základní škole. Cílem mé práce je proto zjistit postoje romských žáků ke vzdělání a jejich motivaci ke vzdělávání. Dále se budu ve své práci zabývat tím, jaký význam má vzdělání jejich dětí pro Romy, kteří pocházejí z různých sociokulturních vrstev a zda je školní úspěšnost romského žáka přímo úměrná vlivu prostředí, ve kterém vyrůstá.

1 SPECIFIKA ROMSKÉHO ETNIKA

1.1 TRADIČNÍ ZPŮSOB ŽIVOTA ROMŮ

Vzájemné nepochopení Romů a Čechů je z velké části zapříčiněno rozdíly mezi jejich způsoby života. Češi uznávají jiné hodnoty než Romové. Pro Romy je důležitější rodina víc, než jejich práce. Přestože v posledních letech jejich tradiční způsob života doznal mnoha změn, řada zvyklostí přetrvává. Abychom lépe Romy pochopili, měli bychom lépe poznat jejich tradiční způsob života. (Romové v ČR, 2018)

1.2 ROMSKÁ RODINA

V dobách kočování plnila romská rodina několik funkcí. Jednou z nich byla funkce vzdělávací, kdy se dívky učily pečovat o děti a manžela, chlapci se učili řemeslu. Měla však také funkci sociální ochrany (bylo postaráno o všechny, nikdo netrpěl samotou), psychologickou (řešení problémů se týkalo všech) i ekonomickou (všem byla zajištěna obživa).

Jednotliví členové rodiny na sobě byli vzájemně závislí. Rodina proto pro Romy představovala vše. Na rozdíl od Čechů považují Romové za své blízké příbuzné i ty vzdálenější. Zvykem bylo soužití široké rodiny v osadě či čtvrti a spojovala je vzájemná solidarita a rodinné tradice. Takové soužití znamenalo pro každého z nich sociální a lidské jistoty. Prestiž rodiny spočívala v počtu narozených dětí, které byly v péči převážně matky, ale pečovaly o ně i ostatní členové velkorodiny. Vyrůstaly tak v uzavřeném společenství, které tvořilo i několik generací. Romská žena musela zabezpečit jídlo a oblečení, vychovávat děti a poslouchat svého muže. Ten byl hlavou rodiny, rozhodoval a měl za rodinu odpovědnost. (Romové v ČR, 2018)

1.3 ROMSKÁ RODINA A VÝCHOVA

Orientace ve zvláštностech romské rodiny je důležitá pro pochopení její problematiky. Postavení romské rodiny ve společnosti ovlivňují specifika ve výchově, hodnotách, náboženství a tradičních profesích. Současná rodina se vyznačuje několika společnými znaky (Kaleja, 2012), které však nemusí být zastoupeny ve stejné míře:

- společensky uznávaná forma soužití partnerů

- žití rodinných členů v jednom rodinném prostředí, domácnosti
- spojení členů příbuzenskými vztahy
- vzájemná spolupráce a pomoc jednotlivých členů
- rodinné tradice a zvyky

V každé společnosti je z tohoto důvodu rodina vnímána jako důležitý celek.

Národní zpráva o rodině definuje rodinu takto: „*Rodina v nejširším pojetí je chápána jako celek rozličných konstelací takové formy života, která obsahuje minimálně dvougenerační soužití dětí a rodičů, má trvalý charakter a vykazuje pevné vazby mezigenerační a vnitrogenerační solidarity. Rodina jako sociální celek spojený na základě příbuzenské mezigenerační vazby je v tomto pojetí ve své podstatě neměnnou sociální institucí, která jako taková existuje v každém kulturním prostředí a je v něm sociálně uznávána.*“ (MPSV)

Podle Philippa Ariense existují „*dva typy rodin. V první je osoba dítěte zanedbávána. Takové rodině záleží na pracovní síle. To je typ plodivý či rozmnožující se. Ve druhém typu spočívá bohatství hlavně v dětech a v jejich budoucnosti. To je typ malthuziánský (tj. nakloněný kontrole porodnosti).*“ (Jakoubek, 2004, s. 144)

Dle Jakoubka (2004) rodina majoritní společnosti patří k typu malthuziánskému, rodina romská klasifikačně patří do typu plodivého.

Velkou úlohu v životě Romů měla rodina odjakživa. Děti v romské rodině představovaly symbol bohatství a štěstí, což dokazuje romské přísloví: „*Nane čhave, nane bacht*“ (Nejsou děti, není štěstí). Další staré romské přísloví říká: „*Oda, dženo mardo, so ačhila čoro, oda mek goreder, so hino korkoro* (Zle je tomu, kdo je chudý, ještě hůře tomu, kdo je sám).“ (Mann, 2001, s. 30)

Výchova potomků v romské rodině byla svými přístupy specifická.

„*Romští rodiče intencionální výchovu (aktivní výchovnou orientací) směřují především na nejmladší děti. Těm věnují veškerou péči. Všichni členové (dokonce i sourozenci) vnímají nejmladší dítě v rodině za symbol radosti a štěstí. Starší sourozenci jsou smířeni s tím, že se rodina orientuje především na nejmladšího člena.*“ (Kaleja, 2011, s. 45)

Při péči o dítě je u Romů kladen mnohem větší důraz na fyzický kontakt. Zpočátku se jedná především o kontakt matky s dítětem, později se rozšiřuje na celou rodinu. Sekyt (in Jakoubek, Hirt, 2006) tento fakt zdůvodňuje tím, že potomek tak získává pocit patřičnosti, který se dotykem neustále posiluje. Ve výchově je také typické od určitého věku

přenechávání péče o dítě starším sourozencům. V batolecím věku, pokud se narodí další potomek, o dítě pečuje starší sestra či jiná příbuzná matky. Tato příbuzná nemá vlastní děti a bývá sama nezletilá. V rodině se děti učí především nápodobou. Významnou součástí výchovy byla také příprava chlapců na profesi. Ti se učili řemeslu pod vedením svých mužských vzorů v přirozeném prostředí. Umění řemesla a dovednosti s ním spojené se zpravidla dědilo z otce na syna. Starší ženy předávaly své zkušenosti dívkám ve vedení domácnosti. Učily je hlavně být dobrou ženou pro svého muže a dobrou matkou pro své děti.

Tato průprava a příprava na budoucí profesi začínala již v útlém věku dítěte. Hübsschmannová (1998) uvádí, že například v hudebnické rodině se chlapec již ve svých čtrnácti letech stal součástí kapely, jelikož již v raném věku byl k dovednosti hry na nástroj veden. Nebo děti kovářů zvládly již ve svých osmi letech tepat železo, protože již v pátém roce svého věku rozdmýchávaly měchy oheň. I po zavedení povinné školní docházky se romské děti vzdělávaly v domácím prostředí, protože k vykonávání profese, kterou se od svých dospělých členů rodiny naučily, nebylo gramotnosti zapotřebí.

V současné době, v níž romská rodina vytržena z tradiční velké rodiny, její hodnota oslabuje. Dříve se rodina dítěti přizpůsobila, vše mu podléhalo. I dnes bývá zvykem, že jsou děti rovnocennými partnery v hovoru. Ve školním prostředí to může působit jako nevychovanost. V romském normativním systému výchovy převládá výchova nedirektivní, dítě má minimum povinností a omezení. Často se proto ve školním prostředí tímto způsobem vychovávané děti jeví jako problémové (in Šišková, 1998).

1.4 RODINA A JEJÍ VLIV NA DÍTĚ

Pro formování osobnosti dítěte a má rodina zásadní význam. Působí-li rodina na dítě kladně, tento vliv se projeví po celý jeho život. V případě jejího selhání je ohroženo jeho další působení. (Novotná, Kremlíčková, 1997)

Romská mentalita je charakteristická svou nestálostí, změnou nálad a citovým zvrátům. Znakem jejich temperamentu je vznětlivost, způsob komunikace bývá hlučný. Slovní komunikace je často doprovázena divokou gestikulací, která nezřídka přechází do slovních či fyzických šarvátek. To vše souvisí i s celkovým způsobem života.

Romové žijí přítomností. Tento způsob života je podmíněn nejistou budoucností, proto peníze rychle utratí a získaný majetek si užijí. Ve výchově je proto charakteristickým

znakem nedostatek řádu. Dle potřeby se chodí spát, je-li had a je-li co jíst – jí se. Je-li z čeho, rozdává se. Prosím a děkuji, se neříká. Takováto výchova se negativně projevuje v neschopnosti podřídit se nepříjemné povinnosti, malé odolnosti vůči stresu a neschopnosti odložit uspokojení potřeb na pozdější dobu. (Bakalář, 2004)

1.5 POSTOJE ROMSKÝCH RODIČŮ A JEJICH VLIV NA VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ

Postoje dětí ke vzdělávání jsou úzce spjaty a ovlivněny postoji rodičů ke vzdělání. Nedostane-li dítě zpětnou vazbu od rodičů, kteří se nezajímají o práci dítěte ve škole a o obsah vzdělávání dítěte, potom dítě vnímá školu jako bezvýznamnou instituci (Portik, 2003, in Kaleja, 2011). Formování postoje dítěte ke vzdělávání je dozajista ovlivněné dosaženým vzděláním samotných rodičů.

Podle Árochové, Bakičové a Ševčíkové (1984) byly výsledky školního vzdělávání závislé zejména od úrovně vzdělání rodičů a úrovně bydlení (in Kaleja, 2011). Často převládá názor, že Romové nepřikládají vzdělání takovou hodnotu, jako majoritní většina společnosti. Za hodnotu považují rodinu, vlastnictví, zdraví a stáří. O své starší příbuzné se starají, respektují je a učí se od nich. Vzdělání je pro ně méně důležité.

Pro zlepšení postojů romských rodičů ke vzdělávání doporučuje socioložka Fülöpová (2007) specifický systém sankcí (in Kaleja, 2011). Tímto je myšleno zvýhodnění a znevýhodnění rodičů romských dětí podle přístupu ke školnímu vzdělávání. Častým problémem romských dětí bývá jejich adaptace na školní prostředí. Romští rodiče jsou ale toho názoru, že by se dítěti měla škola přizpůsobit (Hornák, Sholtzová, 2005).

2 ROMOVÉ A ŠKOLA

2.1 VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÝCH DĚTÍ

Vzdělání nebylo pro Romy žijící kočovným způsobem to nejdůležitější. Avšak v současné době, ve které se z dříve kočovných Romů stává usedlé obyvatelstvo, dochází i ke změně jejich přístupu ke vzdělávání. S ohledem na cíle diplomové práce se budeme zajímat o postoj zákonných zástupců romského dítěte ke vzdělávání, o vytváření podmínek pro jejich učení, o spolupráci rodiny se školou, o využívání možností způsobu vzdělávání jejich dětí.

„Vzdělávání a výchova romských dětí neprobíhaly plánovitě, ale děti se všemu potřebnému se učily tím, že se účastnily veškerého denního života dospělých.“ (Horváthová, 2002, s. 29)

„Dosažení integrace cikánského obyvatelstva je dlouhodobou záležitostí. Vzhledem k tomu, že se jedná o věc výchovy a převýchovy početné společenské vrstvy obyvatelstva, postupnou sociální adaptaci, která se může dít jen v relaci s psychologickými a pedagogickými zákonitostmi, je nutné stanovit postupné cíle, dílčí úkoly, na jejichž uskutečňování je závislý konečný výsledek.“ (Dědič, 1982, s. 30)

Pro rozvoj jedince a tím celé společnosti, je otázka vzdělání prioritní. Cílem každé společnosti by měla být vzdělanost co nejširší populace. Pro rozvoj, vzestup a integraci do společnosti je vzdělání pro romské etnikum základem. Dosažení vyšší úrovně vzdělání je ovšem podle Balvína (in Balvín, Šlosár, Vavreková, 2010) možné v tom případě, že na něm budou zainteresovaní samotní Romové a příkládá také důležitost pomoci občanských sdružení, ale i ne-romské populace. Zdůrazňuje ale také nutnost systémového přístupu, který by zohlednil jak biologické a etnické, tak sociální a psychické podmínky. Neméně důležitá je také společenská tolerance, současný školský systém a pedagogický humanismus.

2.2 KONCEPCE ROMSKÉHO NÁRODNÍHO ŠKOLSTVÍ

Národnostní školství v České republice je součástí systému výchova a vzdělávání. Jeho úkolem je směřovat k národnostnímu uvědomění, integrovat občany a sblížovat je. Aby byly žáci schopni zapojit se bez problémů do života, je jim vzdělání poskytováno na takové úrovni, aby se tato integrace do společnosti zdařila. (Šotolová 2001)

Stěžejní úkoly národnostního školství (Šotolová, 2001, s. 32):

- *„čelit počáteční neúspěšnosti od 1. ročníku ZŠ v důsledku nedostatečných jazykových dovedností a celkové sociální situace;*
- *formami a metodami práce, přiměřenými situaci romských žáků, motivovat a pěstovat pozitivní postoj žáků a jejich rodičů k e vzdělání;*
- *co nejvíce využívat přirozeného nadání a schopností romských žáků pro specifickou přípravu na povolání a občanský život.“*

S ohledem na sociokulturní a etnické zázemí by měla škola takovýmto žákům vyjít v co největší možné míře vstříc. Koncept vzdělávání pro romské žáky na základní škole popisuje Šotolová (2001, s. 41):

- *„objektivně posuzovat míru připravenosti romského dítěte na povinnou školní docházku: neuplatňovat testy, platné na neromskou populaci od počátku povinné školní docházky;*
- *vytvářet příznivou atmosféru pro rozvoj romského dítěte a pěstování jeho pocitu lidské důstojnosti (pozitivní informace o historii a kultuře Romů);*
- *uplatnění jejich specifických pozitivních specifických schopností, emocionální využití romštiny např. s pomo í romských spolupracovníků;*
- *k překonání jazykových problémů a rozdílů v připravenosti zřizovat od 1. ročníků málopočetné vyrovnávací třídy;*
- *vypracovat a projekt tříd pro romské žáky s rozšířenou pohybovou a hudební výchovou;*
- *v práci školních družin uplatňovat specifické zájmové činnosti pro romské žáky, zaměřené na rozvoj jejich přirozených schopností a zájmů (tanec, hudby apod.);*
- *podle možnosti zařadit do jejich studijního plánu výuku romštiny jako nepovinného předmětu;*
- *zavést do učebních osnov výchovu zaměřenou na pochopení ostatních kultur a menšin včetně romské, jejich historie a kultury.“*

2.3 STRATEGIE ROMSKÉ INTEGRACE DO ROKU 2020

Tato strategie reaguje na Doporučení Rady EU o účinných opatřeních v oblasti integrace Romů v členských státech ze dne 9. 12. 2013. V dokumentu je uvedeno, že cílem této strategie je: *„zvrátit do roku 2020 negativní trendy ve vývoji situace Romů v ČR zejména*

ve vzdělávání, zaměstnanosti, bydlení a v oblasti sociální, nastartovat a urychlit pozitivní změny a dosáhnout pokroku při odstraňování neodůvodněných a nepřijatelných rozdílů mezi podstatnou částí Romů a většinovou populací, zajistit účinnou ochranu Romů před diskriminací, bezpečné soužití a povzbudit rozvoj romské kultury a jazyka.“ (Vláda ČR ©2009–2018, 2018)

V páté kapitole tohoto dokumentu je řešeno vzdělávání Romů. K tomu, aby mohlo docházet ke snižování rozdílů ve vzdělání majoritní společnosti a romského obyvatelstva, je nutné zajistit rovný přístup ke kvalitnímu vzdělávání Romů na všech úrovních. Zamezit segregaci sociální i prostorové. Umožnit vzdělávat se v předškolních, školních a středních školních institucích. Vyšší vzdělání každého jedince romského etnika tak může být nástrojem k omezení mezigenerační reprodukce jedinců, kteří by museli, vzhledem ke svému nízkému vzdělání, čelit sociálnímu znevýhodnění. (Vláda ČR ©2009–2018, 2018)

Cíl strategie je rozpracován do specifických cílů následovně:

1. Specifický cíl: *„zvýšení přístupu romských dětí ke kvalitnímu předškolnímu vzdělávání a péči“* (posílit nárokovost, dostupnost, kvalitu a využívání předškolní péče bez poplatků pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí, zpřísnění zřizování přípravných tříd, zákaz zřizování přípravných tříd u základních škol praktických).

Opatření: zvyšovat informovanost krajů a obcí o možnostech podpory pro zvýšení kapacit předškolních zařízení a informovanost romských rodičů o možnostech a přínosech umístění dítěte do školky.

2. Specifický cíl: *„odstranění praxe nesprávného zařazování romských dětí do vzdělávání s nižšími vzdělávacími ambicemi“* (zákaz zřizování přípravných tříd a mateřských škol při základních školách praktických).

Opatření: naplňovat Plán opatření pro výkon rozsudku D. H. a ostatní vs. Česká republika z roku 2012 a o naplňování informovat vládu vždy do 31. 12. kalendářního roku.

3. Specifický cíl: *„odstraňování segregace romských dětí ve vzdělávání, pomoc romským žákům při začlenění do hlavního vzdělávacího proudu“* (oblast bydlení, dílčí opatření ve školství).

Opatření: podporovat zřizování funkce asistenta pedagoga pro děti, žáky a studenty se znevýhodněním, zajistit jejich vzdělávání

4. Specifický cíl: *„podpora Romů při dosahování sekundárního a terciárního vzdělávání“* (návrh prodloužení povinné školní docházky do získání minimálně výučního listu)

Opatření: financování dotačního programu Podpora sociálně znevýhodněných romských žáků středních škol a studentů vyšších odborných škol, doučování, navýšit finanční prostředky na dotační titul Podpora sociálně znevýhodněných romských žáků středních škol a studentů vyšších odborných škol na částku 12 mil. Kč s účinností od roku 2016 (navýšení proti roku 2012 o 50%) a změnit jeho kritéria zvýšením podpory v nižších ročnících, zavést dotační titul Podpora nadaných romských studentů vysokých škol.

5. Specifický cíl: „*podpora doplnění vzdělání u dospělých Romů a celoživotní učení*“ (doplnění vzdělání, rozvoj klíčových kompetencí a funkční gramotnosti dospělých sociálně vyloučených Romů)

Opatření: podpora vzdělávacích aktivit pro dospělé Romy a Romky, podpora pro osoby vracející se na pracovní trh po více než pěti letech přerušení práce z důvodu péče o děti či závislé osoby. (Úřad vlády ČR)

2.4 VZDĚLÁVACÍ PŘEDPOKLADY ROMSKÝCH DĚTÍ

Z pohledu pedagogů se mohou děti jevit jako stejné. Tento pohled by však mohl platit pouze tehdy, kdybychom na dítě hleděli pouze po fyzické stránce. Každé takto „stejně“ dítě má ale i stránku psychickou, která se zpravidla vyznačuje jinakostí a tato stránka je obzvláště u romských dětí odlišná.

Říčan (1998) je toho názoru, že existují základní činitele, které ovlivňují romské děti. Prvním ovlivňujícím činitelem je **prostředí**, ze kterého dítě pochází. Životní prostor jednotlivců je velmi omezen, protože v bytě bydlí více lidí. Potřeby dětí na své minimální soukromí jsou nenaplněny. Místnosti jsou často nevětrané, zakouřené a mohli bychom říct až takové, že ohrožují zdraví dětí.

Dalším základním činitelem je **absence** romských dětí **v mateřské škole**. Předškolní děti bývají často v péči matky, která je na mateřské dovolené, nebo v péči jiného člena rodiny (zpravidla babičky) a jsou tedy vychovávány převážně v domácím prostředí. Ztrácejí tak možnost styku a komunikace se svými vrstevníky, možnost naučit se novým návykům a dovednostem. Jsou tím také ochuzeny o manipulaci s didaktickými pomůckami, které slouží k celkovému rozvoji dítěte.

Dalším z problémů bývá **jazyková bariéra**. V domácím prostředí spisovnou češtinu dítě neslyší a setkává se s ní až s nástupem do 1. třídy ZŠ. Povinnou školní docházku začíná

dítě jako dvojjazyčné, ale neovládá dostatečně ani jeden z nich. Výše zmíněné negativní vlivy jsou kompenzovány působením rodiny v oblasti hudby a tance. (Říčan, 1998)

Do školního prostředí přicházejí romské děti z rodiny, ve které převládá uvolněná, spontánní výchova a neexistují pravidla. Romské děti bývají temperamentní, živé a impulsivní. Mají zpravidla problém se soustředit a udržovat kázeň. Potřebují proto častější přestávky, při kterých mohou zpívat nebo si zakřičet. (Říčan, 1998)

2.5 VZDĚLÁVACÍ METODY ROMSKÝCH ŽÁKŮ

J. Balvín (2007) je přesvědčen, že při vzdělávání romských dětí není nutností vyhledávat zcela jiné postupy zohledňující specifika romského dítěte. Měl by spíš přemýšlet o tom, jak propojit klasické výukové metody s těmi inovativními.

Základním stavebním kamenem je proto pro učitele romských dětí znát obecnou didaktiku. Kritéria klasifikace výukových metod se v odborné pedagogické literatuře různí. Pro klasifikaci výukových metod je důležitý aspekt nahlížení. Aspekty mohou být didaktické, psychologické, logické, procesuální nebo aplikační (Vališová, Kasíková, Bureš, 2011).

Podle Vališové, Kasíkové a Bureše (2011, s. 197-198) se metody vyučování dělí podle charakteru nejtypičtějších činností učitele a žáka takto:

- *„Metody monologické (založené na využívání souvislého mluveného projevu jednotlivce – učitele či žáka).*
- *Metody práce s textem (založené na práci s textovými pomůckami jako činnosti základní pro tento postup).*
- *Metody dialogické (založené především na činnostním principu rozhovoru),*
- *Metody názorně-demonstrační a metody praktických činností žáků (založené především na pozorovací činnosti žáků a na vlastní praktické aktivitě).*
- *Metody rozborové, situační, projektové a inscenační (založené především na analyticko-syntetické činnosti žáka a na principu „hraní rolí“).*
- *Didaktická hra a soutěž jako vyučovací metody.“*

Bylo by obtížné dosáhnout obsahu vzdělávání, pokud by učitel z těchto metod nevycházel. Vhodné výukové metody se odvíjejí od vývojových zvláštností učení žáků. Každý učitel by měl tyto zvláštnosti rozpoznat a zvolit takovou metodu, která by dítěti proces učení usnadnila. Člověk má k dispozici více druhů inteligence v různém poměru. Rozděluje ji na inteligenci:

- logicko-matematickou;
- prostorovou;
- tělesně pohybovou;
- hudební;
- jazykovou;
- intrapersonální;
- interpersonální (Vališové, Kasíková a Bureš, 2011).

Právě v oblasti interpersonální, pohybové a hudební jsou romské děti velmi nadané. Kdybychom je ale rozvíjeli pouze v těchto oblastech, nebylo by to pro jejich budoucnost dostačující. Posláním učitele je rozvíjet žáka ve všech složkách inteligence a zvolit metodu takovou, aby dosáhl aktivního zapojení dítěte do vzdělávací činnosti (Balvín, 2007).

Neméně důležitým aspektem při vzdělávání romských dětí je podle Balvína (2007) jejich bezpodmínečné přijetí a emocionální inteligence učitele.

Mezi vhodné vyučovací metody se řadí metody aktivizující (diskusní, heuristické, problémové, situační, inscenační a didakticko-herní), ale i metody komplexní (kooperativní a skupinová výuka, výuka dramatem a jiné). Je také osvědčené, vytvářet dětem takové prostředí, aby se v něm mohla rozvíjet jeho samostatnost a nezávislost (žákovi iniciativu nijak neomezovat), za chybování nekritizovat (uvědomit si, že se žák snažil a vyvinul úsilí), v co nejmenší míře požadovat memorování znalostí (spíše podporovat tvůrčí nabývání nového poznatku). (Kaleja, 2011).

Kaleja (2011) také příkládá význam individuální nebo skupinové péči, romskému asistentu pedagoga, sníženému počtu žáků ve třídě, spolupráci s psychology, sociálními pracovníky a etopedy, využívání specifických materiálů a učebnic, pravidelnou komunikaci a zpětnou vazbu.

Podle Kaleji (2011) je také vhodné sloučit klasické vyučovací hodiny do jednotlivých bloků. Získává se tak prostor pro aktivní odpočinek formou pohybu, rytmických cvičení a zpěvu.

2.6 PŘÍSTUPY K ROMSKÝM ŽÁKŮM

Jak již bylo zmíněno výše, častá absence romských dětí v mateřských školách bývá často příčinou potíží při nástupu povinné školní docházky. Neměly možnost naučit se základním návykům a dovednostem, protože rodinné prostředí jim to nenabídlo.

Matulay a Matulayová (2000) uvádí přístupy osvědčené v praxi:

- K romským dětem přistupovat individuálně, s klidem.
- Ve chvíli, kdy romský žák vycítí dobrý vztah ze strany učitele, zvyknou si i na větší disciplínu ve výchově a vzdělávání.
- Každý den přinášet něco zajímavého, aby se děti do školy těšily.
- Dobrý učitel musí najít vhodnou metodu i pro dítě neposlušné, problémové a nevladatelné.
- Zachovávat hravý přístup, využívat pohyb, didaktické hry, dramatizaci, pracovat s písničkami, básničkami.
- Posilovat v dětech sebevědomí, ctižádost a pozitivní vlastnosti.
- Neustále motivovat, práci střídát s hrou a neapelovat na striktní dodržování rozvrhu. Předmět vybrat právě takový, na který mají chuť.
- Konflikty řešit v soukromí, nikoliv před celou třídou.
- Nabádat děti k vzájemné pomoci, využívat uměleckou činnost romských žáků a neustále zpevňovat kolektiv. (in Balvín, 2000)

Bartoňová (2005) předkládá následující strategie při vzdělávání romských žáků:

- podpora škol: speciální třídy, asistenti ve třídách, mobilní učitelé ustanovení MŠMT ČR, kteří jsou specializováni na romskou problematiku;
- podpora učitelů, žáků a rodičů: aktivity informační, přípravné, vzdělávací a přímá pomoc, kterou zajišťují sociální pracovníci (jedná se o pomoc žákům a rodinám s režimem domácích prací, finanční podporu romských organizací);
- pedagogické prostředky a pedagogické materiály, zahrnující různé formy pedagogického dohledu;
- učitelé, jejich počáteční a další vzdělávání: zvláštní centra pro přípravu učitelů na práci s romskými dětmi, stáže, letní školy;
- zohlednění kulturní identity romského žáka: historii a kulturu Romů implementovat do ŠVP;

- vytvořit systém podpory žáků při jejich přechodu ze vzdělávacích programů speciálního školství do programů hlavního vzdělávacího proudu: metodické materiály, doučování apod.;
- aktivně připravovat k přijímacímu řízení na střední školy: asistenti pedagoga a romská inteligence jako vzory;
- organizovat vzdělávací kurzy pro romské matky;
- vytvořit poradenský systém.

2.7 INKLUZE

Prioritou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy umožnit všem dětem, žákům a studentům vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu. Legislativní normu v oblasti školství představuje zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, tzv. Školský zákon. K problematice vzdělávání dětí a žáků se SVP se vztahují zejména § 16-19 této právní normy. Novela školského zákona č. 82/2015 Sb. přichází s novým pojetím podpory vzdělávání žáků se SVP. Své účinnosti nabyla od 1. září 2016 a garantuje právo dětí se SVP na tzv. podpůrná opatření. Podrobnostem a detailům vzdělávání žáků se SVP se věnuje vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Jsou v ní definované pojmy jako podpůrná opatření (PO), zásady uplatňování a postup při jejich poskytování, náležitosti zpráv a doporučení poradenských zařízení (PPP, SPC), náležitosti individuálního vzdělávacího plánu (IVP), činnosti asistenta pedagoga (AP). Významným předpisem je také vyhláška č. 72/2005 Sb. (novelizace č. 197/2016), která zakotvuje pravidla poskytování poradenských služeb. (Čapek, 2017)

Žáci, kteří při svém vzdělání selhávají a kterým je proto potřeba věnovat ve výuce zvýšenou péči, jsou žáky se speciálně vzdělávacími potřebami. Dříve byli tito žáci žáky se zdravotním postižením, se zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním. V současnosti žáky nerozdělujeme podle zmíněných diagnostických kategorií, ale hodnotíme jen potřebu úpravy podmínek jejich vzdělávání. (Čapek, 2017)

Podpůrným opatřením je (Čapek, 2017, s. 86-87):

- *speciální metoda a forma výuky, možná úprava hodnocení žáka*
- *úprava výuky v rozsahu i obsahu disponibilních hodin, úpravy obsahu vzdělávání*

- *kompenzační, rehabilitační a učební pomůcky, speciální učebnice a didaktické materiály*
- *zařazení předmětů speciální pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, snížení počtu žáků ve třídě nebo studijní skupině nebo jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující SVP žáka*
- *personální podpory pedagoga, a to asistentem pedagoga, tak dalším pedagogem nebo speciálním pedagogem*

Inkluzivní vzdělávání je nástrojem pro prevenci diskriminace osob s určitým druhem odlišností a jeho podstatou je vytváření podmínek pro rozvoj každého takového dítěte. Základním právem každého člověka, dítěte i dospělého, je právo na vzdělání ve skupinách se svými vrstevníky a ve školách v místě svého bydliště. Dítě s nějakým druhem postižení či znevýhodnění by se mělo vzdělávat v co největší možné míře ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Škola by měla pro tyto děti zajistit vhodné podmínky a respektovat individuální potřeby podpory každého takového žáka. Společné vzdělávání ve škole bude tak prostředím, kde budou mít děti možnost získat přímé osobní zkušenosti soužití zdravých jedinců s jedinci, kteří potřebují jen úpravu podmínek pro své vzdělávání. Mohou si samy vytvořit představu o normalitě společnosti, kterou pro ně bude právě třídní kolektiv. Smyslem inkluzivního vzdělávání je předcházení negativním postojům, etnickým předsudkům a k toleranci pro skupiny osob se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním či ke skupině sociálně vyloučených jedinců. (Lechta, 2010)

2.8 ASISTENT PEDAGOGA

„Asistent pedagoga je jako pedagogický pracovník definován školským zákonem a jeho pracovní náplní je poskytování pomoci žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí, pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky, při spolupráci se zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází. Jeho pozici upravují tedy zákony Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT).“ (Bartoňová, 2005, s. 25)

Role asistenta pedagoga, který podporuje efektivitu vzdělávání žáků se SVP, je velmi důležitá. Je významnou podporou pro žáka a nepostradatelným pomocníkem pedagoga v inkluzivním pojetí vzdělávání. (Mají na to!, 2018)

Základní činnosti asistenta (Morávková, Vejrochová a kol., 2015, s. 16–17):

- *„individuální nebo skupinová podpora žáka/žáků se SVP v rámci vyučování přímo ve třídě;*
- *individuální nebo skupinová podpora žáků/žáka se SVP v rámci vyučování mimo třídu;*
- *práce asistenta pedagoga s žáky bez speciálních vzdělávacích potřeb;*
- *dopomoc při sebeobsluze a doprovod při pohybu během vyučování;*
- *společná příprava s učitelem;*
- *doučování žáků;*
- *komunikace s rodiči žáků;*
- *konzultace s poradenskými pracovníky.“*

2.9 ROMSKÉ DÍTĚ A ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST

Podle Langmeiera a Krejčířové (2006) představuje vstup do školy pro většinu dětí velkou změnu v jejich dosavadním životě. Tato změna souvisí s nastávajícími nároky na pracovní výkonnost a větší důraz na jejich vzdělání. Má-li být školní začátek dítěte úspěšný, mělo by být dítě vyzrálé biologicky, emočně i motivačně.

Za základní podmínky vstupu do školy je podle Zelinkové (2001) určena zralost somatická, psychická a sociální. Úspěch dítěte je také samozřejmě odvislý od jeho předškolního učení a jeho osobních životních zkušeností.

Významný vliv na školní úspěšnost romského dítěte je také to, aby škola, do které nastoupí, byla místem, kam chodí rádo. Škola by měla dítěti zajistit podmínky pro pocit bezpečí, kde by se dobře cítilo, mohlo navázat přátelské vztahy se svými spolužáky a mohlo zažít úspěch a bylo respektováno. Dítě by mělo školu přijmout za svou. (Bartoňová, 2005)

Bartoňová (2005) je toho názoru, že když není atmosféra ve škole klidná, laskavá a nedodrží se pravidla a normy na obou zúčastněných stranách, nemůže být žádná aktivita ve třídě úspěšná. Svůj podíl na úspěšném vzdělávání Romů mají i různé dobročinné organizace a občanská sdružení.

Kolář a Šikulová (Kolář, Šikulová, 2005, s. 157) zdůrazňují, že *„Školní úspěšnost ovlivňuje celá řada faktorů – klima ve třídě, rodinné prostředí, vztah společnosti ke*

vzdělání, preferované hodnoty ve společnosti...“ Úspěšnost či neúspěšnost je podle nich velmi intenzivní zážitek.

Úspěšný žák rozumí základnímu učivu, dokáže je vlastními slovy interpretovat, vyjádří své myšlenky a svůj názor obhájí, proto může být většinou hodnocen pozitivně. Pozitivně hodnocený žák tím zažije pocit úspěchu, zvýší to jeho sebedůvěru, což je dobrý předpoklad pro vytváření příznivé atmosféry ve spolupráci se spolužáky a učitelem, postavení v rodině i ve třídě (Kolář, Navrátil, Šikulová, 1998, s. 35).

2.10 ŠKOLNÍ NEÚSPĚŠNOST ROMSKÝCH DĚTÍ, PŘÍČINY

Kovaříková (1998) uvádí, že měřítkem úspěšnosti či neúspěšnosti v konkrétní činnosti žáka můžeme považovat výkony, které neodpovídají normám.

Kovaříková (1998, s. 105) dělí činitele podílející se na školní neúspěšnosti takto:

„1) vnitřní činitele školní neúspěšnosti

- *vliv špatného tělesného stavu (častá onemocnění, nesprávná životospráva, senzorické poruchy, snadná unavitelnost, tělesná slabost)*
- *nedostatky v psychice žáků (neodpovídající mentální úroveň, nedostatečná připravenost žáků v předchozím vzdělávání, malá vytrvalost žáků a nedostatečná motivace, negativní postoj k učitelům, nepříznivá role žáka ve třídě, poruchy učení)*

2) vnější činitele školní neúspěšnosti

- *vliv rodiny (nesprávný styl výchovy, nízká vzdělanostní či kulturní úroveň rodiny, nepříznivá role žáka v rodině, nevhodné bytové podmínky)*
- *vliv školy (nepřiměřené požadavky na žáky a nerespektování individuality žáka ze strany učitelů, nesprávné metodické postupy ve vyučování, nedostatečné opakování a procvičování učiva, nízká motivace k učení, nevhodný vliv spolužáků)*
- *vlivy mimorodinné a mimoškolní (nežádoucí vliv kamarádů, možnost výdělků bez ohledu na kvalifikaci).“*

Podle Šotolové (2001, s. 84) jsou hlavními příčinami školní neúspěšnosti romských dětí:

- *„odlišný jazykový vývoj;*
- *odlišná kvalita plnění funkce rodinné výchovy;*
- *u některých Romů nedocení významu vzdělání;*
- *nedostatečná příprava na školu;*

- nižší informovanost části dětí, vyplývající ze sociální izolovanosti mnoha rodin;
- nedostatečná připravenost učitelů pro práci s minoritami.“

2.11 KLASIFIKAČNÍ STUPEŇ JAKO SYMBOL ÚSPĚŠNOSTI

Podle Pelikána (1997) je škola svébytná instituce a má svá kritéria hodnocení. Školní prospěch, vyjádřený klasifikačním stupněm, bývá ukazatelem úspěšnosti žáka. Domnívá se ale, že prospěch sám nevystihuje plně inteligenci dítěte. Jeho přeceňování učiteli, žáky a rodiči je zavádějící, protože za ním jen stěží rozpoznáme nabyté dovednosti, schopnosti a rozvoj osobnostních vlastností. (Kolář, Navrátil, Šikulová, 1998)

Goral (1999) uvádí, že „romští rodiče své děti milují, a pokud je škola postaví před volbu, zda mají být jejich děti ve škole úspěšné, nebo spokojené a šťastné, Romové vždy zvolí druhou variantu.“ Školní úspěšnost nepředstavuje u Romů úspěšnost v životě. V současnosti se však postoj rodičů romských dětí k jejich vzdělávání změnil a rodiče chtějí, aby se jejich dětem vzdělání dostalo.

2.12 ROMSKÉ DÍTĚ A JEHO MOTIVACE K UČENÍ

„Termín motivace je odvozen z latinského „movere“ – hýbati, pohybovati. Představuje soubor hybných činitelů jak v samotné osobnosti, tak v jejich činnostech a učení. Hybní činitelé mohou jedince podněcovat nebo podporovat aby něco konal či vykonal, nebo naopak tlumit, aby nekonal a nevykonal.“ (Čáp, 1993, s. 84). Lze tak hovořit o motivaci vnější a vnitřní. (Helus, 2003)

Hierarchii základních potřeb rozdělujeme na dva základní typy:

- deficitní potřeby (fyziologické potřeby, potřeby jistoty, potřeba lásky a sounáležitosti, potřeba sebeúcty),
- rozvojové potřeby (potřeby znalosti a porozumění, estetické potřeby, potřeba sebeaktualizace). (Maslow in Mareš, 2013, s. 253)

Uspokojování potřeb rozvojových je podle Mareše (2013) podmíněno prvotním uspokojením potřeb deficitních. To znamená, že nejsou-li uspokojeny fyziologické potřeby jedince (hlad, únava z nevyspání se, nemoc), jen stěží se soustředí na vzdělávací proces. Deficitní i rozvojové potřeby ovlivňují celý výchovně vzdělávací proces, ve kterém je hlavním úkolem motivace vzbudit u žáka zájem o učení.

V procesu učení můžeme motivaci rozdělit dle Lokšové, I., Lokši, J. (1999, s. 17) na:

- vnitřní (potřeby)
- vnější (incentivy)

Potřeby jsou obvykle považovány za dispoziční motivační činitele a jsou jak vrozené tak i získané během života jedince. Projevují se zejména pocitem vnitřního nedostatku nebo přebytku. Incentivy jsou vnější podněty a jevy, které mají většinou schopnost vzbudit a uspokojit potřeby člověka. Potřeby a incentivy jsou základními zdroji lidské motivace.

Motivaci dítěte, které pochází z nedostatečně motivujícího domácího prostředí, můžeme jako učitelé zaktivizovat tím, že u něj posílíme potřebu rozvoje a povzbudíme jej k aktivnímu učení.

2.13 OSVĚDČENÉ METODY PODPORY SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÝCH ŽÁKŮ Z PRAXE

Ve vzdělávání sociálně znevýhodněného žáka je možné docílit velkých pokroků. Je doporučeno zaměřit se na kompenzaci jeho znevýhodnění vhodnou podporou a motivující komunikací. (Mají na to!, 2018)

Co se osvědčilo ve škole:

- Místo ve třídě („moje židle“ a moje místo ve skupině spolužáků):
 - zasedací pořádek z hlediska postavení žáka v kolektivu
 - nevyčleňovat z kolektivu (poslední lavice, v lavici s dítětem s podobnými potížemi)
 - dobrý výhled na tabuli a důležité nástěnky
 - podporovat začleňování dítěte do kolektivu (práce s třídním kolektivem)
 - nekomentovat oblečení, svačiny před spolužáky (individuálně s rodiči)
 - „nenálepkovat“ před třídním kolektivem
 - více sociálně znevýhodněných dětí v třídním kolektivu (nemusí být kamarádi)
 - veřejné srovnávání dětí (na nástěnce třídy prvních pět nejlepších)
- Zajištění pomůcek:
 - půjčování pomůcek potřebných na daný vyučovací předmět (před jejím začátkem)
 - dopomoc s domácími úkoly (dovysvětlit zadání, zjistit pochopení zadání)

- Práce s oceněním či pochvalou (každý z nás potřebuje zažít úspěch):
 - pochvala (vykonaná práce), ocenění (více směřuje k osobnosti žáka), vyjadřovat konkrétně své emoce („Potěšilo mě...“)
 - ocenění před kolektivem za konkrétní věci, skutky, dílčí úspěchy (pomoc učiteli, plnění povinností služby)
 - vyzdvihovat jeho vlohy a úspěch v zájmových oblastech
 - zvažovat kvantitu ocenění (hrozí posměch spolužáků)
- Nabídka pomoci a kontaktu (co by měly vědět všechny děti):
 - možnost dítěte požádat o pomoc (kdy a koho)
 - jasné a výstižné sdělování informací (nedostatečná znalost češtiny)
 - poznat rodinné prostředí (neschopnost rodiny dítěti pomáhat)
 - všímat si změn chování (únava, úzkost), doporučit odbornou pomoc
- Co se ještě obecně osvědčuje při motivaci sociálně znevýhodněných dětí:
 - využívání asistentů pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním (žádost o finanční dotace lze podat u příslušného krajského úřadu, další možnosti úhrady jsou z fondů EU či Rozvojového programu MŠMT)
 - doučování (vyškolení dobrovolníci docházejí přímo za dětmi do jejich přirozeného prostředí, motivují rodiče, služba je nabízena dobrovolnickými centry či nevládními organizacemi)
 - nabídka volnočasových aktivit (bezplatné kroužky). (Mají na to!, 2018)

Cílem celého pedagogického sboru s vedením školy by mělo být dosažení co nejvíce motivujícího prostředí pro vzdělávání a podporu sociálně znevýhodněných dětí. Dosažení vyššího vzdělání jim tak otevře větší možnosti uplatnění na trhu práce, snazší začlenění do majority a omezí jejich segregaci ve většinové společnosti.

2.14 POSTAVENÍ ROMSKÉHO ŽÁKA V TŘÍDNÍM KOLEKTIVU

Podle Říčana (2000) není neobvyklé, že je na romské děti ze strany spolužáků nahlíženo jaksi s odstupem. Děti z majoritní společnosti s nimi nechtějí spolupracovat, straní se jim. Mnohdy je to zapříčiněno i vlivem rodičů ne-romských dětí, kteří mají obavy z mravního dopadu na jejich děti. Jako důvod uvádějí např. užívání vulgárních slov. Důsledkem tohoto vyloučení z kolektivu může být u romských dětí vyvolán pocit méněcennosti, jejich samota a zlost.

„Romské dítě, které společnost vrstevníků nezbytně potřebuje, tak končí v partě, jež přijme každého, kdo je ochoten se podřítit jejím pravidlům, často to znamená účast na kriminálních praktikách, jimiž se získávají peníze na hrací automaty, alkohol a drogy.“
(Říčan, 2000, s. 121)

Úkolem pedagoga je těmto negativním postojům vůči romským dětem předcházet, případně je konstruktivně řešit. Svým přístupem a postojem k nim se stává významným prostředníkem v utváření pozitivních vztahů v třídním kolektivu. Neméně významným činitelem a nástrojem k vytvoření dobrých vztahů je výuka multikulturní výchovy, která je průřezovým tématem rámcových vzdělávacích programů.

2.15 OSOBNOST UČITELE

Učitel je významným činitelem v procesu edukace romských žáků. Neměl by mít vůči této minoritě předsudky a chápat specifika vzdělávání kulturně, sociálně a etnicky odlišných jedinců.

Kaleja (2011) uvádí tyto potřebné kompetence pedagoga romských žáků:

- znalost etnika
- znalost základů jazyka minority (chápání lingvistických obtíží romského žáka)
- ochota poskytnout primární poznatky o kultuře etnika
- přísná spravedlnost vůči všem
- citlivá komunikace s rodiči
- prosociální charakter řešení výchovně-vzdělávacích obtíží
 - navázat opravdovou komunikaci se žákem, zachovat klid při konfliktní situaci
 - za přítomnosti jiného pedagogického pracovníka promluvit s žákem mimo třídu, dát žákovi prostor k ventilaci emocí a názoru

3 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

3.1 VÝZKUMNÁ STRATEGIE

Pro dosažení cíle v diplomové práci jsme zvolili kvalitativní výzkumnou strategii. „Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem je rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou a vytvářejí sociální realitu.“ (Švaříček, 2007, s. 17)

Výzkumník nejdříve nasbírá dostatečné množství dat různými technikami, následně v nasbíraných datech vyhledává vyskytující se pravidelnosti a poté mohou být formulovány předběžné závěry. Kvalitativní výzkum proto nemůžeme zobecnit. Cílem výzkumníka je jeho osobní zainteresovanost prozkoumat téma, které si z těchto důvodů zvolil. (Švaříček, 2007)

Z osobních zkušeností s edukací romských dětí je nám téma romského dítěte blízké a výzkumem bychom mohli představy o jejich vzdělávání potvrdit, vyvrátit či přehodnotit.

3.2 CÍLE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V současné době je preferováno vzdělávání těchto dětí v hlavním vzdělávacím proudu na běžných základních školách. Zajímá nás proto, jak úspěšné budou děti v kolektivu dětí majoritní společnosti, zda se bez problémů do kolektivu zařadí, budou-li kolektivem přijati a do jaké míry ovlivní jejich školní úspěšnost sociokulturní prostředí, ve kterém žijí.

3.3 VÝZKUMNÉ PROBLÉMY A DÍLČÍ CÍLE

Zásadní je podle Švaříčka (2007) výzkumný problém formulovat a pojmenovat. Výzkumný problém jsme pojmenovali: Romské dítě v běžné základní škole pohledem zúčastněných osob.

Stanovení konkrétních cílů:

- analýza vlivu rodinného prostředí;
- analýza vlivu školního prostředí;
- hledání rizikových faktorů na školní úspěšnost žáka;
- zjistit, co považují zainteresovaní jedinci za komplikace při edukačním procesu.

3.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR

Výběr informantů je závislý na reprezentaci určitého problému. Kritériem pro výběr informantů byla etnická příslušnost a přímá účast vybraných osob na edukaci dítěte. Pro výzkum jsme proto zvolili dvě romské děti, které pocházejí z různých diametrálně odlišných sociokulturních vrstev. Rodinná prostředí, ze kterých jsou vybrané děti pro výzkumné šetření, se diametrálně liší ve svém ekonomickém, sociálním i kulturním kapitálu. Výzkumný soubor je proto složen následovně:

- 2 děti romského etnika
- 2 pedagogové (třídní učitelé dětí)
- 2 zákonní zástupci dětí (matky dětí)

3.5 SPECIFIKACE VÝZKUMNÉHO POSTUPU

Vzhledem ke zvolenému tématu problematiky jsme zvolili kvalitativní výzkum s využitím případových studií - kazuistik. Jak bylo již uvedeno, předmětem výzkumu budou 2 děti romského etnika, které jsou zařazeni do kolektivu dětí na základních školách běžného typu. Zpracováním případových studií každého z nich se budeme snažit vystihnout reálný obraz jejich životů.

3.6 TECHNIKA SBĚRU DAT

Výzkumná data jsme získávali ze školní dokumentace, z polostrukturovaných rozhovorů s dětmi, z polostrukturovaných rozhovorů s jejich zákonnými zástupci (matkami) a z polostrukturovaných rozhovorů s pedagogy (třídními učiteli dětí).

„Cílem hloubkového (z angl. in-depth interview) a polostrukturovaného rozhovoru je získat detailní a komplexní informace o studovaném jevu.“ (Švaříček, 2007, s. 13)

Rozhovory s dětmi a jejich zákonnými zástupci probíhaly v jednom případě v jejich přirozeném domácím prostředí, ve druhém případě mimo jejich přirozeného prostředí na dětském hřišti. Rozhovor s jedním pedagogem ve sborovně na půdě školy, s druhým pedagogem rozhovor proběhl v místní městské kavárně. S většinou, se kterou jsme rozhovor uskutečnili, jsme se osobně znali, pouze jeden z pedagogů pro nás byl člověk, se kterým jsme se osobně nikdy nepotkali. Před samotnými rozhovory proběhly neformální rozhovory, které přispěly k navození příjemné atmosféry.

3.7 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ A ETIKA

Respondenti byli informováni o účelu rozhovoru a o jeho využití pouze pro účely výzkumné práce. Byli taktéž obeznámeni s jejich právem na možnost neodpovídat na otázky, které by je svým zněním mohly přivést do nepříjemného stavu a s možností v tu chvíli ukončit rozhovor nebo z výzkumu vystoupit. Respondenti také podepsali informovaný souhlas o provedení výzkumného šetření za účelem získání dat pro diplomovou práci. Ve své práci proto neuvádíme žádné údaje o školách, do kterých děti docházejí a jména jednotlivých respondentů jsou nahrazena zkratkami. Děti budou označovány jako Ž 1, Ž 2, zákonní zástupci M 1, M 2 a pedagogové U 1, U 2.

3.8 ROLE VÝZKUMNÍKA

Vzhledem k respondentům jsme v roli u jednoho ze dvou dětí pedagogickými pracovníky, se kterými se setkalo v minulosti ve výchovně vzdělávacím procesu, u druhého dítěte jsme kolegyněmi jeho matky v současném zaměstnání. S jedním ze dvou pedagogů (třídní učitelkou žáka) se známe osobně z běžného života našeho města, s druhým pedagogem (třídní učitelkou žáka) jsme se při rozhovoru osobně seznámili.

3.9 ZPŮSOB VYHODNOCOVÁNÍ DAT

Přepis rozhovorů s respondenty. Zpracování získaných dat technikou otevřeného kódování. Pro rozbor praktické části výzkumu jsme využili obsahovou kategoriální analýzu.

3.10 KAZUISTIKA Č. 1 – ADÉLKA

Adélka žije a vyrůstá v úplné funkční romské rodině s průměrnou socioekonomickou a kulturní úrovní a s běžným počtem dětí. Je nejmladší ze tří dětí. V současné době je jí třináct let a chodí do sedmé třídy běžné základní školy.

3.10.1 RODINA DÍTĚTE

Adélka má oba dva rodiče. Jejich manželství trvá již třicet let a pro oba dva je toto manželstvím prvním. Vychovali společně dvě děti, které jsou v současné době již v dospělém věku a společnou domácnost nesdílejí. Adélka je jejich třetím společným dítětem školou povinným.

Adélka vyrůstá v harmonickém rodinném prostředí. Vztahy mezi rodiči jsou velmi dobré, těší se vzájemnému porozumění, úctě a respektu. Vztahy obou rodičů k Adélce jsou vřelé, o Adélku pečující ve všech směrech. Jako nejmladší ze tří dětí si Adélka užívá jejich pozornosti, péče a starostlivosti.

3.10.2 RODIČE

Matce Adélky je v tomto roce padesát let. Má sedm mladších sourozenců. Vystudovala střední zemědělskou školu, kterou úspěšně dokončila a získala tak úplné střední vzdělání s maturitou. Z jejích sedmi sourozenců má pouze jeden výuční list, ostatní její sourozenci mají pouze základní vzdělání. Po ukončení studia na střední škole nastoupila do zaměstnání a po celou dobu, vyjma let, kdy byla na mateřské dovolené, je v zaměstnaneckém poměru. V současné době je zaměstnána ve školství jako asistent pedagoga.

Otcí Adélky je čtyřicet devět let. Vyrůstal u babičky a dědečka sám. O jeho sourozencích a rodině se matka nevyjadřovala. Otec zakončil své další studium po základní škole výučním listem. V současné době je zaměstnán jako řidič v autodopravě.

3.10.3 SOUROZENCI

Adélka má dva starší sourozence. Staršího bratra, kterému je v současné době dvacet devět let. Vystudoval střední školu a studium zakončil maturitní zkouškou s vyznamenáním. Z finančních důvodů rodiny v dalším studiu nepokračoval. Druhý starší bratr Adélky, kterému je dvacet šest let, studoval učební obor a získal výuční list. Oba její sourozenci

jsou zaměstnaní, jeden z nich má již svou rodinu a oba dva společnou domácnost s rodiči a sestrou nesdílejí.

Vztahy se sourozenci má Adélka výborné. Bratři se dle slov matky o sestru zajímají, nikdy nezapomenou na důležité momenty v Adélčině životě, jako jsou narozeniny, svátky, vysvědčení a jsou ochotni vždy nejen Adélce, ale celé rodině pomoci.

3.10.4 OSOBNÍ ANAMNÉZA DÍTĚTE

Adélka se narodila v době, kdy procházelo manželství rodičů obdobím krize. Tato manželská krize byla zažehnána a Adélka tak získala možnost vyrůstat v úplné rodině.

Porod Adélky proběhl přirozeně, bez komplikací. Matka s ní byla do věku tří let doma na mateřské dovolené. Od svých tří let navštěvovala Adélka předškolní zařízení. Do kolektivu předškolního zařízení se bez problémů zapojila, paní učitelky ji chválily za šikovnost. V září 2011 nastoupila do 1. třídy běžné základní školy. Na prvním stupni základní školy prospívala Adélka s velmi dobrým prospěchem, menší potíže se projevily v českém jazyce. Matka byla paní učitelkou na menší neúspěchy a potíže upozorněna, ale přičítala je Adélčině pohodlnosti a lenosti. Na vyšetření ve ŠPZ s Adélkou nikdy nebyla.

Na druhém stupni základní školy má Adélka potíže právě s českým jazykem, který ji stále činí potíže. V ostatních předmětech dosahuje velmi dobrých výsledků.

3.11 KAZUISTIKA Č. 2 – MATĚJ

Matěj vyrůstá v úplné romské rodině s nižší socioekonomickou a kulturní úrovní a vyšším počtem dětí. Je nejstarší ze šesti dětí. V současné době je mu třináct let a chodí do šesté třídy běžné základní školy.

3.11.1 RODINA DÍTĚTE

Matěj má oba dva rodiče. Rodiče Matěje nejsou sezdáni, matka dětí užívá své příjmení za svobodna, všechny děti, které v této rodině vyrůstají, užívají příjmení po svém otci. Rodiče společně vychovávají šest dětí.

Výchova všech dětí je převážně v rukou matky, která je s nejmladším z dětí na mateřské dovolené. Otec, byť je v rodině autoritou, z důvodu časového zaneprázdnění, takový vliv na výchovu a vzdělávání dětí nemá. Jeho hlavním úkolem je rodinu ekonomicky zajistit.

3.11.2 RODIČE

Matce Matěje je v současné době třicet let. Sama pochází z rodiny se šesti dětmi. Její vzdělání je základní (dříve užívaný název zvláštní škola). Všichni její sourozenci mají také pouze základní vzdělání. Sama nikdy nepracovala, protože byla celou dobu po ukončení základního vzdělání na mateřské dovolené. Celkem porodila osm dětí. Dvě děti se rozhodla z ekonomických důvodů rodiny ponechat v porodnici a svolila k jejich adopci.

Otci Matěje je třicet čtyři let. Vyrůstal v dětském domově, poté si jej převzala do péče jeho babička. O jeho sourozencích se matka nezmiňovala. Otec po dokončení základní školy dále studoval. Získal výuční list a v současné době má trvalý pracovní poměr v nedalekém městě.

3.11.3 SOUROZENCI

Matěj má pět mladších sourozenců (dva bratry a tři setry) ve věku dvanáct, jedenáct, devět a pět let, nejmladšímu sourozenci jsou dva roky. Tři z jeho sourozenců plní povinnou školní docházku ve škole se speciálními vzdělávacími potřebami a dva nejmladší sourozenci ve věku pět let a dva roky jsou doma s matkou. Do předškolního zařízení nechodí ani jedno z nejmladších sourozenců.

Vztahy mezi sourozenci jsou občas dle slov matky vypjaté, zvláště mezi Matějem a jeho o rok mladším bratrem. K ostatním sourozencům se chová Matěj ohleduplně, zvláště pak k nejmladší dvouleté sestře.

3.11.4 OSOBNÍ ANAMNÉZA DÍTĚTE

Matěj se narodil matce krátce po ukončení základního vzdělávání. Matka sice nastoupila na učební obor (pomocné práce v kuchyni), ale studium kvůli těhotenství přerušila a ke studiu se již nikdy nevrátila.

Matka uvedla, že porod Matěje proběhl bez komplikací. Ve velmi krátké době se matce narodily další děti a Matěj byl až do roku 2011, kdy šel poprvé k zápisu do 1. třídy, s matkou doma. Do té doby nenavštěvoval žádné předškolní zařízení, nebyl proto na vstup do školy připravený a vyzrálý. Byl mu doporučen odklad školní docházky a v září 2011 nastoupil do přípravné třídy zřízené při základní škole praktické a základní škole speciální.

Matěj začal plnit povinnou školní docházku 1. 9. 2012 na základě doporučení SPC č. j. SPC/362/2012 na základní škole pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami se zaměřením na logopedickou péči. V SPC u něj byla zjištěna narušená komunikační schopnost – opožděný vývoj řeči a dyslálie. Byla mu doporučena forma logopedické péče skupinová: ŠVP dle RVP ZV (rozvoj komunikačních schopností žáků a prevence vzniku SVP), ale také forma individuální: individuální rozvoj komunikačních dovedností (logopedická intervence u žáků – edukační a reedukační postupy a cvičení). Toto doporučení mělo platnost na školní rok 2012/2013. Na základě žádosti zákonného zástupce o posouzení speciálních vzdělávacích potřeb dítěte a následného zařazení do třídy základní školy pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami bylo provedeno následné vyšetření v SPC. Ze závěru vyšetření SPC pod č. j. SPC/723/2013 se jednalo o žáka se zdravotním postižením ve smyslu ustanovení podle zákona § 16 odst. 2 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon) v platném znění (dále jen „školský zákon“). Zdravotní postižení žáka opravňovalo jeho zařazení do režimu speciálního vzdělávání podle § 9 vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, v platném znění, a k čerpání zvýšených finančních prostředků. Bylo mu dále doporučeno vzdělávání podle Školního vzdělávacího programu zpracovaného dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Opět mu byla doporučena

skupinová a individuální logopedická péče. Toto doporučení bylo platné pro školní rok 2013/2014.

Protože matka na školní rok 2014/2015 nežádala SPC o nové posouzení speciálně vzdělávacích potřeb Matěje, nemohl být Matěj zařazen do třídy základní školy pro žáky se speciálně vzdělávacími potřebami a musel přestoupit do běžné základní školy. Ve školním roce 2014/2015 proto nastoupil do 3. třídy běžné základní školy v Dolní ulici.

3.12 ROZBOR KVALITATIVNÍHO VÝZKUMU

Z metod kvalitativního výzkumu jsme zvolili pro výzkum polostrukturovaný rozhovor. Zajímalo nás vliv rodinného prostředí na školní úspěch či neúspěch romského dítěte v běžné základní škole, zda je případná neúspěšnost romského žáka více ovlivněna jeho etnickým původem, nebo sociokulturním prostředím, ze kterého pochází. Zajímalo nás také postoj rodiny ke vzdělávání a postoj ke škole, kterou dítě navštěvuje. Neméně nás také zajímalo postoj samotného dítěte ke vzdělávání a jeho motivace k dosažení určitého stupně vzdělání. Dále nás zajímalo, jaký mají přístup k romskému žákovi učitelé, kteří tohoto žáka vzdělávají, jakým způsobem s nimi pracují a v neposlední řadě nás zajímalo postavení žáka v kolektivu většinové společnosti, jeho přijetí kolektivem a jak vidí své postavení v třídním kolektivu samotný romský žák. Pro rozbor této části výzkumu jsme využili obsahovou kategoriální analýzu.

3.12.1 OBSAHOVÁ KATEGORIÁLNÍ ANALÝZA

Výsledky ze šesti polostrukturovaných rozhovorů jsme zpracovali, následně rozdělili do tří kategorií s podkategoriemi.

1. kategorie: Vliv rodiny na školní úspěšnost či neúspěšnost

a) věk a vzdělání rodičů, postoj ke vzdělání

Je zřejmé, že věk a vzdělání člověka souvisí s mírou zodpovědnosti k životu svému a životu druhých, zvláště pak dětí, které jsou na dospělém jedinci zcela závislé. Vzorce chování a odpovědnost si lidé odnášejí do svého života z rodiny, ve které vyrůstali. Rodiče bývají zpravidla ti, kteří jako první mají na budoucí život dítěte významný vliv a mohou jej od počátku jeho bytí formovat, směřovat či být mu vzorem. Ze slov jedné z respondentek bylo zřejmé, že na dosažení jejího vzdělání měli rodiče významný vliv. Dokazují to i slova respondentky M 1: *„Oba dva mí rodiče měli jenom základní vzdělání. Proto taky chtěli, abych se učila a udělala si nějakou školu, abych měla lepší práci...“* K dosažení jejího vzdělání přispěla také autorita otce, který na získání vyššího vzdělání respondentky trval. Na začátku dalšího studia po základní škole měla respondentka potíže začlenit se do nového školního kolektivu a chtěla studii zanechat, což dokazuje výrok: M 1: *„...„Je pravda, že zpočátku jsem bojovala. Chtěla jsem ze školy odejít. Mamka by mi to i dovolila, ale táta řádlil a o odchodu ze střední školy nechtěl ani slyšet. Tenkrát řekl: „Musíš vydržet, a hotovo!“ a tak jsem zatnula zuby a vydržela.“*... U druhé respondentky M 2 se jí takové

podpory nedostávalo, na otázku, jaké měli vzdělání rodiče a zda ji při vzdělání podporovali odpověděla: ... „*Oni měli jenom základní vzdělání. Mně to ve škole moc nešlo a ani mě to moc nebavilo. Nic nenadělali.*“...Vzdělání je velmi důležité pro uplatnění na trhu práce. Zaměstnavatelé hledí na dosažené vzdělání a na odbornou kvalifikaci. S uplatněním na trhu práce souvisí ekonomický kapitál rodiny. Na otázku, proč nešly respondentky studovat dál, aby dosáhly vyššího vzdělání a tím širších možností výběru povolání odpověděly respondentky následovně: M 1: ... „*Nechtěla jsem dál studovat. Chtěla jsem si najít práci a žít po svém. Doma nás bylo hodně a stejně by to naši finančně neutáhli. I tak na mě byli rodiče pyšní. Byla jsem v širokém okolí jedna z mála Romek, která měla maturitu. Táta se se mnou chlubil, kudy chodil. Po škole jsem nastoupila jako vychovatelka na internátě a byla tam spokojená. Tam jsem také potkala svého nynějšího muže, proto jsem pracovní poměr jako vychovatelka ukončila a nastoupila jsem jako osobní sekretářka do drůbežárny. Nechtěla jsem ani děti, protože jsem si dobře pamatovala na starosti s péčí o své mladší sourozence.*“...M 2:..., „*Bo sem byla těhotná....sem vyšla školu a za chvíli sem rodila.*“...Respondentka M 1 se po absolvování školy ihned zapojila do pracovního procesu bez problémů a zajistila tak uspokojivou životní úroveň nejen sobě, ale i své budoucí rodině. Oproti tomu druhá respondentka, pro kterou nebylo v době povinné školní docházky vzdělání prioritou, se na trhu práce neuplatnila. Svou odpovědí na mou otázku, zda byla někdy zaměstnaná, potvrdila tvrzení, že pro Romy je nejdůležitější rodina, což dokládá její výpověď: ... „*Já jsem do práce nikdy nechodila, jsem pořád s dětma doma na mateřský, ale chtěla bych už jít do práce, už mě to doma nebaví. Bavilo by mě dělat kuchařku.*“...Přestože obě respondentky dosáhly ve svém životě různého stupně vzdělání, shodují se v názoru na otázku, zda je vzdělání jejich dětí důležité. Důkazem jsou tyto odpovědi: M 1: ..., „*Tak to v každém případě. Nemáš papír, nemáš práci. Teda....práci můžeš mít i bez papíru, ale jakou? To víš, že bych si přála, aby dosáhla co nejvyššího vzdělání. Také ji honím, aby nelajdala a učila se. Když bude mít maturitu, budu spokojená.*“...M 2: ... „*Tak to je jasný, že je vzdělání důležitý. Bude mít papír a může mít lepší práci. Bude chtít bydlet a mít auto, tak bude potřebovat peníze a bez práce je mít nebude.*“...Zajímalo nás, jaký postoj mají ke vzdělávání samotné romské děti. Obě dvě se shodly na tom, že základní vzdělání je v dnešní době nedostačující. Aby se uplatnily na trhu práce, musí ve studiu po základní škole pokračovat. Tento názor potvrdily jejich výpovědi na otázku, jestli si myslí, že je vzdělání pro život důležité. Ž 1: ..., „*Hm, to asi jo. Mamka by chtěla, abych měla maturitu. Snažím se, abych měla dobré známky na vysvědčení a někam na školu se po základce dostala. Mě teda ale baví hodně tancování a*

naše vedoucí říkala, že když dobře tancuješ, tak nemusíš být jedničkářka. “... , Ž 2: ... „Tak určitě je to důležité, to já vím, že si musím udělat po základce nákou další školu, ale mě to učení moc nejde. Radši bych chodil do školy ve Střední ulici, tam je toho učení míň a potom můžu jít taky někam do učení.“...

b) bytové podmínky

S ekonomickým kapitálem rodiny souvisí bezesporu úroveň bydlení. Zajímalo nás, jaké podmínky mají zkoumané romské děti pro školní domácí přípravu, zda mají dostatek osobního prostoru, jestli mají svůj pokoj, nebo alespoň místo, kde by se mohly připravovat do školy a psát domácí úkoly. V jednom případě jsem byla pozvána do domácího prostředí dítěte. Respondentka uvedla, že byt, který obývají, je bytem nájemním, který mají přidělený od města a mají na něj předkupní právo. V budoucnu by si chtěla byt od města odkoupit do osobního vlastnictví, a proto pravidelně ukládá finanční hotovost potřebnou na odkoupení bytu. Adélka má v bytě svůj samostatný pokoj. Pro přípravu do školy, učení a psaní domácích úkolů má výborné podmínky. Přesto se stává, že píše domácí úkoly u velkého stolu v kuchyni, který je pro rodinu důležitý i z jiných důvodů. Jeho velikost mě překvapila, ale důvody, které uvedla respondentka výrokem: M 1: ... „*Mně nepřípadá veliký, jsem už asi na něj zvyklá. Když se tu sejdeme všichni, tak je tak akorát. Nemáme zas tak velký byt, a když jsem chtěla, aby měla Adéla svůj pokoj, museli jsme to tady přizpůsobit tak, aby si měli všichni kam sednout. Když je nějaká oslava, nebo přijdou kluci na návštěvu, všechno se odehrává právě tady u toho stolu.*“ potvrdily to, že je pro Romy rodina velmi důležitá. Vše důležité se opravdu musí odehrávat u stolu v kuchyni, neboť pokoj, který slouží zároveň jako ložnice a obývací pokoj je přepažen falešnou příčkou a je velmi malý. Koutek s křesílky a konferenčním stolem využívá matka při sledování televize a k posezení s manželem, Adélkou, nebo malou návštěvou. Na stěně nad křesílky byly fotografie všech členů rodiny. Synové s partnerkami a dětmi, fotografie manžela a nejvíce fotografií bylo právě Adélčiných. Ve druhé části pokoje byla umístěna manželská postel, která slouží jako místo pro spaní manželů. Tímto prostorovým řešením jednoho pokoje umožnili Adélce, aby měla svůj vlastní pokoj. Přestože ani tento pokoj není velký, Adélka tam má vše, co třináctiletá dívka potřebuje. Vedle vchodových dveří stojí šatní skříň, má svou postel a psací stůl. Celý pokoj je pouze pro Adélku, protože oba její sourozenci již s nimi ve společné domácnosti nebydlí. Jediné, na co si matka stěžovala, byly úložné prostory. I to ale bylo vyřešeno prakticky – využitím místa pod manželskými postelemi a designovými kartonovými krabicemi na policích v Adélčině pokoji. U druhé

respondentky je tomu diametrálně odlišně. Rodina žije v bytě soukromého vlastníka, který jim byt pronajímá. Náklady na bydlení jsou z tohoto důvodu velmi vysoké, což dokazuje část výpovědi respondentky: M 2: *..., Máme byt dva + jedna. Sme v podnájmu a platíme trinásť tisíc. To čo ja dostanu, tak zaplatíme byt. “...Zajímalo nás, proč si respondentka nezažádá o přidělení bytu od města. S ohledem na počet dětí by byl vhodnější větší byt, ve kterém by měly děti školou povinné své místo pro přípravu do školy a psaní domácích úkolů. Faktem je, že přidělení městského bytu je podmíněno bezdlužností a zaměstnáním, stvrzeném pracovní smlouvou. Se splněním těchto podmínek měla respondentka problém, což dokazuje výrok: M 2: *..., No ja sem měla dluhy za popelnice, ale to už jsem splatila. Říkala sem přítelovi, ať si zažádá. On pracuje a má smlouvu, tak mu říkám, aby zažádal on. “...Dispoziční uspořádání bytu dva + jedna je pro osmičlennou rodinu se čtyřmi dětmi školou povinných velmi náročné. Osobně jsme byt druhé respondentky nenavštívili. Z rozhovoru s první respondentkou jsme byli obeznámeni, že Romové si do svého soukromí/bytu ne-Romy jen tak nepozvou. Pokud člověka ne-romského původu do své domácnosti pozvou, musí takového člověka velmi dobře znát a důvěřovat mu. Nevyhovující podmínky pro domácí přípravu všech školou povinných dětí dokládá výrok: M 2: *..., V jednom pokoji sou kluci a holky sou s náma v tom druhym. Máme tam velkou postel a holky spí u nás, nebudou vyrůstat mezi klukama... “***

c) odpovědnost za výchovu a vzdělávání dítěte

Z teoretické části diplomové práce vyplynulo, že odpovědnost za výchovu a vzdělávání dětí má v romské rodině žena. Toto tvrzení bylo dokázáno odpovědí respondentky z první kazuistiky. Na otázku, kdo dohlíží na výchovu a vzdělání dětí/Adélky odpověděla respondentka tímto výrokem: M 1: *..., No, většinou ja. Obzvlášť ted' u Adélky. Manžel jezdi na kamiónu, není přes týden doma, tak s Adélkou válčíme samy. I kluky jsem do učení honila spíš ja. Co se týče výchovy, také to spíš držím v ruce ja. Myslím, že u kluků jsem to zvládla a nemám se za co stydět. Starší syn má maturitu. Přestože měl v prvním ročníku na střední škole problémy, vyřešili jsme to tenkrát tím, že si první ročník zopakoval a nakonec odmaturoval s vyznamenáním. Přihlášku na vysokou školu si ale nepodal a ja toho dodnes lituji. Tenkrát jsme na tom nebyli finančně moc dobře, doma ještě dvě děti a podporovat nejstaršího syna na vysoké škole pro nás bylo nemožné. Vyčítám si dodnes, že jsme to nezkusili nějak vyřešit. Druhý syn se vyučil. Oba dva pracují a vedou spořádaný život. Mohu na ně být hrdá... “* Ve druhém případě matka tato tvrzení vyvrací, neboť ve své výpovědi připouští, že na výchově se podílí i otec. Dokazuje to tímto výrokem: M 2:

..., *Tak já sem doma, tak víc já se starám o domácnost a o děti. Přítel chodí do práce a taky ale pomáhá. To víte, mít šest dětí na krku, to dá zabrat. Já už někdy nemám nervy na ty děti. To je pořád něco. Ty velký mě moc nechtěj poslouchat a ty malý pořád něco chtěj. To pak musí on. Na něho oni dají. To on je seřve a pak je chvíli klid...*“ Dohled nad úspěchem či neúspěchem ve škole mají na starosti v romských rodinách převážně matky. Zajímalo nás, jak své děti při vzdělávání podporují, jak reagují, když dítě dostane ve škole špatnou známku a co následuje, když si dítě neplní své povinnosti. Na školní výsledky matka z první kazuistiky dohlíží a dbá na to, aby dítě bylo ve škole úspěšné. Pokud se Adélce ve škole něco nepovede, donese špatnou známku nebo si nesplní své povinnosti, je důsledná a nekompromisní. Adélka musí vynaložit úsilí a napravila tak svůj neúspěch ve škole. Svou důslednost matka potvrdila slovy: M 1: *..., No když donese špatnou známku, tak nejde ven a učí se, aby si tu špatnou známku mohla opravit...*“ Ne vždy Adélka při domácí přípravě všemu rozumí. Ochotu a pomoc Adélce při učení matka stvrdila slovy: M 1: *..., Když se má něco naučit, tak ji třeba vyzkouším, nebo jí zkontroluju nějaké vypracované cvičení, a když něčemu nerozumí, snažím se jí to vysvětlit. Taky hodně využíváme internet, tam se dá hodně věcí najít...*“ Proti Adélce má Matěj velkou nevýhodu. Jeho matka připouští, že to Matějovi ve škole moc nejde, ale není sama schopná mu pomoci. Sama má pouze základní vzdělání a učivo, které musí Matěj zvládat je pro ni samotnou velmi obtížné. Dokazuje to její výrok: M 2: *..., Řeknu vám takle, to co on se musí učit, tomu já nerozumím. Oni v té škole se učí těžký věci a já to neznám. To my sme se ve škole asi nikdy neučili. Já mu neumím poradit. S něčím mu pomůže přítel, ale taky všechno neví...*“ Není důsledná ani při potrestání Matěje, když ze školy donese špatnou známku, jako důkaz, že jeho domácí příprava nebyla dostatečná a že by ji měl věnovat více svého času. Dokládá to tento výrok matky: M 2: *..., Má třeba zákaz hrát hry na počítači nebo ho nepustím ven. Ale já sem na něj měkká, to on mě i přemluví a naslibuje, že si známku opraví, tak pak ho ven pustím, bo stejně by se neučil a akorát by otravoval a vztekal se, na to já nemám nervy...*“ Matka Adélky na její průběh vzdělávání dohlíží, snaží se jí při neúspěších pomoci a horší známku z českého jazyka toleruje. Byla by však ráda, kdyby byla známka lepší. Na posledním vysvědčení měla Adélka z českého jazyka trojku, se kterou matka spokojená není, ale uznává, že je to předmět pro děti těžký a ví, že se Adélka snaží. Trojka ze zeměpisu ji však překvapila a chce, aby si ji Adélka na konci školního roku opravila. Zeměpis je podle ní předmět, který se dá naučit, proto na Adélku dohlíží, aby se na něj poctivě připravovala. Svůj názor na studijní výsledky své dcery potvrdila tímto výrokem: M 1: *..., Poslední vysvědčení nebylo tak špatné. Měla trojku z*

čestiny a ze zeměpisu, jinak dvojky a jedničky. Ten zemák mě štvál, zkazila si to nějakým posledním testem, který pokazila, ale co nadělám... dostala vynadáno a slíbila, že si to do konce roku opraví. S tou češtinou bojovala už na prvním stupni, takže s tou trojkou sem smířená. Když mají psát nějakou prověrku, tak se učí a snaží se na ní připravit, nevláká to, tak má holt trojku, no, nezabiju ji za to..." Matka Matěje s výsledky ve škole není moc spokojená, ale sama uznává, že pomoci mu neumí, protože pro ni samotnou je český jazyk náročný, což dokládá její výrok: M 2: ..., *On měl ve škole problémy od začátku. Když chodil do školy nahoru, tak to ještě šlo. Měl lepší známky, než nosí domů teď. To sou furt samý pětky a potom musí dělat ty...opravky. Ale vždycky je udělá a ještě nepropadl. On má největší problém s tou češtinou. Já sem taky měla s tou češtinou problém, taky mi nešla a nebavila mě a i ty ostatní děti s ní mají problém...* "

2. kategorie: vliv školního prostředí na školní úspěšnost či neúspěšnost

a) osobnost učitele

Učitel je významným činitelem v procesu edukace romských žáků. Výrazným způsobem ovlivňuje vývoj dítěte. Svým chováním a jednáním by měl být pro dítě životním vzorem. Při edukaci romského žáka by měl mít vysokou emocionální inteligenci. Měl by mít rozvinutou schopnost empatie, akceptace a sebeovládání. Učitel romského žáka by neměl mít vůči této minoritě předsudky a měl by chápat specifika vzdělávání kulturně, sociálně a etnicky odlišných jedinců. Velmi důležitý je vztah, který učitel s romským žákem naváže. Když bude tento vztah založen na vzájemném respektu, bude edukace žáka efektivnější a přinese tak uspokojení oběma zúčastněným stranám. Adélka s respektováním autority učitele nemá žádný problém, protože na otázku, jak vychází se svojí třídní učitelkou a s ostatními učiteli odpověděla těmito výroky: Ž 1: ..., *Docela dobře. Máme ji druhý rok. Je přísná, ale spravedlivá a někdy je s ní i sranda.* "... *„Nemám problém s žádným učitelem. Ve škole mi to docela jde, takže dobrý.*"... Ani paní učitelka a ostatní učitelé nemají s Adélkou žádný problém, potvrdila to výrokem: U 1: ..., *Adélka je velmi slušné děvče. Nejsou s ní vůbec žádné problémy. K dospělým se chová s respektem a slušně a nikdo z dalších učitelů si na ni nikdy nestěžoval.* "...Třídní učitelka má s Matějem také velmi dobrý vztah. Důkazem je její výpověď: U 2: ..., *Já osobně, jako třídní učitelka s ním problém nemám. Asi jsem jiná, než ostatní. Řekla bych, že náš vztah je založen na vzájemné toleranci, respektu a mohla bych říct, že i náklonnosti. Prostě my spolu vycházíme v dobrém.*"... Touto výpovědí potvrdila, že Matěj tak dobré vztahy s některými učiteli nemá.

Sám to také přiznává výroky : Ž 2:, *Sou tam takový, který nemám rád. “... „Protože sou takový namyšlený. Pořád jenom křičí, udělej to takle a udělej to takle a nic ne vysvětlí.“*...Matěj má ale i vedle své třídní učitelky i jiné učitele, se kterými si rozumí, jsou jeho oblíbenými a výsledky tohoto dobrého vzájemného vztahu se odráží na jeho snaze a dobrých školních výsledcích. Výrokem: Ž 2:, *Strašně mě ale baví přírodopis. To máme dobrou učitelku a hodně sem se zlepšil. V loni sem měl čtyřku a letos mám jedničku. Ona je ta učitelka dobrá a umí to hezky říkat, hodně si pamatuju ze školy.* “...dokázal, že na přístupu učitele k žákovi a na učitelově odbornosti velmi záleží.

b) výběr školy, třídní kolektiv, etnický původ

Volba základní školy se řídí rozhodnutím zákonných zástupců dítěte. Ve městě jsou dvě běžné základní školy a jedna základní škola pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Zajímalo nás, podle jakých kritérií volili rodiče školu pro Adélku a Matěje. Z teoretické části diplomové práce vyplývá, že romští rodiče chtějí, aby jejich děti byly ve škole šťastné a spokojené. Zajímalo nás proto, podle jakých kritérií volili rodiče školu pro své děti. Kritérium pro matku Adélky bylo, že školu zná, protože ji sama navštěvovala, což dokládá její výrok: M 1:, *Do této školy jsem chodila už já. Znam to prostředí a učitele, kteří tam učí. Někteří z nich učili i mě. Přijde mi, že je tam takové domáctější prostředí a i ti učitelé jsou takovánormální, vstřícnější.* “...Na základě doporučení ŠPZ volila pro Matěje matka školu pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Matěj v této základní škole plnil povinnou školní docházku dva školní roky, tedy první a druhou třídu základní školy. Z jeho výroku: Ž 2:, *Byl sem tam zvyklej a byly tam lepší učitelky, znal sem je.* “ se mu ve škole líbilo a byl tam spokojený. Do třetí třídy základní školy Matěj nastoupil v Dolní ulici, protože matka se na následné vyšetření do ŠPZ pro přešetření jeho speciálně vzdělávacích potřeb s Matějem nedostavila a on musel přestoupit na běžnou základní školu. Matěj ve škole spokojený není. Důkazem je výrok: Ž 2:, *Mně se ve škole nelíbí, chtěl bych chodit do školy nahoru (škola pro žáky s SPV), tam to bylo lepší.* “...a spokojená není ani matka. Vyjádřením: M 2:, *Tak on v tý škole nechce bejt. Jemu se tam nelíbí, že je to tam těžký. Já sem nechtěla, aby tam chodil. To učitelka ho tam dala. Já sem vůbec nevěděla, že tam pude. Ona řekla, že de Matěj dolu do školy, tak tam je. Vono mu to tam ale nejde a některý ty učitelky sou takový divný. Tu co měl vloni, tak tu on vůbec neměl rád. On chce zpátky do školy tam nahoru (škola pro žáky s SVP). Jak sme byli u tý doktorky s dcerou, tak už má termín, aby mohl do tý školy nahoru chodit* “... svádí přestup Matěje na jinou školu na učitelku. Matka i Matěj uvažují o

přestupu do původní školy. Spokojenost žáka závisí neméně také na přijetí jeho samotného třídním kolektivem, tedy dětmi většinové společnosti. Ani jedno ze sledovaných dětí nemá s přijetím do kolektivu potíže. Dokazují to tato jejich tvrzení: Ž 1: *..., „Jo, ve třídě sme v pohodě. Mám tam dvě hodně dobrý kamarádky a s ostatníma se bavím tak nějak normálně.“* ..., Ž 2: *..., „My sme ve škole dobrá parta. Mám tam hodně kamarádů. Akorát s holkama se moc nebavim, jsou namyšlený.“*...Bezproblémové zařazení obou dětí do třídního kolektivu potvrzují svými výroky i obě dvě třídní učitelky: U 1: *..., „Já si myslím, že ji ostatní spolužáci přijímají velmi dobře. Adélka je rozumná, bezkonfliktní holka. Má dobré rodinné zázemí, není hloupá, hezky a moderně se obléká, dobře tancuje a je v tom úspěšná a vzhledem k tomu, že kolektiv je převážně holčičí, tak patří mezi ty, které kolektiv spíš obdivuje.“*..., U 2: *..., „V kolektivu jej (Matěje) berou jako sobě rovného. Jsou tam osobnosti, ale když o něco jde, semknou se a drží spolu. Má ve třídě kamarády a hodně kamarádí s Pepou.“*...Zajímalo nás také, zda děti někdy pocítily diskriminaci pro svůj etnický původ. Ani jedno dítě se nesetkalo s diskriminací ze strany spolužáků, či jiných dětí ze školy. Na otázku, jestli se někdy stalo, že by se jim děti z majoritní společnosti vyhýbaly, nebo se jich stranily z důvodu jejich etnického původu vypověděly: Ž 1: *..., „To ne, to nikdy“* ..., Ž 2: *..., „Ve škole je hodně Romů. Nikdo neřeší, jestli si Rom, nebo nejsi Rom. Všichni spolu kamarádíme a je jedno, jestli si Rom nebo bílej.“*...Jejich tvrzení, že se do kolektivu většinové společnosti jako romští spolužáci bezproblémově zařadily dokazují výpovědi jejich třídních učitelek: U 1: *..., „Tak to jsem opravdu nikdy řešit nemusela. Jak jsem už řekla, Adélku spíš děti ve třídě obdivují a chtěly by s ní víc kamarádit, ale že by se jí někdo posmíval kvůli romskému původu.....to ne.“*..., U 2: *..., „Za tu dobu, co jsem jejich třídní vůbec.“*...Dobré vztahy se spolužáky mají i samotné romské děti. Ke svým spolužákům se chovají slušně a s respektem. Tuto skutečnost potvrdily výpovědi třídních učitelek: U 1: *..., „Nemyslím, že by měla Adélka s někým ve třídě nějaký zásadní problém. To víte, teď jsou ve věku, kdy už si kamarády vybírají podle nějakých společných zájmů, ve třídě jsou skupinky, které se spolu baví víc, ale to je asi úplně normální a běžné v tomto věku. Že by ale Adélka nepromluvila s někým ze třídy ani slovo, nebo měla s někým vztah „na kordy“ říct nemohu. Snaží se vycházet se všemi ve třídě v rámci slušnosti a po dobrém. Možná se někdy holky pohádají, ale za chvíli je to jinak, nic, co by se vymykalo normě v chování třináctiletých dětí.“*..., U 2: *..., „Vůči ostatním je kamarádský. Nikoho neuráží, chová se k ostatním slušně.“*...Adélka i Matěj mají vzájemné vztahy ve třídním kolektivu dobré. Kolektivem jsou přijati bez předsudků a se svými spolužáky se vzájemně respektují.

c) přístupy k romským žákům, předškolní příprava

V teoretické části diplomové práce byla věnována kapitola přístupu k romským žákům. Zajímalo nás názor pedagogů a jejich metody práce s romskými žáky, které využívají ve své praxi. Zajímalo nás, jestli je nutný jiný přístup v edukaci romského žáka. Názory třídních učitelek se v tomto ohledu částečně rozcházejí. Dokazují to jejich výpovědi: U 1: *..., Z hlediska edukačního procesu je to asi spíš otázka pro prvostupňového učitele. Tam si děti osvojují nové učivo hrou a mají na učení se novému více času a prostoru. Tam je asi nutný trochu jiný přístup k romským dětem, které nenavštěvovaly předškolní zařízení a nejsou tak připravené pro školní práci, jako děti majoritní společnosti, které do předškolního zařízení zpravidla docházejí. Na druhém stupni si už tolik hrát nemůžeme a chceme po všech bez rozdílu, aby se učili a na výuku připravovali. Řekla bych, že je spíš nutný jiný přístup k těmto žákům vzhledem k jejich chování, ale zase je to individuální. Jsou celkově temperamentnější a živější než ostatní děti, takže se musí učitel obrnit větší trpělivostí, pokud s nimi řeší nějaký výchovný problém, což ale není případ Adélky.*“... U 2: *..., Myslím si, že není nutný jiný přístup. Myslím, že by to pro ně mohlo být i horší, kdybychom je vyčleňovali a přistupovali k nim jinak. Lepší je, když zapadnou do kolektivu a snaží se fungovat jako ostatní.*“... Pro nástup povinné školní docházky je velmi důležitá předškolní výchova. Z teoretické části diplomové práce vyplývá tvrzení, že romské děti mají počátky školní docházky ztížené absencí v předškolním zařízení, ve kterých se na vstup do školy připravují. Zajímalo nás proto, jak plnily předškolní docházku Adélka a Matěj. Adélka předškolní zařízení navštěvovala pravidelně od svých tří let. Matka tuto skutečnost dokládá výroky: M 1: *..., No jasně. Musely. Nejstarší syn šel v roce do jeslí, s těma dvěma mladšíma jsem byla na mateřské do jejich tří let a pak šupajdily do školky a já do práce.*“... *Tak určitě to pro ně bylo dobré. Víš jak, děti potřebují děti, trochu se otrkat a naučit se být v kolektivu, vycházet s ostatníma....a ve školce se jim líbilo. Doma je tak nezabavíš jako tam....*“ Adélka tak byla pro vstup do školy připravena. Pravidelná docházka do předškolního zařízení pro ni byla přínosem pro budoucí školní práci. Oproti tomu Matěj předškolní zařízení typu mateřské školy nenavštěvoval, což dokazuje výpověď matky: M 2: *..., Do školky nechodil. Byla sem doma na mateřský, tak byl taky doma s námi.*“... Protože mu byl u zápisu do první třídy doporučen odklad školní docházky, byl následně přijat do přípravného ročníku, zřízeném při škole pro žáky se SVP.

d) domácí příprava do školy

Domácí příprava je jedním ze zásadních faktorů ovlivňujících úspěšnost či neúspěšnost každého žáka. Některé děti jsou v tomto ohledu samostatnější a domácí přípravu zvládají bez pomoci rodičů. Jiné pomoc rodičů přivítají a některé musejí být pravidelně kontrolovány, aby svou povinnost domácí přípravy plnily. Adélka patří mezi děti, které jsou zodpovědné, domácí přípravu nepodceňují a do školy se řádně připravují, včetně pomůcek. Dokládají to výroky paní učitelky: U 1: *..., Tak domácí úkoly nosí, je to už velká holka a ví, že kdyby je nedělala, měla by zbytečné problémy. S přípravou to nedokážu objektivně posoudit. Doma s ní nejsem, tak nevím. Vyučuji u nich český jazyk a ten je náročný pro většinu dětí. Děti dnes málo čtou, nemají tak takřkajíc nakoukaný pravopis a ten jim pak ve škole dělá potíže. To co stihneme vyložit a procvičit ve škole je pořád málo na to, aby se jim to zažilo. Říkám jim, aby si každý den procvičovaly pravopis, udělaly si nějaké kratičké cvičení, vždyť na internetu je toho spousta, ale to se jim nikomu nechce. Adélka má alespoň výhodu, že jí nedělá problém literatura, kterou se naučí a sloh, ve kterém je docela dobrá.* “..... U 1: *..., Na mou výuku je má vždy. Nevzpomínám si, že bych se na ni někdy musela zlobit, že je nemá a žádný z učitelů, kteří tam docházejí, si mi jako třídní učitelce také nestěžoval, že by měla Adélka něco v nepořádku.* “...Matěj mezi zodpovědné žáky nepatří, domácí přípravu podceňuje a jeho přístup k domácí přípravě mu způsobuje další problémy. Z výpovědi třídní učitelky: U 2: *..., Pomůcky zapomíná pořád. Já to řeším tak, že pokud nemá učebnici, je to jeho problém. Pomůcky jako pravítko, kružítko, psací potřeby mu zapůjčím a pokud nemá sešit, zkontroluji mu na další hodině, zda si to učivo do sešitu doplnil. Má ale hodně poznámek od ostatních učitelů. Řešili jsme to i pozváním matky do školy a udělením napomenutí třídního učitele. Matka při jednání slíbila nápravu, fungovalo to chvíli a pak to zase sklouzlo tam, kde to bylo.* “...vyplývá, že školní pomůcky nenosí a z výroku: U 2: *..., Příprava je absolutně nedostatečná. Matka s ním má spíš kamarádský vztah, to se ukázalo i na tom jednání ve škole. Mluví s ním jako rovný s rovným. Vše je na něm samotném. Musí se starat sám. Má, podle mého názoru, absolutní volnost úplně ve všem a podle matky je již velký a musí se s tím vším poprat bez její pomoci.* “...je příprava do školy je nedostačující. Matěj sám přiznává, že jeho domácí příprava není dostatečující. Potvrzuje to výrokem: Ž 2: *..., Doma já se neučím. Stejně bych to zapomněl. Já si to přečtu před hodinou, nebo se někoho zeptám a on mi to řekne a to už nezapomenu.* “...Zajímalo nás proto, jestli by Adélce a Matějovi nepomohlo doučování a jestli o něj projevíli zájem. Adélka se snaží potíže v českém jazyce zvládat

vlastními silami, což dokazuje výrok třídní učitelky: U 1: *...,Nikdy mě o doučování nepožádala. Zeptala se třeba na něco v rámci výuky, ale že by se chtěla domluvit na doučování po škole, to ne. Ono by to asi bylo i dost složité, najít společný čas. Učím i v jiných třídách a Adélka má spousty jiných aktivit.“...Pravidelné doučování škola dětem, které by to potřebovaly, nenabízí. Třídní učitelka Matěje svou výpovědí: U 2: *...,Doučování jako takové ve škole není. Jsem ale přesvědčená, že kdyby on sám za některým z učitelů šel a požádal ho o vysvětlení něčeho, čemu nerozumí a potřebuje vysvětlit, že by ho ten učitel neodmítl. Pravidelné doučování ale na škole není. My třeba máme jako třída založenou skupinu, na které děti mají napsané informace, co a kdy do školy potřebují. Všechny děti se tam mohou kdykoli dočíst, co mají dělat, komunikují tam spolu, ale Matěj tam nebyl ještě ani jednou.“...dokládá, že Matěj o pomoc sám nepožádal. Matějův přístup k domácí přípravě je podmíněný vztahem s vyučujícím, což dokládá část výpovědi třídní učitelky: U 2: *...“...Když mu jde ale o známku, tak se dost snaží, to se vybičuje. Na některé předměty se ale učit nebude, protože necítí podporu toho vyučujícího.“...***

e) spolupráce rodiny a školy

Spolupráce rodiny a školy je důležitá pro úspěšné vzdělávání všech dětí, ať z majoritní nebo minoritní společnosti. Učitel by se měl snažit navázat s rodiči dětí přátelský, pozitivní vztah. S rodiči romských dětí je tento přátelský vztah dobrým základem při jeho edukaci. Pedagog by měl romské rodiče přesvědčit, že vzdělanost dítěte je pro něj stejně důležitá, jako pro samotného rodiče. Měl by s nimi jednat proto jako s partnery, kteří se vzájemně ctí a respektují. Spolupráce školy a rodiny Adélky probíhá běžnou formou, tj. komunikací prostřednictvím zápisů v žákovské knížce, kterou, jak sama matka přiznává, každý den nekontroluje, ale pokud by nějaký problém vyvstal, řešila by to osobní návštěvou školy, což potvrdila matka výroky: M 1: *...,Jestli mám být upřímná, tak musím říct, že ne pravidelně. Většinou mi ale Adélka sama řekne, jaké známky a z čeho v žákovské knížce má.“... M 1: *...,Adélka je, jak už jsem řekla, v pohodě a bez problémů. Kdyby s ní byly nějaké problémy, určitě bych do školy zašla a případné problémy se snažila vyřešit.“...Na spolupráci s rodinou Adélky si nestěžuje ani třídní učitelka, jejíž výrok: U 1: *...,Vzhledem k tomu, že s Adélkou nejsou žádné výchovné problémy, postačí na vzájemnou spolupráci žákovská knížka. Tu mívá Adélka průběžně podepisovanou matkou, takže matka o dění ve škole ví a kdyby chtěla, může se kdykoli v konzultačních hodinách, které jsou v žákovské knížce zapsané, přijít na cokoli informovat. Jsem přesvědčena, že kdybych ji z nějakého***

důvodu do školy pozvala, tak se dostaví. Na spolupráci s rodinou si nemohu stěžovat. "...to potvrzuje. V rozporu jsou výpovědi matky Matěje a třídní učitelky Matěje. Matka na otázku, zda kontroluje Matějovi žákovskou knížku pravidelně, vypověděla: M 2: "..., Tak žákovskou mu kontroluju"..., což popírá výrok třídní učitelky: U 2: "..., Žákovskou knížku kontroluji jednou za dva měsíce. Podpisy mu tam chybí. Pokud potřebuji něco vyřídit urgentně, spojím se s matkou telefonicky. Pokud je potřeba něco řešit osobně, zavolám jí a matka přijde. Třídní schůzky máme pouze na začátku školního roku, takové ty informativní, jinak máme internetové stránky a tam jsou vypsány konzultační hodiny všech učitelů. Rodiče se tak mohou do školy kdykoli přijít na dítě informovat, případně si domluví po telefonu jiný časový termín a většina učitelů je ochotna se jim přizpůsobit nebo se domluvit na konkrétním dnu a čase. "...Třídní schůzky jsou podle třídní učitelky pouze na začátku školního roku, kde se rodiče dozví základní a zásadní informace k organizaci školního roku, ale mohou se kdykoli po domluvě, nebo v konzultačních hodinách jednotlivých učitelů, které jsou vypsány na internetových stránkách školy, přijít do školy na své dítě informovat a získat jakékoli potřebné informace ke vzdělávání svého dítěte. Matka na třídní schůzky nechodí, do školy se dostavila pouze na vyzvání třídní učitelky k projednání Matějovo nenošení školních pomůcek a také navštívila školu z důvodu, že bylo Matějovi ubližováno ze strany jedné z učitelek Dokládá to tato výpověď: M 2: ... "...a jednou sem byla ve škole, protože si na něj učitelka dovolovala.....dítě mi nikdo bít nebude (matka dále uvedla, že po Matějovi hodila učitelka svazek klíčů).....ted' už je klid. Na schůzky moc nechodím, nemám kam dát malou. "...

f) motivace žáka, identifikační vzor

Motivace žáka je hybným činitelem v učení. Pokud dítě ví, proč se učí, je pro něj cesta vzdělávání smysluplná, snaží se samo svou pílí a přičiněním dosáhnout cíle, splnit si své sny. Adélka svůj sen má, chce ve svém životě dosáhnout cíle, který si sama vytýčila. S matkou o svých plánech do budoucna mluví, čehož je důkazem matčin výrok: M 1: *..., Ještě do nedávna mluvila o tom, že by chtěla být psycholožkou. Mluvily jsme o tom, že by si dala přihlášku na střední pedagogickou školu a pak by se vidělo co a jak dál. Poslední dobou ale mluví o povolání tanečnice. Chodí do základní umělecké školy do tanečního kroužku a hrozně jí to baví. Jezdí s ostatními děvčaty na různé soutěže a jsou docela úspěšné, tak nevím, pro co se nakonec rozhodne. Samozřejmě, že ji budu v tom, pro co se nakonec rozhodne, podporovat a její rozhodnutí respektovat. "...Adélka je vnitřně motivovaná, ve škole se snaží dosahovat dobrých výsledků, což potvrzuje i výpověď třídní*

učitelky: U 1: *..., Adélka patří mezi lepší průměr třídy. Znamky na vysvědčení měla slušné, kazí jí ho pouze známka z českého jazyka a měla zbytečnou trojku ze zeměpisu. Jinak se, myslím, v učení velmi snaží. Chce to v životě někam dotáhnout. Má dobré rodinné zázemí, hodně ji podporuje matka a dohlíží na to, aby Adélka ve škole prospívala a dostala se na nějakou školu, kterou si vybere. Ona moc dobře ví, že dobré známky na vysvědčení jí otevrou dveře do více škol, ze kterých si bude moct vybrat podle toho, co by ji bavilo* “...Adélka má o svém budoucím životě jasné představy. Důkazem je její výpověď: Ž 1: *..., No, asi bych to chtěla zkusit dát si přihlášku na konzervatoř. A když to nevyjde, tak bych šla na pajdu a potom bych chtěla dělat psycholožku, nebo s dětma jako mamka.* “...Vzorem je pro Adélku matka, která dosáhla vyššího vzdělání, lepšího postavení v majoritní společnosti, lépe ohodnocené práce a stabilního finančního příjmu. Matěj tak jasné cíle nemá, což dokazuje výpověď: Ž 2: *..., O tom já sem ještě nepřemýšlel, vůbec nevím, fakt.* “...Ani matka neví, čím by chtěl v budoucnu Matěj být, jaké povolání by se mu líbilo, čím by se chtěl žít. Důkazem je její výpověď: M 2: *..., Oni o tom ve škole vůbec nemluví. To nás se furt ptali, co bysme chtěli dělat. Já nevím, to se ho zeptejte.* “..Vzorem je pro Matěje jeho otec, což dokázal výrokem: . Ž 2: *..., Asi táta. Rozumí autům a stará se o nás.* “...

3. kategorie: vliv mimoškolní na školní úspěšnost či neúspěšnost

a) volný čas, mimoškolní aktivity, povinnosti

Adélka a Matěj jsou ve věku, kdy si chtějí svůj volný čas již organizovat po svém. Adélka je matkou kontrolována mobilním telefonem a matka vyžaduje pevný režim a plnění vzájemných dohod, což dokládá její výpověď: M 1: *..., Její největší povinnost je příprava do školy a drobné domácí práce. Přes týden jsme doma samy, manžel jezdí domů na víkendy, takže si vycházíme s Adélkou vzájemně vstříc a vždy se nějak dohodneme ke spokojenosti nás obou. Když si své povinnosti splní, může si svůj zbývající volný čas využít po svém. Samozřejmě že musím vědět kde a s kým je, má určený čas, kdy musí být doma a pokud by domů nepřišla včas, bylo by zle. Někdy zavolá, jestli může být venku déle, ale nedovolí si nedat o sobě vědět. Moc dobře ví, že by se mnou měla velké problémy, kdyby naše dohody nějak porušila. V týdnu může být venku do osmnácti hodin, když má napsané úkoly. V zimním období do setmění. Je to holka a to víš, že o ni mám strach. Trvám na tom, aby byla včas v posteli a na druhý den do školy byla dobře vyspaná.* “...Adélčinou mimoškolní aktivitou je tanec. Věnuje mu mnoho svého volného času a na kroužek tance

dochází do ZUŠ. Svůj volný čas smysluplně naplňuje, což potvrdila výrokem: Ž 1: *...,Chodím dvakrát týdně na hodinu a půl. Jezdíme i na soutěže a vystupuju s tancováním i se školní družinou. "...Své ostatní povinnosti se také snaží plnit tak, aby byla spokojená i matka. To potvrzuje i její výpověď: Ž 1: ...,Tak to mi mamka vždycky řekne, co mám udělat. Třeba umýt nádobí, vynést koš, utřít prach, prostě poklidit. Hlavní ale je, abych měla všechno do školy. Abych měla napsané úkoly a měla připravenou tašku na další den. "...V Adélčině rodině je vše postaveno na vzájemných dohodách, odpovědnosti, respektu a důvěře. V rodině Matěje, vzhledem k velkému počtu dětí a finanční situaci, je obtížné volný čas Matějovi vyplnit docházením do placených kroužků v ZUŠ. Matěj navštěvuje pouze zájmový kroužek basketballu, který vede jejich třídní učitelka a svou výpovědí: U 2: *...,Je výborný ve sportu. Jsem ráda, že s námi chodí alespoň na ten basketball. "...potvrdila, že Matěj kroužek navštěvuje a vyniká ve sportu. Matka je ráda, že alespoň část svého volného času vyplní touto aktivitou. Potvrdila to částí výroku: M 2: *...,Já sem ráda, že na ten kroužek chodí. Nechci aby se kamarádil s takovýma těma co, nic nedělaj. Tady je to hrozný, tady sou drogy všude, to já dětem říkám, aby si od nikoho nic nebraly a aby se s takovýma vůbec nebavily. "...Tvrdí, že Matěj má pevně stanovenou dobu, kdy má být doma. Což dokládá tvrzením: M 2: *...,Každej den musí být doma v sedm večer. V pátek a v sobotu mají vycházky do osmi. "...Matěj má také domácí povinnosti, ale matka není při jejich plnění dostatečně důsledná a Matěj toho využívá. Potvrdil to výpověďmi: Ž 2: *...,Pomáhám doma. Máma vždycky řekne a já to udělám. Ale taky někdy neudělám, to pak máma nadává, ale to já vydržim. "... Ž 2: *...,Máma mě třeba nechce pustit ven, nebo mi zakáže hry, ale já ji vždycky překecám, abych mohl jít ven. "...S výběrem kamarádů si Matěj nechce nechat poradit. Třídní učitelka mu doporučuje se problémovým kamarádům vyhýbat, což Matěje velmi popuzuje. Důkazem je výpověď: Ž 2: *...,No ale nebude mi zakazovat kamarády. To já budu dělat furt, že se s nima budu kamarádit. "...*******

4 DISKUSE

Tato část diplomové práce se věnuje zjištěným výsledkům výzkumu, ve kterých jsme se snažili shrnout jednotlivé výpovědi romských dětí, jejich zákonných zástupců, v obou případech matek, a třídních učitelek romských dětí, které navštěvují běžnou základní školu. Pro účely našeho výzkumu jsme oslovili dvě romské děti, jejich matky a dvě třídní učitelky dětí. Děti pocházely každé z jiného sociokulturního prostředí. Odlišnosti jejich rodinného prostředí spočívaly hlavně ve vzdělání zákonných zástupců dětí (matek), v bytových podmínkách rodin, v počtu dětí v rodinách, v domácí přípravě a v plnění školních povinností, v motivaci dětí k učení a v jejich povinnostech, v neposlední řadě v trávení volného času sledovaných dětí. Vzhledem k velikosti souboru nelze výsledky kvalitativního výzkumu zobecňovat na celou populaci Romů žijících v České republice.

Náš výzkum ukázal, že školní úspěšnost romského žáka v běžné základní škole nesouvisí s jeho etnickým původem. Romské děti byly přijaty třídním kolektivem bez předsudků a jako rovnocenní partneři v třídním kolektivu. Klima školní třídy je důležitým činitelem při edukačním procesu žáka. V obou sledovaných případech jsou dokonce spolužáci dětí ochotni podat romským dětem pomocnou ruku při potížích v učení. Jejich etnický původ není ani pro pedagogy, kteří je vzdělávají, překážkou pro školní úspěšnost. Ani jedno sledované dítě se nesetkalo ze strany pedagogů s pocitem, že by se k nim choval jiným způsobem, než k ostatním dětem většinové společnosti.

Neúspěšnost romského žáka v běžné základní škole je z výsledků našeho výzkumu zapříčiněna sociokulturním prostředím, ze kterého dítě do školy přichází. Nejvýznamnějším činitelem na školní úspěšnost či neúspěšnost dítěte se projevilo vzdělání zákonných zástupců dětí a odpovědnost za přítomnost i budoucnost svých dětí. Matka se středoškolským vzděláním považuje vzdělání svého dítěte za velmi důležité pro jeho budoucí život. Na povinnou školní docházku jej připravila zapsáním do předškolního zařízení a věnovala mu dostatečné množství svého času, který mu mohla, vzhledem k počtu a věku dětí v rodině, věnovat. Je schopna díky svému vlastnímu vyššímu vzdělání a s tím spojené ekonomické stabilitě rodiny zajistit dítěti podmínky vhodné pro domácí přípravu a zajistit také materiální vybavenost dítěte pro práci ve škole. Dítě má svůj vlastní pokoj, kde se může do školy v klidu připravit a psát domácí úkoly. Důsledně dohlíží na plnění jeho školních i domácích povinností, zajímá se o dění ve škole a se školou spolupracuje. Podporuje jej i v mimoškolních aktivitách a důsledně kontroluje způsob

trávení volného času. Dítě má jasně stanovená pravidla a pevný režim dne. Dítě je motivováno pro školní práci vnějšně, pokud si své povinnosti nesplní, následuje trest v podobě zákazu svobodného rozhodování o svém volném čase a matka trvá na nápravě. Výhodou tohoto dítěte je i vnitřní motivace, protože má jasně vytýčené cíle do budoucna, chce být profesionální tanečnicí, a jeho identifikačním vzorem je právě matka, která ve svém životě, přesto, že je Romka, dosáhla respektu a uznání většinové společnosti. Matka druhého dítěte, která má základní vzdělání a sama přiznává nedůslednost ve výchově a vzdělávání dítěte, není schopna dítěti vhodné podmínky pro jeho úspěch ve škole zajistit. Dítě vyrůstá v nevyhovujících bytových podmínkách. Osmičlenná rodina žije v podnájemním bytě dva plus jedna a náklady na bydlení jsou neúměrně vysoké. Tři z mladších sourozenců dítěte jsou školou povinné, dva z nich sdílejí jeden pokoj se sledovaným dítětem. Prioritou pro matku je péče o nejmladšího sourozence. Z ekonomických důvodů nenavštěvovalo předškolní zařízení typu mateřská škola, docházelo pouze do přípravné třídy po doporučení odkladu školní docházky. Při domácí přípravě do školy mu není matka nápomocna, protože jak sama uvedla, učivo, které musí dítě zvládnout, vzhledem ke svému nízkému vzdělání, neovládá a nerozumí mu. Není důsledná ani při plnění jeho povinností jak školních, tak domácích. Z výpovědi třídní učitelky vyplynulo, že dítě nemá potřebný dohled ani nad školními výkony. Spolupráce rodiny se školou je iniciována ze strany pedagoga. Podle matky je školní neúspěch zapříčiněn množstvím učiva a přístupem některých pedagogů. Chce, aby její dítě bylo ve škole spokojené, a proto uvažuje o přestupu na jinou školu. Trávení volného času je zcela na rozhodnutí dítěte. Finanční situace rodiny neumožňuje dítěti navštěvovat placené zájmové kroužky. Motivace dítěte ke školním úspěchům je nízká, samo dítě neví, čím by chtěl v budoucnu být, vytýčený cíl dle svých slov nemá.

ZÁVĚR

V předložené diplomové práci jsme se zabývali tím, jak se začlení romské dítě do hlavního vzdělávacího proudu běžné základní školy. Cílem bylo zjistit, zda je případná neúspěšnost romského žáka v běžné základní škole způsobena jeho etnickým původem, nebo je úměrná působení vlivu rodinného prostředí, ve kterém vyrůstá. Pozornost byla zaměřena především na vztahy žák-rodíč, žák-učitel, žák-třídní kolektiv, rodič-škola.

V současné době je vzdělávání Romů považováno za významnou cestu, která by mohla vést ke zlepšení jejich postavení ve většinové společnosti a následně ke vzájemnému porozumění a toleranci. Škola, která chce úspěšně vzdělávat romské děti, musí najít cestu k jejich rodičům. Děti často přicházejí z prostředí nepodnětného, které věnuje menší pozornost přípravě svých dětí do školy, nesledují, zda si děti plní své školní povinnosti, nekontrolují jim školní výsledky a pokud ano, ze špatných nevyvozují důsledky. Postoje takových romských rodičů se odráží v nízké motivaci romských dětí dosahovat ve škole dobrých výsledků.

Bez spolupráce s rodinou je obtížné dosáhnout uspokojivých výsledků ve školní práci dětí. Učitelé by se měli snažit navázat s rodiči pozitivní vztahy, jednat s rodiči jako s partnery, mluvit s nimi nejen o školních problémech, ale zajímat se o celou rodinu a pomoci jim ve věcech, kde si sami rodiče nevědí rady. Se zajištěním plnění školních povinností může být nápomocna i nezisková organizace, na kterou může dát učitel rodiči kontakt. Terénní pracovníci těchto organizací jsou nápomocni při řešení různých problémů rodiny, jsou nápomocni při přípravě do školy a mohou docházet do rodiny a zajistit doučování dítěte. Citlivou komunikací s rodiči můžeme vzbudit zájem o vzdělávání jejich dítěte, přimět je se školou spolupracovat a mít tak společný cíl, tj. připravit dítě na budoucí život s co nejvyšším možným vzděláním a umožnit mu tak snazší zařazení se do většinové společnosti.

RESUMÉ

V teoretické části diplomové práce jsem popsala specifika romského etnika. Zabývala jsem se vlivem rodiny na výchovu a vzdělání dítěte a postoji romských rodičů ke vzdělání. Dále jsem se zabývala školním prostředím, do kterého romské dítě přichází a podmínkami ve škole, které mohou být při edukaci romského dítěte přínosem pro jeho úspěšné zvládnutí školní docházky. Ve výzkumné části jsem se zaměřila na dvě romské děti a jejich rodinné a školní prostředí. Kvalitativním přístupem jsem zkoumala příčiny školní úspěšnosti či neúspěšnosti.

SUMMARY

In the theoretical part of the diploma thesis I described the specifics of Roma ethnicity. I have dealt with the influence of the family on the education and education of the child and the attitudes of Roma parents towards education. I also looked at the school environment in which the Roma child is coming and the conditions in the school, which can be of benefit in educating a Roma child for his successful school attendance. In the research section I focused on two Roma children and their family and school environments. By qualitative approach, I investigated the causes of school success or failure.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Literatura

1. BALVÍN, Jaroslav. *Romové a pedagogika: 15. setkání Hnutí R na Technické univerzitě v Liberci 24.-25. března 2000*. Ústí nad Labem: Hnutí R, 2000. ... setkání Hnutí R. ISBN 80-902461-3-3.
2. BALVÍN, Jaroslav. *Metody výuky romských žáků*. Praha: Radix, 2007. ISBN 978-80-86031-73-6.
3. BAKALÁŘ, Petr. *Psychologie Romů*. Praha: Votobia, 2004. Kontroverzně. ISBN 80-7220-180-8.
4. BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Brno: MSD, 2005. ISBN 80-86633-37-3.
5. ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-534-3.
6. ČAPEK, Robert, Marek LAUERMANN, Irena PŘÍKAZSKÁ, Miroslav VOSMIK a Jan VYHNÁLEK. *Jak budovat dobrý vztah s rodiči žáků*. Praha: Raabe, [2017]. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-295-0.
7. DĚDIČ, Miroslav. *Výchova a vzdělávání cikánských dětí a mládeže*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1982.
8. HELUS, Zdeněk. *Psychologie pro střední školy*. Vyd. 3. Praha: Fortuna, 2003. ISBN 80-7168-876-2.
9. HIRT, Tomáš a Marek JAKOUBEK, ed. *"Romové" v osidlech sociálního vyloučení*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2006. ISBN 80-86898-76-8.
10. HLAVÁČEK, Petr a Stanislav DEJMEK, ed. *Výchova a vzdělávání romských dětí a mládeže: referáty, příspěvky, závěry z jednání odborných sekcí, dokumenty, další informace z celostátního semináře 3.-5. listopadu 1999 v Českých Budějovicích*. V Českých Budějovicích: Pedagogické centrum, 1999. B. ISBN 80-7019-003-5.
11. HORŇÁK, Ladislav a SHOLTZOVÁ, Iveta. *Cesty ke zvyšování socializácie rómskeho etnika*. Prešov: Pedagogická fakulta PU, 2005. ISBN 80-8068-374-3 (brož.)

12. HORVÁTHOVÁ, Jana. *Kapitoly z dějin Romů*. S.l.: Společenství Romů na Moravě [u.a.], 2002. ISBN 807106615X.
13. HÜBSCHMANNOVÁ, Milena. *Bibliografie romské literatury* in ŠIŠKOVÁ, Tatjana, ed. *Výchova k toleranci a proti rasismu: sborník: zdroje a formy rasismu a netolerance, informace o národnostních menšinách, hry a cvičení pro žáky a studenty*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-285-8.
14. JAKOUBEK, Marek. *Romové - konec (ne)jednoho mýtu: tractatus culturo(mo)logicus*. Praha: BMSS-Start, 2004. Sešity pro sociální politiku (Socioklub). ISBN 80-86140-21-0.
15. KALEJA, Martin. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7368-943-8.
16. KALEJA, Martin. *Romové - otázky a odpovědi v českém a slovenském kontextu*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7464-175-6.
17. KOLÁŘ, Zdeněk, Stanislav NAVRÁTIL a Renata ŠIKULOVÁ. *Školní hodnocení a jeho současné problémy*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 1998. ISBN 80-7044202-6.
18. KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0885-X.
19. KOVAŘÍKOVÁ, Marie. *Pedagogicko-psychologická problematika romských žáků ve vztahu k jejich školní úspěšnosti*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 1998. ISBN 80-7044-225-5.
20. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.
21. LECHTA, Viktor, ed. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
22. LISÁ, Helena, ed. *Romové v České republice: (1945-1998)*. Praha: Sociopress, 1999. Sešity pro sociální politiku. ISBN 80-902260-7-8.
23. LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-205-X.

24. MANN, Arne B. *Romský dějepis*. Praha: Fortuna, 2001. ISBN 80-7168-762-6.
25. MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.
26. MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, Monika. *Standard práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80244-4722-3.
27. NOVOTNÁ, Marie a Marta KREMLIČKOVÁ. *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele: (setkání speciálněpedagogická, sociálněpedagogická a pedagogickodiagnostická)*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1997. ISBN 80-85937-60-3.
28. PELIKÁN, Jiří. *Výchova pro život*. Praha: ISV, 1997. Pedagogika (ISV). ISBN 80-85866-23-4.
29. ŘÍČAN, Pavel. *S Romy žít budeme - jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-250-5.
30. ŘÍČAN, Pavel. *S Romy žít budeme - jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti*. Vyd. 2., upr. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-410-9.
31. ŠOTOLOVÁ, Eva. *Vzdělávání Romů*. 2., rozš. vyd. Praha: Grada, 2001. ISBN 80-247-0277-0.
32. ŠVARÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
33. VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.
34. VÍTKOVÁ, Marie, ed. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a speciální*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-071-9.
35. ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Praha: Portál, 2001. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-544-x.

Internetové zdroje

1. Romové v České republice: Tradiční život Romů [online]. [cit. 2018. 03. 03].
Dostupné z: <<http://romove.radio.cz/cz/clanek/18197>>
2. Romové v České republice: Tradiční život Romů: Rodina [online]. [cit. 2018. 03. 03].
Dostupné z: <<http://romove.radio.cz/cz/clanek/18387>>
3. MVSP.CZ: Ministerstvo práce a sociálních věcí: Rodina: Strategické dokumenty v oblasti podpory rodiny: Národní zpráva o rodině [online]. [cit. 2018. 03.03].
Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/files/clanky/899/zprava_b.pdf>
4. Mají na to!: Individuální podpora dítěte [online]. [cit. 2018. 03. 03]. Dostupné z:
<<http://majinato.cz/4-jak-motivovat-znevychodneneho-zaka.php>>
5. Úřad vlády České republiky (CZ): Strategie romské integrace do roku 2020: Přehled opatření Strategie romské integrace do roku 2020 [online]. [cit. 2018. 03. 03].
Dostupné z: <<https://www.vlada.cz/assets/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/Prehled-opatreni-SRI.pdf>>

Jiné zdroje

1. Zpráva ŠPZ + doporučení ŠPZ, č. j. SPC/362/2012 ze dne 15. 05. 2012
2. Zpráva ŠPZ + doporučení ŠPZ, č. j. SPC/723/2013 ze dne 25. 02. 2013

PŘÍLOHY

Příloha č. 1

Udělení souhlasu ke zpracování osobních a citlivých údajů

Podle zákona č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů, ve znění pozdějších předpisů, uděluji souhlas paní Monice Šafaříkové k nahlížení do školní dokumentace a ke zpracování osobních citlivých údajů, souvisejících s obsahem diplomové práce Romské dítě v české škole, obhajované na katedře psychologie Fakulty pedagogické v Plzni.

Ve výše uvedené diplomové práci budou z důvodu zachování důvěrnosti a anonymity změněna křestní jména všech respondentů, i názvy institucí, které se budou v textu diplomové práce a dalších dokumentech vyskytovat.

V Horním Slavkově

.....
respondent

.....
Monika Šafaříková
výzkumník

Příloha č. 2

Kazuistika č. 1 (rozhovory)

Rozhovor s matkou dítěte

V: „Máte moc hezky zařízený byt a cítím se tu velmi příjemně, jen mě zaráží ten velký stůl?“

M 1: „*Stůl je přeci základ žití, říká se přeci kdo má stůl a židli, ten bydlí.*“(smích)

V: „To je pravda, ale ten váš je hodně velký!“

M 1: „*Mně nepřipadá veliký, jsem už asi na něj zvyklá. Když se tu sejdeme všichni, tak je tak akorát. Nemáme zas tak velký byt, a když jsem chtěla, aby měla Adéla svůj pokoj, museli jsme to tady přizpůsobit tak, aby si měli všichni kam sednout. Když je nějaká oslava nebo přijdou kluci na návštěvu, všechno se odehrává právě tady u toho stolu.*“

V: „Řekni mi prosím něco o svém dětství, o svých rodičích a sourozencích.“

M 1: „*Z mého pohledu jsme byli úplně normální běžná rodina. Bydleli jsme v městském bytě, rodiče chodili do práce, my starší do školy a mladší sourozenci do školky. Za komunistů museli chodit všichni do práce, neexistovalo, že by někdo do práce nechodil. Táta pracoval ve fabrice jako dělník a mamka uklízela.*“

V: „Jaké vzdělání měli tví rodiče?“

M 1: „*Oba dva mí rodiče měli jenom základní vzdělání. Proto taky chtěli, abych se učila a udělala si nějakou školu, abych měla lepší práci.*“

V: „Jací byli tví rodiče, kdo z nich více dohlížel na vaši výchovu a vzdělávání?“

M 1: „*No, starali se oba dva. Bylo nás osm dětí, tak to víš, měli se co ohánět. Já jsem byla nejstarší ze všech dětí, tak to taky bylo i na mně. Mamka mě zaukolovala a muselo to šlapat. Ráno jsme měli připravené hromádky oblečení a já jsem musela mladší sourozence vypravit do školy a do školky. Nedovolila bych si říct, že to dělat nebudu, i když mě to někdy štvalo.*“

V: „Vzpomeneš si, jestli si v dětství nějak trpěla tím, že jsi Romka?“

M 1: „*Před revolucí byla fakt jiná doba. Nebyla taková rasová nenávisť jako v dnešní době. Možná to bylo tím, že všichni chodili do práce, žili v nájemných bytech a byli na tom přibližně stejně. Žili jsme jako spousta jiných rodin. Když jsem chodila na základku, s diskriminací jsem se nesetkala. Bylo nás více Romů ve třídě, učení mi šlo, byla jsem bezproblémová. S narázkami jsem se setkala až na střední škole.*“

V: „Jak si reagovala, jak ses bránila?“

M 1: „Je pravda, že zpočátku jsem bojovala. Chtěla jsem ze školy odejít. Mamka by mi to i dovolila, ale táta řádl a o odchodu ze střední školy nechtěl ani slyšet. Tenkrát řekl: „Musíš vydržet, a hotovo!“ a tak jsem zatnula zuby a vydržela. Kluka, který měl narážky na to, že jsem Romka, jsem si nevšimala a jeho to přestalo bavit.“

V: „Když jsi dokončila střední školu, nenapadlo tě studovat dál? Udělat si vysokou školu?“

M 1: „Nechtěla jsem dál studovat. Chtěla jsem si najít práci a žít po svém. Doma nás bylo hodně a stejně by to naši finančně neutáhli. I tak na mě byli rodiče pyšní. Byla jsem v širokém okolí jedna z mála Romek, která měla maturitu. Táta se se mnou chlubil, kudy chodil. Po škole jsem nastoupila jako vychovatelka na internátě, a byla tam spokojená. Tam jsem také potkala svého nynějšího muže, proto jsem pracovní poměr jako vychovatelka ukončila a nastoupila jsem jako osobní sekretárka. Nechtěla jsem ani děti, protože jsem si dobře pamatovala na starosti s péčí o své mladší sourozence. Manžel ale dítě chtěl a možná si mě i chtěl při odchodu na vojnu pojistit, takže jsem otěhotněla a narodil se nám první syn. Jelikož byl manžel na vojně, vrátila jsem se po jednom roce na mateřské dovolené zpět do práce. Byla jsem vlastně s klukem sama a chyběly nám peníze. Manžel se vrátil z vojny a žili jsme si spokojeně a dobře.“

V: „Druhé dítě jste nechtěli?“

M 1: „No, já opravdu ne. Měla jsem dobrou práci, jedno dítě, které na starosti a radosti jak se říká, stačí, ale osud tomu chtěl jinak. Když jsem byla podruhé těhotná, měla jsem už domluvený termín na interrupci. Měla jsem být v sedm ráno v nemocnici a asi tomu chtěl Bůh, abych neslyšela budík a já zaspala. Tak se nám narodil druhý syn. S ním jsem byla na mateřské dovolené celé tři roky. Manžel chodil do práce a já si proto mohla dovolit s ním být tak dlouho doma.“

V: „Jaká byla tvá další pracovní zkušenost?“

M 1: „Vrátila jsem se zpět do drůbežárny jako osobní sekretárka ředitele. Potom ale drůbežárna zkrachovala a zavřeli ji. V té době byl vypsán konkurz na okresním úřadě do kanceláře na sociálním odboru. Přihlásila jsem se a konkurz vyhrála. Nastoupila jsem na nové místo, ale spokojená jsem tam moc nebyla. Ze strany spolupracovníků jsem cítila jistou nevráživost.“

V: „Myslíš, že jim vadilo, že jsi Romka?“

M 1: *„Možná i to. Spíš bych ale řekla, že jim vadila má vstřícnost vůči klientele, která tam na úřad docházela. Mělo to ale i výhodu....myslím ten čas, který jsem tam vydržela. Seznámila jsem se tam totiž s romským poradcem pro okres. Povídali jsme si a on mi nabídl, jestli bych nechtěla pracovat ve školství jako sociální asistent. Hrozně mě to nadchlo, přikývla jsem a nastoupila do zvláštní školy v našem městě. Jednalo se hodně o práci v terénu. Bylo to období, kdy se začaly rozbíhat přípravné třídy a já jako Romka jsem vyhledávala rodiny s předškolními dětmi. Přesvědčovala jsem rodiče, aby své děti zapsali do přípravné třídy a aby tam pravidelně ty děti docházely. Aby ty děti byli do školy alespoň trochu připravené.“*

V: *„Nechtěla jsi ani druhé dítě a máte děti tři?“*

M 1: *„ Adélka přišla po třinácti letech od druhého porodu. V té době jsme prožívali krizi v manželství. Manžel nechal rozhodnutí o třetím dítěti na mně.....ani mamka nechtěla, abych si třetí dítě nechala.“*

V: *„Mělo být narození Adélky poutem pro tvého manžela, aby od vás neodešel?“*

M 1: *„Možná....snad....chtěla jsem udržet rodinu pohromadě. Rodina je pro mě hodně důležitá. Byla jsem ochotna odpustit mu všechno, jen když zůstane. Byl dobrým tátou pro děti a sama jsem s nimi zůstat nechtěla. Moje hrdost šla stranou, když jsem přemýšlela o tom, co by s námi bylo, kdyby odešel. Naštěstí jsme to ustáli a já moc dobře vím, že rozhodnutí odpustit mu bylo kvůli dětem správné.“*

V: *„Kdo je u vás v rodině ten, který dohlíží na výchovu a vzdělávání dětí?“*

M 1: *„No, většinou já. Obzvlášť teď u Adélky. Manžel jezdí na kamiónu, není přes týden doma, tak s Adélkou válčíme samy. I kluky jsem do učení honila spíš já. Co se týče výchovy, také to spíš držím v ruce já. Myslím, že u kluků jsem to zvládla a nemám se za co stydět. Starší syn má maturitu. Přestože měl v prvním ročníku na střední škole problémy, vyřešili jsme to tenkrát tím, že si první ročník zopakoval a nakonec odmaturoval s vyznamenáním. Přihlášku na vysokou školu si ale nepodal a já toho dodnes lituji. Tenkrát jsme na tom nebyli finančně moc dobře, doma ještě dvě děti a podporovat nejstaršího syna na vysoké škole pro nás bylo nemožné. Vyčítám si dodnes, že jsme to nezkusili nějak vyřešit. Druhý syn se vyučil. Oba dva pracují a vedou spořádaný život. Mohu na ně být hrdá.“*

V: *„Byly s nimi v průběhu školní docházky nějaké potíže?“*

M 1: „Nevzpomínám, že by byly nějaké zásadní. Takové ty běžné. Jen vzpomínám, že když jsme ještě bydleli v jiném městě, přinesl mladší syn zapsanou třídní důtku v žákovské knížce. Důtku mu zapsala třídní učitelka na podkladě stížnosti paní učitelky, kterou jsem potkávala v místě bydliště. Při příležitostném setkání této paní učitelky jsem se jí ptala, proč mi to neřekla, když se běžně setkáváme. Požádala jsem jí, aby když něco kluk provede, mi dala vědět a já mu to doma vysvětlím! To víš, že jsem mu doma vynadala a od té doby byl klid.“

V: „Je pro tebe vzdělání tvých dětí důležité?“

M 1: „Tak to v každém případě. Nemáš papír, nemáš práci. Teda.....práci můžeš mít i bez papíru, ale jakou? To víš, že bych si přála, aby dosáhla Adélka co nejvyššího vzdělání. Také ji honím, aby nelajdala a učila se. Když bude mít maturitu, budu spokojená.“

V: „A co s Adélkou, jsou s ní nějaké výchovné potíže?“

M 1: „S Adélkou, co se týče chování ve škole, žádné potíže nejsou. Holky jsou asi trochu klidnější. Zatím jsem žádný problém nemusela řešit. V tomhle ohledu je zlatá holka.“

V: „Má Adélka nějaké povinnosti a jsi důsledná při kontrole jejich plnění“

M 1: „Její největší povinnost je příprava do školy a drobné domácí práce. Přes týden jsme doma samy, manžel jezdí domů na víkendy, takže si vycházíme s Adélkou vzájemně vstříc a vždy se nějak dohodneme ke spokojenosti nás obou. Když si své povinnosti splní, může si svůj zbývající volný čas využít po svém. Samozřejmě že musím vědět kde a s kým je, má určený čas, kdy musí být doma a pokud by domů nepřišla včas, bylo by zle. Někdy zavolá, jestli může být venku déle, ale nedovolí si nedat o sobě vědět. Moc dobře ví, že by se mnou měla velké problémy, kdyby naše dohody nějak porušila. V týdnu může být venku do osmnácti hodin, když má napsané úkoly. V zimním období do setmění. Je to holka a to víš, že o ni mám strach. Trvám na tom, aby byla včas v posteli a na druhý den do školy byla dobře vyspaná.“

V: „Jak reaguješ, když přinese Adélka nějakou špatnou známku?“

M 1: „No když donese špatnou známku, tak nejde ven a učí se, aby si tu špatnou známku mohla opravit.“

V: „Pomáháš jí při tom učení?“

M 1: „Když se má něco naučit, tak ji třeba vyzkouším, nebo jí zkontroluju nějaké vypracované cvičení, a když něčemu nerozumí, snažím se jí to vysvětlit. Taky hodně využíváme internet, tam se dá hodně věci najít.“

V: „Kontroluješ ji žákovskou knížku každý den?“

M 1: „*Jestli mám být upřímná, tak musím říct, že ne pravidelně. Většinou mi ale Adélka sama řekne, jaké známky a z čeho v žákovské knížce má.*“

V: „Jak hodnotíš svou spolupráci se školou?“

M 1: „*Adélka je, jak už jsem řekla, v pohodě a bez problémů. Kdyby s ní byly nějaké problémy, určitě bych do školy zašla a případné problémy se snažila vyřešit.*“

V: „Adélka je v sedmé třídě, víš, čím by se chtěla v budoucnu živit, čím by chtěla být?“

M 1: „*Ještě do nedávna mluvila o tom, že by chtěla být psycholožkou. Mluvily jsme o tom, že by si dala přihlášku na střední pedagogickou školu a pak by se vidělo, co a jak dál. Poslední dobou ale mluví o povolání tanečnice. Chodí do základní umělecké školy do tanečního kroužku a hrozně jí to baví. Jezdí s ostatními děvčaty na různé soutěže a jsou docela úspěšné, tak nevím, pro co se nakonec rozhodne. Samozřejmě, že ji budu v tom, pro co se nakonec rozhodne, podporovat a její rozhodnutí respektovat.*“

V: „Jsi spokojená s jejími studijními výsledky ve škole?“

M 1: „*Poslední vysvědčení nebylo tak špatné. Měla trojku z češtiny a ze zeměpisu, jinak dvojky a jedničky. Ten zeměk mě štvál, zkazila si to nějakým posledním testem, který pokazila, ale co nadělám.....dostala vynadáno a slíbila, že si to do konce roku opraví. S tou češtinou bojovala už na prvním stupni, takže s tou trojkou sem smířená. Když mají psát nějakou prověrku, tak se učí a snaží se na ní připravit, nevláká to, tak má holt trojku, no, nezabiju ji za to.*“

V: „Řekni mi prosím, proč chodí Adélka do ZŠ v Dolní ulici?“

M 1: „*Do této školy jsem chodila už já. Znáám to prostředí a učitele, kteří tam učí. Někteří z nich učili i mě. Přijde mi, že je tam takové domáctější prostředí a i ti učitelé jsou takovínormální, vstřícnější.*“

V: „Chodily všechny tvé děti do předškolního zařízení?“

M 1: „*No jasně. Musely. Nejstarší syn šel v roce do jeslí, s těma dvěma mladšíma jsem byla na mateřské do jejich tří let a pak šupajdily do školky a já do práce.*“

V: „Myslíš, že jim to docházení do jeslí a do školky usnadnilo vstup do školy?“

M 1: „*Tak určitě to pro ně bylo dobrý. Víš jak, děti potřebujou děti, trošku se otrkat a naučit se být v kolektivu, vycházet s ostatníma.....a ve školce se jim líbilo. Doma je tak nezabavíš jako tam....*“

V: „A jak trávíte volný čas jako rodina. Zajdete si někdy třeba do kina nebo do divadla, na výstavu?“

M 1: „*Jo, do kina si někdy zajdem nebo zajedem, když dávají něco pěknýho. Do divadla teda nechodíme. Adélka jezdí dost s tím tanečním kroužkem a teď už nás tolik nepotřebuje. Má to svoje tancování, pak dlouho nic, pak škola, no a pak jsme za dlouho my rodiče.....*“

V: „Máte nějaké plány na prázdniny jako rodina?“

M 1: „*Adélka jezdila každý rok o prázdninách s bratry a jejich partnerkami k moři. Letos nikam nepojedou, protože partnerka jednoho z nich je těhotná. Pojedu někam sama s Adélkou, aby si prázdniny užila...takovou dámskou jízdu.*“

V: „Manžel nepojede?“

M 1: „*Ten je na cestách pořád. Když má dovolenou, tak si chce radši odpočinout. To spíš někam zajedeme jen tak na výlet... třeba na celý den ...ale na dýl ho nikam nedostaneme.*“

V: „Děkuji za tvůj čas a ochotu. Ahoj.“

Rozhovor s Adélkou:

V: „Jsi ve škole spokojená, líbí se ti tam?“

Ž 1: „*Jo, líbí. Lepší to ale bylo na prvním stupni, když jsme chodily do starý školy, tam to bylo lepší.*“

V: „Proč si myslíš, že to bylo lepší na prvním stupni?“

Ž 1: „*No, měly jsme svojí třídu, jednu učitelku. Byla na nás hodná a ani toho učení nebylo tolik...*“

V: „Chtěla bys chodit do školy v Horní ulici?“

Ž 1: „*Ne, to bych nechtěla. U nás ve škole jsem už zvyklá, mám tu kamarády, znám učitelky, líbí se mi tu.*“

V: „Jak vycházíš se svojí třídní učitelkou?“

Ž 1: „*Docela dobře. Máme ji druhý rok. Je přísná, ale spravedlivá a někdy je s ní i sranda.*“

V: „A jak vycházíš s ostatními učiteli?“

Ž 1: „*Nemám problém s žádným učitelem. Ve škole mi to docela jde, takže dobrý.*“

V: „Měla jsi někdy pocit, že by se některý učitel k tobě choval jinak než k ostatním neromským dětem?“

Ž 1: „*Vůbec. U nás ve škole je hodně Romů a myslím, že učitelé nedělají rozdíly, jestli je někdo Rom, nebo není. Spíš de o to, jak se kdo chová.*“

V: „Chodíš do školy připravená, máš vždy školní pomůcky?“

Ž 1: „*Jo, většinou jo. Připravuju si tašku vždycky večer podle rozvrhu.*“

V: „A co tvé chování ve škole, stěžuje si na tebe některý z učitelů?“

Ž 1: „*Ne, to já bych si nedovolila bejt na někýho učitele drzá, to by mi mamka dala.*“

V: „A jak vycházíš se svými spolužáky, máš ve třídě kamarády?“

Ž 1: „*Jo, ve třídě sme v pohodě. Mám tam dvě hodně dobrý kamarádky a s ostatníma se bavím tak nějak normálně.*“

V: „Stalo se někdy, že by si tě některý z tvých spolužáků dobíral, nebo se tě stranil z důvodu toho, že jsi Romka?“

Ž 1: „*To ne, to nikdy*“

V: „Stýkáš se se svými spolužáky i mimo školu?“

Ž 1: „*Jo, stýkám. Dvě holky z naší třídy se mnou chodí na taneční kroužek do zušky a pak třeba někdy chodíme i ven.*“

V: „Myslíš, že je vzdělání pro život důležité?“

Ž 1: „*Hm, to asi jo. Mamka by chtěla, abych měla maturitu. Snažím se, abych měla dobré známky na vysvědčení a někam na školu se po základce dostala. Mě teda ale baví hodně tancování a naše vedoucí říká, že když dobře tancuješ, tak nemusíš být jedničkárka.*“

V: „Čím bys chtěla tedy v budoucnu být, profesionální tanečnicí?“

Ž 1: „*No, asi bych to chtěla zkusit dát si přihlášku na konzervatoř. A když to nevyjde, tak bych šla na pajdu a potom bych chtěla dělat psycholožku, nebo s dětma jako mamka.*“

V: „Jaké jsi měla známky na vysvědčení a který předmět tě baví a který naopak nebaví?“

Ž 1: „*Na vysvědčení jsem měla dvě trojky, z češtiny a zeměpisu. Ale baví mě hodně přírodopis, z toho mám jedničku.*“

V: „Myslíš, že si ty trojky do konce roku opravíš?“

Ž 1: „*No z toho zeměpisu asi jo. Vždycky se na něj učím, tak snad tu dvojku nakonec budu mít, ale tu češtinu asi ne. Literatura a sloh mi dou, ale s tím pravopisem si to kazím.*“

V: „A máte ve škole nějaké doučování, že by sis to učivo, které ti nejde, doplnila a procvičila?“

Ž 1: „*To nemáme. Učitelka nám ale řekne, kdy a z čeho budeme psát prověrku a my se na to máme připravit.*“

V: „*Myslíš, že kdybys třeba každý den udělala nějaké krátké cvičení na procvičení toho pravopisu, že by to pomohlo k lepší známce z té češtiny?*“

Ž 1: „*Hm, možná jo.....ale já nemám každý den tolik času. Baví mě tancování a to zabere hodně času.*“

V: „*Kolikrát v týdnu máš trénink?*“

Ž 1: „*Chodím dvakrát týdně na hodinu a půl. Jezdíme i na soutěže a vystupuju s tancováním i se školní družinou.*“

V: „*Jaké máš, Adélko, povinnosti doma?*“

Ž 1: „*Tak to mi mamka vždycky řekne, co mám udělat. Třeba umýt nádobí, vynést koš, utřít prach, prostě poklidit. Hlavní ale je, abych měla všechno do školy. Abych měla napsané úkoly a měla připravenou tašku na další den.*“

V: „*Kontroluje plnění tvých povinností maminka každý den?*“

Ž 1: „*Jo, kontroluje. Vždycky se zeptá, co bylo ve škole a jestli jsem udělala všechno, co mi řekla.*“

V: „*Co se stane, když si své povinnosti nesplníš nebo doneseš ze školy špatnou známku?*“

Ž 1: „*Když neudělám nějaké práce doma, tak mi vynadá a musím je udělat a když dostanu nějakou horší známku, tak se musím učit a nemůžu jít ven.*“

V: „*Pomáhá ti maminka s učením?*“

Ž 1: „*No, když třeba něčemu nerozumím v češtině tak se snaží mi to vysvětlit nebo to najdeme na internetu a když mám třeba něco umět, jako naučit se to, tak mě vyzkouší.*“

V: „*Dalo by se říct, že máte s maminkou hezký vztah, že si vzájemně vycházíte vstříc a pomáháte si?*“

Ž 1: „*Tak to určitě. Snažíme se, aby to bylo všechno v pohodě, doma i ve škole.*“

Rozhovor s třídní učitelkou:

V: „*Jak dlouho pracujete ve školství?*“

U 1: „*Ve školství pracuji již třicet šest let.*“

V: „*Můžete říct, že máte hodně zkušeností se vzděláváním romských dětí?*“

U 1: „*Vzhledem ke své dlouhodobé práci ve školství mohu říct, že ano.*“

V: „Jaké máte zkušenosti se vzděláváním romských žáků? Jsou jiné, než děti majoritní společnosti?“

U 1: „*To je případ od případu. Hodně záleží na rodině, ve které vyrůstají a na přístupu jejich rodičů ke vzdělání. Poznáte, jestli rodičům na školních výsledcích dítěte záleží nebo nezáleží. Ti, kterým na vzdělání jejich dětí záleží, se školou spolupracují a komunikují, těm, kterým nezáleží, se nezajímají ani o to, co se ve škole děje. Nejsou ani schopni podepsat žákovskou knížku, na třídní schůzky nedocházejí. Co se týče toho, jestli jsou jiné, než děti majoritní společnosti je také individuální, nejde to zobecnit, někteří z nich se snaží a chtějí být úspěšní, jiným na tom nezáleží.*“

V: „Je nutný jiný přístup k romským žákům v edukačním procesu?“

U 1: „*Z hlediska edukačního procesu je to asi spíš otázka pro prvostupňového učitele. Tam si děti osvojují nové učivo hrou a mají na učení se novému více času a prostoru. Tam je asi nutný trochu jiný přístup k romským dětem, které nenavštěvovaly předškolní zařízení a nejsou tak připravené pro školní práci, jako děti majoritní společnosti, které do předškolního zařízení zpravidla docházejí. Na druhém stupni si už tolik hrát nemůžeme a chceme po všech bez rozdílu, aby se učili a na výuku připravovali. Řekla bych, že je spíš nutný jiný přístup k těmto žákům vzhledem k jejich chování, ale zase je to individuální. Jsou celkově temperamentnější a živější než ostatní děti, takže se musí učitel obrnit větší trpělivostí, pokud s nimi řeší nějaký výchovný problém, což ale není případ Adélky.*“

V: „Jak dlouho je Adélka vaší žákyní, jak dlouho ji znáte?“

U 1: „*Adélku znám již druhý rok. Třídnictví v její třídě jsem dostala ve školním roce 2016/2017.*“

V: „Jaká je Adélka žákyně, co se týče prospěchu?“

U 1: „*Adélka patří mezi lepší průměr třídy. Znamky na vysvědčení měla slušné, kazí jí ho pouze známka z českého jazyka a měla zbytečnou trojku ze zeměpisu. Jinak se, myslím, v učení velmi snaží. Chce to v životě někam dotáhnout. Má dobré rodinné zázemí, hodně ji podporuje matka a dohlíží na to, aby Adélka ve škole prospívala a dostala se na nějakou školu, kterou si vybere. Ona moc dobře ví, že dobré známky na vysvědčení jí otevrou dveře do více škol, ze kterých si bude moct vybrat podle toho, co by ji bavilo*“

V: „Jaké má Adélka chování?“

U 1: „*Adélka je velmi slušné děvče. Nejsou s ní vůbec žádné problémy. K dospělým se chová s respektem a slušně a nikdo z dalších učitelů si na ni nikdy nestěžoval.*“

V: „Má Adélka v pořádku školní pomůcky, nosí je pravidelně“?

U 1: „*Na mou výuku je má vždy. Nevzpomínám si, že bych se na ni někdy musela zlobit, že je nemá a žádný z učitelů, kteří tam docházejí, si mi jako třídní učitelce také nestěžoval, že by měla Adélka něco v nepořádku.*“

V: „Jaká je Adělčina domácí příprava do školy, myslíte, že je dostačující, plní zadané domácí úkoly?“

U 1: „*Tak domácí úkoly nosí, je to už velká holka a ví, že kdyby je nedělala, měla by zbytečné problémy. S přípravou to nedokážu objektivně posoudit. Doma s ní nejsem, tak nevím. Vyučuji u nich český jazyk a ten je náročný pro většinu dětí. Děti dnes málo čtou, nemají tak takřikajíc nakoukaný pravopis a ten jim pak ve škole dělá potíže. To co stihneme vyložit a procvičit ve škole je pořád málo na to, aby se jim to zažilo. Říkám jim, aby si každý den procvičovaly pravopis, udělaly si nějaké kratičké cvičení, vždyť na internetu je toho spousta, ale to se jim nikomu nechce. Adélka má alespoň výhodu, že jí nedělá problém literatura, kterou se naučí a sloh, ve kterém je docela dobrá.*“

V: „Nabídla jste někdy Adělce doučování nebo požádala vás někdy o doučování?“

U 1: „*Nikdy mě o doučování nepožádala. Zeptala se třeba na něco v rámci výuky, ale že by se chtěla domluvit na doučování po škole, to ne. Ono by to asi bylo i dost složité, najít společný čas. Učím i v jiných třídách a Adélka má spousty jiných aktivit.*“

V: „V čem Adélka vyniká, co ji baví?“

U 1: „*Co vím je to, že ji baví tancování. S tanečním kroužkem dosáhly již mnoha úspěchů, na taneční představení si ji půjčuje i naše paní družinářka a ona tím tancováním žije.*“

V: „Jaké má postavení ve třídním kolektivu, jak ji přijímají ostatní spolužáci?“

U 1: „*Já si myslím, že ji ostatní spolužáci přijímají velmi dobře. Adélka je rozumná, bezkonfliktní holka. Má dobré rodinné zázemí, není hloupá, hezky a moderně se obléká, dobře tancuje a je v tom úspěšná a vzhledem k tomu, že kolektiv je převážně holčičí, tak patří mezi ty, které kolektiv spíš obdivuje.*“

V: „Musela jste někdy řešit to, že by se někdo ze spolužáků Adělce posmíval, nebo se jí stranil z důvodu toho, že je Romka?“

U 1: „*Tak to jsem opravdu nikdy řešit nemusela. Jak jsem už řekla, Adélku spíš děti ve třídě obdivují a chtěly by s ní víc kamarádit, ale že by se jí někdo posmíval kvůli romskému původu.....to ne.*“

V: „A jak se chová Adélka vůči svým spolužákům?“

U 1: *„Nemyslím, že by měla Adélka s někým ve třídě nějaký zásadní problém. To víte, teď jsou ve věku, kdy už si kamarády vybírají podle nějakých společných zájmů, ve třídě jsou skupinky, které se spolu baví víc, ale to je asi úplně normální a běžné v tomto věku. Že by ale Adélka nepromluvila s někým ze třídy ani slovo, nebo měla s někým vztah „na kordy“ říct nemohu. Snaží se vycházet se všemi ve třídě v rámci slušnosti a po dobrém. Možná se někdy holky pohádají, ale za chvíli je to jinak, nic, co by se vymykalo normě v chování třináctiletých dětí.“*

V: *„Jak byste ohodnotila spolupráci s rodinou Adélky, chodí rodiče na třídní schůzky?“*

U 1: *„Vzhledem k tomu, že s Adélkou nejsou žádné výchovné problémy, postačí na vzájemnou spolupráci žákovská knížka. Tu mívá Adélka průběžně podepsanou matkou, takže matka o dění ve škole ví a kdyby chtěla, může se kdykoli v konzultačních hodinách, které jsou v žákovské knížce zapsané, přijít na cokoli informovat. Jsem přesvědčena, že kdybych ji z nějakého důvodu do školy pozvala, tak se dostaví. Na spolupráci s rodinou si nemohu stěžovat.“*

V: *„Děkuji za váš čas a na shledanou...“*

Příloha č. 2

Kazuistika č. 2 (rozhovory)

Rozhovor s matkou:

V: „Kolik je vám let a jaké máte vzdělání?“

M 2: „*Bude mi 30....to už sem stará, co. Chodila sem do školy tam nahoru (zvláštní školy).....mám jenom základní vzdělání....*“

V: „Jaké vzdělání měli vaši rodiče? Podporovali vás ve vašem vzdělávání?“

M 2: „*Oni měli jenom základní vzdělání. Mně to ve škole moc nešlo a ani mě to moc nebavilo. Nic nenadělali.*“

V: „Proč jste nešla po základní škole dál studovat?“

M 2: „*Bo sem byla těhotná....sem vyšla školu a za chvíli sem rodila.*“

V: „Kolik let je vašemu příteli a jaké vzdělání má on?“

M 2: „*Přítelovi je 32 a ten je vyučenej*“

V: „Byla jste někdy zaměstnaná, nebo byla jste na úřadu práce?“

M 2: „*Já jsem do práce nikdy nechodila, jsem pořád s dětma doma na mateřský, ale chtěla bych už jít do práce, už mě to doma nebaví*“.

V: „Co byste chtěla dělat, o jakou práci byste měla zájem?“

M 2: „*Bavilo by mě dělat kuchařku.*“

V: „Vzpomenete si prosím, jak jste prožívala dětství vy a kdo u vás dohlížel na výchovu a vzdělávání?“

M 2: „*Jé, to už je dávno. Já sem strašně brzo odešla z domova. My sme s přítelem začali bydlet spolu hned po škole. Šli jsme do podnájmu, přítel chodil do práce a já sem byla s dětma doma. Moje dětství bylo dobrý. Bylo nás šest. Já mám taky šest dětí, jako moje máma. Máma se starala o domácnost a táta byl kuchař. Spíš máma nás vychovávala, táta nosil peníze*“.

V: „Kdo dohlíží u vás v rodině na výchovu a vzdělávání dětí?“

M 2: „*Tak já sem doma, tak víc já se starám o domácnost a o děti. Příklad chodí do práce a taky ale pomáhá. To víte, mít šest dětí na krku, to dá zabrat. Já už někdy nemám nervy na ty děti. To je pořád něco. Ty velký mě moc nechtěj poslouchat a ty malý pořád něco chtěj. To pak musí on. Na něho oni dají. To on je seřve a pak je chvíli klid.*“

V: „Chodil Matěj do předškolního zařízení?“

M 2: „*Do školky nechodil. Byla sem doma na mateřský, tak byl taky doma s námi.*“

V: „Jak velký máte byt a jak ho máte uspořádaný, když máte tolik dětí?“

M 2: „*Máme byt dva + jedna. Sme v podnájmu a platíme třináct tisíc. To co já dostanu, tak zaplatíme byt. V jednom pokoji sou kluci a holky sou s náma v tom druhym . Máme tam velkou postel a holky spí u nás, nebudou vyrůstat mezi klukama.*“

V: „Proč si nezažádáte u města o přidělení většího bytu, když máte tolik dětí? Nesplňujete podmínky, které město pro přidělení bytu má?“

M 2: „*No já sem měla dluhy za popelnice, ale to už jsem splatila. Říkala sem přítelovi, ať si zažádá. On pracuje a má smlouvu, tak mu říkám, aby zažádal on.*“

V: „Pobíráte nějaké příspěvky na bydlení, když platíte tak vysoký nájem?“

M 2: „*Jo, něco nám přispívají. Tak to víte, šest dětí, to peníze lítaj. Pořád něco potřebujou a chtěj.*“

V: „Kde si píší děti domácí úkoly?“

M 2: „*Kluci mají v pokoji všechno. Postele, skříně i stůl. Ale Matěj doma úkoly vůbec nepíše. Prej dělají úkoly ve škole a pak nosí pětky, tak já nevím.*“

V: „Jak se líbí Matějovi ve škole?“

M 2: „*Tak on v tý škole nechce bejt. Jemu se tam nelíbí, že je to tam těžký. Já sem nechtěla, aby tam chodil. To učitelka ho tam dala. Já sem vůbec nevěděla, že tam bude. Ona řekla, že de Matěj dolu do školy, tak tam je. Vono mu to tam ale nejde a některý ty učitelky sou takový divný. Tu co měl vloni, tak tu on vůbec neměl rád. On chce zpátky do školy tam nahoru. Jak sme byli u tý doktorky s dcerou, tak už má termín, aby mohl do tý školy nahoru chodit.*“

V: „Jak byste ohodnotila spolupráci se školou. Chodíte do školy osobně nebo komunikace probíhá prostřednictvím žákovské knížky? Chodíte na třídní schůzky?“

M 2: „*Tak žákovskou mu kontroluju.....a jednou sem byla ve škole, protože si na něj učitelka dovolovala.....dítě mi nikdo bít nebude (matka dále uvedla, že po Matějovi hodila učitelka svazek klíčů).....ted' už je klid. Na schůzky moc nechodím, nemám kam dát malou.*“

V: „Má Matěj nějaké povinnosti doma?“

M 2: „*Jó, tak třeba vynýst koš, umejt nádobí, tak ať vám řekne....*“

V: „A co když si své povinnosti nesplní, nebo přinese ze školy špatnou známku?“

M 2: „*Má třeba zákaz hrát hry na počítači nebo ho nepustím ven. Ale já sem na něj měkká, to on mě i přemluví a naslibuje, že si známku opraví, tak pak ho ven pustím, bo stejně by se neučil a akorát by otravoval a vztekal se, na to já nemám nervy.*“

V: „Pomáháte Matějovi při učení?“

M 2: „*Řeknu vám takle, to co on se musí učit, tomu já nerozumím. Oni v tý škole se učí těžký věci a já to neznám. To my sme se ve škole nikdy neučili. Já mu neumím poradit. S něčím mu pomůže přítel, ale taky všechno neví.*“

V: „A když se Matějovi něco podaří, přinese třeba dobrou známku ze školy nebo si splní své domácí povinnosti, dostane nějakou odměnu?“

M 2: „*Tak pochválím ho, nebo mu něco koupím, ale peníze mu nedávám, jenom třeba na něco dobrýho aby si koupil.*“

V: „Jste spokojená s jeho výsledky, známkami ve škole?“

M 2: „*On měl ve škole problémy od začátku. Když chodil do školy nahoru, tak to eště šlo. Měl lepší známky, než nosí domů teď. To sou furt samý pětky a potom musí dělat ty.....opravky. Ale vždycky je udělá a ještě nepropadl. On má největší problém s tou češtinou. Já sem taky měla s tou češtinou problém, taky mi nešla a nebavila mě.*“

V: „Připravuje se Matěj do školy? Učí se a má v pořádku školní pomůcky?“

M 2: „*Moc se neučí. Ale tašku si připravuje a pomůcky nosí. To já vidim, že si dává do tašky věci.*“

V: „Jaké má vztahy se svými spolužáky? Měl někdy problém s některým z nich? Stěžoval si někdy, že by se mu některý ze spolužáků posmíval nebo se mu stranil z důvodu, že je Rom?“

M 2: „*Tak to já vám řeknu, on má hodně kamarádů a nikdy si nestěžoval, že by se mu někdo posmíval, že je Rom.*“

V: „Víte jak a s kým tráví Matěj svůj volný čas mimo vyučování?“

M 2: „*Má hodně kamarádů ze školy a a taky z toho kroužku, co na něj chodí. Já sem ráda, že na ten kroužek chodí. Nechci aby se kamarádil s takovýma těma co nic nedělaj. Tady je to hrozný, tady sou drogy všude, to já dětem říkám, aby si od nikoho nic nebraly a aby se s takovýma vůbec nebavily.*“

V: „Má Matěj stanovený čas, kdy musí být doma?“

M 2: „Každý den musí být doma v sedm večer. V pátek a v sobotu mají vycházky do osmi.“

V: „Trávíte spolu jako rodina volný čas? A jak?“

M 2: „Chodíme všichni spolu, když se tady ve městě něco děje, ale na výlety moc nejezdíme, to bysme potřebovali větší auto, je nás moc, a na dovolený taky nejezdíme, bo na to nemáme peníze.“

V: „Víte, čím by chtěl Matěj v budoucnu být? Jaké by chtěl dělat povolání?“

M 2: „Oni o tom ve škole vůbec nemluví. To nás se furt ptali, co bysme chtěli dělat. Já nevím, to se ho zeptejte.“

V: „Myslíte, že je vzdělání pro budoucí život důležité?“

M 2: „Tak to je jasný, že je vzdělání důležitý. Bude mít papír a může mít lepší práci. Bude chtít bydlet a mít auto, tak bude potřebovat peníze a bez práce je mít nebude.“

V: „Děkuji za informace, které jste mi poskytla a na shledanou.“

Rozhovor s Matějem:

V: „Jsi ve své škole spokojený, líbí se ti tam?“

Ž 2: „Mně se ve škole nelíbí, chtěl bych chodit do školy nahoru (škola pro žáky se SVP), tam to bylo lepší.“

V: „Myslíš školu v Horní ulici?“

Ž 2: „Né, myslím školu, tam jak sem chodil dřív.“

V: „A proč to tam bylo podle tebe lepší?“

Ž 2: „Byl sem tam zvyklej a byly tam lepší učitelky, znal sem je.“

V: „Ty nevyházíš se svojí paní učitelkou?“

Ž 2: „Ona není špatná, ale zakazuje mi kamarády.“

V: „Asi to s tebou myslí dobře, abys neměl problémy?“

Ž 2: „No ale nebude mi zakazovat kamarády. To já budu dělat furt, že se s nima budu kamarádit.“

V: „A jak vycházíš s ostatními učiteli? Máš s některým z nich problém?“

Ž 2: „Sou tam takový, který nemám rád.“

V: „A proč nepatří mezi tvé oblíbené?“

Ž 2: „Protože sou takový namyšlený. Pořád jenom křičí, udělej to takle a udělej to takle a nic nevysvětlí.“

V: „Měl jsi někdy pocit, že by se některý učitel k tobě choval jinak než k ostatním neromským dětem?“

Ž 2: „To ne, jako že sem Rom, to oni křičí na všechny. Někdy sou ale nespravedlivý. Když udělá něco jinej, tak to nevadí a když udělám něco já, tak to hned řeší.“

V: „Stěžují si na tvé chování někteří učitelé? Měl jsi někdy zhoršenou známku z chování?“

Ž 2: „Dostal jsem napomenutí třídního učitele, ale z chování mám na vysvědčení vždycky jedničku.“

V: „Chodíš do školy připravený, máš vždy školní pomůcky?“

Ž 2: „Tašku si připravuju. Vždycky večer si tam dám, co potřebuju. Někdy se stane, že něco nemám, ale kluci mi pučí.“

V: „Plníš si své školní povinnosti, vypracováváš domácí úkoly?“

Ž 2: „Úkoly si dělám ve škole. Kluci mi s nima pomáhají.“

V: „Jak vycházíš se svými spolužáky? Máš ve třídě kamarády?“

Ž 2: „My sme ve škole dobrá parta. Mám tam hodně kamarádů. Akorát s holkama se moc nebavim, jsou namyšlený.“

V: „Stalo se někdy, že by se s tebou někdo nechtěl bavit, kamarádit, protože jsi Rom?“

Ž 2: „Ve škole je hodně Romů. Nikdo neřeší, jestli si Rom, nebo nejsi Rom. Všichni spolu kamarádíme a je jedno, jestli si Rom nebo bílej.“

V: „Stýkáš se se svými spolužáky i mimo školu?“

Ž 2: „Jo, chodíme spolu ven, ale chodím i s jinejma klukama, to jak kdo může ven.“

V: „Myslíš, že je vzdělání pro život důležité?“

Ž 2: „Tak určitě je to důležité, to já vím, že si musím udělat po základce nákou další školu, ale mě to učení moc nejde. Radši bych chodil do školy co sem chodil dřív, tam je toho učení míň a potom můžu jít taky někam do učení.“

V: „Čím bys chtěl v životě být, co bys chtěl dělat, jaké povolání by se ti líbilo?“

Ž 2: „O tom já sem ještě nepřemýšlel, vůbec nevím, fakt.“

V: „Jaké jsi měl vysvědčení? Který předmět ti nejde, nebaví tě a naopak, který ti jde a který tě baví?“

Ž 2: „*Nejhorší je čeština, ta mi fakt nejde, potom také angličtina a nebaví mě vůbec zeměpis. Strašně mě ale baví přírodopis. To máme dobrou učitelku a hodně sem se zlepšil. V loni sem měl čtyřku a letos mám jedničku. Ona je ta učitelka dobrá a umí to hezky říkat, hodně si pamatuju ze školy.*“

V: „Nabídl ti některý z učitelů doučování?“

Ž 2: „*Nenabídl. Tam není doučování. To když sem měl paní učitelku na prvním stupni, ta byla hodná, ta mi to třeba vysvětlovala i o přestávce. Sedla si ke mně a vysvětlila mi to.*“

V: „A když něčemu nerozumíš, za kým jdeš, aby ti to vysvětlil?“

Ž 2: „*Zeptám se třeba kluků, oni mi to vysvětlí, nebo mi řeknou, jak to má být.*“

V: „A učíš se na ty předměty, které ti nejdou, doma a průběžně?“

Ž 2: „*Doma já se neučím. Stejně bych to zapomněl. Já si to přečtu před hodinou, nebo se někoho zeptám a on mi to řekne a to už nezapomenu.*“

V: „V čem jsi dobrý, co tě baví?“

Ž 2: „*No baví mě ten přírodopis a trochu i fyzika. Mám rád i tělocvik. Chodím také na basketball a baví mě i fotbal. To si chodíme s klukama i zahrát na hřiště.*“

V: „Jak často máš trénink na ten basketball?“

Ž 2: „*Každý pátek odpoledne.*“

V: „Máš nějaké domácí povinnosti? Plníš je?“

Ž 2: „*Pomáhám doma. Máma vždycky řekne a já to udělám. Ale taky někdy neudělám, to pak máma nadává, ale to já vydržím.*“

V: „Dostaneš za neplnění svých povinností nebo za špatnou známku nějaký trest?“

Ž 2: „*Máma mě třeba nechce pustit ven, nebo mi zakáže hry, ale já ji vždycky překáčám, abych mohl jít ven.*“

V: „A kdo je pro tebe vzorem a chtěl bys být jako on?“

Ž 2: „*Asi táta. Rozumí autům a stará se o nás.*“

V: „Jaké máš vztahy se svými sourozenci?“

Ž 2: „*Já sem nejstarší, tak mě musí poslouchat. Co já řeknu, tak oni musí udělat, jinak je zle, třeba se i poperem.*“

Rozhovor s třídní učitelkou:

V: „Jak dlouho pracujete ve školství?“

U 2: „*Ve školství pracuji teprve druhým rokem, ale velmi mě to baví a naplňuje.*“

V: „Můžete říct, že máte hodně zkušeností se vzděláváním romských dětí?“

U 2: „*Vzhledem k délce pedagogické praxe asi nemohu říci, že bych měla mnoho zkušeností se vzděláváním romských žáků, ale pracovala jsem šest let na sociálním odboru a s romským etnikem jsem přicházela do styku velmi často.*“

V: „Je nutný jiný přístup k romským žákům v edukačním procesu?“

U 2: „*Myslím si, že není nutný jiný přístup. Myslím, že by to pro ně mohlo být i horší, kdybychom je vyčleňovali a přistupovali k nim jinak. Lepší je, když zapadnou do kolektivu a snaží se fungovat jako ostatní.*“

V: „Jak dlouho Matěje učíte?“

U 2: „*Matěje učím od září 2017. Zním ho necelý rok.*“

V: „Mezi jaké žáky byste Matěje zařadila, co se týká prospěchu?“

U 2: „*Matěj je slabý žák. Když ho předmět baví, snaží se, ale u něj záleží na přístupu učitele. Pokud s ním bude učitel jednat „na rovinu“ a bude s ním jednat fěr, je Matěj ochotný spolupracovat a snažit se. Mezi předměty, které mu činí potíže, patří čeština, zeměpis, angličtina a matematika. Když mu jde ale o známku, tak se dost snaží, to se vybičuje. Na některé předměty se ale učit nebude, protože necítí podporu toho vyučujícího.*“

V: „Jaké má Matěj chování?“

U 2: „*Já osobně, jako třídní učitelka s ním problém nemám. Asi jsem jiná, než ostatní. Řekla bych, že náš vztah je založen na vzájemné toleranci, respektu a mohla bych říct, že i náklonnosti. Prostě my spolu vycházíme v dobrém.*“

V: „Znamená to, že jiní učitelé si na jeho chování stěžují?“

U 2: „*S některými problém má. Matěj ale není z těch, kteří by se pouštěli do sporu, není vulgární a snaží se to vše udržet v rámci takřikajíc.....slušnosti. V žádném případě to není na sníženou známku z chování. To by musel mít nějaký závažnější prohřešek a ten nemá.*“

V: „Má Matěj v pořádku školní pomůcky, nosí je pravidelně?“

U 2: „*Pomůcky zapomíná pořád. Já to řeším tak, že pokud nemá učebnici, je to jeho problém. Pomůcky jako pravítko, kružítko, psací potřeby mu zapůjčím a pokud nemá sešit,*

zkontroluji mu na další hodině, zda si to učivo do sešitu doplnil. Má ale hodně poznámek od ostatních učitelů. Řešili jsme to i pozváním matky do školy a udělením napomenutí třídního učitele. Matka při jednání slíbila nápravu, fungovalo to chvíli a pak to zase sklouzlo tam, kde to bylo.“

V: „Jaká je Matějova domácí příprava do školy, myslíte, že je dostačující, plní zadané domácí úkoly?“

U 2: „*Příprava je absolutně nedostatečná. Matka s ním má spíš kamarádský vztah, to se ukázalo i na tom jednání ve škole. Mluví s ním jako rovný s rovným. Vše je na něm samotném. Musí se starat sám. Má, podle mého názoru, absolutní volnost úplně ve všem a podle matky je již velký a musí se s tím vším poprat bez její pomoci.“*

V: „Nabídli jste někdy Matějovi doučování nebo požádal vás někdy o doučování?“

U 2: „*Doučování jako takové ve škole není. Jsem ale přesvědčená, že kdyby on sám za některým z učitelů šel a požádal ho o vysvětlení něčeho, čemu nerozumí a potřebuje vysvětlit, že by ho ten učitel neodmítl. Pravidelné doučování ale na škole není. My třeba máme jako třída založenou skupinu, na které děti mají napsané informace, co a kdy do školy potřebují. Všechny děti se tam mohou kdykoli dočíst, co mají dělat, komunikují tam spolu, ale Matěj tam nebyl ještě ani jednou.“*

V: „V čem Matěj vyniká, co jej baví?“

U 2: „*Je výborný ve sportu. Jsem ráda, že s námi chodí alespoň na ten basketball.“*

V: „Jaké má postavení v třídním kolektivu, jak jej přijímají ostatní spolužáci?“

U 2: „*V kolektivu jej berou jako sobě rovného. Jsou tam osobnosti, ale když o něco jde, semknou se a drží spolu. Má ve třídě kamarády a hodně kamarádí s Pepou.“*

V: „Musela jste někdy řešit to, že by se někdo ze spolužáků Matějovi posmíval nebo se ho stranil z důvodu toho, že je Rom?“

U 2: „*Za tu dobu, co jsem jejich třídní vůbec.“*

V: „A jak se chová Matěj vůči svým spolužákům?“

U 2: „*Vůči ostatním je kamarádský. Nikoho neuráží, chová se k ostatním slušně.“*

V: „Jak byste ohodnotila spolupráci s rodinou Matěje, kontrolují mu žákovskou knížku, chodí rodiče na třídní schůzky?“

U 2: „*Žákovskou knížku kontroluji jednou za dva měsíce. Podpisy mu tam chybí. Pokud potřebuji něco vyřídit urgentně, spojím se s matkou telefonicky. Pokud je potřeba něco řešit osobně, zavolám jí a matka přijde. Třídní schůzky máme pouze na začátku školního*

roku, takové ty informativní, jinak máme internetové stránky a tam jsou vypsány konzultační hodiny všech učitelů. Rodiče se tak mohou do školy kdykoli přijít na dítě informovat, případně si domluví po telefonu jiný časový termín a většina učitelů je ochotna se jim přizpůsobit nebo se domluvit na konkrétním dnu a čase.“

V: „Děkuji vám za váš čas a na shledanou.“