

MASARYKOVA UNIVERZITA

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA PEDAGOGIKY

**Rodinné podmínky facilitující vzdělávání
romských dětí prostřednictvím analýzy
projektu „Domácí učitel”**

Disertační práce

Brno 2011

Vedoucí disertační práce:

Doc. PhDr. Stanislav Střelec, CSc.

Vypracovala:

Mgr. Radka Pavlíčková

Bibliografický záznam:

PAVLÍČKOVÁ, Radka . Rodinné podmínky facilitující vzdělávání romských dětí prostřednictvím analýzy projektu „Domácí učitel“: disertační práce. Brno : Masarykova Univerzita, Fakulta pedagogická, Katedra pedagogiky, 2011. 201 l., 219 l. příloh. Vedoucí disertační práce doc. PhDr. Stanislav Střelec, CSc.

Anotace

Disertační práce zpracovává téma rodinných podmínek, které facilitují vzdělávání romských dětí, prostřednictvím analýzy projektu „Domácí učitel“. Teoretická část je věnována popisu životního stylu romské populace, který v sobě zahrnuje stručný historický kontext a způsob života romské komunity, jejich vztahy, tradice a zvyky, specifikuje odlišnosti rodinných podmínek romského etnika a majoritní společnosti.

V neposlední řadě se také zaměřuje na vybrané strategie , směřující ke zvýšení vzdělanostní úrovně romských dětí a multikulturního povědomí na školách. Praktická část se zabývá kvalitativním výzkumným šetřením, založeným na přístupu paradigmatu zakotvené teorie, jehož prostřednictvím jsou analyzovány rodinné podmínky, které mohou do jisté míry ovlivňovat vzdělávání romských dětí.

Annotation

This dissertation deals with family conditions which facilitate education of gipsy children, through the analysis of project called "Home Teacher". The theoretical part is devoted to describing lifestyle of gipsy population; it means the description which includes a brief historical context and the way of life concerning the gipsy community, their relationships, traditions and customs. It also specifies differences of family conditions of the gipsy ethnic group as well as the major society.

Finally, it also focuses on selected strategies leading to some improvement of educational level of gipsy children and multicultural awareness at schools. The practical section deals with the qualitative research investigation based on grounded theory approach paradigm through which family conditions are analysed, it means the conditions which may to some extent influence education of the gipsy children.

Klíčová slova :

Romové, rodina, rodinné podmínky, vzdělávání, učitel, rodič, doučování, vzdělávací strategie, multikulturní výchova, asistent pedagoga, dramatická výchova, artefietika, kvalitativní výzkum, zakotvená teorie .

Keywords:

Gipsies, family, family conditions, education, teacher, parent, tutoring, educational strategies, multicultural education, teacher's assistant, drama, artephiletics, qualitative research, grounded theory.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem předloženou disertační práci vypracovala samostatně a za použití veškeré odborné literatury a zdrojů, které zde dokládám.

Souhlasím, aby práce byla uložena na Masarykově univerzitě v knihovně Pedagogické fakulty a zpřístupněna ke studijním účelům.

V Brně dne 30.12.2011

.....

Mgr. Radka Pavlíčková

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla poděkovat především své rodině a svému příteli, kteří mi byli po celou dobu psaní této disertační práce, nedocenitelnou oporou, především při hlídání mého 2,5 letého syna. I on si ale zaslouží mé poděkování za trpělivost s níž své mamince vycházel vstříc, i když to pro něho nebylo vůbec snadné. Také bych chtěla vyslovit své poděkování sestře za pomoc, při formálních úpravách výzkumného materiálu.

Mé velké díky patří samozřejmě mému školiteli panu doc. PhDr. Stanislavu Střelcovi CSc., který mne po celý čas v mém záměru podporoval a udílel cenné rady a byl ke mně vždy laskavý a vstřícný.

Velice bych chtěla poděkovat také vedení a členům Katedry sociální pedagogiky, kteří mi poskytli výchozí materiál pro tuto práci a pomoc a rady při jejím zpracovávání. Především pak děkuji Mgr. Emě Štěpařové Ph.D., za její neuvěřitelnou ochotu a trpělivost, zodpovídat mi nejrůznější dotazy, týkající se mého výzkumného šetření. Dále pak mé velké díky patří doc. PhDr. Jiřímu Němcovi Ph.D. a Mgr. Lence Gulové Ph.D. za to, že mi umožnili spolupracovat s Katedrou sociální pedagogiky na zajímavých projektech, pedagogické a publikační činnosti a v neposlední řadě chci poděkovat i panu Mgr. Dušanovi Klapkovi Ph.D., který mi dal spoustu užitečných metodologických rad při zpracovávání mé práce.

Obsah

Úvod.....	8
<i>Teoretická část</i>	
1. Zvláštnosti životního stylu romské populace.....	11
1.1. Stručný nástin historie Romů.....	11
1.1.1. Nejstarší dějiny, příchod do českých zemí.....	11
1.1.2. I. republika a Protektorát Čechy a Morava.....	16
1.1.3. Komunistická koncepce asimilace.....	17
1.1.4. Postavení Romů v současnosti.....	21
1.2. Způsob života romské komunity.....	22
1.2.1. Struktura romského etnika.....	22
1.2.2. Tradiční rodinné vztahy.....	23
1.2.3. Životní styl a hodnotová orientace.....	26
1.2.4. Duchovní kultura.....	29
2. Význam podmínek rodinného prostředí při edukaci dětí.....	32
2.1. K systemizaci podmínek rodinného prostředí	32
2.2. Demograficko-psychologické podmínky rodinného prostředí...	35
2.3. Kulturně-pedagogické podmínky rodinného prostředí	45
2.4. Materiálně-ekonomické podmínky rodinného prostředí.....	51
3. Vybrané strategie směřující ke zlepšení vzdělanostní úrovně romských dětí a multikulturního povědomí na školách.....	55
3.1. Uplatnění multikulturní a interkulturní výchovy v mezipředmětových vztazích Rámcově vzdělávacího programu na II.stupni základní školy.....	55
3.2. Přípravné ročníky jako jeden z faktorů edukačního ovlivňování žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí	62
3.2.1. Funkce přípravných ročníků	62
3.2.2. Působení asistenta pedagoga na zlepšení vzdělanostní úrovně dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí.	63
3.3. Aplikace dramatické výchovy při práci s romskými dětmi	65
3.3.1. Podoby uplatnění dramatické výchovy v edukační rovině	65
3.3.2. Vliv dramatické výchovy na utváření lidské osobnosti.....	66
3.3.3. Dramatická výchova v kontextu multikulturní výchovy.....	68
3.4. Artefietická dílna a její využití při práci s dětmi a mládeží v souvislosti s multikulturní tematikou.....	72
3.4.1. Definice pojmu artefietika.....	72

3.4.2.	Fáze artefietického pojetí výuky.....	73
3.5.	Projekt doučování v rodinách s dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí.....	74

Praktická část

4.	Výzkumné šetření	78
4.1.	Vhled do problematiky výzkumu	78
4.2.	Cíle výzkumu.....	81
4.3.	Metodologická východiska výzkumného šetření.....	82
4.4.	Rozbor reflexních deníků studentů MU z projektu „Domácí učitel.“	86
4.5.	Analýza ohniskových skupin studentů MU z projektu „Domácí učitel“	105
4.5.1.	Analýza otevřeného kódování.....	105
4.5.2.	Paradigmatický model v rámci axiálního kódování.....	177
4.5.3.	Selektivní kódování	180
4.6.	Analýza ankety s romskými rodiči doučovaných dětí.....	182
4.7.	Metodologická doporučení a závěry, vyplývající z výzkumného šetření	190
	Resumé	196
	Summary.....	197
	Seznam literatury.....	198
	Seznam tabulek a grafů.....	201
	Seznam příloh.....	201

Úvod

Rómové. Jací vlastně jsou? V čem jsou jiní než my? Jaký je jejich životní styl, tradice, kultura, rodinné či edukační podmínky? To jsou otázky, které mne provázely již od útlého věku, kdy jsem trávila na chalupě téměř celé prázdniny po boku pěstounské rodiny, s dvanácti romskými dětmi. Společně s nimi jsem prožívala jejich vzestupy a pády a nakonec se tímto tématem zabývala i ve své diplomové práci s názvem „Romské dítě v pěstounské péči“. A i když se jejich osudy různě zaplétaly a ne vždy byly k jejich účastníkům milosrdné, přesto vždy na chvíle prožité s těmito přáteli velice ráda vzpomínám.

Možná že toto byl ten prvotní impuls, díky kterému jsem se o romskou problematiku začala zajímat podrobněji a rozhodla se zaměřit své učitelské schopnosti a dovednosti právě na danou skupinu dětí.

V roce 2002 jsem nastoupila na II. stupeň základní školy s většinovou koncentrací dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí, která se nacházela v samém srdci místního tzv. romského ghetta. Ještě dodnes si pamatuji větu paní ředitelky: „Víte, před Vámi tu byla paní, která ráno nastoupila a odpoledne dala klíčky na stůl, protože po ní děcka házela pet láhve“. Pamatuji se na své první dojmy z této školy, kde děti vábily jen oprýskané zdi, případně sem tam visící cár papíru odkazující na nějakou reprodukci, která, jak bylo patrné, děti zrovna příliš nezajímala. Sem tam člověk narazil na prokopnuté dveře a k mému úžasu, například na toaletách, pro jistotu už ani žádné nebyly – právě kvůli každotýdenní výměně, což byla pro školu dost vysoká investice.

Sama jsem se divila, jak vlastně můžou děti v takovém prostředí trávit téměř celý den, v prostředí, z něhož i mně naskakovala husí kůže. Takto tedy vypadalo mé seznámení s prostředím, v němž se vzdělávají romské děti. A já jako čerstvý absolvent pedagogické fakulty, jsem se vrhla přímo do epicentra získávání veškerých cenných, i když někdy velice vyčerpávajících pedagogických dovedností a zkušeností, díky nimž byl člověk v podstatě vybaven do budoucna na případný střet s kýmkoli.

Na škole jsem nakonec strávila 5 let a za tu dobu načerpala o romské komunitě tolik, jako nikde jinde. Jako učitel výtvarné výchovy jsem se snažila v dětech rozvíjet především jejich tvůrčí schopnosti a s tím i spojené pozitivní sebehodnocení a také úctu k práci ostatních. Když se na to dívám s odstupem času, byla to práce opravdu hodně vyčerpávající, ale to, co jsem si vytyčila za cíl, se mi postupně dařilo naplňovat.

Odměnou mi pak bylo to, když se mi po roce podařilo školu vyzdobit vlastními dětskými výtvary, které nebyly jako na začátku mé kariéry, do pěti minut strhávány, ale naopak dětmi vnímány jako něco, co v sobě nese určitý kus jejich práce. Kromě toho se právě ve výtvarné výchově, měli možnost projevit a dosáhnout úspěchu i ti, kteří v ostatních předmětech zaostávali, což mělo na utváření jejich vlastního vnímání sebe sama obrovský vliv.

Po nástupu jsem také začala děti ve svém volném čase doučovat a byla to právě jejich vlastní iniciativa a rozhovory, z nichž vyplynuly skutečnosti, proč jim vlastně nikdo z rodiny látku nedokáže vysvětlit. Sama jsem mohla doučovat pouze vybraný omezený počet dětí, které na tom byly nejhůře, samozřejmě individuálně, a jelikož jsem v té době úzce spolupracovala i s Kabinetem multikulturní výchovy při Katedře sociální pedagogiky PdF MU, stala jsem se tedy jedním z iniciátorů projektu doučování studenty přímo v rodinách, v jejich širším zapojení, který se rozběhl od podzimu 2002. Jednou z hlavních myšlenek, byla právě soustavná práce s dětmi v jejich mateřském prostředí.

Z tohoto důvodu jsem si také vybrala dané téma a sama byla zvědavá, co projekt přináší, nyní již z pohledu dlouhodobého hlediska – jak romským dětem, rodinám, tak i studentům.

Z pohledu výzkumného zaměření své práce jsem tedy člověk s vlastní hlubokou zkušeností, co se edukace romských dětí týče, což může mít jak pozitivní, tak i negativní aspekt. Z druhé strany můžu ale práci obohatit svým specifickým náhledem na věc, na rozdíl od těch, kteří tuto zkušenost nemají. Vzhledem k tomu, že se ve své disertační práci zabývám analýzou projektu doučování, který vznikl a probíhá na půdě Pedagogické fakulty MU a je zaměřen na romskou komunitu, žijící v ČR - konkrétně v Brně, nevyužívám v textu zahraniční literaturu. Romové, žijící v naší republice mají svá specifika, a proto se nedají jejich zvyklosti a životní styl zobecnit na romskou komunitu jako takovou, stejně tak i samotný projekt je svým způsobem jedinečný.

Práce je rozdělená na oblast teoretickou a praktickou. V první kapitole teoretické části se zabývám životním stylem romské populace, který v sobě zahrnuje stručný historický kontext. Ten je důležitý pro další pochopení odlišností, souvisejících s jejich způsobem života, jejich sociálními a rodinnými vztahy, tradicemi a zvyky a duchovní kulturou vůbec.

Druhá část práce je věnována popisu a analýze podmínek rodinného prostředí v souvislosti s majoritní společností v komparaci s romským etnikem. Zde srovnávám základní odlišnosti rodinného prostředí z hlediska demograficko-psychologických

podmínek, které zahrnují vnitřní stabilitu rodiny a emocionální atmosféru, její přirozenou strukturu, související s otcovským, mateřským, sourozeneckým a prarodičovským působením.

Dále jsou to společensko-kulturní (vzdělanostní) podmínky – tzn. hodnotová orientace a vzdělání rodičů, výchovný styl, míra pedagogizace rodinného prostředí, připravenost rodičů na výchovu, využívání pedagogických prostředků, další aspekty, které se podílejí na utváření postojů dětí ke vzdělání, práci, lidem, kultuře, zdraví apod.. A nakonec se věnuji materiálním podmínkám, souvisejícím se zaměstnaností rodičů, materiálními vybavením pro přípravu dětí do školy, výplní volného času, materiálním a technickým zabezpečením chodu domácnosti atd.

Třetí část se zaměřuje na vybrané strategie, směřující ke zvýšení vzdělanostní úrovně romských dětí a multikulturního povědomí na školách. Podrobně se zde věnuji uplatnění multikulturní a interkulturní výchovy v mezipředmětových vztazích, dále významu přípravných ročníků a roli asistenta pedagoga ve spojení s romskými dětmi a v neposlední řadě i významu předmětů, které mohou v romských dětech rozvíjet jejich sociální a osobnostní předpoklady – tedy smyslu dramatické výchovy a artefietické dílny – aneb výtvarně-dramatického zážitkového propojování těchto dvou tvůrčích oblastí.

Poslední, praktická část je věnována samotnému kvalitativnímu výzkumu, popisu metod, respondentů, cílů a následných závěrů, prostřednictvím paradigmatu zakotvené teorie. Vycházím ze tří doplňujících se metod, kterými jsou analýza ohniskových skupin studentů MU z projektu „Domácí učitel“, rozbor reflexních deníků studentů z projektu „Domácí učitel“ a doplňující anketa s romskými rodiči.

Obecným cílem výzkumného šetření je deskripce rodinných podmínek a případných dalších faktorů, které mají vliv na vzdělávací dráhu romských dětí.

Základním předmětem výzkumu bude analýza podmínek rodinného prostředí, které ovlivňují vzdělávací aktivity dětí z romských rodin, zařazených v projektech doučování, na základě jejich vlastního zájmu a se souhlasem svých rodičů, organizovaných Katedrou sociální pedagogiky.

K základním otázkám výzkumného šetření patří:

Z jakého důvodu se někteří romští rodiče rozhodli pro doučování svých dětí?

Jak vnímají vzdělání rodiče a děti z romských rodin, u kterých probíhá doučování?

Jaké je rodinné prostředí romských dětí, které se pravidelně doučují?

Jaká je efektivita doučování romských dětí?

Které faktory mohou determinovat vzdělávání romských dětí?

Jaké didaktické metody se učitelům romských dětí osvědčily v jejich pedagogické praxi?

Jak hodnotí poslání projektu doučování samotný student? V čem vidí klady a zápory?

Jaká je jeho vlastní motivace?

Některé dílčí výsledky byly již publikovány v odborné literatuře (viz. Seznam literatury) či jako součást výzkumného záměru paní prof. PhDr. Marie Vítkové, CSc. „Speciální potřeby žáků v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání“ ID 0021622443; doba řešení 2007–2013.

1. Zvláštnosti životního stylu romské populace

1.1. Stručný nástin historie Romů

1.1.1. Nejstarší dějiny, příchod do českých zemí

Otázka pravlasti Romů není doposud zcela uzavřena, nicméně je téměř jisté, že pocházejí z Indie. Migrace Romů do Evropy probíhá v rozmezí 3.–10. stol. n. l.

Slovo Rom vzniklo pravděpodobně ze základu slova dom, označující příslušníky indických kast. Pro domské kasty jsou typická určitá řemesla, která najdeme i v romské tradici, např. kovářství, košíkářství, hudební a taneční produkce, handlířství apod. Dalším označením pro Romy je např. Gypsies v anglofonních zemích (vzniklo ze slova Egyptians, Egyptians, Egyptians), ve Španělsku je to označení podobného původu – Gitanos (vzn. ze slova Egyptianos, Egitanos), ve slovenštině mají přezdívku Farahun.. Romové se dále dělí do různých skupin např. němečtí Romové se nazývají Sintové, ve Francii je jedna skupina známa jako Manuša, v Anglii jsou to Romanichalové, ve Španělsku Kale atd.

Romové do Evropy nepřicházejí najednou, ale v mnoha migračních vlnách a rozdělení dále do řady skupin. Jejich první zastávkou byla Persie, další pak Malá Asie a Egypt. Přesné datování jejich příchodu do těchto zemí sice není známo, ale jak uvádí

Daniel: „[...] pravděpodobně se zde nacházeli již mezi XIV. až IX. stol. před n. l., neboť v VIII. i VII. stol. před n. l. hráli v Egyptě loutkové divadlo“ (Daniel 1994, s. 34). Hrály je především ženy a pravděpodobně si jak loutkovou hru, tak loutky přinesly ze své pravlasti.

Kromě toho se Romové významnou měrou podíleli na šíření bronzů a bronzových předmětů. Předkové Romů znali velmi dobře vlastnosti všech kovů již v Indii a zejména mědi, kterou ještě donedávna prezentovali ve svých výrobcích hlavně na výstavách v Jugoslávii. Měď, kterou zřejmě nacházeli v ryzím stavu, neodlévali, ale zpracovávali za studena, od čehož se odvozuje jejich proslulé kotlářství.

Jejich putování však pokračuje dál a lze předpokládat, že část Romů se v každé zemi usadila a část pod tlakem válek a nájezdů např. Peršanů, Arabů či osmanských Turků byla nucena k další migraci. Po příchodu do Evropy se nejspíše na delší dobu zastavili v Řecku. Zprávy o nich hovoří jako o „komodromoi“ – tedy jako o potulných kotlářích, kejklířích, provazolezcích a hudebnících. Dosáhli dobrého sociálního postavení a z tohoto důvodu zde po určitou dobu také setrvali.

Zpočátku byl jejich původ po příchodu do střední Evropy, mylně odvozován jako egyptský. Romové na svých cestách potkávali zbožné křesťany putující do Svaté země a vypožadovali, že jsou jim při tom poskytovány nejrůznější výhody. Začali tedy těchto poznatků využívat ke zdůvodnění svého vlastního putování, vytvořili si pověsti, jež měly domněnku egyptského původu ještě více podpořit: „*Dle pověsti putují světem v rámci pokání, neboť odmítli poskytnout nocleh Marii s Josefem prchajícím s malým Ježíškem do Egypta před Herodesem. Jiná romská báje praví, že romští kováři ukovali hřeby pro Ježíšovo ukřižování, a proto musí jejich potomci činit pokání*“ (Horváthová 1998, s. 6). Existuje však ještě jedna verze, v níž Romové vystupují jako dobří křesťané a putují světem nikoli z pokání, ale na počest Spasitele, jenž musel také putovat, když prchal před Herodesem. Jako křesťanští kající si chtěli Romové u bigotního obyvatelstva zajistit přívětivé přijetí. To se jim zpočátku dařilo.

Z historických záznamů vyplývá, že se Romové dostali do Evropy teprve ve třináctém století. Nejstarší dochovanou písemnou památkou dosvědčující příchod Romů do střední Evropy je dle některých badatelů tzv. Dalimilova kronika (1242), v níž je zmínka „O Kartasiech pohanských“, což měli být údajní romští špehové ve službách Tatarů. Druhou nejistou zmínku o domnělém Romovi předkládá „Popravčí kniha pánů z Rožumberka“ z roku 1399 a konečně třetí nejstarší informací o přítomnosti Romů v Českém království obsahuje jedna ze staročeských kronik, jejichž texty uspořádal F.

Palacký v edici „Staří letopisové čeští“. Jeden kronikářský záznam k roku 1416 zde zmiňuje: „*Také toho léta vláčili se cikáni po České zemi a lidi mámili*“ (Nečas 2002, s. 18).

Když bychom si pro ilustraci přiblížili dané období, dostali bychom se k sousloví feudální společnost, ve kterém na jedné straně stojí panovník, vyšší i nižší šlechta a duchovenstvo a na druhé poddaný lid. Hlavním prostředkem obživy byla půda a ve městech a v podhradích se soustřeďovala řemeslná výroba, v níž měly hlavní slovo cechy, které mimo jiné omezovaly jakoukoli větší výrobu či konkurenci. Do cechů nemohli být romští kotláři a kováři přijímáni, protože byli považováni za cizince, proto si také hledali uplatnění spíše mimo města – na církevních panstvích, v klášterech nebo v sídlech světských feudálů. Zde pracovali jako kováři, kotláři, výrobci zbraní, cínaři, sedláři, korytáři, rýžovači zlata, zlatníci aj. V neposlední řadě byli na šlechtických sídlech vítáni i jako věhlasní hudebníci.

Do konce 15. století byli Romové obyvatelstvem vnímáni vesměs kladně. Veřejnost přijala jejich příběh o egyptském původu a sedmiletém putování a obdarovávala je stravou i peněžitými dary, dalším zdrojem obživy jim byla drobná řemesla. Zde bohužel naráželi na profesní averzi všech, co se cítili nějak ekonomicky ohroženi, a tak se více věnovali hudební a artistické produkci, věštění apod. A tuto činnost pak doplňovali žebrotou, drobnými krádežemi a jinými projevy parazitismu.

Pro klidný přechod přes území jim byly vystavovány panovníkem či církevním činitelem ochranné glejty. Jedním z nejznámějších jsou glejty císaře Zikmunda Lucemburského z roku 1417 a 1423 zajišťující ochranu Romům při putování po území Svaté říše římské, tedy v podstatě po celé Evropě. Jak zmiňuje Daniel: „*Zikmund dal tedy Romům právo svobodně se usadit v kterékoli obci nebo městečku a tím jim zaručil i jakousi ochranu před urážkami a útoky zvenčí, což znamenalo, že od té doby nebylo již možné napadat je, případně vyhánět ze země. Panovníkovým listem byla Romům udělena i určitá základní práva samosprávy, aby své věci a záležitosti- tedy nejen přestupky-mohli řešit sami prostřednictvím svého vojvody*“ (Daniel 1994, s. 49).

V 15. století se Romové dostávají i do Francie, kde vzniklo později dosti populární označení Bohém. Bohémiens bylo označení Romů Francouzi. Slovo poté zobecnělo jako označení lidí neuznávajících konvence, žijících svobodně, často je tento výraz spojován s uměleckou avantgardou.

Na počátku 16. století se však situace obrátila. Důvodem ke změně postojů byly mimo jiné i turecké výboje, při kterých byli Romové obviňováni ze spolupráce s Turky.

Naproti tomuto tvrzení poukazuje B. Daniel V publikaci Dějiny Romů na jejich neopomenutelnou úlohu právě v boji proti Turkům, kdy se významnou měrou měli podílet na výrobě zbraní: „*V letech 1503–1525 – jak vysvítá z maďarských pramenů – vyráběli romští kováři koule do pušek, koule do kanónů a řetězy, kopí a jiný válečný materiál*“ (Daniel 1994, s. 67). U nás se aktivně účastnili v protitureckých válkách především za vlády Matyáše Korvína a Vladislava II. Jagelónského, kteří jejich zbrojářskou práci vysoce oceňovali.

Kromě zmiňovaného obvinění ze spolupráce s Turky, místní obyvatelstvo popouzel také jejich pravý vztah ke křesťanství, ke kterému se sice hlásili, ale jeho dodržování zásad jim bylo v podstatě cizí. Dalším neblahým ukazatelem v neprospěch Romů byl i fakt, že kvůli svému kočovnému způsobu života nevlastnili půdu, která by jim zajišťovala obživu, a proto se často dopouštěli příležitostných krádeží, což se místním obyvatelům také samozřejmě nelíbilo. Averzí poté ještě více umocnily dva žhářské útoky, dávané místními obyvateli za vinu právě tamním romským skupinám. První z nich, z roku 1536, měl za následek kompletní zničení města Hradce Králové a druhý, z roku 1541, se v Praze rozšířil mimo jiné i na Pražský hrad.

A tak začalo období represí. Mandáty Ferdinanda I. z let 1545 a 1549 nařizují Romům opustit zemi a odevzdat zbraně. „*Při jejich přistižení jim měly být odňaty zbraně a skupiny pak hnány od vesnice k vesnici, až by opustily českou půdu*“ (Nečas 2002, s. 24). Ačkoliv Ferdinandův mandát z roku 1549 výslovně přikazoval, aby se cikánům na těle neubližovalo, přece jen se tak dělo, proto byl nucen roku 1556 vydat nový mandát, jímž přikazuje, aby cikáni, především pak ženy a děti nebyli ihned topeni či jiným způsobem zabíjeni, „*aby se jim na zdraví neuškodilo*“ (Nečas 1997, s. 10), ale aby byly přikazovány na různé obecně prospěšné práce. Romové byli stíháni prakticky ve všech evropských zemích a tak byli postupně přesouváni na okraj společnosti. Významně k tomu dopomohl i dekret císaře Leopolda I. z roku 1697, v němž Romy postavil mimo zákon a prohlásil je za psance. Tak mohli být kýmkoli na potkání zabiti jako škodná zvíř. Jestliže se Romové dostali do rukou justice, pak byli, jak uvádí P. Lhotka, „*muži trestáni oběšením, ženy vypovězením, vypálením cejchu, vystavením na pranýř nebo uřezáním ucha. V případech opakovaného zadržení byly popravovány i ženy*“ (Kol. autorů 1998, s. 10). K dalším represáliím patřilo např. vztyčení výstražných tabulí na zemských hranicích a podél významných cest se zákazem vstupu Romů od Josefa I. roku 1706, Karel VI. upřesnil roku 1721 tresty za poskytování pomoci a úkrytu romským skupinám a roku 1726 prohlašuje Romy opět za psance. Romům tedy nezbývá

než hledat útočiště v lesích a pohraničních oblastech, kde se mohou přesouvat z místa na místo a vyhnout se tak pronásledování.

Ve druhé polovině 18. století, v době začínajících osvícenských ideálů, dochází k myšlence provést usazení Romů. Popud vzešel od panovnice Marie Terezie a pokračovatelem byl její syn Josef II. Zpočátku však i ona používala represí. Ve 30. letech 18. století se začal aplikovat v protiromských procesech trest nucené práce vykonávaný šest týdnů až půl roku na obecním nebo panském statku, posléze prodloužen na dobu jednoho až čtyř let. Roku 1763 byly zrušeny hrdelní soudy, čímž bylo odstraněno i po právní stránce fyzické pronásledování Romů. První pokusy s usazením proběhly na panství Kouniců a Lichtenštejnů a jedním z jejích nařízení bylo vystavět pro Romy domky, přičemž jim byly dány do užívání bezplatně i pozemky, zpravidla na konci vsi, aby si také sami domky stavěli. Na Slovensku, na Moravě i v Čechách, bylo založeno v této době několik osad (Bohosudov, Oslavany, Bojkovice, Dačice aj.). Takto usazení Romové nesměli používat svůj jazyk, nosit oblečení odlišné od jiných poddaných atd.

Děti mezi sedmým a dvanáctým rokem měly být rodičům odebírány na převýchovu do neromských rodin, důraz byl kladen především na povinnou školní docházku, návštěvu bohoslužeb, dodržování hygieny apod. Celkově vzato tyto pokusy však nijak úspěšné nebyly.

V oblasti hospodářské lze v této době pozorovat určité oživení romských tradičních řemesel-kovářství, kotlářství, cínařství, korytářství apod.

Na konci 18. století, díky možnosti větší svobody pohybu se velká část Romů, především ze Slovenska, stěhuje na základě dřívějších dekretů Josefa II. do českých zemí s vidinou přijatelnějších podmínek ke svému živobytí. Narážejí však na odmítání a leckde jim bylo dokonce dáváno tzv. „výpalné“, což byla jakási peněžní odměna za to, že se do daného místa již nevrátí. Romové tak putovali od vesnice k vesnici, z jednoho města do druhého ale všude byli nevítanými cizinci, což dokládá i zákon ze dne 27. 7. roku 1871, podle něhož byli Romové opravdu považováni za obtížné cizince. Roku 1888 vydává Zemský úřad v Praze *„nařízení o potírání cikánských potulek“*, na jehož základě byli Romové posíláni čtvrtletně každým rokem tzv. „šupem“ tam, odkud přišli a *„pokud se mezi zadrženými vyskytovala nakažlivá choroba, pak bylo nutno nemocné předat do místní nemocnice a zdraví byli i se svými svršky dezinfikováni a dohola ostříhání. Z obavy před šířením dobytčího moru museli být koně Romů na trzích vždy odděleni od ostatního přiháněného dobytka“* (Nečas 2005, s. 50). Se svými vozy a

stany tábořili Romové nedaleko obcí a měst, ale zdržovali se tu jen krátce a poté opět táhli dál. Naproti tomu polo usedlé a usedlé skupinky romského obyvatelstva se živily poctivou prací.

1. 1. 2. První republika a Protektorát Čechy a Morava

Po válce se vrací mnoho našich Romů z okolních států zpět do českých zemí i na Slovensko. Živí se zde kovářstvím, kotlářstvím, výrobou bačkor a rohoží a dalšími pro ně charakteristickými profesemi. První republika je tedy z romského hlediska nazývána jako období vzniku dalších romských osad. Rozrůstají se kolonie především na východním Slovensku, kde Romové v důsledku tamější hospodářské zaostalosti nemají příliš mnoho možností obživy, což se projevilo na jejich nízké životní úrovni, která trvá doposud a je vzhledem k rozvoji současné společnosti vysoce alarmující. V Česku se Romové tradičně potulují z místa na místo, živí se příležitostnou prací, drobnějšími krádežemi, polním pychem či hádáním z karet. Množí se stížnosti obyvatel a tak opět musí vláda přikročit k řadě zákonných opatření. Ke dni 31. 8. 1921 vydává ministerstvo vnitra pokyn č. 41. 423/1921, v němž např.: *„1) mají být všichni cikáni, potulující se bez práce a zaměstnání odevzdáni k potrestání příslušnému soudu jako tuláci [...] 3) Jak cikáni, tak cizí příslušníci, potulující se bez řádného výdělku, mají být považováni za obtížné cizince a má s nimi být jednáno dle zákona z r. 1871 (zákon o postrku); 4) Mladiství, kteří nejsou způsobilí k trestnímu stíhání, mají být prozatimně svěřeni obci, kde byli dopadeni“* atd. (Daniel 1994, s. 126).

V období vzniku Československé republiky byl přijat zákon č. 117/27 Sb. ze dne 14. 7. 1927 o potulných cikánech. Dle něj se měly osoby, kterých se tento zákon týkal, podrobit soupisu a přijmout tzv. Cikánské legitimace namísto běžných průkazů totožnosti. *„Kočovní Romové starší 14 let se měli prokazovat cikánskými legitimacemi namísto občanských“* (Horváthová 1998, s. 25). Mimo jiné jim byl i zakázán vstup do určitých míst.

Dne 16. 3. 1939 dochází ke vzniku Protektorátu Čechy a Morava a prvním předpisem týkajícím se otázky Romů byla vyhláška o zákazu kočování. *„Výnosem z 30. listopadu 1939 protektorátní ministerstvo vnitra nařídilo, aby se Romové nejpozději do dvou měsíců trvale usadili a zanechali kočování a potulky. Těm, kteří by příkaz*

nerespektovali, bylo vyhrožováno zařazením do kárných pracovních táborů“ (Nečas 2000 s. 40). Dobu protektorátního pronásledování Romů lze rozdělit na dvě období.. Prvním je tzv. zastřený rasismus do roku 1942 s již už zmíněným zákazem kočování a násilným usazováním Romů. Otevřený rasismus, realizovaný po roce 1942 je charakteristický zřizováním cikánských táborů v Letech a v Hodoníně a následná deportace Romů do tábora B-II-e v Auschwitz- Birkenau a Osvětimi.

1.1.3. Komunistická koncepce asimilace

S příchodem komunistického režimu k moci dochází opět k otevření romské otázky. Je zde novodobá snaha asimilace Romů do majoritní společnosti. Významným předělem v dosavadním vývoji romské otázky se stal rok 1950, kdy dochází ke zrušení zákona č. 117/1927 Sb. čímž byli Romové zrovnoprávněni s ostatním obyvatelstvem, ovšem zájem o ně se již v této době zredukoval na řešení sociálních, ekonomických a vzdělanostních problémů. Snahy o uznání Romů za svébytnou národnostní skupinu vyvrcholily v průběhu roku 1953 na popud Svazu československých spisovatelů. Jeho představitelé svolali poradu zástupců jednotlivých resortů, kulturních institucí a romských předáků z celé ČSR. Výsledkem byla shoda na komplexním řešení romské otázky, tzn. vycházet ze znalosti jazyka, jejich minulosti a tradic.

Na počátku padesátých let dochází k přílivu imigrantů ze Slovenska. „*Romové opěvovali Čechy jako zaslíbenou zemi [...] kromě obživy lákala Romy i skutečnost, že nejsou v Čechách vnímáni jako podřadní lidé*“ (Lacková 1997, s. 148). S tím souvisí především fakt vykáni, se kterým se Romové na Slovensku téměř nesetkávali, zatímco v Čechách byla tato skutečnost běžná. Státní instituce se shodují na plné zaměstnanosti jako základní podmínce jejich vyrovnání s majoritou. Toto řešení s sebou však přináší nemalé problémy. Závody nejsou připravené poskytovat řádné ubytování pro nové pracovní síly, protože většinou počítají pouze s brigádníky na krátkodobé úvazky. Početné romské rodiny, jejichž podmínky na Slovensku byly velmi ubohé a vzhledem k tradici soudržnosti rodinného života Romů nemohly zůstat delší dobu rozdělené, se začínají za svými živiteli houfně stěhovat. Romská rodina kromě širokých pokrevních příbuzenských svazků na sebe v místě útočiště nabalovala i další příbuzenstvo. Úřadům v českých zemích se tak začaly kupit problémy s přeplněnými, zdravotně i hygienicky nevyhovujícími ubytovny.

Pro Romy byl proces začleňování do moderní industriální společnosti kvůli dosavadní tradiční organizaci života osady a také její přetrvávající izolovanosti obtížný. „*Původní romská komunita se řídila svým pevně určeným vnitřním řádem, vycházejícím z pozůstatků kastovního systému, zachovávala hierarchii sociálních vztahů, kulturních vzorců a zvyklostí výrazně odlišných od současných (i historických) společenských systémů majority*“ (Pavelčíková 2004, s. 42). Nevlastnili půdu ani nehromadili majetek či peněžní hotovost a jak již bylo zmíněno, dlouhou dobu byli kvůli nejrůznějším vyhláškám a zákonům izolovaní od společnosti. Proto i příchod do průmyslového města se všemi svými vymoženostmi pro ně představoval tak velké problémy. Téměř do poloviny 20. stol. žili obyvatelé romských osad na velmi nízké sociální úrovni, bez elektřiny, kanalizace a vůbec základního vybavení industriální společnosti. Skoro vše v novém městském prostředí pro ně bylo neznámé – kliky, klíče, koupelna, splachovací klozet, elektrické spotřebiče, apod. Většinu z nich neuměli používat a v některých případech v nich vzbuzovaly tyto věci i strach (např. plyn). Mnozí nedokázali pochopit ani funkci dřevěných parket, okenních rámců apod., protože dřevo pro ně znamenalo materiál k topení. Jednou ze základních překážek byla ale neschopnost přizpůsobit se anonymitě a určité odcizenosti vztahů městských obyvatel. Proto se nejspíš nově příchozí Romové začali sdružovat v místech, kde mohla být větší kumulace těchto rodin. Ta jim z jedné strany umožňovala vzdorovat novým tlakům společnosti, z druhé strany je ale vrhala do čím dál větší izolace vůči okolní majoritě a vedla k vytváření tzv. „ghett“, což je problém trvající doposud. Největší potíže s přizpůsobením se městskému způsobu života měli doposud kočující olašští Romové.

Významným se v řešení romské otázky stává rok 1958, kdy je vydán zákon 74/1958 o trvalém usídlení kočujících osob, na jehož základě dochází k jejich násilnému „usazení“ tak, že jim jsou odebráni koně a kola od vozů, v nichž cestovali z místa na místo.. Konal se soupis kočovných osob, které se jak uvádí Pavelčíková: „[...] *bez souhlasu MNV nesmějí vzdálit z místa, které si zvolily za trvalý pobyt, jinak se vystavují sankcím určeným zákonem. K prováděcím směrnicím byl přiložen tajný dodatek, podle něhož měly národní výbory zabránit jakémukoliv nekontrolovatelnému pohybu osob pojatých do soupisu. Bez předchozího souhlasu MNV se dokonce nesměly vzdálit ani do toho místa, které si v den soupisu zvolily*“ (Pavelčíková 2004, s. 69). Hlavním prostředkem asimilace romské komunity mělo být, jak již bylo uvedeno, trvalé usídlení a zařazení Romů do pracovního procesu. Příslušné odbory měly vést přesnou evidenci pracujících, závody neměly tolerovat bezdůvodné rozvázání pracovního poměru a

naopak vytvářet pro romské pracovníky vhodné prostředí a podmínky, zařazovat je do pracovních kolektivů a ROH apod.

Stejně tak školy měly vést evidenci docházky dětí. Národní výbory měly na starost zajištění vhodných bytových podmínek a zdravotní střediska se měla postarat o péči v otázce zdravotního stavu a hygienických podmínek, které kontrolovaly přímo v osadách a romských čtvrtích: „[...] děti byly očkovány a prohlíženy, ošetřovány. Romské ženy, které do té doby většinou v osadách rodily doma, začaly rodit v nemocnicích, čímž se snižovalo vysoké procento kojenecké úmrtnosti“ (Davidová 2004, s. 211).

V oblasti vzdělávání jsou zřizovány samostatné školy či třídy pro děti starší osmi let, které doposud nezačaly plnit povinnou školní docházku. Klade se důraz na individuální práci s těmito dětmi a připouští se i možná redukce a úprava osnov. Nemalý důraz je kladen i na zařazování romských dětí do učilišť a středních škol a byl mimo jiné vznesen i požadavek na umožnění zařazení dětí, které nemají splněný požadavek úplného základního vzdělání. Bohužel pobyt na učilištích či středních školách s sebou nesl týdenní a delší pobyt mimo domov, což bylo jak pro romské děti, silně vázané na rodinu, tak pro rodinu samotnou, téměř nepřijatelné. V šedesátých letech se pak stává běžnou praxí zařazování romských dětí do zvláštních škol. Mnoho z nich několikrát opakuje ročník, běžně vychází z páté třídy a nemalou měrou se na tomto podílí právě vysoká absence, z velké části neomluvená.

Po zasedání UV KSČ v květnu 1965 dostala vláda za úkol připravit dlouhodobý celostátní plán likvidace cikánských osad, čtvrtí a ulic v rozmezí let 1966–1970. Nakonec se ale tento plán nepodařilo zcela uskutečnit.

Přednostně jsou romským občanům také přidělovány byty v nově postavených panelácích s tím, že pokud bude jejich bytová otázka vyřešena, dostaví se jejich včlenění do společnosti jaksi samo o sobě. Bohužel důsledky tohoto necitelného činu nikdo nedomyslel. Kromě toho bylo romské obyvatelstvo zvýhodňováno řadou dalších ústupků resp. různými dávkami od státu apod. Romové brzy přišli na to, že se jim pobírání dávek vyplatí mnohem víc než návštěva zaměstnání a tak se původní záměr motivace Romů různými výhodami k začlenění do majoritní společnosti zvrátil v pravý opak. Následkem toho všeho byla nejenom zvýšená averze ostatních lidí vůči svým romským spoluobčanům, ale i podpora myšlenky u romského obyvatelstva, že se o ně vždycky někdo postará.

Na konci šedesátých let, v roce 1969, vzniká první a jediná romská organizace s názvem Svaz Cikánů-Romů, jejímiž předními členy jsou např. doc. Ing. Miroslav Holomek, CSc., či doc. PhDr. Milena Hübschmannová, CSc. Romský historik Bartoloměj Daniel činnost svazu charakterizuje následovně: *„Svaz Romů se ocitl skutečně v nezáviděníhodné situaci: na jedné straně tlak řadových Romů, dožadujících se náprav svého společenského postavení a na druhé straně tlak státních orgánů, které v určitých fázích vývoje SCR podlamovaly jeho autoritu, což nakonec vedlo i k jeho zrušení [...] V každém případě šlo vedení Svazu o skutečné řešení romské otázky, na základě jakékoli platformy, která by vedla ke konstituování Romů. A to je to nejdůležitější, čím přispěla organizace Svazu Cikánů-Romů k budoucímu a tedy k nynějšímu historickému procesu uvědomování si svých vlastních hodnot, ať již morálních, politických či kulturních“* (Daniel 2004, s. 218). V roce 1973 je však činnost této organizace ukončena.

Významným dokumentem zabývajícím se kriticky situací romského obyvatelstva v tehdejší Československu byla i Charta 77. Ta poukazuje na fakt, že: *„Práva Romů jako menšiny jsou však v Československu de facto zamlčována. Ve skutečnosti vychází oficiální pojetí „cikánské otázky“ dodnes ze Stalinových výkladů národnostní otázky.“* (URL:<<http://romove.radio.cz/cz/clanek/18211>>[cit. 2010-10-07])

Romové se tedy mohli rozhodnout, zda budou Češi nebo Slováci, ale jejich specifická kultura měla postupně zanikat.

Celkově vzato vedla snaha o asimilaci romského obyvatelstva do majoritní společnosti spíše k rozpadu přirozených hodnot romské komunity, zpřetrhala vazby a zvyklosti spjaté s původním prostředím romské osady a narušila tradiční rodinné sepjetí. Kromě toho měla za následek i nárůst méně běžných forem kriminality (prostituce, kuplířství). Kvůli zvýšené migraci dochází i k silnému úpadku romské kultury, která byla předávána především slovesnou formou. Romština je však potlačována a Romové postupně svůj jazyk zapomínají a jejich tradiční kultura je nahrazována konzumní kulturou majority.

1.1.4. Postavení Romů v současnosti

Nástup kapitalismu předznamenává i změnu životního stylu. Už není všechno všech, ale záleží na každém jednotlivci, jak bude pracovat a dle toho bude také ohodnocen.. Zde se Romové dostávají do slepé uličky, protože na takový přístup za minulého režimu nebyli zvyklí.. Opět se tedy otevírá otázka potřeby romské integrace do společnosti, tentokrát již v odborném duchu, tzn. je snaha brát ohled na jejich odlišnosti.

Rok před pádem komunistického režimu (1988) došlo k vymezení názvu Romové pro občany „cikánského původu“, čímž byli Romové oficiálně uznáni jako národnost.

Již v roce 1990 byla registrována *„politická strana Romská občanská iniciativa jako právnická osoba a mohla vyvíjet politickou činnost na území ČSFR“* (Nečas 1997, s. 98). Po roce 1991 se však tato strana rozpadá. V průběhu nadcházejících čtyř let začíná vzrůstat aktivita četných romských iniciativ a hnutí. Dalšími organizacemi, z nichž některé působí dodnes, stojí za zmínku např. Společenství Romů na Moravě, Demokratický svaz Romů, ROI, Hnutí angažovaných Romů, ROMART, Sdružení romských autorů a spisovatelů, občanské sdružení Romea, nadace Dženo aj.

Další významnou událostí je zřízení Muzea romské kultury v Brně (1991), které uchovává a sbírá veškerý materiál týkající se života Romů, jejich historie, tradic kultury apod. Kromě jiného se zabývá výstavní, vzdělávací i publikační činností.

Na rostoucí zájem o romskou problematiku reaguje založením Centra romistiky při PdF i Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem. Náplní je opět osvětová činnost.

V rámci zapojení médií bych jen namátkou zmínila např. rozhlasovou relaci „O Roma vakeren“ (Romové hovoří), v televizním vysílání byl známý pořad „Romale“ (Romové) a z časopisů jsou to pak např. „Gendalos“ (Zrcadlo), „Romano Džaniben“ (romské vědění), „Romano voďi“ (romská duše), „Romano kurko“ (romský týden) aj.

Kromě těchto pozitiv se ve společnosti ve spojitosti s romským etnikem projevují i negativní postoje spojené s rasisticky motivovanými útoky. Ty mívají buď povahu otevřených ataků, které vyvolávají vesměs vyznavači hnutí skinheads či skrytého rasismu, na který poukazuje Holomek: *„lze jmenovat především velmi vysokou nezaměstnanost uvnitř romské komunity [...] neplyne jen z nízké úrovně vzdělanosti a kvalifikace příslušníků romského společenství nebo nechuti části Romů přijmout zaměstnání, kterou ovšem umocňuje systém sociálních dávek, ale podílí se na ní neochota zaměstnavatelů přijímat Romy do zaměstnání“* (Holomek 2000, s. 163).

Danou skutečnost spojuje Holomek mimo jiné i s předsudky zaměstnavatelů a připouští i jejich možné špatné zkušenosti z minulosti se zaměstnáváním Romů. Romové jsou tak využíváni především na příležitostné sezónní práce. Určitou snahou o zapojení Romů do pracovního procesu je i podpora romských firem a občanských sdružení, které zaměstnávají právě danou komunitu.

1.2. Způsob života romské komunity

1. 2. 1. Struktura romského etnika

Než přistoupíme k samotnému způsobu života romské komunity, seznámíme se nejprve se strukturou v dělení tohoto etnika. Obecně existují tři základní způsoby dělení:

- vnitřní, romské (tj. dělení Romů mezi sebou);
- vnější, z hlediska Neromů (gádžů);
- odborné, z hlediska etnicko-jazykového (podrobněji zmiňované v první kapitole).

Vnitřně se Romové mezi sebou dělí podle způsobu života na (kočovné, polokočovné, usedlé), profesně (Kalderare-kotláři, Lovare-koňští handlři, Čurare-nožíři apod.), dle místa pobytu (městští, venkovští), dle respektování či nerespektování různých tradic a pravidel. S tímto je spojené rozlišování na *žuže* Roma (čisté) a *degeše* Roma (špinavé). Každá skupina či rod však považuje za podřadné, nečisté něco/někoho jiného, např. Romy, kteří jedí koňské maso (pro Romy je kůň téměř posvátné zvíře) nebo zbytky jídel (ohřívána jídla) či Romy, kteří porušili rodovou endogamii a provdali dceru za někoho takového. „*Rituálně nečistým se může člověk narodit, jsou-li jeho rodiče rituálně nečistí, anebo se jím může během svého života stát [...] přijde-li do styku s věcmi, zvířaty nebo osobami, které již rituálně znečištěny jsou*“ (Jakoubek – Poduška 2003, s. 17). Toto vnitřní dělení je pak spojeno s omezením kontaktu s rodinami, jež jsou považovány za nečisté.

Dalším faktorem je bohatství. Mezi nejbohatší patří tzv. olašští Romové (Vlachike Roma), i když do 50. let náleželi k nejchudším vrstvám.

Co se vnějšího dělení z hlediska Neromů týče, můžeme Romy rozlišit podle barvy pleti, na „světlé“ a „tmavé“. Typickými zástupci „světlých Romů“ jsou olašští Romové. Mají kromě světlejší pigmentace pleti i světlejší vlasy, oblékají se většinou

klasicky romsky, tzn. široké barevné sukně, třícípé šátky na hlavách či ramenech. Nepostradatelnou součástí doplňků tvoří zlato (prsteny, náušnice, náramky, náhrdelníky, zlaté zuby apod.). Je to dáno tím, že při svém dřívějším kočovném způsobu života nemohli investovat svůj majetek do nepřenositelných statků, a tak jej ukládali do zlata. Mimo to má zlato pro ně i určitou symboliku, neboť věří, že zlaté šperky, které má olašský Rom na sobě, jej chrání před nemocí. Dalším jejich znakem je, že mezi sebou nejčastěji mluví romsky – olašským dialektem.

V naší republice žijí tyto skupiny Romů: slovenští (Servika Roma) a maďarští (Ungrike Roma – téměř stejní jako slovenští, liší se pouze jazykem) představují asi 85% z romského etnika (tedy většinu), olašští (Vlachike Roma) 10%, čeští Romové, a Sinti (němečtí) pak tvoří zbytek.

1. 2. 2. Tradiční rodinné vztahy

Romská komunita je tvořena velkorodinou „famelijou“ složenou z mnoha nukleárních rodin. Člen tohoto společenství byl pod její ochranou mimo jiné i v sociální a ekonomické rovině, což má bezesporu své výhody především v podpoře mladého páru, který většinou po nějakou dobu žije u svých rodičů buď nevěsty či ženicha, kde je víc místa. „*Syn (nebo zeť) odevzdává peníze (vydělává-li) matce, která vaří a hospodaří pro všechny. Teprve při druhém, někdy až třetím dítěti, kdy se mladá rodina stabilizuje, se obvykle zmůže na vlastní domek či jiný přístřešek a osamostatní se*“ (Davidová 2004, s. 99–100). Tato silná skupinová soudržnost však má i svá negativa, především neochotu romské rodiny i širší komunity dovolit jednotlivci, aby se od ní v něčem odpoutal, aby myslel či jednal jinak než ona. Pak se může velice snadno stát, že je takový člen z komunity vyloučen. Dost často se to projevuje v případech Romů, kteří dosáhli úspěchu v určité oblasti, ať už jde o vzdělání, podnikání apod. Část Romů je pak přestane vnímat jako příslušníky své komunity a ztrácejí k nim důvěru, protože se svým postavením připodobňují „gadžům“, kteří jsou romským obyvatelstvem po staletí vnímání vesměs negativně. Jak bylo zmíněno, Rom není nikdy sám, ale má kolem sebe své lidi, na které se může v případě pomoci obrátit. Rozhodování bývá zpravidla kolektivní a každý, včetně dětí, může vyslovit své připomínky. K rozhodnutí ale dojde společně a takové rozhodnutí pak také všichni akceptují.

Rodová skupina měla nejen svou hierarchii a soubor zvykových norem, ale také svou přirozenou autoritu (vajda, mujalo, čhibalo, paňalo).

O důležitých otázkách rozhodoval vajda spolu s ostatními muži za přítomnosti ostatních členů komunity. Dle Davidové *„byl pro ně soudcem, knězem a rádcem: oddával každý nový pár (obřadem mangavipen nebo bijan), křtil nově narozené děti a při pochovávání zemřelého vykonával nad jeho hrobem obřad jménem celé rodiny“* (Davidová 2004, s. 100).

Zvláštní postavení měli v komunitě staří lidé, především pro svou životní moudrost. Hlavně některým starým ženám byly připisovány *„schopnosti komunikovat s transcendentálními silami přírody i vesmíru. Ženám, které tyto schopnosti spojovaly se sběrem léčivých bylin i s provozováním magie se říkalo phuri daj (doslova stará matka, ale přesnější je překlad výrazem vědma)“* (Horváthová 1998, str. 12). V komunitě panoval přísný morální kodex, který umocňoval fakt odtrženosti od majoritní společnosti. Veškeré dění ve skupině se odehrávalo veřejně. Proto dodnes Romové zcela nechápou soukromí v českém pojetí.

Rodové zákony byly dodržovány kvůli ochraně celé skupiny, proto by nepotrestání případného viníka znamenalo ohrožení celé skupiny.

Hlavou rodiny vždy býval a stále je otec, jeho rozhodnutí se musí ostatní členové rodiny podříditi. Žena měla vždy podřadnější postavení, i když na ni byly kladeny větší nároky. Byla povinována úctou ke svému muži a ještě dnes chodívá romská žena na veřejnosti několik kroků za svým mužem. Žena měla na starost obživu rodiny a starost o děti. V některých osadách nechávali muži na ženách veškerou práci, včetně obstarávání dřeva na topení. Žena uvnitř rodiny byla také nositelkou morálky, proto se jí také netolerovaly žádné odchylky, především se po ní požadovala věrnost, na rozdíl od jejího muže, jež svou nevěrou spíše u ženy stoupl v ceně. Prostituce u žen v minulosti byla jen výjimečná, až s rozpadem tradičních hodnot se stala v současné době skoro pravidlem. Podobný odklon v hodnotové orientaci vidíme i v péči o děti, ty stávaly v rámci rodiny na prvních místech hodnotového žebříčku. Romové byli vyhlášeni svou starostí o děti, a proto bylo téměř nemyslitelné, aby své dítě odložili. V dnešní době tvoří právě romské děti největší osazenstvo dětských domovů. Cena ženy rostla s počtem porozených dětí. Naopak neplodnost u ženy je i nadále podnětem k rozchodu a je vnímána jako určitá potupa. Vždy byla záležitostí pouze ženy, nikdy se nehledala příčina u muže.

Děti byly vychovávány kolektivně. Mužským potomkům byla přikládána větší důležitost. Dcera od rodiny obvykle po svatbě odcházela, kdežto syn si do rodiny nevěstu přivedl, vnímanou jako další pracovní sílu. *„Dcery (šej, šėja) přecházely podle*

olašských tradic do skupiny svého muže, který ji musel od původní rodiny koupit (tento obyčej se dodržuje dodnes i mezi rodinami usídlených, ve městě žijících Romů; jen ceny za nevěstu stouply)“ (Davidová 2004, s. 99). Nejstarší syn měl v rodině privilegované postavení, mohl zastupovat otce a ostatní členové rodiny jej museli respektovat, po smrti otce převzal starost o celou rodinu. U dospívajících sester dohlížel na jejich počestnost společně s ostatními bratry. Doprovod skoro na každém jejich kroku funguje ještě stále u Olachů až do doby než je vystřídá manžel. Děti mají v rodině také své specifické postavení.

Celkově vzato je romské dětství kratší. Příčinou je nejen časnější puberta, ale také romská tradice zahájení sexuálního života (1/5 dívek rodí již před 16. rokem). Sociální dospívání romských dětí je chápáno jinak v dané komunitě a jinak společností jako takovou. Projevem zralosti u Romů je např. fakt, že se dvanáctiletá dívka v době nepřítomnosti své matky dokáže postarat o rodinu, ať už peníze získá jakýmkoli způsobem. Romové jsou velice citliví na trestání svých dětí cizími lidmi. Děti mají v rodině až svrchované postavení. Jsou zvyklé se prosazovat vůči dospělým. Když něco chtějí, ví, že to nakonec dostanou. Romská etika nedovoluje odmítnutí, proto u nich výraz „půjč mi“ znamená totéž jako „dej mi“, kromě toho nejsou zvyklí děkovat a prosit, u gadžů tento akt považují za známku lakomství. Zajímavostí je i vnímání spravedlivého rozdělování, kdy každý musí dostat stejně, bez ohledu na to, jaké měl zásluhy, jinak to považují za nepochopitelné a nespravedlivé. Romská rodina v minulosti mohla být pro nejednoho z nás příkladem pevných rodinných vazeb, patřičnou starostí o děti atd. Kvůli dlouhodobému negativnímu působení z vnějšku, došlo v romské komunitě k rozpadu tradičních hodnot, a proto ona idealizace romské rodiny je nenávratně pryč. Dnes, jak konstatuje P. Říčan *„můžeme v romských rodinách zaznamenat násilí na dětech (jež bývalo dle pamětníků naprostou výjimkou), jejich těžké zanedbávání v důsledku alkoholu a drogové závislosti – a tam, kde vychovával místo rodiny dětský domov, dokonce incest, [...] v historicky nedávné době u Romů nemyslitelný“* (Říčan 2000, str. 48).

1.2.3. Životní styl a hodnotová orientace

Jednou ze základních odlišností romského obyvatelstva je tzv. „život ze dne na den“. Romové mají jiné vnímání času, žijí hlavně přítomností, neplánují do budoucna jako gadžové. Sekyt tuto skutečnost upřesňuje následovně: *„Zatímco my vzpomínáme, Romové si zpřítomňují minulost. Zpřítomněná minulost má oproti vzpomínce jednu nevýhodu: je přesná a je se vším všudy, tedy i s emocemi, které někdejší události provázely. Zpřítomněnou minulost nejde korigovat rozumem jako vzpomínku, a proto kdo jednou, byť nechtěně ublížil Romovi, již nikdy si nezíská jeho důvěru“* (Sekyt 1998, s. 160). Odpuštění v evropském pojetí souvisí s funkcemi paměti – tedy čas léčí. Romský čas – tedy čas přítomnosti – neléčí.

S tímto specifickým vnímáním času potom vzniká problém hospodaření s materiálními statky. Většina Romů pobírá sociální dávky, a proto v den výplaty Romové oslavují, nakupují bez ohledu na to, zda jim peníze vystačí do další výplaty či ne, proto také 70 % dávek utratí do tří dnů. Podle Říčana je tato orientace spojena s nedostatkem disciplíny, spolehlivosti a vytrvalosti.

Typické také je, že se v rodinách vaří a jí jen tehdy, když je hlad či chuť vařit, takže zde neexistuje pravidelnost ve stravování tj. snídaně, obědy, večere apod. Když se celé jídlo nesní a zůstanou zbytky, vyhazují se. Toto tabu nedojídat zbytky spolu s nedotýkáním se odpadků vychází z požadavku tzv. rituální čistoty a má údajně svůj původ v indickém náboženství.

Dalším specifikem je obrácený denní režim, tzn. že Romové chodí pozdě spát a ráno pozdě vstávají.. Je to nejspíše dáno tím, že v minulosti byl jejich společenský život soustředěn převážně do pozdních večerních hodin, kdy se všichni scházeli u ohně, zpívali, tančili a vyprávěli si.

Odlišnosti můžeme nalézt i ve vnímání prostoru. *„Když se Roma zeptáte na cestu, nedokáže vám ji vysvětlit, neumí totiž prostor rozčlenit na části, které by vám dokázal popsat, ale dovede cíl vaší cesty najít i tehdy, má-li informace zcela nedostatečné. Romové se těžko orientují v labyrintech, ale lehko v prostoru“* (Šišková 1998, s. 161). Je to díky po staletí silně vyvinuté intuici, kterou Evropané až tak rozvinutou nemají a spíše spoléhají na rozum a logiku.

Nápadná je také skupinová soudržnost. „Nikdy nechod' nikam sám, zabijou tě!“ Tak zní jedno z nesčetných romských přísloví. Tento postoj bývá problémem romských dětí ve škole, protože jim dělá problém pochopit, že mají pracovat samostatně, doma by

totiž za takové chování byly napomenuty. *„Nešťastným důsledkem mimořádně silné skupinové koheze je častá neochota romské rodiny i širší komunity dovolit jednotlivci, aby se od ní v něčem odpoutal, aby myslel a jednal jinak, než ona – a tendence vyloučit ho, jestliže tak přece učiní [...] Na tento rys romské mentality narazíme v souvislosti s potřebou zlepšit vzdělávání dětí a mládeže“* (Říčan 2000, str. 53).

Za zmínku stojí i romské vnímání skutečnosti a fantazie. Pro Romy je vnitřní skutečnost stejně důležitá jako je naše vnější skutečnost, realita. Následkem toho je tak jednoznačně nerozlišují a nevedou k tomu ani své děti. Ve škole i v běžném životě to samozřejmě má své výhody i nevýhody, nevýhodou je, že jsou následkem tohoto Romové vnímání často jako „lháři“. Když totiž Rom mluví o své fantazii či snu, nepředznamenává jej slovy „zdálo se mi“ apod. Následkem toho pak druhý Rom vykládající jeho příběh neví, zda šlo o skutečnost či fantazii. Výhodou ale dle Sekyta je *„to, že se o snech, představách a fantaziích normálně mluví, že tato oblast není tabu, to působí natolik psychoterapeuticky, že Romové jsou dosud pouze zcela výjimečně pacienti psychiatrických léčení“* (Sekyt 1998, s. 159).

Jak už jsem zmínila, s životním stylem souvisí i hodnotová orientace, která u Romů vypadá zhruba takto: 1. láska v rodině, 2. zdraví, 3. úcta – pačiv, 4. peníze, 5. snaha vyniknout, 6. fyzická síla, 7. pohostinnost, 8. televize, video, 9. hudba, tanec, 10. sexuální život.

Naopak to, co za hodnotu nepovažují je:

1. jazyk nechtějí, aby se v něm vyučovalo, používal se na úřadech apod.);
2. písemná forma jazyka (např. knihy pro ně nemají žádnou cenu. Opět bychom mohli nalézt příčiny v minulosti, neboť veškeré vědomosti, pohádky, přísloví atd. byly po generace předávány ústní formou.);
3. vzdělání (opět spojeno se specifickými povahovými rysy).

Romové jsou charakterističtí svou spontánností a živým temperamentem, ochotou dělit se, což vystihuje přísloví „bude-li mít Rom jen drobeček chleba, podělí se o něj třeba s deseti lidmi“. Základní emocí je strach, opět má své kořeny v minulosti, jak již bylo zmíněno v kapitole zabývající se historií Romů. Zkušenost je předávána z generace na generaci, proto jsou v neustálém střehu, v ohrožení života utéci či zaútočit. Pak je tu pocit méněcennosti. Ostatně jako kdokoli jiný si jej i Romové kompenzují např. v materiálních statcích, zdůrazňováním sebevědomí, arogancí.

Nyní se ve stručnosti podíváme na to, jak Romové žili a žijí dnes. Původním obydlím Romů byl zastřešený vůz (vurdon). Davidová jej popisuje následovně: *„Uvnitř vozu měli peřiny a veškeré potřebné vybavení, další nutné předměty byly na zavěšeném prkně pod vozem“* (Davidová 2000, s. 82). Jako ochranu před špatným počasím používali i stan, zvaný šátra (cerha) stavěný z větví, dřevěných desek nebo celt. Později se stávají dalším obytným prostorem pro Romy maringotky, tažené buď párem koní či malým traktorem. *„Romské vozy a vše s nimi spojené u nás zmizelo tedy násilným usazením, „likvidací kočovného a polokočovného života“ v roce 1959“* (Davidová 2004, s. 73). Tak tedy vypadal způsob bydlení kočovných Romů. Usedlí Romové se soustřeďují především v tzv. cikánských osadách. Zde si budovali svá obydlí z dostupného materiálu např. nepálených cihel, dřeva, později i z různého odpadového materiálu, jakým byl plech či lepenka. Osady bývaly stavěny převážně na nevyhovujících pozemcích, takže většinu roku byly podmáčeny.

Veškerý společenský život se zde odehrával mimo dům, vaření na ohni nevyjímaje, proto se nemůžeme divit, že si Romové na budoucí život v panelácích nemohli zvyknout. V současné době žije většina romských rodin u nás ve státních či družstevních bytech. Velký význam má výběr bytu a místa bydliště, protože *„podceněním kvality dané romské rodiny může, resp. mohla být přiděleným bytem ve svém vývoji zbržděna, a naopak, je-li úroveň a kulturnost jejich bydlení přeceněna, může dojít k tzv. maladaptivnímu chování, které může někdy vést i k destrukci bytu“* (Kol. autorů 2000, str. 13). To souvisí i s rozvržením bytu, neboť Romové jsou zvyklí obývat jednu velkou místnost, kde se v podstatě odehrává veškerý rodinný život. Funkci např. dětského pokoje vnímají jako nepotřebnou. Romové mají osobitý vkus, který se projevuje především volbou pestrých barev interiérového zařízení. K nejčastějším barvám patří sytější růžová, červená, žlutá, zelená, modrá atd. Zálibu mají v různých luxusních věcech a technických vymoženostech (magnetofony, videa,...) a samozřejmě nedílnou součástí každé domácnosti je televize, která má až posvátné postavení, většinou běží celý den, obvykle až do noci.

1.2.4. Duchovní kultura

Další oblastí, kterou lehce nastíním, bude oblast duchovní kultury. Silnou stránkou romské kultury je hudba a tanec. V dobách minulých to byli hlavně hudebníci, kteří zastávali nejvyšší post mezi svým lidem, a nejen mezi ním. Známé jsou i romské pohádky, písně a básně. Výtvarné umění je charakteristické svou barevností, bezprostředností a srozumitelností.

I oblast náboženství má svá specifika, jak dokládá Davidová: „*O náboženském cítění usedlých Romů panují tři různé názory [...] první z nich předpokládá, že Romové jsou zcela bez náboženského cítění, druhý je pokládá za vyznavače přírodních a animistických sil a duchů a poslední tvrdí, vycházejí hlavně z vnějších projevů, že jsou skálopevní křesťané, nejčastěji katolíci*“ (Davidová 2004, s. 124). V minulosti (ale i v současnosti) Romové většinou přejímali náboženství místa, ve kterých se zdržují. Je známo, že Romové jsou velice pověřiví. Jejich náboženství se skládá z nejrůznějších pověr, bílé a černé magie, víry v duchy a jejich zaklínání, ale také z léčitelství a bylinkářství. Vzhledem k tomu, že jejich víra neměla nikdy písemnou formu, je velká část z ní již ztracena. V současné době je jim asi nejbližší katolická církev se svou senzuálností a okázalostí obřadů. V minulosti byly nejvíce oblíbeny tři hlavní svátky: Velikonoce, Vánoce a „Matka Božia“ tedy „odpusk“.

Význam Velikonoc po církevní i obsahové stránce jim dříve nebyl znám, formálně ale převzali některé zvyky tohoto období. „*Vlastní oslava Velikonoc spočívala v tom, že oba hlavní dny Romové z celé osady zpívali, a tancovali před svými domky za doprovodu vlastní muziky a především jedli a pili; takto je slaví mnohde dodnes*“ (Davidová 2004, s. 126).

Vánoce slavili Romové podobně. O Štědrém večeru se rodina shromáždila okolo stolu nebo na zemi a poté, až jim nejstarší muž rodiny popřál (vinšoval) vše nejlepší, zdraví, štěstí atd. a s každým si připil pálenkou, mohla rodina začít hodovat. Na rozdíl od majority, slavicí Vánoce v intimním rodinném kruhu, je pro Romy typická velká kolektivní oslava. Ti mladší chodili přestrojeni za „jesličkáře“ koledovali, zpívali a hráli místním lidem. Místní obyvatelé vnímali Romy v tento čas jako jakési zprostředkovatele štěstí, stejně tak i o Velikonocích.

Třetím nejoblíbenějším svátkem byl a je „odpusk“, tzv. svátek Matky Boží. Romové z osad tento svátek slaví na konci srpna a věnují mu celé dva dny a noci. Jak

zmiňuje Davidová: „*Je pro ně výrazem radosti z léta i projevem soudržnosti rodin, příbuzných a ostatních obyvatel osady*“ (Davidová 2004, s. 126).

I magie má u Romů své významné místo. Mnoho olašských Romů např. věří v magickou a léčebnou moc hada. Známa byla především tzv. „Aqua Sapuno“ (hadí voda), kterou používali Romové hlavně jako vlasovou vodu. Šlo o zachycovanou dešťovou vodu, stékající z těla mrtvé zmije zavěšené pod okapem.

V milostné magii byly zase často používány chloupky z intimních míst, obecně známý je zar-chloupek pocházející nejčastěji z ohanbí či podpaží a používaný v cikánské milostné magii společně s menstruační krví a kdoulovými semeny jako afrodiziakum. Zde už se ale dostáváme k samotnému aktu uzavírání manželství.

Nejprve se podíváme, jak probíhá v Romské komunitě uzavírání manželství a následná svatba. Když se dva mladí lidé rozhodnou, že se chtějí vzít, uspořádají se pro ně tzv. mangavipen, zasnuby. Rodina ženicha navštíví rodinu nevěsty, vzájemně se pohostí, snoubenci si slíbí, že se budou mít rádi v dobrém i zlém, dostanou požehnání od rodičů. V minulosti jim kromě toho byla svázána překřížená zápěstí šátkem a pak jim bylo do dlaní nalito víno. Když ho oba vypili a políbili se, byli od té chvíle považováni za manžele. Typické je pro svatební slavnost vybírání peněz pro novomanžele. U olašských Romů má tento zvyk pevný řád, kdy je výše finanční částky stanovena stupněm příbuznosti a je otázkou prestiže toho, kdo částku dává. Účastníci svatby se o její výši dozvídají z úst vyvolávače. Stejně tak se to děje i při dalších oslavách, např. křtu, narozeninách apod., kdy se vybírají peníze pro oslavence. Ty jsou pak použity k zaplacení pronajatého salonu, neboť Romové si potrpí na okázalost oslavy, takže mají k tomuto účelu pronajatý určitý prostor i s kapelou, zbytek peněz pak náleží oslavenci. V minulosti (a někdy i dnes) byla zachovávána silná endogamie romských skupin. U olašských Romů byl výběr partnera ze stejné skupiny zásadní. Manželství s gadžou se nepřipouštělo, když se tak stalo, byl jedinec ze své skupiny vyloučen. V dnešní době je naopak sňatek s „bílým“ považován za určitou prestiž a stává se, že se muž přijetím příjmení své neromské manželky distancuje od své bývalé rodiny. U olašských Romů se můžeme ještě dnes setkat s koupí nevěsty, která se stvrzuje smlouvou mezi otci ženicha a nevěsty. Se společným životem samozřejmě souvisí i narození dítěte a jeho následný křest.

Obojí je svázáno s určitou mírou zařikávání a magie. Těhotná žena nesmí nosit na krku korále, aby se jí dítě neuškrtilo na pupeční šňůře, má se vyvarovat pohledu na tělesně poškozeného člověka, aby se jí nenarodilo dítě se stejným postižením.

Novorozenci se váže na zápěstí červená mašlička jako ochrana před zlými duchy atd. Tradiční romský křest měl v sobě spojit očistnou symboliku vody s posilující symbolikou země, takže dítě bylo ponořováno do jámy s vodou. Po křtu je dítě pokládáno pod stůl, aby se mu tak zajistila hojnost v životě.

K životu samozřejmě patří i smrt. U Romů má i pohřební obřad svá nezaměnitelná specifika. Pohřební obřad se u jednotlivých romských skupin výrazně liší. *„Romové věří v existenci ducha, který opouští lidské tělo až třetí den po úmrtí. Proto po smrti člověka po tři dny tzv. vartují, sedí u něj v domě, vykládají veselé příběhy ze života mrtvého, zpívají a pijí a občas se zajdou na mrtvého podívat, aby mu při odchodu z tohoto světa nebylo smutno“* (Kol. autorů 1999, str. 67). Věřili totiž, že by se duch zemřelého, tzv. „mulo“, na tento svět vracel a jelikož je to duch zlý, mohl by ubližovat těm, s kterými ještě nemá vyřízené účty. Samotný pohřeb probíhá tak, že zesnulého oblečou do těch nejlepších šatů, dají mu s sebou jeho nejoblíbenější předměty, hlasitě jej oplakávají, aby je nemohl nařknout z toho, že jim na něm nezáleželo. Z podobného důvodu kropí jeho hrob pálenkou a někdy na něj vkládají i jídlo. Hmotný majetek mrtvého, včetně jeho příbytku se většinou ničí, aby se ho zesnulý nepřišel vymáhat na tom, komu byl svěřen. Některé komunity věří, že rituální nečistota způsobená smrtí, člověku navždy zůstane, ztrácí tak své romství a otevírá se mu cesta do světa nečistých (neromů) gadžů. Podobné je to i se „sociální“ smrtí u olašských Romů, kdy je jedinec exkomunikován z komunity a stává se nečistým, tedy přebírá kvalitu gadže. Vše se pak odehrává jako při jeho opravdovém úmrtí. Smutek měla rodina zemřelého dodržovat celý rok, vdova a dcery zemřelého si dříve stříhaly vlasy, u některých olašských Romů se tento obyčej dodržuje ještě dnes. (Mimochodem dlouhé vlasy u Romů jsou určitým znakem krásy a v minulosti, když byla žena nevěrná, ji kromě trestu zbití bývaly ostříhány i vlasy, což bylo vnímáno jako potupa.)

Tak jako tradiční obřady a obyčeje v české rodině mají tyto své nezaměnitelné kouzlo i v rodině romské.

2. Význam podmínek rodinného prostředí při edukaci dětí

2.1. K systematizaci podmínek rodinného prostředí

Vzhledem k tomu, že se v praktické části své disertační práce budu zabývat rodinnými podmínkami, které facilitují vzdělávání romských dětí, ráda bych nejprve poukázala na významné místo, naplnění či nenaplnění daných podmínek v rámci rodinného prostředí obecně. Chtěla bych také upozornit na odlišnosti výchovy a specifické rodinné podmínky v romské rodině a jejich možné projevy ve školní výuce romských dětí.

Rodina je nejstarší lidskou společenskou institucí, která vznikla nejen z přirozeného pudu pohlavního, ale především z potřeby své potomstvo ochraňovat, učit, vzdělávat a připravovat pro život. Dle S. Střelce se rodinou rozumí *„zpravidla malá skupina lidí, která vzniká manželstvím a umožňuje vzájemné soužití mezi oběma manželskými partnery, soužití rodičů a jejich dětí, vztahy mezi příbuznými a také vztahy mezi rodinou a společností“* (Střelec 1992, s. 74). *„Do tří let je rodina za běžných podmínek naprosto rozhodujícím prostředím pro dítě. Vztahy dítěte k jiným dětem nebo k cizím osobám stojících mimo vlastní rodinu jsou v této době spíše přelétavé a nepevné“* (Švejcar a kol., 1976, s. 318). To se samozřejmě postupem času mění a nakonec se tyto vztahy stávají jistou nezbytností při dalším utváření osobnosti dítěte.

U romského etnika je, na rozdíl od majority, celá romská komunita pojímána jako velkorodina „famelija“, která je složená z mnoha nukleárních rodin a člen tohoto společenství je pod její ochranou, jak v sociální tak ekonomické oblasti. Podrobnosti o kladech a záporech daného soužití jsou zmíněny v kapitole zabývající se tradičními rodinnými vztahy.

Z. Matějček ve své publikaci „O rodině vlastní, nevlastní a náhradní“ dále zdůrazňuje, *„že má-li se dítě vyvíjet po duševní a charakterové stránce v osobnost zdravou a společnosti užitečnou, potřebuje vyrůstat v prostředí stálém a citově příznivém, vřelém, přijímajícím a takovým životním prostředím by tedy především měla být rodina“* (Matějček 1994, s. 16). Rodina má také plnit určité funkce zajišťující nejen její chod, ale i zdárný chod celé společnosti. Mezi tyto základní funkce patří funkce:

Ekonomicko-zabezpečovací: Podstatou je začlenění rodinných příslušníků do výrobní sféry. Rodina je také považována za mikroekonomickou jednotku mající

k dispozici určité materiální a finanční prostředky, které využívá, investuje, ukládá a tím v podstatě více či méně přispívá ke stabilitě ekonomického systému společnosti.

Zde narážíme na jeden ze základních problémů romského etnika, a sice jeho nízkou konkurenceschopnost a kvalifikovanost na trhu práce, která je vesměs ovlivněna nízkou vzdělanostní úrovní romské komunity. Podle Nečase „*skutečnost, že stát poskytováním přídatků na děti, příspěvků na bydlení a dalších sociálních dávek zajišťoval sociálně ohroženým občanům nejzákladnější životní podmínky, stala se pro mnohé Romy jedním z legitimních zdrojů obživy*“ (Nečas 2002, s. 111). Taková opatření jsou samozřejmě nemotivující a pro mnohé romské rodiny je mnohem přijatelnější žít z podpory než jít pracovat za základní mzdu. Ekonomicko-zabezpečovací funkce romské rodiny je tedy plněna velice sporadicky.

Biologicko-reprodukční: Dítě je pokračováním života rodiny a tím i života společnosti. V minulosti představovali kontinuitu zejména rodinné profesní tradice. K oživení této tendence dochází v souvislosti s procesem privatizace služeb a výrobních činností také v našich současných společenských podmínkách.

Romové se v minulosti živil tradičními řemesly, která přecházela z generace na generaci. S nástupem komunistického režimu, který tento způsob obživy u romské komunity potlačoval, se znalosti a tradiční postupy řady těchto řemesel nedochovaly. Proto také dnešní romská generace nemá v podstatě na co navázat a mnoho z nich má kvůli zmiňované nedostatečné kvalifikaci velice nízkou šanci uplatnění na trhu práce.

Funkce regeneraci tělesných a duševních sil: Rodina a domov tvoří jisté kompenzační prostředí oproti světu profesních povinností a nároků, především u dospělých jedinců. Děti v určitých životních obdobích hledají onu „regeneraci sil“ spíše mimo rodinné prostředí, ale ani v těchto obdobích nelze z hlediska této funkce podííl rodiny podceňovat (Střelec 1998, s. 157–158). Zmíněné skutečnosti vyplývají i ze Zákona o rodině, který vymezuje a upřesňuje práva a povinnosti rodičů a dětí a upravuje vtahy mezi rodinou a společností.

Každé časové období vnímalo rodinu jinak. V minulosti byl na rodinu a její stabilitu kladen poměrně velký důraz, dnešní doba vnímá rodinu v poněkud uvolněnějším slova smyslu, což má za následek vysokou rozvodovost, neschopnost rodiny plnit základní funkce a nejrůznější patologie spojené s tímto nefungujícím rodinným prostředím.

Emocionálně-ochranná funkce v sobě zahrnuje uspokojování potřeb bezpečí, jistoty, pochopení, přijetí a lásky a podílí se především na utváření prostředí citové

podpory a zázemí a s tím souvisejících pocitů spolupříslušnosti a uznání. Zmíněné faktory se významně podílejí na utváření vnitřní pohody a vyrovnanosti každého člověka a pro zdravý vývoj dětí jsou nezbytně důležité. Pokud je v rodině tato emocionální atmosféra narušena, stává se pro děti patologickým prostředím a naopak v případě pozitivní emocionální atmosféry se tato promítá do všech oblastí rodinného života.

Výchovně-socializační vliv rodiny je společně s emocionálně-ochrannou funkcí považován za nejvýznamnější aspekt v působení rodiny na dítě. Socializace je dle Řezáče proces „objevování lidské společnosti jedincem a zaujetí adekvátní pozice ve společenské dělbě úloh a činností. Proces socializace, označovaný nejčastěji jako „zařazování se“, „včleňování“ či „vzrůstání“ do společnosti, tedy vyžaduje neustálé navazování, prohlubování a rozšiřování sociálních kontaktů jedince v rámci sociokulturního systému jako předpoklad permanentních změn osobnosti a jejich vztahů k okolí“ (Řezáč 1998, s. 43). Rodina se tedy významnou měrou podílí na vzájemně se prolínajících výchovných a socializačních procesech a v této souvislosti však Máchová upozorňuje, že socializace není totožná s personalizací, ale individualizační moment je v ní obsažen jako komplementární složka. V návaznosti na rodinnou výchovu, autorka vyzdvihuje důležité interakce, především matka-dítě, kdy se s jejich pomocí formují první vzorce sociálního chování, které však s postupným vývojem a rozšiřováním interakčního pole jedince, slábnou a posléze se jeho postoje ke skutečnosti osamostatňují (Máchová 1974, s. 161–191).

V kapitole byly nastíněny základní předpoklady a funkce, které by měla rodina v rámci svého působení na dítě, splňovat. K nejdůležitějším z nich patří funkce emocionálně--ochranná, zahrnující v sobě uspokojení základních potřeb láskyplného přijetí, bezpečí a ochrany a s ní související výchovně-socializační funkce, spojená se začleňováním jedince do společnosti. Primární úlohu plní rodina i v oblasti ekonomicko-zabezpečovací, jejíž podstata tkví v začleňování rodinných příslušníků do výrobní sféry. Biologicko-reprodukční funkce rodiny je chápána jako určitá kontinuita v pokračování života rodiny a tím i života společnosti a nemalou měrou se rodina podílí i na regeneraci tělesných a duševních sil svých členů. Ne vždy je ale snahou rodiny všechny zmiňované funkce z jakýchkoli důvodů zdárně naplňovat, jedním z nich může být i rostoucí tlak a požadavky na adaptabilitu jedince, spojené s rychlostí industriálního vývoje společnosti, i toto by mohl být ukazatel, proč v současnosti narážíme na zvýšené riziko patologií jak v rodině, tak ve společnosti.

Dále si řekneme, které základní podmínky pro zdravý vývoj dítěte by měla rodina za normálních okolností splňovat.

2.2. Demograficko-psychologické podmínky rodinného prostředí

S narozením dítěte přejímají rodiče zodpovědnost za celý jeho růst a vývoj. A aby se po duševní stránce vyvíjelo dítě dobře a zdravě, musí být u něho naplněny základní duševní potřeby. Podle Z. Matějčka by se měl dítěti zajistit *dostatečný přísun podnětů zvenčí*, aby se u nervového systému dítěte dosáhlo náležitého výkonu. I když nám zpočátku dítě nerozumí, jen fakt, že si ho všímáme, mazlíme se s ním, povídáme si s ním, hrajeme, děláme mu legraci a zábavu, to vše na dítě působí jako jedinečná vývojová stimulace.

Rozdíl v raném období dětství v české rodině v porovnání s romskou rodinou lze zaznamenat především v jazykové výchově dětí. Romské matky se o své právě narozené děti starají s velkou láskou a péčí. „*Díky této rané péči jsou Romové po celý život „takilnější“ a množství dotyků slouží ke komunikaci, v níž není třeba slov*“ (Sekyt 1998, s. 158). Romské děti začínají mluvit později, protože na ně romské matky nemluví tak často jako je zvykem u českých matek. Je to dáno právě onou těsnou vazbou mezi matkou a dítětem, kdy romská matka zná přesně mimiku a pantomimiku svého dítěte, a proto k dorozumění příliš slov nepotřebuje. A když už dítě mluví, jeho slovní projev nekoriguje, takže se mu nedostává dostatečná zpětná vazba, důležitá pro jeho další jazykový rozvoj. Zde pak vyvstává problém menší slovní zásoby romských dětí, která sice plně vystačuje pro komunikaci v jejich domovském prostředí, ale ne již v prostředí školy.

Další potřebou pro zdárný vývoj dítěte je *potřeba „smysluplného světa“*. „*Aby se totiž z podnětů staly poznatky a zkušenosti, musí být v podnětech nějaký řád a smysl. To je základ veškerého učení*“ (Matějček, 1994, s. 25). Třetí potřebou je *potřeba životní jistoty*. Její naplnění spočívá v citových vztazích k lidem, kteří nás mají rádi a stojí při nás. Vědomí příslušnosti k rodině dodává dítěti jistotu i pro jeho další poznávání světa vůbec. V knize „Výpravy za člověkem“ se píše: „*Čím pevnější a jistější je pouto dítěte k jeho domovu, tím více mu musí umožňovat postupné uvolňování: vnitřní jistota se stává vnější volností*“ (Matějček 1981, s. 206). Myslím si, že v romské komunitě je tato potřeba dostatečně naplněna právě typickou rodinnou strukturou, kdy je jedinec plně

pod ochranou dané komunity, která při něm stojí a je pro něj podporou v důležitých oblastech života viz. např. pomoc mladému páru v prvních letech společného života tím, že bydlí u rodičů do doby, než se stanou finančně nezávislími a mohou se osamostatnit.

Další v pořadí je *potřeba vlastní společenské hodnoty*. Tedy potřeba být uznáván a oceňován. Vědomí této hodnoty bývá označováno jako „identita“, jinak též vědomí vlastního já neboli sebevědomí. To by se samozřejmě mělo utvářet v mezích normy. Podle psychologických výzkumů se ukázalo, že toto vědomí svébytnosti se u dítěte dříve a pevněji vytváří tehdy, když tu není jen jeden vztah, tj. já a ty, například jen matka a dítě, ale když fungují vztahy nejméně tři tj. já, ty, on či ona, tj. například matka – dítě – otec či kdokoli další. V současné době je ale trend sebevědomí sestupný. Většina dětí má sebevědomí velice nízké, což vyplývá i z mých zkušeností z praxe. A proto si myslím, že i učitelé by se měli snažit tento negativní jev u svých žáků potlačovat, protože tyto děti často tvoří onu rizikovou skupinu náchylnou vůči sociálně-patologickým jevům ve společnosti (kriminalita, drogy, sekty apod.).

U romských dětí a romské komunity vůbec je tento fakt mnohem více posílen. Pojímání sebevědomí u Romů je závislé na určitých faktorech. Říká se, že *„Rom má tolik sebevědomí, kolik lidí v jeho bezprostředním okolí ho chválí“* (Sekyt 1998, s. 160). Sebevědomí u Romů je tedy závislé na sociálním okolí, a proto, je-li Rom sám, žádné nemá. Kromě toho jejich zkušenosti s majoritní společností byly a jsou vesměs negativní. Sekyt v jedné z kapitol publikace *„Výchova k toleranci a proti rasismu“* říká: *„Malý Rom je však ve svém strachu z „bílých“ utvrzován od prvních setkání. Distance, to je to nejmírnější, co zažívá. Diskriminace, i když není podložena žádným legislativním aktem, je všeobecná. Rasistické výroky se považují za normální a zní z úst politiků v televizi nebo učitelů na školách [...] Výchova k nedůvěře a strachu z majority v romských rodinách má tedy zcela racionální jádro“* (Sekyt 1998, s. 163). Se sebevědomím souvisí i sebehodnocení. Rom vnímá svou hodnotu jako hodnotu své rodiny. Jestliže mluvíme před Romem negativně o jeho rodině, je to z jeho strany pocíťováno jako urážka jeho samotného, pakliže jeho rodinu chválíme, je to pro něj stejné, jako bychom chválili i jeho samotného. Ve škole je motivace romského dítěte apelacími na jeho individuální hodnoty neúčinná a míchání se do rodinných hodnot obecně může být nebezpečné. A nakonec i dobře míněná pochvala typu *„jsi lepší než tvůj bratr“* může být pro dítě naopak nemotivující, protože když je jeho bratr uznán jako ten lepší rodinou, pak on přece lepší být nemůže.

V návaznosti na předešlá tvrzení, zabývající se diskriminací Romů, bych chtěla zmínit fakt, že v současné době v oblasti multikulturní výchovy došlo k významným posunům, o čemž svědčí i samotný fakt zařazení multikulturní výchovy do rámcových vzdělávacích osnov či různé projekty, kde jedním z nejrozsáhlejších patří projekt organizace Člověk v tísni – Varianty, projekt zaměřený na podporu multikulturní výchovy ve školách. K dalším aktivitám patří řada odborných seminářů, workshopů a konferencí podporující osvětu v dané oblasti. A v neposlední řadě i aktivity ze strany institucí a organizací, zabývajících se romskou problematikou. V některých případech vyvstává ale i otázka, nakolik se mohou ve svém pozitivním vnímání majoritou angažovat i sami Romové.

Pátou a zároveň poslední uváděnou potřebou je *potřeba „otevřené budoucnosti“*. Pod tímto pojmem se skrývá možnost na něco se těšit, k něčemu směřovat nebo se o něco snažit. Toto je obvykle nenaplněno u dětí z dětských domovů, neboť ty obvykle nevědí, na co by se měly těšit, nebo o co by se měly snažit.

Na závěr bych chtěla podotknout, že základní duševní potřeby nejsou jen výsadou dětského věku, ale že nás provázejí po celý život. Tak jako rodiče uspokojují potřeby dítěte, uspokojuje i dítě značnou část duševních potřeb rodičů. Přináší jim mnoho nových podnětů, umožní jim získat zkušenosti jinak nezískatelné. A jak říká Z. Matějček: *„Nejen, že v dítěti leží pokračování našeho života ve smyslu biologickém, ale pokračuje a dále se vyvíjí to, co jsme mu dali tvořivým dílem své výchovy“* (Matějček 1981, s. 213).

Jedním z dalších odborníků zabývajících se tématikou rodinného prostředí a jeho klady či zápory při utváření osobnosti jedince je J. Vaněk. Za základní znaky optimálního rodinného prostředí ve své knize „K biologickým a psychologickým zřetelům výchovy“ uvádí: 1. vnitřní stabilitu rodin, 2. jejich nenarušenost a přirozenou strukturu, 3. kulturní atmosféru, 4. civilizační standart. *„Vnitřní stabilita v rodině zajišťuje zdravé, vyrovnané a stále emotivní vztahy mezi jednotlivými členy, zejména mezi rodiči, dále pocit bezpečí v rodinném kruhu před ohrožením zvenku, vnitřní pohoda a shoda, společné prožívání radostí a neúspěchů a vzájemné pomáhání“* (Vaněk 1972, s. 172).

Děti, které mají to štěstí a vyrůstají v takové rodině, se pak jeví jako povahově, pracovně a společensky vyrovnané, spolehlivé v plnění pracovních a společenských úkolů a nemají sklon k jakýmkoli extrémnostem a neočekávaným výkyvům v názorech a projevech. S tímto souvisí i termín *„rodinná atmosféra“*. Ta prostupuje veškeré dění

v rodině, a proto se pokládá za základního povahotvorného činitele, především ve fázi středního dětství, tj. mezi 3–7 rokem, kdy se utvářejí základní povahové rysy. Pozdější působení už jen doladuje daný základ. *„Lidé, kteří měli v tomto věku jasné, laskavosti prohráté dětství, vyrůstají v lidi citově kultivované, společensky kladné a tvořivé, jedinci, kteří v této fázi prošli atmosférou disharmonie a byli opakovaně citově zraňováni, zůstávají tím poznamenáni na celý život“* (Vaněk 1972, s. 174). Pro srovnání uvádím citaci J. Švejcara, která se v podstatě shoduje s názorem J. Vaňka. *„Zdárný citový vývoj v dětství je nejlepším předpokladem dobrého duševního zdraví v dospělosti. Je proto významným úkolem rodičů, zajistit dítěti prostředí, které by bylo pro jeho citový vývoj ve shodě s jeho individuálními předpoklady a potřebami“* (Švejcár 1976, s. 319).

V dnešní zrychlené a přetechnizované době se tato výše zmiňovaná idyla šťastného dětství již naplňuje jen zřídka kdy. Manželství se často rozpadají a samozřejmě nejvíce touto skutečností trpí děti a to bez ohledu na věk, ve kterém se nachází. S podobnou situací se můžeme stejně tak setkat i u romských rodin, ve kterých došlo následkem komunistické koncepce asimilace Romů do majoritní společnosti k rozpadu jejich tradičního hodnotového systému.

V každém vývojovém období dítě reaguje na rozvod rodičů jinak a to takovými změnami chování, které jsou pro jeho další vývoj nepříznivé. Je všeobecně známo, že si děti ve svém budoucím životě vybírají partnery podle svých rodičů, a když jsou tyto vzory nevyhovující nebo vůbec chybí, pak se stávají tyto děti potenciálními adepty na vytvoření dalšího nefungujícího svazku. Dysfunkční rodinné prostředí s sebou přináší v mnoha směrech velkou zátěž na dítě. Právě touto problematikou se zabývá publikace *„Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě“*. Velice častým jevem v takovýchto rodinách je *zneužívání ve smyslu manipulace*. Dítěte je zneužíváno jako prostředku boje proti druhému partnerovi a manipulování s ním. *„Na dítě je často vyvíjen značný psychický nátlak. Je nuceno ke lhaní, přetvařování se, nuceno, aby opustilo lidi (např. prarodiče ze strany druhého partnera), které má rádo. Dítě je vedeno tak, aby se projevovalo určitým způsobem, který je využíván k vyřizování účtů mezi rodiči“* (Dytrich – Dunovský – Matějček 1995, s. 154). Dítě se tak dostává do emočních situací, na které nestačí a psychicky je neunes. V jiných případech je dítě zneužíváno a manipulováno tím, že jeden z rodičů (častěji otec) si začne dítě „kupovat“ a předstírá náhle velkou lásku, kterou před tím neprojevoval. Důsledkem těchto častých a dlouhotrvajících rozpadů rodin se u řady dětí objevují neurotické reakce či nežádoucí změny v chování.

Mezi neurotickými reakcemi dívek a chlapců je rozdíl, který spočívá v tom, že dívky jsou většinou uzavřeny do sebe, jsou plačtivé a depresivní, na rozdíl od chlapců, kteří se chovají spíše rebelantsky ve snaze se zviditelnit.

Dosud jsme se zabývali stádiem před-rozvodovým. Po samotném rozvodu ale mohou nastat určité změny. Existují v podstatě dvě možnosti. První je pro dítě výhodnější a dochází u něj k určitému uklidnění, dítě se více citově váže na matku, již je ve většině případů svěřeno do péče. Matka se snaží dítěti vše vynahradit, a jestliže se rodiče posléze nějakým rozumným způsobem dohodnou, mohou všechny dosavadní negativní vlivy ohledně zanedbání, týrání či zneužívání rychle vymizet, protože k tomuto chování nemají bývalí partneři již žádnou motivaci. Takže dochází k postupné stabilizaci a přivyknutí si dítěte na novou situaci. Druhou možností je situace zcela opačná. Rozvod se místo ukončení trápení členů rodiny mění v jakýsi mezník, po němž ale boj pokračuje. Děti se stávají předmětem nekonečných sporů. Oba rodiče se často obracejí znovu na soud a žádají změnu styku s dítětem a nejednou i zbavení druhého rodičovských práv. *„Obecně se ukazuje, že častějším předmětem rodičovských sporů o styk s dítětem jsou chlapci. Můžeme se domnívat, že otcové o ně mají větší zájem, protože v nich vidí pokračovatele rodu. Klinické i výzkumné zkušenosti ukazují, že chlapci jsou rozvodem celkově více zraňováni než dívky“* (Dytrich – Dunovský – Matějček 1995, s. 156). Další hrozbou uváděnou ve zmíněné publikaci je *týrání*. Má se za to, že hlavním smyslem aktivního, tedy fyzického týrání je podvědomá (někdy i vědomá) touha psychicky zranit partnera, který je na dítěti citově závislý. V některých případech může vyústit až k zabití dítěte. Nejvíce dětí je u nás údajně zabito do 1 roku života. Kromě již známého aktivního týrání je známo i týrání pasivního charakteru. Myslí se tím nedostatečné uspokojení alespoň tří nejdůležitějších tělesných potřeb dětí a to i v návaznosti na psychické a sociální potřeby. Jde o úmyslné, ale i neúmyslné nepečování o dítě při závažných psychických poruchách rodičů či jejich nezralosti. Dále jde o opomenutí péče o dítě či nepochopení rodičovské role, ať již z důvodu nezralosti, otupělosti, hledání jiných životních hodnot než těch spojených s dětmi. Důsledkem těchto skutečností je neprospívání dítěte, jeho větší či menší zanedbanost, nedostatečné rozvinutí jeho sil a schopností ve všech oblastech života i ve vztahu k blízkému i vzdálenému okolí.

Třetím negativním jevem v rozpadající se rodině je *zanedbávání*. K týrání dítěte vede akutní dlouhotrvající stres, k zanedbávání nadměrné zaujetí něčím mimo dítě (např. osamělá matka, která se znovu zamilovala a je novým vztahem naprosto zaujata,

takže se o dítě nezajímá). Při rozpadu rodiny a rozvodu jsou oba partneři zaujati subjektivními prožitky, celkovým neklidem, psychickou nestabilitou natolik, že se jim v mnoha případech jeví dítě jako někdo, kdo je jen ruší v jejich utrpení. Věnují mu jen minimum pozornosti a jsou málo vnímaví k jeho potřebám. Rozvádějící se otec zanedbává dítě nejčastěji tak, že na něj zanevře a nechce o něm a jeho potřebách ani slyšet, neboť v něm vidí spojence své partnerky. Zanedbání dítěte má pochopitelně různé formy vzhledem k jeho věku. Pokud by šlo o dítě školního věku, může se zanedbání projevovat např. neschopností rodičů nějakým způsobem se starat o to, jak jde dítěti práce ve škole, pomáhat mu při přípravě či se s ním učit. K zanedbání dítěte patří i nedostatečná starost o výživu dítěte, jeho čistotu, oblečení apod. Rodiče jsou někdy tak zaujatí sami sebou, že si ani nevšimnou, že dítě začne řešit neúnosnou situaci útěky z domova, záškoláctvím, partou a v nemalé míře se uchýlí i k drogám. Dunovský se ve své knize „Dítě a poruchy rodiny“ k narušené emocionální funkci rodiny vyjadřuje takto: *„Porucha emocionality narušuje i funkci biologicko-reprodukční. Neodpovědnost v sexuálním životě dává možnost narození dětí neplánovaných, nechtěných, geneticky zatížených nebo dětí, pro něž není připraveno vhodné prostředí ani péče“* (Dunovský 1986, s. 15). Dunovský spatřuje tři hlavní faktory mající vliv na sociálně-psychologické podmínky rodinného prostředí:

- a) *Rodiče se o dítě nemohou starat.* Vážné poruchy můžeme nalézt ve fungování celé společnosti (tj. války, hladomor, epidemie, nezaměstnanost), v přírodních podmínkách a situacích (tj. katastrofy, znečištěné životní prostředí) a konečně v jedincích samých a členech rodiny.
- b) *Rodiče se nedovedou starat o dítě.* V podstatě jde o to, že rodiče nejsou s to zabezpečit dětem alespoň přiměřený vývoj a uspokojit jejich základní potřeby. A to proto, že jsou značně mladí a nezralí, nebo proto, že nejsou schopni se vyrovnat se situací narození dítěte mimo manželství, handicapovaným dítětem, rozvodem, přijetím dítěte do náhradní rodinné péče atd.
- c) *Rodiče se o své dítě starat nechtějí.* Příčinou je zde většinou porucha osobnosti, disharmonický vývoj či nejrůznější typy psychopatií. (Dunovský 1986, s. 16)

Nyní bych se ráda vrátila ještě k jednomu ukazateli, který může zpočátku, ale i trvale působit na dítě neméně rušivě – nevlastní rodič. Jak už bylo řečeno, děti se většinou dostávají do péče matky, která si dřív nebo později hledá nového partnera. Ve většině případů je žena po své předešlé zkušenosti opatrnější, takže si i pečlivěji vybírá, tím dochází v rodině k tzv. „střídání strýčků“ spojeném i s bydlením v rodině. Je

pravidlem, že matka vyžaduje po dítěti respektování svého nového partnera, chválí jeho přednosti a často jej také nekriticky srovnává s otcem dítěte. Trvá-li takový stav, spojený dokonce se společným bydlením, řadu měsíců, prodělává dítě náročný proces adaptace na dalšího člena rodiny. Tento proces je náhle přerušen tím, že matka dítěti sdělí, že strýček nebyl tak hodný, jak si myslela, a že se odstěhoval. *„Samozřejmě rozchod s touto přechodnou známostí je spojen s dosti ostrými konflikty, které se dosti podobají konfliktům, které dítě prodělalo při rozvodu svých biologických rodičů“* (Dytrich - Dunovský - Matějček 1995, s. 157). Faktem je, že nového matčina partnera přijímají lépe děti mladší než starší a lépe děvčata než chlapci, ti většinou nového člena rodiny vnímají jako nevítanou konkurenci. Údajně největší problém s přijetím nového matčina druha mají děti ve středním školním věku, tedy zhruba od osmi do dvanácti let. Ve výzkumné práci nazvané Problémové rodiny a duševní zdraví se však setkáváme s poněkud odlišným tvrzením ohledně věku dětí a sice: *„Příchod nového matčina partnera do rodiny, i když z matčina hlediska hodnocen pozitivně, znamená pro děti psychickou zátěž – pro děti staršího školního věku zřejmě zvláště náročnou“* (Kol. autorů 1982, s. 25). Další z řad problémů, které musí dítě podstoupit při příchodu nového člena rodiny, je i zvláštní emoční a především erotická atmosféra, která v takové rodině vzniká. Většinou se jedná o situaci, kdy nevlastní otec přichází k partnerce s prepubertální či pubertální dcerou. *„Americké statistiky uvádějí, že pohlavní zneužívání nedospělých dívek se děje často právě v takových rodinách“* (Dunovský – Dytrich – Matějček 1995, s. 159). Nevlastní otec totiž vůči nevlastní dceři necítí žádné sexuální tabu, a pokud ano, je dáno pouze ohledem na partnerku, nikoli ohledem na dceru. Nutno ještě dodat, že nejen v narušených rodinách, resp. neúplných či v různých zátěžových situacích, ale i v rodinách s vysokým životním standardem nejsou u dětí splňovány základní psychické potřeby. Je to dáno především zaneprázdněností rodičů, kteří místo toho, aby se dítěti věnovali, mu na omluvu kupují drahé dárky a věci, jako kompenzaci jejich nezájmu.

Doposud jsme se zabývali vnitřní stabilitou rodiny, dalším neméně důležitým znakem je její přirozená struktura. Za tímto pojmem se skrývá výchovná role otce, matky, sourozenců a prarodičů.

Zpravidla největší význam bývá při výchově dětí přisuzován *matce*. Vztah mezi matkou a dítětem se vyvíjí velmi intenzivně hned od narození. Již sama přítomnost matky vyvolává u dítěte pocit spokojenosti, jistoty a bezpečí. K tomuto J. Vaněk uvádí že: *„mateřská role v rodině je nejzávažnější u dětí nejmladšího věku, zejména ve fázi*

raného a středního dětství, protože v povaze dítěte vytváří rysy vyrovnanosti, stálosti a spolehlivosti. Každá další absence matky v této době se projevuje nepříznivě na vývoji povahy. Výchovně by bylo optimální, aby matka zůstávala s dítětem do konce batoleství“ (Vaněk 1972, s. 173). To znamená alespoň do 3 let věku dítěte. Zmíněné období je totiž typické silnou závislostí na nejbližších dospělých osobách, předně na matce, neboť s tou je nejvíce v kontaktu. Za běžných podmínek se děti z této závislosti začínají samy vymaňovat a dochází k většímu kontaktu se svými vrstevníky a dalšími dospělými.

U Romů plní matka svou nezastupitelnou úlohu především v prvním období života. Tato péče zpravidla končí s narozením dalšího dítěte, kdy dítě do té doby opečovávané přechází do péče „starší sestry“ a ta, jak uvádí Sekyt *„není ve všech případech skutečnou starší sestrou, může to naopak být mladší sestra matky, sestřenice, neteř, teta atd. Ve všech případech však nezletilá osoba ženského pohlaví, často sama dítě jen o málo starší než dítko svěřené“* (Sekyt 1998, s. 161).

Otec hraje v životě dítěte také velice důležitou roli. Tak jako se matce přisuzuje významný vliv při utváření citové stránky dítěte, otec seznamuje a uvádí dítě do společnosti jako takové. Otec v rodině ztělesňuje vzor síly, mužnosti, autority a disciplíny, což stejně tak platí i v romské rodině, kde stojí otec na prvním stupínku v její hierarchii. Proto i ve škole, kde je více romských dětí by se měl tento fakt brát v úvahu při složení kantorského týmu. I zde by měli převažovat učitelé, protože už jen jako muži jsou pro romské děti ztělesněním určité přirozené autority.

S působením otcovské role je tedy mimo jiné spojován i rozvoj povahové ukázněnosti dětí. Některé studie poukazují na fakt, že v rodinách, kde chybí otec, se objevuje až pětikrát vyšší počet delikventů než tam, kde chyběla matka. D. Bartko ve své knize *„Moderní psychohygiena“* uvádí, že *„otec se však podstatným faktorem stává později, ne v prvních letech. Zejména věk kolem pátého roku je kritický pro rozvoj chlapce, který se dostává z dětské závislosti na matce víc pod vliv otce“* (Bartko 1976, s. 23). Nejenom chlapci, ale i dívky potřebují mužské vzory ve svém nejbližším okolí, aby v interakci s nimi kultivovaly své ženské projevy. Mužský i ženský pohled na svět se od sebe liší, dítě tuto skutečnost bere velice citlivě na vědomí, a proto je důležitá přítomnost obou rodičů v rodině, neboť prostřednictvím jejich rozdílného vnímání si utváří svou identitu. *„Dítě hledá u matky ochranu a prožívá více intimity, u otce očekává více zábavy a legrace“* (Matějček 1994, s. 51). Přibližně v době od devíti do dvanácti let si dítě již samo osvojuje ženskou a mužskou roli a s ní spojené rodičovské

postoje, ze kterých bude v budoucnu čerpat. V dnešní době se převážně otcové, v rámci svého zaměstnání, na výchově až do takové míry nepodílejí. U dětí vyvolává nepřítomnost otce i pocit méněcennosti a dosti často jsou u těchto dětí zaznamenány neurotické poruchy.

Mezi výchovné činitele patří i *sourozenci*. Jejich vliv na vývoj a duševní zdraví dítěte není sice tak velký jako vliv rodičů, ale svou důležitost také má. Dobré vztahy mezi sourozenci, jejich společná hra, dělení se o hračky, o pozornost rodičů, řešení každodenních drobných incidentů a další okolnosti společného života podněcují zdravý vývoj dítěte a ulehčují mu vstup do společnosti. Za nejpříznivější věkový rozdíl mezi sourozenci, tak aby bylo ve svém výchovném poslání co nejefektivnější, je udáván věk 2 až 4 roky. „*Sourozenci, kteří se narodí s odstupem větším než tři roky, se často ocitají v postavení, které jim neumožňuje využít v plné míře všech předností sourozenectví*“ (Střelec 1992, s. 104). V rodině s více dětmi si dítě musí zvykat na kolektivní život, učí se přátelství, družnosti, respektu k ostatním sourozencům, čímž se učí určité disciplíně a skromnosti vůči svým požadavkům. Mimo jiné se učí jisté empatii a potlačení svých osobních egoistických zájmů.

Jak jsem již uvedla, v romských rodinách probíhá převážně sourozenecká výchova. Tato výchova je většinou ambiciózní, což znamená, že starší sourozenec chce, aby byl jeho mladší sourozenec lepší než on sám. Bohužel nedostatek zkušeností a malý rozhled mu to v podstatě neumožňuje.

Zvláštní postavení v rodině má *jedináček*. Takové dítě se v podstatě formuje jen v prostředí dospělých, a tak se stává i objektem jejich zvýšené pozornosti. Je zahrnován přehnanou péčí, oproštěn od základních domácích povinností, kromě toho se u těchto dětí většinou vyvíjí nezdravé sebevědomí, sobectví, citová nezralost a menší schopnost přizpůsobivosti. Naproti tomu může mít role jedináčka extrémní pozici i ve smyslu negativním, kam bychom mohli zařadit například dítě nechtěné. „*To znamená, že jedináček může být s vyšší pravděpodobností dítě přijímané s menší citovou vřelostí, které nemá takový význam ani pro splnění rodičovských ambicí*“ (Vágnerová, 1997, s. 28). S typickými vlastnostmi jedináčků se setkáváme i u dětí z vícečlenné rodiny či u dětí nejmladších, rodičích se s velkým časovým odstupem po předešlém sourozenci. Jestliže je však výchova jedináčka v jistém směru kompenzována, může se i on zapojit plnohodnotně do společnosti, aniž by se u něj projevila již zmiňovaná charakteristika.

V porovnání s romskou rodinou je tato situace téměř nemyslitelná, protože romské děti byly a jsou vnímány jako největší dar. „*Snad všichni Romové mají velmi*

rádi děti. Považují proto za něco zcela nepřírozeného, mají-li jejich ženy třeba každým rokem dítě. Říkají, že „žena je jako strom, který má rodit téměř každým rokem““ (Davidová 2004, s. 109).

Posledním výchovným činitelem jsou *prarodiče*. Jejich působení bývá pokládáno za doplňkové, například při zaneprázdněnosti rodičů zaměstnáním, studiem, rozvodovou situací, apod. Z hlediska odborného je většinou vytýkána prarodičům přílišná shovívavost, nedůslednost a někdy i protichůdné působení v porovnání s výchovnými záměry rodičů. Naproti tomu je v mnoha případech výchova prarodiči úspěšná a významně doplňuje či nahrazuje to, co v rodině chybí. U Romů se v rámci výchovného působení prarodičů uplatňuje především v roli výchovného činitele babička, její výchova bývá zpravidla zkušenostní, ale neambiciózní.

Závěrem bych ráda shrnula nejpodstatnější rozdíly, charakteristické pro výchovu v české a romské rodině, které vyplývají ze sociálně-psychologických podmínek rodinného prostředí těchto dvou odlišných skupin obyvatelstva.

Nejmarkantnější rozdíly v raném dětství romských dětí lze zaznamenat především v jazykové výchově, která je v porovnání s jazykovou výchovou v české rodině chudší, je ale o to více nahrazována zvýšenou taktílností mezi matkou a dítětem. Další rozdíl můžeme nalézt ve vnímání vlastní společenské hodnoty. Sebevědomí je u Romů závislé na určitých faktorech, jako je např. sociální okolí. Obecně je sebevědomí Romů nízké, což je mimo jiné spojeno i s jejich dlouhodobým negativním posuzováním ze strany okolí. Pojímání mateřské role s sebou přináší v romské komunitě další specifikum. Matka totiž svou nezastupitelnou úlohu plní především v prvních obdobích života dítěte, posléze její roli přebírá tzv. starší sestra, což ale může být i teta, sestřenice apod.

Podobné je to i v rámci výchovného působení sourozenců, protože jak jsem již uvedla, v romské rodině probíhá převážně sourozenecká výchova. Otec je stejně jako v české rodině, u Romů však ještě s větším důrazem, pokládán za hlavní autoritu. Co se prarodičovského působení týče, je u Romů důležitým činitelem v tomto smyslu babička. S problematikou tzv. jedináčka, se v romské rodině téměř nesetkáme, protože děti jsou Romy vnímány velice kladně a jistý druh bohatství.

Ze závěrečných shrnutí tedy vyplývá, že rozdílným faktorem v romské rodinné výchově v porovnání s výchovou v české rodině je především odlišné nahlížení na výchovnou funkci jednotlivých činitelů edukačního procesu.

2. 3. Kulturně-pedagogické podmínky rodinného prostředí

Každá rodina disponuje určitou kulturně-pedagogickou úrovní. Jejími nositeli jsou především rodiče, kteří svým chováním, vzděláním, zájmy, zvyky, hodnotovými normami apod. formují osobnost svých dětí.

Jedním ze základních ukazatelů kulturní stránky rodinného prostředí je samotná úroveň vzdělanosti rodičů. Děti jsou zvědavé a předpokládají, že na své otázky naleznou odpověď. Rodiče by tedy měli být schopni jejich dotazy zodpovědět. Nehledě na to, že svými vědomostmi vytvářejí u dětí kladný vztah ke vzdělání a také si získají jejich větší respekt. Ne vždy je však úroveň vzdělanosti přímo úměrná úrovni vychovatelské. Někdy zmůže tzv. zdravý selský rozum mnohem víc, než všechny vysokoškolské tituly. S tím souvisí i tzv. pedagogizace rodinného prostředí, tedy určitá pedagogická úroveň při vzdělávání dětí.

V této souvislosti narážíme u Romů na zásadní odlišnosti jak ve výchově, tak v jejich následné edukaci. Ráda bych se proto v rámci této a následující kapitoly podrobněji zaměřila na to, jak specifický výchovný styl v romské rodině může ovlivňovat i vzdělávání romských dětí ve škole.

Jak již bylo zmíněno, úspěšnost romských dětí ve škole a jejich vztah ke vzdělání je ovlivněn jejich výchovou v rodině a především tím, jakou hodnotu přikládají vzdělání jejich rodiče. V této otázce nezaujímají všechny romské rodiny stejná stanoviska. Sama jsem se setkala s rodinami, které přikládají vzdělání nemalý význam a uvědomují si jeho důležitost v budoucím životě jak svém, tak svých dětí a snaží se je podporovat. V této souvislosti je inspirující dělení romských rodin dle způsobu života a integrace do majoritní společnosti, jak jej uvádí Hübschmannová. Autorka rozděluje romské rodiny do tří skupin (Hübschmannová 1977, s. 7–8):

- Rodiny, kterým se dobře podařilo integrovat do majoritní společnosti. Rodiče jsou trvale zaměstnáni, někteří získali i pracovní kvalifikaci. Jejich děti nemají problémy se školní docházkou, přizpůsobily se svému okolí a společností jsou přijímány.
- Rodiny, které doposud nepřijaly běžně uznávané společenské normy, získávají základní hygienické a pracovní návyky. Pokud pracují, tak pouze jako nekvalifikované síly. Děti posílají do školy nepravidelně. Co se týče výchovy a

podmínek pro zdárný vývoj svých dětí, jsou nedostatečné. Většinou se tyto rodiny snaží podobat rodinám z majoritní společnosti, ale jen povrchně, bez jakékoli potřeby se vzdělávat či jinak aktivně podílet na jejím chodu.

- Rodiny nejzaostalejší, jejíž členové nemají zájem se přizpůsobit a ani změnit jakkoli své postavení v dané společnosti. Žijí v rodových společenstvích kočovným životem, především v osadách, v nichž nejsou zabezpečeny základní hygienické a sociální podmínky. Příslušníci těchto rodin pracují jen výjimečně a své děti do školy nemají zájem posílat, celkovým nevhodným prostředím ohrožují jejich vývoj a výchovu.

Učitelé romských dětí by měli být vybaveni určitými znalostmi, které by jim pomohly pochopit zvláštnosti v mentalitě romské komunity. Tyto specifické rysy v rodinném životě romských dětí jsou možným vodítkem k objasnění obtíží při adaptaci dětí na nároky školního vzdělání a vzdělávání vůbec.

Jak již bylo zmíněno romská komunita je tvořena velkorodinou „famelijou“, složenou z mnoha nukleárních rodin, charakterizovaná silnou skupinovou soudržností.

Těsné skupinové sepjetí se projevuje i mezi dětmi ve škole, kde panuje silná soudržnost mezi určitými rodinnými klany. Pokud dítě z jisté rodiny provede něco dítěti z jiné rodiny, řeší to všichni příslušníci daného rodinného klanu. Není proto výjimkou nejen rvačka mezi dětmi ve škole, ale i mezi matkami před školou apod. Ještě složitější je pak otázka šikany, kdy jsou děti z příslušné rodiny a jejich příbuzenstvo rozvrstvené do různých školních tříd.

Dalším typikem je obrácený denní režim, tzn. chodí pozdě spát a ráno pozdě vstávají. Je to nejspíše dáno tím, že v minulosti byl jejich společenský život soustředěn převážně do pozdních večerních hodin, kdy se všichni scházeli u ohně, zpívali, tančili a vyprávěli si. Zmíněné souvislosti mohou být odpovědí, proč dělá romským dětem vstávání takové potíže. Dennodenně se řeší na školách s větším počtem romských dětí pozdní příchody, děti jsou ospalé, první hodiny tak bývají spíše probouzecí než pracovní, děti v tuto brzkou hodinu většinou nejsou s to ještě cokoli dělat. Škola by tedy s tímto měla počítat a při sestavování rozvrhu dětem první hodiny vyplnit spíše výchovami, v nichž se nekladou tak vysoké nároky na soustředění.

Co se týče samotného vnímání romského dítěte v rodině, má až svrchované postavení a je zvyklé se prosazovat vůči dospělým. Když něco chtějí, vědí, že to nakonec dostanou. Ve škole se zmiňované svrchované postavení romského dítěte

projevuje nejvíce ve vztahu k učitelům, které ne vždy přijímá jako autority. Nejproblematictější bývají v tomto případě romské děti, které v podstatě neuznávají za autoritu ani své vlastní rodiče, natož kohokoli jiného z dospělých. A pakliže se například sedmileté dítě vysměje do očí i příslušníkovi policie, pak není příliš těžké předpovídat, jak se osud takového dítěte bude vyvíjet do budoucna. Nicméně mužská autorita ve škole je romskými dětmi vnímána pozitivněji, protože souvisí s jejich vlastní rodinnou hierarchií, v jejímž čele stojí otec jako hlavní článek rodiny.

Specifické také je, že se v rodinách vaří a jí jen tehdy, když je hlad či chuť, takže zde neexistuje pravidelnost ve stravování. Ve školách se většinou setkáme s dvěma extrémy ve stylu stravování. Romské děti z chudších vrstev bývají hladové a většinou nemají ani na svačinu, naopak romské děti, především z olašských klanů mívají velké zásoby nezdravých jídel, v nichž převažují hlavně jídla tučná.

Romové jsou charakterističtí svou spontánností a živým temperamentem, což u romských dětí platí o to víc, především u chlapců, u kterých je jejich hyperaktivita často provázena až agresivními sklony. Ve školách a především na prvním stupni by neměly chybět alespoň žíněnky, kde se mohou tyto děti po hodině odreagovat, popřípadě i nějaký boxerský pytel, na němž by si svou vnitřní agresivitu mohly vybit a nepřenášely ji tak na své spolužáky.

Pak je tu pocit méněcennosti. Ostatně jako kdokoli jiný si jej Romové kompenzují např. v materiálních statcích, zdůrazňováním sebevědomí, arogancí.

Kulturní úroveň v sobě odráží celkový způsob rodinného života. *„Rodina se podílí na utváření vztahu dětí k lidem, žijícím v jejich okolí a ke společnosti vůbec. Dítě se seznamuje prostřednictvím svých rodičů s názory a postoji k ekonomickému, politickému, ekologickému, filosofickému a dalším otázkám života společnosti“* (Střelec, 1998, s. 160). Důležitou úlohu hraje hodnotová orientace. W. Brezinka hodnotami rozumí *„osobnostní vlastnosti jako postoje, stanoviska, přesvědčení smýšlení o těch statcích, které lidé hodnotí pro sebe pozitivně, o subjektivních preferencích těchto statků“* (Brezinka 1996, s. 117). Každá rodina má svůj žebříček hodnot, které upřednostňuje. Existují rodiny zaměřené na duchovní hodnoty, vychovávající děti k tomu, že v životě člověka jsou důležitější věci než jen materiální potřeby a k tomu pak směřují svou výchovu. Děti jsou zde vedeny k tvořivému vnímání světa, což v sobě zahrnuje výchovu pomocí různých složek umění jako je divadlo, výtvarné umění, hudba, atd. a děti samy jsou v těchto projevech podporovány. Učí se tak vnímat krásu a vypěstovat si smysl pro estetické.

Jejich život je kulturně velmi rozmanitý, a proto se také u těchto dětí snižuje riziko zneužití volného času ve prospěch drog, gangů, alkoholu apod., protože mají spoustu zájmů a nemají tím pádem potřebu hledat jakékoli náhražky.

Jinak by tomu bylo v rodinách upřednostňujících materiální hodnoty. V těchto rodinách bývají kvality člověka zpravidla posuzovány z hlediska jeho majetkových statků. Všechno se ale zdaleka koupit nedá, což si tito lidé většinou uvědomí příliš pozdě.

V kapitole věnované životnímu stylu jsem již hodnotovou orientaci Romů zmínila, pro srovnání si ji ale dovolím připomenout. Vypadá zhruba takto: 1. láska v rodině, 2. zdraví, 3. úcta – pačiv, 4. peníze, 5. snaha vyniknout, 6. fyzická síla, 7. pohostinnost, 8. televize, video, 9. hudba, tanec, 10. sexuální život.

Naopak to, co za hodnotu nepovažují je:

1. jazyk (nechtějí, aby se v něm vyučovalo, používal se na úřadech apod.);
2. písemná forma jazyka (např. knihy pro ně nemají žádnou cenu. Opět bychom mohli nalézt příčiny v minulosti, neboť veškeré vědomosti, pohádky, přísloví atd. byly po generace předávány ústní formou.);
3. vzdělání (opět spojeno se specifickými povahovými rysy).

Rodiče by měli vést děti také ke zdravotní, tělesné a sportovní výchově. Děti by měly být od malička vedeny k tělesným aktivitám, sportu, dodržování pravidelné osobní hygieny. Rodiče mohou být příkladem už jen v tom, že budou chodit pravidelně se svými dětmi na vycházky do přírody. Děti se učí vytvářet k přírodě kladný vztah, jsou vnímavé k jejím krásám a stává se tak pro ně určitou hodnotou.

V minulosti bylo pro Romy typické stěhování se z místa na místo ať už kvůli obživě, nebo kvůli pronásledování, které je v podstatě provázelo celou jejich historií. Dalo by se předpokládat, že v této době pro ně měla příroda určitě svůj nepopiratelný význam, protože jim poskytoval útočiště a byla jim i zdrojem obživy. Po násilném usazení, které s sebou přinesl komunistický režim, však pro Romy ztrácí původní smysl a často se v současnosti setkáváme s faktem, kdy romské děti např. v životě nebyly v lese apod. Pro romskou komunitu je typická soudržnost, a proto před vycházkami do přírody dávají raději přednost návštěvám svých rodinných příbuzných. Co se týče tělesných a sportovních aktivit, většina romských dětí v tomto ohledu podporována není, a to z jednoho prostého důvodu, kterým jsou především nedostatečné finanční prostředky, ale i neochota je za tyto aktivity vynakládat.

Ke kulturním faktorům rodinného prostředí patří i kultura projevu. Rodiče by měli dbát na svůj způsob řeči a vystříhat se před dětmi jakýchkoli vulgarismů, neboť děti se takové mluvě rychle naučí, a pak to může mít nepříznivý dopad na jejich komunikaci s okolím. To stejné platí i tehdy, jestliže je řeč chudá a trpí nedostatkem řečových podnětů. Proto se doporučuje předčítání příběhů a pohádek, jejich vyprávění rodiči samotnými, čímž vzniká atmosféra citového sblížení, pohody a vzájemného porozumění.

Otázku nedostatečné slovní zásoby jsem již nastínila v souvislosti s psychologickými rodinnými podmínkami. Pro připomenutí: zatímco česká matka na dítě neustále mluví, jako by jí rozumělo, romská matka dává přednost před mluvením spíše fyzickým kontaktům. Pakliže romská matka mluví, je to především se svými příbuznými v bytě a na dítě promluví jen tehdy, když po něm něco chce. Z toho důvodu má dítě po vstupu do školy problém s nedostatečnou slovní zásobou, ta ovšem ke komunikaci v jeho rodném prostředí plně stačí. Slovní zásobu tvoří především mnohoznačná, obecná slova, pojmy jsou často nepřesné a nevydefinované a k tomu ke všemu se obvykle pojí ještě nekorigované vady řeči, posunutý přízvuk a myšlení neupevněné v jednom jazyce.

Dítě by mělo být vedeno k zájmu o knihy, časopisy, o literaturu vůbec. Čtením si rozšiřuje nejen svou slovní zásobu, ale také všeobecný přehled. Pro tyto účely by mělo mít svou vlastní knihovničku, o kterou by se staralo a učilo se tak šetrnému zacházení s knihami. Při výběru literatury pro děti bychom neměli opomíjet její kvalitu, nejen po stránce obsahové, ale i ilustrační. V současné době je náš trh přeplněn ilustracemi především z dílny W. Dysneye, které se opakují v podstatě pořád dokola. I když se mnohdy dětem líbí, měli bychom jim ukázat, že existuje spousta krásných českých ilustrátorů, jejichž díla v sobě nesou nepopiratelnou kulturní hodnotu.

U Romů narážíme na fakt, že pro ně není jazyk hodnotou, a proto například k písemné formě jazyka např. knihám žádný vztah nemají. Je to dáno i tím, že si v minulosti veškerou svou slovesnou kulturu předávali ústní formou a důvodem, proč nevznikly žádné písemné prameny je nejspíše i jejich nezáviděníhodná historicky podložená situace neustálého útěku, skrývání se a boje o holý život. Proto se nelze divit, že se u Romů nevyskytují žádné písemné historické prameny, protože na jejich tvorbu jednoduše nezbýval čas a kromě toho byla většina z nich negramotná, což bychom mohli připisovat právě jejich neustálé separaci od zbytku obyvatel.

Do života rodiny zasahují i masmédia (televize, rozhlas, noviny, ...). Rodiče by měli dbát na výběr programu resp. jeho vhodnost či nevhodnost k určitému věku dítěte. Čas strávený u televize by také neměl být opomíjen. To stejné platí i pro video či počítačové hry. Rodiče by v tomto případě měli děti motivovat k nějaké aktivní činnosti.

Masmédia a především televize jsou pro Romy vesměs hlavním příjmem informací. Televize společně s videopřehrávačem nesmějí chybět v žádné romské domácnosti a jsou svým způsobem jejím neodmyslitelným členem. A vzhledem k tomu, že je televize zapnutá po celý den, odehrává se v její přítomnosti i veškerý společenský život.

Začátek školní docházky s sebou přináší také určité povinnosti, pro jejichž zvládnutí je nutná vytrvalost a chuť se učit. Pracovní návyky pro zvládání těchto úkolů se vytvářejí již v předškolním věku. Dítě, které nebylo zvyklé nemít žádné povinnosti, může mít v této oblasti nemalé problémy. Naopak dítě přetěžované na tom není o moc lépe, protože je u něj větší unavitelnost a s tím spojená i větší nesoustředivost.

V porovnání s romskou rodinou narážíme na určité rozdíly právě v pojmání kázně, pořádku, samostatnosti apod. Když jsou romské děti malé, jsou mnohem déle obsluhovány, neučí se sebeobsluže. Chlapci v romské rodině se k nějakým úkonům spojeným s povinnostmi nevedou vůbec, vše za ně dělá matka nebo starší sestra. Starší sestra má v rodině svou významnou úlohu nejen při výchově dětí, ale i při udržování celkového chodu domácnosti. Důsledkem toho je pak nedostatek času, který má sama pro sebe, a proto zpravidla bývá i její školní prospěch v porovnání s jejími ostatními sourozenci nejhorší. I na pojem kázně sebekázně se u Romů nahlíží odlišně. V české rodině je samozřejmostí rodinné výchovy výchova k „odložení požitku“. „Čokoládu dostaneš, až si uklidiš hračky, uděláš úkoly apod.“ Tato dovednost odložení požitku je základem kázně a sebekázně. U Romů, pro které je typický život ze dne na den, se příležitost momentálního dostatku využívá hned a požitky se neodkládají. To má za následek nedostatečnou vůli spojenou právě se sebekázní.

Závěrem lze tedy konstatovat, že jedním z primárních úkolů rodičů je život dítěte po kulturní stránce co nejvíce zpestřit a vést je k tvořivému a samostatnému myšlení, neboť to, co si odnesou z vlastní rodiny, posléze promítnou do svého budoucího života. U romského etnika se opět setkáváme s některými podstatnými odlišnostmi, které bych se jen ve stručnosti pokusila shrnout. V souvislosti s pedagogizací rodinného prostředí narážíme v romské komunitě v první řadě na naprosto diferencovaný postoj ke vzdělání jako hodnotě, které Romové nepřikládají

takový význam jako gadžové, z toho se pak odvíjejí další možné komplikace a rozdílnosti ve vnímání edukačního procesu. Důležitým faktorem romské rodiny je těsná skupinová soudržnost, která se projevuje ve škole především v obtížně aplikovatelné samostatné práci u romských dětí. Dalším typikem je obrácený denní režim, nepravidelnost ve stravování, odlišná hodnotová orientace a v rámci kultury projevu i nedostatečná slovní zásoba, která sice naprosto postačuje pro život v romské komunitě, ale pro školní docházku je nevyhovující. Písemné formě jazyka Romové nepřikládají stejně jako vzdělání téměř žádný význam, proto i ke knihám nemají žádný vztah, toto supluje částečně masmédia, která jsou u Romů velmi oblíbená a poskytují jim základní příjem informací. Co se romských dětí týče, je pro ně charakteristické až svrchované postavení v rodině a s tím se pojí i jiné pojmání kázně, vůle, pořádku a samostatnosti, kdy veškerou práci v rodině zastávají ženy na úkor mužů. Z čehož posléze vyplývá i snížená samostatnost chlapců a nedostatečná možnost školní přípravy u dívek, které jsou nadměru vytíženy domácími povinnostmi.

2. 4. Materiálně-ekonomické podmínky rodinného prostředí

Aby mohla rodina dostatečně plnit svou funkci, musí mít i potřebné materiální zázemí. Dnešní doba, více než dřív prohloubila a stále prohlubuje rozdíl mezi finančním zajištěním jednotlivých vrstev obyvatelstva. Mnohem častěji se setkáváme s rodinami s nadprůměrným životním standardem, naproti tomu existují rodiny, které díky své finanční situaci žijí na okraji bída. Nejhuře jsou na tom v současnosti podle mého názoru mladé rodiny, na nich se totiž podílí nejvíce negativních vlivů, pramenících ze současné ekonomické situace v našem státě. Příčina již zmiňované nerovnosti tkví dle J. Dunovského především v tom, že *„se rodiče nemohou nebo nechtějí zapojit do výrobního procesu společnosti a tak zabezpečit pro sebe a svou rodinu dostatek prostředků k životu“* (Dunovský 1986, s. 15).

Ne vždy však znamená bohatství zároveň i štěstí a rodinnou pohodu, a tak často bývají děti ze skromnějších poměrů, ale s pevnou vnitrovztahovou základnou, vybaveny takovými osobnostními kvalitami, jaké se za žádné peníze koupit nedají. Na druhé straně zvláště velká ekonomická nouze vede k narušování rodinné atmosféry a v nemálo případech vyúsťuje i v agresivitu. Dítě pak žije v neustálém napětí a rodiče zaujati

svými starostmi mohou dítě zanedbávat a v krajním případě nutit k nelegální výdělečné činnosti.

Narušení ekonomicko-hospodářské funkce rodiny je zpravidla podmíněno některými patologickými rysy osobnosti, mezi něž patří: mentální retardace rodičů, nějaká psychická porucha, alkoholismus, delikvence, drogová závislost, gamblerství, příživnictví apod. V ojedinělých případech jsou uváděny důvody spojené s nemocí člena rodiny, invaliditou nebo stářím.

Pro zabezpečení domácnosti je v manželství stanovena vzájemná vyživovací povinnost. Jestliže ji jeden z partnerů poruší tím, že např. trvale opustí společnou domácnost a dále na ni nepřispívá, hrozí mu ze zákona postih. Vyživovací povinnost rodičů k dítěti vzniká jeho narozením a trvá, dokud se dítě není schopno žít samo.

K základním odlišnostem romského obyvatelstva je tzv. „život ze dne na den“, kdy Romové žijí hlavně přítomností, neplánují do budoucna. V edukaci romských dětí se tento fakt projevuje především tím, že se tyto děti obtížně motivují přísliby do vzdálenější budoucnosti. Buď si budoucnost „zpřítomní“, čímž se stane obsahem jejich fantazie a není třeba vyvíjet úsilí k jejímu dosažení, a pokud si ji nezpřítomní, dostává se mimo jejich představu a dále se snažit je opět zbytečné.

S tímto specifickým způsobem vnímání času souvisí i častá neschopnost Romů účelně hospodařit s materiálními statky.

Zde se naskytá právě možnost výchovného působení školy. V roce 2007 byly do škol zavedeny rámcové vzdělávací programy. Škola si tedy sama vytvořila svůj vzdělávací program dle rámcových vzdělávacích osnov, tak aby je žáci byli schopni zvládat. Na školách s větším množstvím romských dětí, u nichž se ve větší míře vyskytují různé poruchy psychologického rázu, zmiňované v souvislosti s faktory majícími vliv na školní úspěšnost či neúspěšnost těchto dětí, bylo doposud poměrně obtížné splnit vědomostní a dovednostní limity, požadované MŠMT a určené pro všechny základní školy bez rozdílu. Proto si myslím, že tento akt je pro samotnou školu velice přínosný, protože si může vzhledem k reálným možnostem svých dětí redukovat či doplňovat učivo v jednotlivých předměty dle rámcových osnov.

Konkrétně u romských dětí by měly být zastoupeny ve větší míře předměty praktické, jako jsou rodinná výchova, kde se děti učí, jak vést domácnost, hospodařit s penězi, pečovat o dítě. Vzhledem k tomu, že romské děti dospívají dříve, se domnívám, že i předmět jakým je sexuální výchova, by se měl v upravené formě přesunout již do nižších ročníků na první stupeň základní školy. K dalším praktickým

činnostem patří technické práce, v nichž romští chlapci často vynikají, stejně jako ve výtvarné výchově, kde jsou obecně romské děti kreativní. Jejich práce jsou charakteristické svou barevností a zajímavým faktem je, že ty romské děti, které v předmětech jako je český jazyk, matematika apod. zaostávají, ve výtvarné výchově či praktických činnostech patří mezi nejlepší. A v neposlední řadě by měl být kladen důraz na sociálně-osobnostní rozvoj, buď v rámci samostatného předmětu nebo dramatické výchovy.

Nehospodárné nakládání s penězi má bohužel za následek i nedostatečné či naprosto chybějící materiální vybavení dětí pro školní výuku. V tomto případě by bylo nejjednodušším řešením, kdyby sociální úřad jednoduše danou částku určenou na vybavení dítěte pro školní výuku poslal přímo na školu, protože rodiče tuto částku často využívají za jiným účelem než je určena a vyřešilo by se tak nemalé množství problémů s tímto spojených. Toto bohužel ale není možné, a jak jsme byli v poslední době svědky, byl podobný případ silně medializován.

Materiální podmínky rodinného prostředí v sobě dále zahrnují umožnění přípravy dítěte do školy. To znamená zabezpečit dítěti takové místo, kde by mělo klid a čas na studium. Jestliže nelze dát dítěti k dispozici vlastní místnost, měl by se mu vyčlenit alespoň nějaký koutek, kde by se mohlo nerušeně učit, hrát si nebo jen odpočívat. Toto místo by mělo splňovat dané hygienické parametry, mezi něž patří čistota prostředí, nepořádek působí jako rušivý element. Stůl a židle mají odpovídat tělesným potřebám dítěte. Má být zajištěno kvalitní osvětlení, jeho nedostatek snižuje pozornost.

V romské rodině je zajištění pracovního místa pro dítě, kde by mělo klid, problematické. Souvisí to samozřejmě se stylem bydlení Romů, kteří jsou zvyklí obývat jednu velkou místnost, ve které se odehrává veškerý rodinný život a funkci dětského pokoje ve své podstatě vnímají jako nepotřebnou.

V domácí přípravě na vyučování „*by dítě mělo dodržovat určitý pracovní plán – stále hodiny, kdy se nebude věnovat ničemu jinému než učení*“ (Bartko 1976, s. 103). Příprava by měla být prokládána odpočinkem, aby se zabránilo zbytečnému přetěžování pozornosti dítěte. Na prvním stupni by ovšem příprava neměla přesahovat jednu hodinu.

Vzhledem k tomu, že je romská výchova relativně volná, dítě si většinou samo určuje, kdy bude svůj čas věnovat škole. V pomoci romským dětem s přípravou do školy v současné době existují určité projekty, zaměřené na jejich doučování. Dlouhodobě se v této aktivitě angažuje např. Katedra sociální pedagogiky PdF MU,

jejíž studenti pravidelně docházejí do romských rodin a snaží se romským dětem tímto způsobem pomoci. V této oblasti se angažují i další organizace, např. Sdružení Romů na Moravě, Muzeum romské kultury, Drom o.s. aj.

Do materiálních podmínek zahrnujeme i zaměstnanost rodičů. Ta se v podstatě promítá jak do sociálně-psychologických, tak do společensko-kulturních podmínek rodinného prostředí. A jak už bylo zmíněno, mají její extrémní podoby své klady i zápory promítající se na rodinné atmosféře, a tím i vývoji dítěte.

V rámci zaměstnanosti rodičů se v rodině uplatňuje tzv. dělba práce, kdy se děti učí vykonávat jednotlivé domácí práce. Učí se tak nejen vztahu k práci jako takové, ale i vlastnostem s ní spojenými např. samostatnosti, spolehlivosti, důslednosti, pečlivosti apod. Především se však učí ctít a vážit si práce druhých.

Zaměstnanost Romů obecně je diskutovanou oblastí, která zde již byla zmíněna. K hlavním příčinám jejich velké nezaměstnanosti patří především jejich nedostatečná kvalifikace pro trh práce a svůj podíl na dané situaci má i špatná sociální politika státu, vinou které je pro Romy výhodnější pobírat sociální dávky než se pokoušet zařadit do pracovního procesu, protože je to z hlediska finančního nemotivující. Romové tak využívají k přivýdělku např. sezónní práce, ale trvalý pracovní poměr většinou nevyhledávají. Bohužel svým postojem k práci jsou i příkladem svým dětem a z vlastní zkušenosti vím, že některé děti se po dokončení základní školy do žádného dalšího oboru nehlásí, protože je pro ně samozřejmostí pobírat sociální dávky.

Ještě bych zmínila jeden pojem a tím je kapesné. To by mělo sloužit hlavně k tomu, aby se dítě naučilo hospodařit s penězi a vnímat jejich hodnotu. Mělo by být přiměřené věku dítěte a ekonomické situaci vůbec.

Závěrem lze konstatovat, že zajištění materiální stránky v rodinném životě hraje také svou opodstatněnou roli. V souvislosti s romským obyvatelstvem se často hovoří o jejich nízké angažovanosti v pracovním procesu, což se ve většině případů odráží právě na materiálním zajištění dané rodiny. Jednou z příčin může být jak jejich neodpovídající kvalifikace, tak i nepromyšlená sociální politika státu, kdy je pro romské obyvatelstvo výhodnější pobírat sociální dávky, než se snažit zařadit do pracovního procesu. V souvislosti se zmíněným jevem u Romů narážíme na jeden velmi důležitý aspekt, spojený s neschopností dlouhodobého ekonomického zajištění domácnosti, a sice jejich tzv. „život ze dne na den“. Romové totiž žijí hlavně přítomností a neplánují s výhledem do budoucna. Nehospodárné nakládání s penězi má poté za následek i nedostatečné materiální vybavení dětí pro výuku. Romský styl

bydlení je také odlišný, především v preferenci jedné velké místnosti, v níž se většinou odehrává veškerý rodinný život, což ale neumožňuje dítěti zajistit klidné místo k přípravě do školy.

Odlišností v romském stylu výchovy a edukaci vůbec je celá řada. Naše společnost se do budoucna staví před nelehký úkol, jak se s tímto vypořádat, abychom dospěli k naplnění soužití k oboustranné spokojenosti.

3. Vybrané strategie směřující ke zlepšení vzdělanostní úrovně romských dětí a multikulturního povědomí na školách

3. 1. Uplatnění multikulturní a interkulturní výchovy v mezipředmětových vztazích Rámcově vzdělávacího programu na II. stupni základní školy

Po roce 1989 se Česká republika stává vyhledávanou (nejen) turistickou destinací a se vstupem do Evropské unie se její postavení v tomto ohledu ještě více utvrzuje. Za krásami naší země, za studiem či za prací k nám proudí v čím dál větší míře lidé nejrůznějších etnik, národností, ras a kultur.

K nejpočetnějším etnickým minoritám na našem území patří komunita Slováků a Romů, početně menší komunitu tvoří Vietnamci, Ukrajinci, Rusové a k nejmenším minoritním skupinám obyvatel patří Bulhaři, Chorvati, Rusíni, Řekové a další.

Fakt zvyšující se přítomnosti etnické různorodosti v naší zemi bychom se měli naučit přijímat jako nedílnou součást globalizace spojenou se zvýšenou migrací obyvatel jednotlivých zemí a kontinentů a snažit se jej po všech stránkách zužitkovat, tedy nechat se inspirovat jednotlivými kulturami a vzájemně se obohacovat a tolerovat, protože různorodost je to, co člověka v jistém smyslu podněcuje k přemýšlení a intelektovému růstu.

Tato skutečnost by měla být rozvíjena a podporována u dětí již v nejútlejším věku. Významný podíl na rozvoji kritického myšlení a pochopení souvislostí multikulturní a interkulturní výchovy má ve své kompetenci výchovně-vzdělávací funkce i základní škola, zastupující v rámci pedagogického pojetí, jednu ze čtyř složek, tvořících podstatu multikulturní výchovy. Konkrétněji danou složku definuje Průcha

jako „*oblast praxe, edukační a osvětové činnosti, realizované ve školách a v institucích celoživotního vzdělávání za účelem sbližování a spolupráce mezi etniky, národy, kulturami, rasami aj.*“ (Průcha 2000, s. 15). Děti se ve škole mají možnost v jednotlivých výukových předmětech seznámit s odlišnostmi a jednáním různorodých etnik a kultur a naučit se je vnímat a chápat v kontextu sledu společenských a kulturních událostí.

V posledních letech nabývá potřeba multikulturní a interkulturní výchovy na stále větší aktuálnosti, protože se v českých školách ve větší míře vyskytují žáci odlišných národností. Doposud jí byla věnována asi největší pozornost v předmětech jako je dějepis, zeměpis či občanská výchova.

Zastoupení multikulturní a interkulturní výchovy ve vzdělávacích oblastech Rámcového vzdělávacího programu pro základní školy.

V současné době se ale v souladu s novými principy kurikulární politiky zavádějí do škol i nové kurikulární dokumenty, jimiž jsou na státní úrovni i rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP). Ty umožňují školám jedinečnou příležitost sestavit si svůj vlastní školní vzdělávací program, který mohou nejen přizpůsobit vzdělávacím potřebám a možnostem svých žáků, ale také podpořit pedagogickou autonomii škol a profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání. To s sebou samozřejmě přináší i úskalí v podobě individuálních dispozic jednotlivých učitelských osobností se s danou autonomií vyrovnat. Stejně tak i možnost týmové spolupráce v prolínání tematických okruhů jednotlivých předmětů, může být pro některé učitele obrovským přínosem a pro jiné málo pravděpodobná či nesplnitelná.

RVP (2005) zahrnuje několik základních vzdělávacích oblastí, jsou to:

- Jazyk a jazyková komunikace (český jazyk, cizí jazyk);
- Matematika a její aplikace;
- Informační a komunikační technologie;
- Člověk a jeho svět;
- Člověk a společnost (dějepis, výchova k občanství);
- Člověk a příroda (přírodopis, chemie, fyzika, zeměpis);
- Umění a kultura (hudební výchova, výtvarná výchova);
- Člověk a zdraví (výchova ke zdraví, tělesná výchova);

- Člověk a svět práce;
- Doplňující vzdělávací obory (další cizí jazyk, dramatická výchova).

Multikulturní výchova je zařazena do tzv. průřezových témat a prostupuje téměř všemi vzdělávacími oblastmi. Těsně se váže především na vzdělávací oblast Člověk a společnost, Člověk a jeho svět, Umění a kultura, Jazyka a jazyková komunikace, z oblasti Člověk a příroda by se dala zařadit s největší pravděpodobností do zeměpisu a částečně i přírodopisu a určitě by našla své místo i v oblasti Člověk a svět práce, Člověk a zdraví a v Doplňujících vzdělávacích oborech se nabízí významné uplatnění v dramatické výchově, stejně tak i v dalším cizím jazyku, který je víceméně totožný se vzdělávací oblastí Jazyka a jazykové komunikace.

Možné uplatnění multikulturní a interkulturní výchovy v jednotlivých vzdělávacích celcích.

Ve vzdělávací oblasti Člověk a společnost se multikulturní výchova objevuje jak ve výchově k občanství, která se svou celkovou koncepcí, stává základním pilířem multikulturní výchovy, tak v dějepise.

Obecně si zmiňovaná oblast klade za cíl mimo jiné pěstovat v žácích úctu k vlastnímu národu i k jiným národům a etnikům a rozvíjení respektu ke kulturním a jiným odlišnostem lidí, skupin a dalších společenství. Dále pak utváření vědomí vlastní identity i identity druhých lidí, akceptování vlastní osobnosti i osobnosti druhých lidí. Žák by měl umět rozpoznávat názory a postoje, ohrožující lidskou důstojnost nebo odporujícím základním principům demokratického soužití a být odolný vůči myšlenkové manipulaci. Mimo jiné by se měl zajímat o současnost vlastního národa i jiných kulturních společenství a v rámci zmiňované oblasti, by v něm mělo být upevňováno vědomí přináležitosti k evropské kultuře, tedy i odhalování společenských kořenů jevů, dějů a změn, promýšlení jejich souvislostí aj. Student-žák by se též měl aktivně orientovat v aktuálním dění v České republice, Evropské Unii a ve světě, a zajímat se o veřejné záležitosti. V neposlední řadě by měl dokázat rozlišovat mýty a skutečnosti a s nadhledem posoudit společenské jevy současnosti a minulosti. (Kol.autorů 2005, s. 44)

Oblastí Člověk a jeho svět se nebudu podrobně zabývat, protože ta jediná je koncipována jen pro první stupeň základní školy. Dalším významným vzdělávacím okruhem pro uplatnění multikulturní a interkulturní výchovy je Člověk a příroda,

respektive část zeměpisná, určité souvislosti by se daly najít i v přírodopisné části, zaměřené na vývoj člověka. V zeměpisné části bychom mohli vycházet z tematického celku *Společenské a hospodářské prostředí a Regiony světa* kde nalezneme některé následující výstupy, které se mohou plynule propojovat s předchozí vzdělávací oblastí.. Od žáka se očekává, že bude schopen posoudit na přiměřené úrovni prostorovou organizaci světové populace, její rozložení, strukturu, růst, pohyby v souvislosti s její různorodostí. Dokáže porovnávat státy světa a zájmové integrace států světa na základě podobných a odlišných znaků a lokalizovat na mapách jednotlivých světadílů hlavní aktuální geopolitické změny a politické problémy v konkrétních světových regionech, ve spojení s tímto pak je schopen rozlišit zásadní přírodní a společenské atributy, jako kritéria pro vymezení, ohraničení a lokalizaci daných regionů.

Na základě získaných znalostí umí porovnávat a přiměřeně hodnotit polohu, rozlohu, přírodní, kulturní, společenské a politické a hospodářské poměry, zvláštnosti a podobnosti, potenciál a bariéry jednotlivých světadílů, makroregionů a států.

Také je schopen rozlišit, jaké změny ve vybraných makroregionech světa nastaly, nastávají a mohou nastat a co je příčinou zásadních změn v nich. (Kol.autorů 2005, s. 61-62)

Co se týče vzdělávacího oboru Člověk a svět práce, největší uplatnění multikulturní výchovy nabízí okruhy *Práce s technickými materiály a Příprava pokrmů*, kde se žáci seznámí s tradičními jídly jednotlivých kultur buď v rámci projektu nebo vzájemně, pokud jsou ve třídě přítomny děti jiné národnosti a mohly by tak přiblížit svou gastronomii ostatním. To stejné, může být námětem i v praktické práci s technickými materiály, kde si děti mohou vyzkoušet zhotovit tradiční výrobek daného etnika, pokud to samozřejmě náročnost a vybavení školy dovolí.

Ve vzdělávací oblasti Člověk a zdraví se žáci setkávají s multikulturní výchovou zejména v sociálně-osobnostním rozvoji, který klade důraz především na mezilidské vztahy, komunikaci a kooperaci. Rozvíjí u dětí schopnost přijímání sebe sama i ostatních, respektování názorů druhých lidí, využití asertivního chování, aktivního naslouchání, dialogu a kooperace v různých situacích. Morální rozvoj pak v dětech upevňuje i prosociální a pomáhající chování a podporuje tvorbu vlastních hodnotových postojů.

Vzdělávací cíle oblasti Člověk a zdraví se zaměřují především na propojování činností a jednání, souvisejících se zdravím, zdravými mezilidskými vztahy a jejich základními

etickými a morálními postoji. Kromě jiného by měl žák chápat zdraví jako vyvážený stav tělesné, duševní a sociální pohody (Kol.autorů 2005, s. 74–75).

Tematická část Jazyk a jazyková komunikace rozvíjí u žáka především následující kompetence (Kol.autorů 2005, s. 21).

- rozvíjení pozitivního vztahu k mateřskému jazyku a jeho chápání jako možného zdroje pro rozvoj osobního a kulturního bohatství;
- rozvíjení pozitivního vztahu k jazyku v rámci interkulturní komunikace;
- chápání jazyka jako svébytného historického jevu, v němž se odráží historický a kulturní vývoj národa, a tedy jako důležitého sjednocujícího činitele národního společenství;
- zvládnutí práce s jazykovými a literárními texty různého zaměření.

Výuka cizího jazyka je neodmyslitelně spjata i s poznáváním odlišností ať ve způsobu života, tak i v kultuře jednotlivých národů.

Umění a kultura jsou vzdělávací oblasti, které nabízí specifickým způsobem široké uplatnění multikulturního či interkulturního výchovného působení. Žáci si mohou pomocí nejrůznějších výtvarných technik a postupů vytvořit díla zahrnující v sobě jak své vlastní pojetí, tak i propojení obecného nazírání daného multikulturního tématu. Hudební výchova má v podstatě tutéž možnost. Žáci se seznamují s kulturním dědictvím jednotlivých národů jak poslechem a vlastní interpretací písní a skladem, tak i tancem, mají možnost poznat i hudební nástroje typické pro dané etnikum apod. Jedním z cílových zaměření zmíněné oblasti je vést žáky k chápání umění a kultury v jejich vzájemné provázanosti jako neoddelitelné součásti lidské existence. V rámci dané oblasti by se žáci měli učit pochopit a poznávat umělecké hodnoty v širších sociálních a kulturních souvislostech, naučit se tolerantnímu přístupu k různorodým kulturním hodnotám současnosti a minulosti i kulturním projevům a potřebám různorodých skupin, národů a národností. K procesu tvorby by měli žáci přistupovat jako ke způsobu nalézání a vyjadřování osobních prožitků a postojů k jevům a vztahům v mnohotvárném světě (Kol.autorů 2005, s. 65).

Doplňující vzdělávací oblast s sebou přináší vymezenější zařazení Dramatické výchovy ve škole, kde jedním ze základních výstupů, důležitých právě pro multikulturní a interkulturní výchovu je prozkoumávání témat z více úhlů pohledu a pojmenovává hlavní téma a konflikt, uvědomuje si analogii mezi fiktivní situací a realitou. *„Dramatická výchova je systém osobnostně sociálního učení, tedy systém, v němž se*

navozují specifické situace, jejichž prostřednictvím se ožívují procesy socializace, které v tomto případě nejsou „životně náhodnými“ procesy, ale procesy naplánovanými učitelem“ (Valenta 1995, s. 9).

Dramatická výchova nabízí rozmanité způsoby a metody práce. Kromě toho, že dramatická výchova využívá metod běžně používaných v jiných předmětech, jako jsou vypravování, rozhovor, diskuse, panelová diskuse, brainstorming, myšlenková mapa apod., využívá i metod typických pro jednotlivé předměty. Práci s materiálem přebírá např. z výtvarné výchovy, práci s rytmickými nástroji, poslech hudby či taneční variace z hudební výchovy, pohybové rozcvičky, hry, relaxační techniky čerpá hlavně z tělesné výchovy a výchovy ke zdraví a konečně tvůrčí psaní, dramatizaci apod. jí nabízí literární výchova. Vedle uvedených metod využívá dramatická výchova i své konkrétní metody. Základní metodou je dramatická hra, jejíž podstatou je hra v roli, která se ještě dále dělí na charakterizaci, alteraci, hru v situaci (simulaci) a následně se tyto metody dají využít ve větších celcích jako je např. strukturované drama apod.

Nárys ukázky propojení multikulturního tématu v jednotlivých vzdělávacích předmětech.

Projekt zaměřený na romskou komunitu

Uskutečnění projektu, zaměřeného na multikulturní tematiku, v první řadě závisí na vstřícnosti a nadšení jednotlivých učitelů, pokusit se o něco nového. Na některých školách může projektová výuka selhávat právě na neschopnosti učitelů, přizpůsobit učební látku ve svém předmětu probíhajícímu projektu. Velmi záleží i na celkovém klimatu školy, které buď podporuje vzájemnou komunikaci, respekt a kooperaci, nebo je klima školy natolik narušené, že jakákoli snaha o vzájemnou podporu selhává. Projektové vyučování má velikou výhodu zejména v tom smyslu, že se žáci o dané oblasti dozvídají v jednom časovém celku z různého úhlu pohledu a vzdělávacích disciplin, mají možnost si prožít určité úseky výuky, a díky svému vlastnímu prožitku a zkušenosti si pak sami vytvářet a upevňovat své postoje k projektové tematice.

Jazyk. Učitel si na základě domluvy s ostatními obstará texty, přibližující romskou tematiku. Může jít o pohádku, příběh apod., ze kterého se může odvíjet celý projekt. Žáci se mohou seznámit i s jazykovou stránkou romštiny, naučit se některá konkrétní slova nebo úryvek z textu básně či písně, srovnávat jazykové odlišnosti atd.

Dějepis. Žákům jsou předložena základní dějepisná fakta o romském etniku, za použití aktivních metod kooperativní výuky.

Občanská výchova. Nabízí nepřehledné množství jak uchopit téma. Může se zde projevit návaznost na sociálně osobnostní rozvoj v rámci Výchovy ke zdraví či propojení s dramatickou výchovou za použití části jejích specifických metod. Tematicky by se mohla občanská výchova v tomto projektu zaměřit na okruh otázek týkajících se rasismu, extremismu, tolerance apod.

Zeměpis. Dává možnost doplnit dějepis o geografické údaje, týkající se putování a pravlasti Romů.

Hudební a výtvarná výchova. V hudební výchově si děti poslechnou tradiční i současnou romskou produkci, vyzkouší si základní taneční prvky romského tance, mohou nacvičit ukázkou, která může být součástí výstupu projektu. Výtvarná výchova se svými charakteristickými prostředky zaměří na zpodobnění romské tematiky, může to být i příprava výtvarného zpracování multikulturního výstupu projektu, stejně jako v hudební výchově.

Dramatická výchova. Následně žákům přiblíží např. mentalitu romského etnika, problémy se kterými se mohou Romové setkávat, postoje majority atd. To vše za pomoci typických dramatických metod, zdůrazňujících především vlastní prožitek a empatii.

Potřeba multikulturní a interkulturní výchovy na našich školách a především ve větších městech, kde je koncentrace občanů jiných národností mnohem vyšší, bude mít v budoucnu své nezastupitelné místo v boji proti předsudkům, rozvíjení tolerance a potlačení obavy z neznámého v naší společnosti.

3. 2. Přípravné ročníky jako jeden z faktorů edukačního ovlivňování žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí

3. 2. 1. Funkce přípravných ročníků

Funkce přípravných ročníků spočívá především v jejich obsahové náplni upravené speciálně pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí. Děti se zde mají naučit především základním sociálním a hygienickým návykům a dále se zde systematicky připravovat na povinné školní vzdělávání. Vzhledem k tomu, že převážná většina těchto dětí nedochází do mateřských škol, je to v podstatě jakási náhrada za poslední přípravné ročníky mateřských škol, před samotným nástupem do základní školy.

V současné době můžeme konstatovat, že přípravné třídy pro děti se sociálním znevýhodněním plní významnou úlohu určitého mezičlánku při jejich vzdělávání. Díky této soustavné edukační přípravě se totiž podstatně snížil počet těchto dětí na speciálních školách, kam byly umísťovány především z důvodu jejich nedostatečné připravenosti na začlenění do základního vzdělávacího procesu, s nímž se poprvé setkávaly až při nástupu do první třídy.

„Nejefektivnější jsou třídy zřizované při školkách a základních školách. Z nich jde téměř 100 % žáků do běžných prvních tříd. Nejlepší výsledky mají ty přípravné ročníky, jejichž učitelé spolupracují s rodiči, pořádají neformální akce a jejich výuka je zaměřena na osobnostní rozvoj dítěte.“

(URL <<http://romove.radio.cz/cz/clanek/19864>>[cit. 2011-12-12])

Přípravné třídy jsou zřizovány již od roku 1993, ale až rok 2005 s sebou přinesl jejich legalizaci v rámci Školského zákona § 47 Přípravné třídy základní školy. Zde se mimo jiné poukazuje na fakt, že obsah vzdělávání v daných třídách musí být součástí Školního vzdělávacího programu.

K tomu, aby děti získaly potřebné dovednosti a schopnosti je potřeba především laskavého a vstřícného postoje pedagoga, spojeného s individuálním přístupem k dítěti, proto se pohybuje počet dětí v těchto třídách mezi 7–15 (viz § 7 Přípravné třídy), což si myslím je i tak příliš k tomu, aby se učitel mohl plně věnovat každému zvlášť. Zde se ale může uplatnit úloha asistenta pedagoga, pokud si ho daná škola může po finanční stránce dovolit a právě ten by měl být učiteli podporou v jeho náročné práci. Na školách se zvýšeným počtem romských dětí je upřednostňován většinou asistent pedagoga

z daného etnika, který je schopen navázat bližší kontakt s rodiči, případně je motivovat ke vzdělávání svých dětí, vysvětlit jim určité věci srozumitelnější formou, získat si jejich důvěru aj. Otázkou jsou však i jeho vzdělanostní kvality, které ne vždy korespondují s požadavky na tuto pozici, ale tímto se budu zabývat v další kapitole, která je věnována právě této specifické profesi.

3. 2. 2. Působení asistenta pedagoga na zlepšení vzdělanostní úrovně dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí.

Než přistoupíme k významu asistenta pedagoga na školách, musíme si stručně nastínit, jak je vlastně asistent pedagogů definován legislativně. Uzákonění tohoto pracovního zařazení s sebou přinesl rok 2004 a zákon 563/2004 Sb. jej vymezuje jako pedagogického pracovníka, vykonávajícího přímou pedagogickou, výchovnou, speciálně výchovnou či pedagogicko-psychologickou činnost. V rámci dokumentu „Informace MŠMT k zabezpečení vzdělávání dětí a žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami s podporou asistence“ (č. j. 14 453/2005-24) je daná pozice specifikována na asistenta pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním a na asistenta pedagoga pro žáky se zdravotním postižením.

K obecným požadavkům na asistenta pedagoga patří znalost prostředí romské komunity, podpora sociálně-kulturní integrace žáků v rámci školního prostředí a společnosti.

„Hlavní činností asistenta pedagoga je pedagogická asistence učitelům při výuce, pomoc žákům a jejich rodičům při aklimatizaci na školní prostředí, zapojení kulturně specifického prostředí žáků do vzdělávacího procesu ve škole, pomoc žákům při přípravě na vyučování, spolupráce s učitelem při komunikaci s rodiči žáků a s komunitou v místě školy“ (URL:<<http://www.msmt.cz/socialni-programy/informace-msmt-k-zabezpeceni-vzdelavani-deti-zaku-a-studentu-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami-s-podporou-asistence>>[cit. 2011-22-12]).

Co se týče vzdělání, je stanoveno, aby asistent pedagoga v rámci své odborné kvalifikace absolvoval nejméně 80 hodin přímé výukové činnosti, při níž se dozví základní znalosti z pedagogicko-psychologické oblasti. Dle mého názoru je tato hodinová dotace silně nedostačující a z praxe v daných kurzech vím, že romští uchazeči

často neměli základní znalosti učiva, s nímž by měli dětem pomáhat. Takže pedagogicko-psychologické minimum je sice dobré, ale k výkonu profese by měli být vybaveni především praktickými dovednostmi ze základních vzdělávacích oborů, jako je matematika či český jazyk, s nimiž by měli být dětem především nápomocni.

V rámci výukového programu Kabinetu multikulturní výchovy tato snaha byla, ale nakonec i stoupající nezáměr ze strany především studentů aj. vedl k uzavření programu. Kromě toho si myslím, že by si měli asistenti pedagoga určitě doplňovat průběžně své schopnosti a dovednosti na kurzech s nejrůznějším zaměřením a věkovou skupinou dětí, s nimiž pracují.

Na každé škole je, aby si stanovila svoje požadavky na pracovní náplň asistenta pedagoga, které mohou vypadat například následovně (Jindráková - Vanková 2003, s. 17.):

- *Spolupracuje s učiteli při vyučování, při přípravě učebních pomůcek.*
- *Pomáhá při překonávání jazykového handicapu pomocí romštiny.*
- *Aktivně a citlivě vnáší prvky romské kultury do vyučování (historie, písní, tance, pohádky, významní představitelé komunikační zvyklosti, ...).*
- *Podporuje multikulturní prostředí, sleduje problematiku návykových látek, šikany, problémy rasismu.*
- *Pečuje individuálně o děti, které mají problém se zapojením do společných činností či obtížně zvládají výuku.*
- *V případě potřeby samostatně zastupuje při výuce výchovy.*
- *Samostatně vede zájmové kroužky v odpoledních hodinách.*
- *Orientuje se v rodinném zázemí žáků a napomáhá při kontaktu s rodinou, v případě potřeby dochází do rodin a zprostředkovává komunikaci mezi rodinou a školou.*
- *Asistent pedagoga pro děti se sociálním znevýhodněním je ale velice významná funkce a stejně tak by se k ní mělo i přistupovat, a to nejen ze strany školy a jejího vedení, ale především ze strany samotného asistenta.*

3. 3. Aplikace dramatické výchovy při práci s romskými dětmi

3. 3. 1. Podoby uplatnění dramatické výchovy v edukační rovině

V současné době se na poli českého školství objevuje řada nových edukačních možností souhrnně označovaných jako alternativní vzdělávání. Obecně bývá tento typ vzdělávání označován jako inovativní, tedy tvořivý, moderní, měnící se. Snahou je potlačit tradiční model výuky založený především na encyklopedických znalostech, který bohužel doposud v nemalé míře na českých školách přetrvává. Proto se také v rámci výchovně-vzdělávacího procesu začínají ve výuce uplatňovat nové postupy, metody a techniky, které jsou založené na změně přístupu k vychovávanému jedinci. Snahou je humanistické pojetí výchovy orientované na člověka, zohledňující jedince z odlišných národností a kultur, chápající školu jako službu dítěti, pomoc v jeho vývoji a příležitost pro celkovou kultivaci dětské osobnosti.

Se zaváděním rámcových vzdělávacích programů do škol, má škola možnost zařadit nově ve větší míře předmět Dramatická výchova či předmět Sociálně osobnostní rozvoj, který je svým dílem zakomponován jako součást občanské či rodinné výchovy.

Na většině škol se doposud zmíněné předměty především v rámci II. stupně neučily, takže s danou výukou nemá většina pedagogů žádnou zkušenost.

Dramatická výchova svými specifickými přístupy rozvíjí u dítěte jak osobnostní stránku, tak sociální. S méně častým využitím dramatické výchovy jako metody práce se setkáváme u dětí sociálně či zdravotně handicapovaných, obecně je využívána ve speciální pedagogice, zdravotnictví a sociálních službách. Některé prvky dramatické výchovy jsou zde používány především jako prostředek socializace. Zde se však dostáváme již na hranici dramaterapie (dramatoterapie).

S dramatickou výchovou se dnes setkáváme v různých podobách. Jako samostatný předmět byla zavedena na 1. a 2. stupni základní školy i na školy střední v projektu Obecná a Občanská škola, uplatňuje se i ve vzdělávacím programu Národní škola a v neposlední řadě je zakotvena i ve vzdělávacím programu Základní škola, jako nepovinný předmět v 6.–9. ročníku pod názvem Literárně-dramatická výchova.

Dramatická výchova může být ve škole využívána v rámci jiných předmětů jako metoda např. v literární výchově, v prvouce, vlastivědě, zeměpisu, dějepisu apod., kde může významně přispět k vytváření povědomí o vlastní identitě romských dětí a dětí

z jiných kultur obecně. Právě v těchto předmětech nalézáme prvky multikulturní výchovy, které jsou formulovány v jednotlivých vzdělávacích programech.

S dramatickou výchovou, pracující víceméně s jevištním tvarem se můžeme setkat jak přímo ve vyučování, tak v mimoškolních aktivitách a v neposlední řadě má své místo i v přípravě budoucích učitelů.

Dramatická výchova byla doposud nabízena jako možná součást prvostupňové přípravy učitelů, bohužel pro učitele druhého stupně se v rámci daných předmětů s důrazem na sociálně osobnostní rozvoj dětí s osvojením příslušných kompetencí nepočítá. Přitom se agresivita dětí na školách neustále zvyšuje, děti spolu neumí komunikovat, v sociální a osobnostní oblasti mají značné mezery o rozvoji vnímání a pozornosti ani nemluvě.

I když se již několik let vědělo o daných změnách ve vzdělávací soustavě, kompetentní katedry zůstávají i nadále neflexibilními. Mladí učitelé a studenti jsou tak opět odkázáni na doplňování základních dovedností v rámci víkendových, a pokud budou chtít získat hlubší zkušenosti a dovednosti, tak především několikaletých seminářů a výcviků, jejichž výuková náplň má být součástí kvalitní přípravy právě na pedagogických školách. A vzhledem k náročnosti učitelské profese si myslím, že jen opravdoví nadšenci vydrží téměř několikaměsíční zátaž bez víkendů, což mohu sledovat v rámci své vlastní zkušenosti s nejrůznějšími výcviky. Učitel pak dá velice často přednost víkendovému načerpání sil před celo víkendovou prací mimo své bydliště, což je zcela pochopitelné a vysvětluje fakt, proč je v těchto kurzech právě mezi pedagogy tak velká míra předčasně ukončených kurzů.

3. 3. 2. Vliv dramatické výchovy na utváření lidské osobnosti

Dramatickou výchovu bychom mohli definovat jako *„učení zkušeností, tj. jednáním, osobním, nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů. [...] Je založena na prozkoumávání, poznávání a chápání mezilidských vztahů, situací a vnitřního života lidí současnosti i minulosti, reálných i fantazií vytvořených. Toto prozkoumávání a poznávání se děje ve fiktivní situaci prostřednictvím hry v roli, dramatického jednání v situaci“* (Machková 1998, s. 32). Dle Valenty jsou pak hlavním přínosem dramatické výchovy tzv. formy divadelního vyjádření či zobrazení: *„pantomimy, rozhlasové dialogy, hraní „na někoho“ či hraní „někoho“, hraní různých druhů komunikace a komunikačních mechanismů nebo situací, např. vyjednávání, modelování výrazu*

obličej, tisková konference, ale též fotografie (ve smyslu zahrání jejího obsahu „nepohybem“ hráčů, živým obrazem) nebo sochy, tanečně stylizované pohyby, vytváření zvukové kulisy, dabování atd.“ (Valenta 1997, s. 32).

Veškeré tyto metody se dají beze zbytku využít při utváření a formování osobnosti a multikulturního povědomí dětí a mládeže, na jejichž podobě má dramatická výchova svůj významný podíl. Zasahuje několik oblastí, z nichž níže podle Machkové zmiňuji ty nejvýznamnější (Machková 2004, s. 36).

V sociální oblasti napomáhá dramatická výchova dětem rozvíjet především:

- empatii a schopnost vcítění hrou v roli
- vyvíjet se k sociálnímu porozumění a spolupráci, k sociálnímu vědomí
- naučit se naslouchat druhým
- dosáhnout vysoké úrovně tolerance
- dokázat spravedlivě ohodnotit sebe i druhé
- osvojit si práci ve skupinách, kooperaci.

V oblasti osobnostního rozvoje si romské děti osvojí:

- pozitivní hodnoty a postoje
- rozvinou své vyjadřovací schopnosti, verbální i neverbální komunikaci
- rozvinou vnímavost
- rozvinou obrazotvornost, fantazii a tvořivost
- naučí se kontrolovaně uvolnit emoce
- svobodně rozvíjet a uplatňovat nápady
- naučí se řešit problémy
- dosáhnout pozitivního sebepojetí
- možnost sebevyjádření prostřednictvím umění
- osvojí si nezávislé myšlení a vyjadřování vlastních myšlenek

V oblasti etické se, ve shodě s Valentou (Valenta 2008, s. 64), učí rozvíjet:

- senzitivitu a vnímavost vůči existenci etických problémů;
- postoje k etickým otázkám;
- schopnost analyzovat a řešit etické problémy;
- hodnotové žebříčky;

- mravní vlastnosti (odpovědnost, spravedlnost).

3. 3. 3. Dramatická výchova v kontextu multikulturní výchovy

V posledních letech nabývá potřeba multikulturní a interkulturní výchovy na stále větší aktuálnosti. V naší zemi se objevuje řada etnických minorit, z nichž k nejpočetnějším patří především komunita Slováků a Romů, početně menší komunitu tvoří Vietnamci, Ukrajinci, Rusové a k nejmenším minoritním skupinám obyvatel patří Bulhaři, Chorvati, Rusíni, Řekové a další.

Fakt zvyšující se přítomnosti etnické různorodosti v naší zemi bychom se měli naučit přijímat jako nedílnou součást globalizace spojenou se zvýšenou migrací obyvatel jednotlivých zemí a kontinentů a snažit se jej po všech stránkách zužitkovat, tedy nechat se inspirovat jednotlivými kulturami a vzájemně se obohacovat a tolerovat, protože různorodost je to, co člověka v jistém smyslu podněcuje k přemýšlení a intelektovému růstu.

Tato skutečnost by měla být rozvíjena a podporována u dětí již v nejútlejším věku. Významný podíl na rozvoji kritického myšlení a pochopení souvislostí multikulturní a interkulturní výchovy má ve své kompetenci výchovně-vzdělávací funkce i základní škola, zastupující v rámci pedagogického pojetí, jednu ze čtyř složek, tvořících podstatu multikulturní výchovy. Konkrétněji danou složku definuje Průcha jako *„oblast praxe, edukační a osvětové činnosti, realizované ve školách a v institucích celoživotního vzdělávání za účelem sblížení a spolupráce mezi etniky, národy, kulturami, rasami aj.“* (Průcha 2000, s. 15).

Děti se ve škole mají možnost v jednotlivých výukových předmětech seznámit s odlišnostmi a jednáním různorodých etnik a kultur, a naučit se je vnímat a chápat v kontextu sledu společenských a kulturních událostí.

Doposud byla multikulturní výchově věnována asi největší pozornost v předmětech jako je dějepis, zeměpis či občanská výchova. Nyní se svým zařazením do tzv. průřezových témat prostupuje téměř všemi vzdělávacími oblastmi. Těsně se váže především na vzdělávací oblast Člověk a společnost, Člověk a jeho svět, Umění a kultura, Jazyk a jazyková komunikace, z oblasti Člověk a příroda by se dala zařadit s největší pravděpodobností do zeměpisu a částečně i přírodopisu, a určitě by našla své místo i v oblasti Člověk a svět práce, Člověk a zdraví a v Doplnujících vzdělávacích

oborech se nabízí významné uplatnění v dramatické výchově, stejně tak i v dalším cizím jazyku, který je víceméně totožný se vzdělávací oblastí Jazyka a jazykové komunikace.

Jak již bylo zmíněno, multikulturní výchova se může zcela přirozeně a nenásilně uplatnit především v doplňujícím vzdělávacím oboru, jakým je dramatická výchova, protože samotná Doplňující vzdělávací oblast s sebou přináší vymezenější zařazení dramatické výchovy ve škole, kde jedním ze základních výstupů, důležitých právě pro multikulturní a interkulturní výchovu je prozkoumávání témat z více úhlů pohledu a pojmenovává hlavní téma a konflikt, uvědomuje si analogii mezi fiktivní situací a realitou.

„Dramatická výchova je systém osobnostně sociálního učení, tedy systém, v němž se navozují specifické situace, jejichž prostřednictvím se ožívují procesy socializace, které v tomto případě nejsou „životně náhodnými“ procesy, ale procesy naplánovanými učitelem“ (Valenta 1995, s. 9).

Dramatická výchova nabízí rozmanité způsoby a metody práce. Kromě toho, že dramatická výchova využívá metod, běžně používaných v jiných předmětech, jako jsou vypravování, rozhovor, diskuse, panelová diskuse, brainstorming, myšlenková mapa apod., využívá i metod typických pro jednotlivé předměty. Práci s materiálem přebírá např. z výtvarné výchovy, práci s rytmickými nástroji, poslech hudby či taneční variace z hudební výchovy, pohybové rozcvičky, hry, relaxační techniky čerpá hlavně z tělesné výchovy a výchovy ke zdraví a konečně tvůrčí psaní, dramatizaci apod. jí nabízí literární výchova.

Vedle uvedených metod využívá dramatická výchova i své konkrétní metody. Základní metodou je dramatická hra, jejíž podstatou je hra v roli, která se ještě dále dělí na charakterizaci, alteraci, hru v situaci (simulaci) a následně se tyto metody dají využít ve větších celcích jako je např. strukturované drama apod.

Jednou z možností multikulturního přesahu dramatické výchovy je i technika *dramatického strukturování*. Pro bližší pochopení uvedu jen ve stručnosti základní charakteristiku. Základem je téma, myšlenka, od ní se pak odvíjí výstavba celku, techniky apod. Důležitý je i zdroj informací, použitých v obsahové stránce daného projektu, za pomoci jakých prostředků a pomůcek jej hráčům zpřístupnit. Obsahem dramatického strukturování může být učební látka, kombinace více předmětů s přesahem do oblastí např. etiky, sociálně-osobnostní výchově apod., nás bude ale zajímat téma romské identity. Jako motivace mohou posloužit historické dokumenty (prameny, kroniky, legendy aj.), pohádky, fotografie, povídky, filmy, obrazy apod.

Důležité je, aby náměty obsahovaly konflikt, nějaký problém či překážku, jež musí být překonána, tak aby vyvolala potřebu zúčastněných lidí toto řešit. K základním stavebním postupům patří *chronologické řazení událostí*, *dále retrospektiva* (hledání příčin a motivací činů, vzniků situací, životopis postav apod.), *pohled ze dvou či více stran* (situace jsou kromě hlavní postavy viděny i očima dalších osob, kterých se dotýkají, jde o pohled „jinými očima“, z pohledu zúčastněného na druhé straně či toho, kdo pozoruje nezúčastněně), *výměna rolí* (nahlédnutí na situaci z protikladného hlediska), *pohled z odstupu* (tzn. reflexe toho, co přinesly události z dlouhodobějšího hlediska, jak se jeví hráčům z odstupu a tedy i objektivněji), *pohled dopředu* (aktivní ztvárnění plánů, důvodů jednání osob, snů o budoucnosti).

Jako jednu z možností zmíněného dramatického strukturování, zaměřeného na rozvoj identity u romských dětí, ale i pochopení problémů romské komunity z pohledu majoritní společnosti a v neposlední řadě i nastolení otázek týkajících se tolerance, uvádím ukázkou projektu Vladimíry Burešové „Romové“. Cíle ukázky jsou uvedeny v mírně pozměněné formě s přihlédnutím k tématu. Ukázka má sloužit pouze jako inspirace, jak by se také dalo s danou problematikou pracovat, proto je uvedena pouze v bodech a záleží na každém, jak by dané téma mohl rozvinout a přiblížit konkrétní skupině dětí.

První část projektu, určeného dospívajícím ve věku 13–17 let, má dva bloky: První z nich je věnován historii Romů a jejich příchodu z Indie do Evropy a osudu Romů na našem území, druhá část obsahuje příběh jednoho současného romského chlapce.

- *Cíle:*

Přiblížení prvků romské kultury a historie v rámci rozvoje identity u romských dětí.

Problémy Romů v současnosti z pohledu Romů v konfrontaci s majoritou.

Dosáhnout toho, aby se u romských dětí posílila jejich identita a děti z majoriy získaly jiný pohled na Romy a zbavily se předsudků, hledání společného řešení prvopočátečních příčin problému.

- *Prameny:*

E. Davidová: Cesty Romů 1945-1990. Vydavatelství Univerzity Palackého, Olomouc 1995

A. Fraser: Cigáni. Lidové noviny, Praha 1998

M. Hűbschmannová: Šaj pes dovakeras. Můžeme se domluvit. Univerzita Palackého, Olomouc 1993

M. Hűbschmannová: Romské pohádky. 2. vyd., Fortuna, Praha 1999

E. Lacková: Narodila jsem se pod šťastnou hvězdou. Triáda, Praha 1997

C. Nečas: Historický kalendář. Vydavatelství Univerzity Palackého, Olomouc 1997

C. Nečas: Romové v České republice včera a dnes. 2. vyd., Univerzita Palackého, Olomouc 1993

P. Řičan: S Romy žít budeme, jde o to jak. Portál, Praha 1998

*Časopisy Most a Romano hangos
studijní materiály kolektivu autorů*

fotografie Romů
romská přísloví

- Části:

Pravlast

Rituál za deště

Bouře

Rozhodnutí (odchod z Indie v důsledku nepřízně podnebí)

Fotografie kočující skupiny

Prvopočátek cesty

Život na cestě

Zprávy (pohled na kočovníky zvenčí)

Hra (spoléhání na druhé, spolupráce, strach)

Přizpůsobení se

Zpráva o historii (Romové na našem území)

Časová osa (rekapitulace historie Romů)

Romské muzeum (dokumentace dosavadního poznání)

Jiří (klíčová postava 2. části)

Vyprávění po kruhu (Jiřího rodinné okolnosti)

Postoje (vztahy v rodině)

Bydliště

Večer před školou (druhý den jde poprvé do školy)

První den ve škole

Sousoší (Jirkovy pocity z prvního dne ve škole)

Dopisy (po půl roce ve škole)

Současnost (o 15 let později-Jiří vzpomíná)

Den před útokem (běžný den Jiřího)

Reflexe

Alej (pohledy z hlediska jeho rodiny, romských přátel a neromských spolužáků)

(Machková 2004, s. 152)

Technika strukturování v dramatické výchově souvisí se silným prožitkem, proto může dětem právě dramatická výchova oblast s multikulturní tematikou mnohem lépe přiblížit, než jakékoli teoretické výklady v rámci jiných předmětů. Žáky seznamuje pomocí metody zážitku s problémy, s nimiž se mohou občané určitého etnika setkávat, postoje majority apod. Podněcuje žáky k přemýšlení nad danou problematikou a v tvorbě vlastních názorů na svět, ve kterém žijí.

3. 4. Artefiletická dílna a její využití při práci s dětmi a mládeží v souvislosti s multikulturní tematikou.

3. 4. 1. Definice pojmu artefiletika

V této kapitole bych chtěla přiblížit metody a techniky artefiletického pojetí výchovy, v souvislosti s praktickým kurzem, který vznikl jako součást nabídky vzdělávacího programu pro pedagogické pracovníky, který pořádá Vzdělávací instituce Creatis v rámci DVPP. Kurz Artefiletická dílna „Multikulturalita“ pedagogy seznamuje s prožitkovou formou výuky daného tématu, ve spojení s výtvarnou a dramatickou výchovou. Podrobný studijní plán kurzu a jeho anotaci jsem umístila do příloh.

Slovo artefiletika je odvozeno z latinských slov „ars“, „artis“ = umění a slova „fil“, což znamená nějaký příznivý postoj k něčemu např. mít rád. Podrobnou definici artefiletiky nabízí Slavík, který ji vnímá jako *„reflexivní, tvořivé a zážitkové pojetí vzdělávání, které vychází z umění a expresivních kulturních projevů (výtvarných, dramatických, hudebních apod.) a směřuje k poznávání i sebepoznávání prostřednictvím reflexivního dialogu o zážitcích z expresivní tvorby nebo vnímání umění“* (Slavík 2007, s. 15). Z dané definice tedy vyplývá, že artefiletika nechápe umělecký projev žáků za finální výsledek, ale staví především na prožitku z tvorby a následných reflexích, které jsou s celým tvůrčím procesem spojeny.

V rámci reflexivního dialogu, který je veden s žáky, po skončení jejich tvorby dochází (Informace čerpám z internetové stránky <http://www.artefiletika.cz>):

- k odhalení dosud skrytých rozdílů nebo shod mezi žáky;
- k respektování jedinečnosti a vzájemné odlišnosti;
- k poznávání interpretační rozmanitosti;
- ke vzájemnému intelektuálnímu, citovému i motivačnímu podněcování a k inspiraci.

Důležitý je pro danou formu výuky tzv. kruh bezpečí. Zde je důraz kladen především na bezpečné sociální klima, ve kterém se může žák bez obav vyjádřit. Učitel si kromě jiného také může lépe všimnout i dalších výrazových projevů dětí, jako je mimika, nepatrné výrazy těla apod., toto vše tvoří ucelenou výpověď pro učitele, který pak na jejím základě může s dětmi dále určitě téma rozvíjet.

3. 4. 2. Fáze artefiletického pojetí výuky

Artefiletická výuka probíhá ve 4 základních fázích:

1. fáze: rozehrívací aktivita – ledolamky (ice-breakers).

Ledolamky slouží především k uvolnění a naladění pro další stávající expresivní činnost. Jsou určitou přechodovou zónou – je dobré, když se těchto aktivit s dětmi účastní i učitel, protože se tak lépe naladí na celkovou atmosféru ve skupině.. Po uvolňujících aktivitách se může přistoupit k další fázi, kterou je výrazová hra.

2. fáze: výrazová hra.

Výrazová hra je vedle reflektivního dialogu stěžejním pilířem artefiletického tvůrčího procesu. Využívají se většinou formy a metody současného pojetí výtvarného umění. Jsou však uspořádány tak, aby svým charakterem podněcovaly k následné reflexi a k dialogu. Důležité je, aby bylo dítě na dané aktivity opravdu soustředěné, někdy se využívá i aktivní imaginace.

3. fáze: reflexe.

Tato fáze výuky může využít expresivních interpretací při zprostředkování vlastního díla, tedy dítě může svůj výtvarný dílek přiblížit prostřednictvím dramatických metod a technik nebo pomocí hudebního vyjádření. Tato fáze může probíhat i jako reflektivní dialog. Cílem reflektivního dialogu je:

- 1) poskytnout aktérům příležitost k výpovědi o pocitech a dojmech, které provázely výrazovou hru;
- 2) nacházet co nejvýstižnější slova (příp. doplněná jinými výrazy) pro osobně důležité stránky zážitků navozených výrazovou hrou;
- 3) ujasnit si svůj pohled na zážitky z výrazové hry a porovnávat jej s pohledy ostatních jejích účastníků;
- 4) uvědomit si rozdíly a shody v zážitcích mezi různými lidmi a dekontextualizovat nabyté zkušenosti;
- 5) na základě vzdělávacích motivů poznávat souvislosti mezi projevy vlastní výrazové hry a jinými uměleckými (kulturními) projevy;
- 6) řešit případné vnější nebo vnitřní nezdary a nepohody, které vznikly v průběhu výrazové hry, ale také se podělit s ostatními o radost z vydařeného díla;

7) vyzkoušet, posuzovat a promýšlet varianty těch momentů výrazové hry, které jsou pociťovány jako velmi důležité pro poznávání, anebo málo uspokojivé nebo málo završené.

4. fáze: uzavírací aktivita.

Uzavírací aktivity jsou vystavěny na podobném principu jako rozechřívací aktivity, jen s tím rozdílem, že účastníka naopak znovu vracejí do všední reality, kdežto výše zmíněné ho měly naopak naladit na vstup do reality tvůrčí, fantazijní.

Artefiletická dílna „Multikulturalita“ je postavena na zmíněných fázích výukového procesu a je součástí cyklu synkretických dílen, které probíhají během celého roku a v nichž se věnujeme vybrané tematice, vycházející z rámcově vzdělávacích programů. Dílna je zaměřena na poznávání, vnímání a pochopení odlišností a spojitostí v rámci jednotlivých kultur, vedení dialogu na téma stereotypizace a předsudky, pomocí netradičních prostředků výtvarných, dramatických a hudebních metod a technik, v rámci artefiletické výchovy. Dále pak s tímto související i rozvoj empatických schopností při vcítění se do pocitů jiných lidí ve svém okolí.

3.5. Projekt doučování v rodinách s dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí.

S rostoucí potřebou řešení začleňování romské minority do majoritní společnosti začaly vznikat různé podpůrné a rekvalifikační projekty a mimo jiné i projekty zaměřené na zvýšení a podporu vzdělanostní úrovně romských dětí a mládeže. V návaznosti s touto myšlenkou se začalo realizovat doučování romských dětí buď ve školách či přímo občanských sdruženích, které se danou problematikou zabývají. Jsou to např. romské středisko DROM o.s, Muzeum romské kultury, Ratolest o. s., IQ Roma servis, Dětský dům Fara-Zábrdovice, Sdružení pěstounských rodin aj. Údajně první, kdo s myšlenkou individuálního doučování přišel, bylo Sdružení Romů na Moravě v roce 2001, jednalo se ale jen o několik vybraných dětí a zajišťování doučovatelů bylo realizováno na

základě participace Kabinetu multikulturní výchovy. Plnohodnotný projekt doučování však začalo realizovat dané sdružení až v roce 2005.

V roce 2002 jsem po svém nástupu na základní školu s větším zastoupením žáků z romského etnika, tyto děti začala sama doučovat a po prvním setkání zhruba šesti vybraných dětí, kterým hrozilo propadnutí, jsem zjistila, že hromadné doučování zde nemá smysl, děti byly roztěkané, nepozorné a hlavně každé z nich na tom vzhledem k míře pochopení vysvětlované látky a svým rozumovým schopnostem bylo jinak.

Některé z nich měly poruchy učení, takže s nimi bylo třeba pracovat zcela jiným způsobem. Po této zkušenosti jsem hromadné doučování zavrhl a s dětmi pracovala individuálně. Motivací pro mě bylo mimo jiné i to, že děti se k mému překvapení chtěly doučovat s tím, že buď na ně rodiče nemají čas nebo jim to nemá kdo vysvětlit.

V návaznosti na toto zjištění jsme pak s paní Mgr. Lenkou Gulovou Ph.D. diskutovaly o možnosti rozšířit doučování ve větší míře mezi romské rodiny a zapojit do toho především v širším zastoupení studenty z PdF MU. Projekt se Kabinetu multikulturní výchovy podařilo zrealizovat a od roku 2002 doposud funguje pod názvem „Domácí učitel.“ Od této doby po podzim 2011 se ho účastnilo 731 studentů MU.

Kromě doučování v rámci projektu „Domácí učitel“ je pro studenty MU nabízen od podzimu 2008 i předmět „Doučování dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí I. a II.“, který si do podzimu 2011 zaregistrovalo 306 studentů.

Tabulka–počty studentů MU, kteří participují na projektu „Domácí učitel“ v jednotlivých semestrech od roku 2002.

Semestr Rok 2002-2011	J 02	P 02	J 03	P 03	J 04	P/J 04/05	P/J 05/06	P/J 06/07	P/J 07/08	P/J 08/09	P/J 09/10	P/J 10/11	P 11
Rodina	-	11	15	19	16	28	43	56	74	40	70	47	63
ZŠ Křenová	12	6	2	5	2	4	13	19	8	4	2	2	-
ZŠ Merhaut ova	6	3	2	1	1	1	-	-	-	-	-	-	-
Dětský dům Fara Zábrdovi ce	-	-	3	4	1	4	4	2	6	4	3	-	-
Sdružení pěstoun. rodin	-	-	1	3	2	3	3	-	-	-	3	4	3
ZŠ Nám. 28.října	-	-	2	1	-	-	3	-	-	-	2	2	3
DROM	-	-	-	-	4	6	2	2	3	-	4	-	-
Zastávka u Brna	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-
SOZE	-	-	-	-	2	3	-	-	-	-	2	4	5
Arnáda spásky	-	-	-	-	-	2	1	2	-	-	5	6	4
Muzeum rom.kul	-	-	-	-	-	6	7	6	7	8	7	6	9
S.O.S. vesnička	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-
Centra podpory inkl.vzděl ávání	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	-	-
Celkem studentů	18	20	25	32	29	57	74	84	92	57	101	61	87

Tabulka – počty studentů MU, kteří si registrovali předmět „Doučování dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí I.a II.

Semestr/rok	P/08	J/09	P/09	J/10	P/10	J/11	P/11	celkem
Doučování dětí ze soc. znevýhodněného prostředí I.	9	9	38	39	59	35	63	252
Doučování dětí ze soc. znevýhodněného prostředí II.	-	3	2	7	11	17	14	54

(Tabulky převzaty a aktualizovány o nové údaje viz. Gulová a kol.(2010, s. 57).

Pro doučování jsou vybírány děti především z lokalit, které jsou známé vyšší koncentrací romského etnika. V Brně se jedná převážně o lokality: Brno-střed, Husovice, Židenice a Zábrdovice.

Děti většinou pocházejí ze škol v daných lokalitách (ZŠ Merhautova, ZŠ Křenová, ZŠ Nám. 28. října, (v minulosti sloučené školy ZŠ Stará, ZŠ Vranovská).

Na školách působí asistenti pedagoga, kteří spolupracují s Kabinetem multikulturní výchovy při Katedře sociální pedagogiky a zprostředkovávají informace, týkající se požadavků rodin na doučování a studenta. Ty pak předávají garantovi projektu a předmětu, který pak informace zpracovává, monitoruje a zajišťuje průběh vzdělávací aktivity. Kromě asistentů pedagoga se na výběru podílejí i samotní učitelé a děti samy dostávají letáčky s touto nabídkou, na kterou pak rodiče reagují.

Studentům je poskytnuta nabídka s poptávkou požadavků jednotlivých romských rodin a student si buď sám vybere nebo mu je dítě i s ohledem na vzdělávací požadavky v dané oblasti přiděleno.

Prostřednictvím garanta předmětu, případně asistenta či pracovníka některého ze spolupracujících neziskových sdružení, se s rodinou sjedná první schůzka, na kterou může zmíněný pracovník studenta doprovodit a student si již na místě domluví další podrobnosti ohledně svého působení v přidělené rodině.

Doučování je založeno na individuálním přístupu. Pro samotný proces je důležité, aby doučoval student pouze jedno dítě, jemuž se může takto plně věnovat.

Cenným přínosem je pak nejen vzájemné ovlivňování se, ale i poznávání odlišných kulturních vzorců. Dále pak vznikající důvěra mezi majoritou a romským etnikem, pomoc ze strany studentů romským rodičům při nejrůznějších problémech nejen ve výchovně-vzdělávací oblasti a především pozitivní vzdělávací dopad na doučované dítě.

4. Výzkumné šetření

4.1. Vhled do problematiky výzkumu

Adekvátní zapojení minoritního obyvatelstva, konkrétně Romů, do majoritní společnosti nabývá v současné době na stále větší aktuálnosti. Ne vždy je provázáno úspěchem.

Příčinu nalézáme i ve specifických etnických rozdílech a návycích, zakotvených již v jejich rodinné výchově. Dle mého názoru, je jedním ze základních problémů nedostatečné vzdělání, které posléze vede ke snížené schopnosti plnohodnotného zapojení romské komunity do společnosti.

Vše začíná již na základní škole, kde romské dítě díky různým nepříznivým faktorům, jež na ně působí, přestává zvládat učivo i přesto, že se nejedná o dítě se sníženou inteligencí. Látku probíranou ve škole, mu ve většině případů, nemá vzhledem k dosažené nízké úrovni vzdělání kdo vysvětlit, protože rodiče dané tematice sami nerozumí. Také musíme samozřejmě přihlížet ke specifickým potřebám dítěte.

Dosaženou úroveň vzdělanosti romského obyvatelstva se ve své studii zabývá například Navrátil (2003, s. 136). Z tabulky je patrné, že u romské skupiny obyvatel převažuje základní, případně nedokončené učňovské vzdělání.

Tab. Úroveň vzdělanosti romského obyvatelstva

Stupeň vzdělání	%
bez vzdělání	2,9
zvláštní škola	15,8
neukončené základní vzdělání	10,1
základní a nedokončené učňovské	40,6
vyučení bez maturity	20,7
vyučení s maturitou	2,4
střední odborné bez maturity	3,6
střední odborné s maturitou	2,2
vysokoškolské	1,7
celkem	100

Ze sociologického hlediska souvisí toto téma i s konceptem teorie reprodukce (ovlivnění), kdy např. jak uvádí Němec „Zjednodušíme-li definici sociální reprodukce, pak můžeme říct, že sociální status rodičů výrazně ovlivňuje (reprodukuje) budoucí status dětí“ (2010, s. 101). Autor vychází ze studie Katrňáka: „Odsouzení k manuální práci“ (2004), který zde popisuje na příkladu dělnické a vysokoškolské rodiny, typologii dvou základních vztahů mezi rodinou a školou tzv. volný vztah a soudržný. Podobnou situaci romské rodiny pak porovnává Němec právě s analogií rodiny dělnické. Tyto vztahy pak určují v podstatě další vzdělávací dráhu dětí v těchto rodinách, jejich postoje ke vzdělání, hodnotám apod.

Tab. Koncept volného a soudržného vztahu

	VOLNÝ VZTAH dělnická rodina	SOUDRŽNÝ VZTAH rodina vysokoškoláků
Odpovědnost za vzdělávání	učitel, škola, žák	žák, rodiče, učitel
Domácí příprava do školy a její intenzita	nahodilá, když je to nutné, především u mladších dětí	systematická s podporou dalších vzdělávacích aktivit
Význam známek	odpovídají vědomostem a nadání dítěte (na co má a nemá)	s porozuměním, zájmem, dozor nad přípravou
Systém domácí přípravy	bez zprostředkování učiva a vysvětlování, bez podpory	s porozuměním, zájmem, dozor nad přípravou
Výběr školy pasivní výběr podle dostupnosti (vzdálenosti)	pasivní výběr podle dostupnosti (vzdálenosti)	aktivní výběr podle kvality a pověsti školy
Volba zájmových aktivit	vybírá dítě podle zájmu, aby poznalo, co ho baví	vybírá rodič podle toho co je dobré pro jeho vzdělání
Participace na školním dění	bez aktivního zájmu o školu	angažovanost ve prospěch školy
Vzdělávací aspirace rodičů	nízké	vysoké
Vzdělávací strategie	bez opory, „korkové zátky plující na vodě“	bez opory, „korkové zátky plující na vodě“
Statusová strategie	orientace na práci a peníze, materiální stránka	orientace na vzdělání a sociální status – postavení ve společnosti a prestiž

(Katrňák 2004, s. 147-153), upraveno viz. Němec (2010, s. 102).

Romská rodina má dle tabulky s rodinou dělnickou hodně společného. A proto, abychom docílili u romských dětí pozitivní odezvu v oblasti výchovně - vzdělávacího procesu, je potřeba se důkladně seznámit s jejich rodinným zázemím a výchovou, protože ta je založena přece jen na poněkud rozdílném hodnotovém systému.

Vztah k rodině a ke škole je u romského dítěte poměrně rozdílný. Rodina pro romského žáka znamená základní sociální jednotku, která jej chrání a podporuje v situacích, které mohou být pro jedince ohrožující. Na významu nabývá společenství především ve chvíli, kdy jsou vztahy s okolím negativní.

Škola pak představuje pro romského žáka instituci, založenou na jiných zvycích a hodnotách, mnohé romské děti se zde setkávají podrobně s jazykem, který doposud nevyužívaly v jeho plném významu. Dle Balvína může toto všechno vyvolávat v romském žákovi nervozitu, nespokojenost či přímo agresii. Škola se pro romské dítě tak stává trestem, kdy není respektován ani jeho jazyk ani jeho svět a naopak se musí učit hodnotám, které jsou odlišné od jeho dosavadní zkušenosti z rodiny. Proto je potřebné, aby byla rodinná výchova romského dítěte přijímána jako rovnocenná součást a východisko pro další vzdělávací proces (Balvín 2004, s. 45-47). Podmínky rodinné výchovy, ve kterých dítě vyrůstá, v této souvislosti hrají primární úlohu v postojích ke vzdělání, protože právě vzdělání je jednou ze základních cest, vedoucích k úspěšnému zapojení romského etnika do majoritní společnosti.

V současné době se problematikou začleňování romského obyvatelstva do majoritní společnosti jak již bylo zmíněno, zabývají nejrůznější organizace a občanská sdružení i jednotlivé školy. Mimo jiné se snaží řešit stávající situaci i státní instituce MŠMT.

V rámci pedagogické fakulty MU je to především Kabinet multikulturní výchovy a Katedra sociální pedagogiky, která se věnuje výzkumu v dané oblasti a řeší řadu dílčích projektů zaměřených na multikulturní tematiku. Jsou to např. projekty zkoumající emancipaci romských žen (Gulová - Štěpařová 2006), multikulturní výchovu a využití metody neviditelného divadla při zkoumání předsudků (Němec – Remsová 2006) nebo výzkum zaměřený na efektivitu přípravných ročníků pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí (Němec 2005), analýzu vzdělávacích potřeb a edukaci romských žáků (Gulová a kol. 2010), (Němec – Gulová – Buchtová - Pavlíčková, Štěpařová 2010). Jedním z dlouhodobě probíhajících výzkumů je i dílčí projekt „Domácí učitel“, který je v této souvislosti realizován přibližně od roku 2002 a je zaměřen na doučování dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí přímo v romských rodinách.

V rámci něj si klademe otázky, například: jak vnímají vzdělání sami Romové? Do jaké míry podporuje vzdělávání romských dětí jejich rodinná výchova? Které podmínky romského rodinného prostředí mají podíl na utváření postojů dětí ke škole a vzdělávání apod.?

Výsledky jsou zveřejněny v mé disertační práci, některé dílčí závěry již byly publikovány v odborné literatuře či na konferencích.

4.2. Cíle výzkumu:

Obecným cílem výzkumu je deskripce rodinných podmínek a případných dalších faktorů, které mají vliv na vzdělávací dráhu romských dětí.

Základním předmětem výzkumu bude analýza podmínek rodinného prostředí, které ovlivňují vzdělávací aktivity dětí z romských rodin, zařazených v projektech Doučování, na základě jejich vlastního zájmu a se souhlasem svých rodičů, organizovaných Katedrou sociální pedagogiky, občanských sdružení aj.

Výzkum se zaměřuje na následující podmínky rodinného prostředí:

- Psychologicko-sociální (vnitřní stabilita rodiny a emocionální atmosféra, přirozená struktura související s otcovským, mateřským, sourozeneckým a prarodičovským působením).
- Společensko-kulturní (vzdělanostní) - hodnotová orientace a vzdělání rodičů, výchovný styl, míra pedagogizace rodinného prostředí, připravenost rodičů na výchovu, využívání pedagogických prostředků, další aspekty, které se podílejí na utváření postojů dětí ke vzdělání, práci, lidem, kultuře, zdraví apod..
- Materiální (zaměstnanost rodičů, materiální podmínky pro přípravu dětí do školy, zájmových kroužků apod., materiální podmínky související s technickým zabezpečením chodu domácnosti, životní styl rodiny atd.).

Dílčí cíle:

- 1.** Popsat postoje rodičů romských dětí ke vzdělávání na I. a II. stupni ZŠ.

2. Popsat a analyzovat faktory, které mohou ovlivňovat kvalitu vzdělávání u romských dětí.
3. Zhodnotit proces edukace romského dítěte studentem.
4. Analyzovat projekt doučování očima studenta MU.
5. Vytvořit metodické reflexe k nálezům disertační práce.

4.3. Metodologický východiska výzkumného šetření

Pro svůj výzkum jsem nejprve chtěla zvolit kvantitativní sběr dat, ale při bližším seznámení se s prostředím romské komunity jsem dospěla k tomu, že je tato oblast sama o sobě natolik specifická a zajímavá, že pro její celkové přiblížení a pochopení je potřeba metod, které by mi pomohly proniknout hlouběji do celého problému, a proto jsem zvolila metody smíšeného výzkumu s důrazem na kvalitativní výzkum.

Je mu většinou vytýkána malá reliabilita společně s nízkou aplikací zobecnění, protože výzkumník většinou pracuje s omezeným počtem jedinců a převážně na jednom určitém místě. Naopak výhodami kvalitativního výzkumu je dle Hendla kromě hloubkového popisu případů i citlivé zohledňování působení kontextu, lokální situace, a podmínek. Poskytuje podrobné informace, proč se daný problém objevil (Hendl 2005, s. 53).

Ve svém výzkumu jsem využívala především analýzu ohniskových skupin – focus groups za pomoci zakotvené teorie, analýzu dokumentů – reflexních deníků za pomoci otevřeného kódování a doplňující anketu s rodiči. Náhled na problematiku také obohacují poznatky z praxe s romskými dětmi za pomoci zúčastněného pozorování. Objasnění metod a jejich využití k vyjasnění jednotlivých dílčích aspektů výzkumu je popsáno níže.

Výzkumné otázky:

Z jakého důvodu se někteří romští rodiče rozhodli pro doučování svých dětí?

Jak vnímají vzdělání rodiče a děti z romských rodin, kde probíhá doučování?

Jaké je rodinné prostředí romských dětí, které se pravidelně doučují?

Jaká je efektivita doučování romských dětí?

Které faktory mohou determinovat vzdělávání romských dětí?

Jaké didaktické metody se učitelům romských dětí osvědčily v jejich pedagogické praxi?

Jak hodnotí poslání projektu doučování samotný student? V čem vidí klady a zápory?

Jaká je jeho vlastní motivace?

Respondenti: studenti
rodiče romských dětí

Od roku 2008 – 2010 se ohniskových skupin zúčastnilo 61 studentů Masarykovy univerzity. Jednalo se převážně o studenty 1-2 ročníků a převážnou většinu tvořily, jak je patrné z přiložené tabulky především studentky.

Tab.Složení informantů:

Ohnisková skupina	Realizace rozhovorů	Počet informantů
1.ohnisková skupina	Podzim 2008	6 studentek
2. ohnisková skupina	Jaro 2009	6 studentek + 1student
3.ohnisková skupina	Jaro 2009	2 studentky
4.ohnisková skupina	Podzim 2009	9 studentek
5. ohnisková skupina	Podzim 2009	6 studentek
6. ohnisková skupina	Jaro 2010	7 studentek
7. ohnisková skupina	Podzim 2010	10 studentek+2studenti
8. ohnisková skupina	Podzim 2010	11 studentek+1student

Vzhledem k tomu, že se nejednalo jen o studenty Pedagogické fakulty, byly skupiny informantů různorodé, tedy nejednalo se o homogenní skupinu stejných studentů, což by nebylo možné realizovat ani vzhledem k časovému vytížení studentů, v rámci rozdílných rozvrhů jednotlivých fakult.

Rodiče romských dětí:

Ankety se zúčastnilo 46 rodičů ze 123 oslovených. Respondentkami byly ve všech případech ženy.

Výzkumné metody:

Výzkumné metody jsem rozdělila na metody sběru dat a metody analýzy dat.

1) Metody sběru dat

Metody sběru dat byly využity u studentů doučujících romské děti v rámci bližšího seznámení se s prostředím a podmínkami romské rodiny a jejím vztahem ke vzdělání a u rodičů romských dětí. Jednalo se o tyto metody:

- a) Metoda ohniskových skupin – focuse groups - studentů MU
- b) Metoda dokumentů - reflexních deníků studentů MU
- c) Doplňující metody: anketa s rodiči

zúčastněné pozorování v rámci vlastní praxe

Studenti jsou významným zdrojem informací ohledně rodinných a vzdělávacích podmínek rodinného prostředí romských dětí, především díky svému vlastnímu nezaujatému pohledu. *Metoda ohniskových skupin-focus groups* a její následná analýza pomocí otevřeného, axiálního a selektivního kódování v rámci zakotvené teorie je stěžejní metodou výzkumu. Definice dle Morgana specifikuje metodu ohniskové skupiny jako „*techniku výzkumu, jež shromažďuje údaje prostřednictvím skupinové interakce vzniklé v debatě na téma určené badatelem*“ (Morgan 2001, s. 17).

Z výpovědí studentů získáváme podrobné informace o zvláštnostech romského rodinného prostředí, podmínkách za nichž probíhá doučování, charakteristikách dítěte aj.. Student nám svými postřehy zpřístupňuje náhled na psychologicko-sociální, společensko-kulturní a materiální podmínky daného rodinného prostředí.

Pro bližší pochopení rodinných podmínek v rodinách, přístupných doučování svých dětí a možných úskalí, která mohou dětem bránit v kvalitním vzdělávání využívám následně i *metody dokumentů - reflexního deníku* studentů MU, kteří si do něj pravidelně značili své postřehy. Reflexní deník je tedy formou osobního dokumentu. Dle Hendla osobní dokumenty „*zahrnují cokoli, co bylo pořízeno, napsáno nebo vyfotografováno k soukromým účelům. Může jít o dopisy, zápisníky, deníky, rodinné fotografie nebo videonahrávky*“ (Hendl 2005, s. 204).

Za doplňkovou metodu jsem zvolila *anketu*, vedenou s rodiči doučovaných romských dětí, která by získané údaje z kvalitativního výzkumu podpořila statisticky. Ve výzkumu

pak využívám i svého zúčastněného pozorování v souvislosti se svou praxí s romskými dětmi.

Jak vnímají rodiče romských dětí vzdělávání, úlohu školy a učitelů, jaké jsou rodinné podmínky daných romských rodin – to se budu snažit zjistit a popsat pomocí *anketního šetření*, který bude obsahově zaměřeno na otázky rodinného prostředí, rodinné výchovy a její možné zvláštnosti, edukační podmínky v rodinném i školním prostředí.

2) Metody analýzy dat

ad a) Paradigma zakotvené teorie prostřednictvím otevřeného, axiálního a selektivního kódování.

K interpretaci výpovědí a diskusí v ohniskové skupině jsem zvolila přístup paradigmatu zakotvené teorie, nejprve za využití otevřeného kódování. Prostřednictvím otevřeného kódování jsem se snažila o identifikaci základních pojmů analyzovaných rozhovorů ohniskových skupin, vytvářet základní klíčové kategorie a rozvíjet jejich vlastnosti.

Vlastní zakotvená teorie vznikla prostřednictvím axiálního kódování. Definici nám předkládá publikace „Základy kvalitativního výzkumu“: „V zakotvené teorii spojujeme subkategorie s kategoriemi do souboru vztahů určujícího příčinné podmínky, jev, intervenující podmínky, strategie jednání a interakce a následky. Velmi zjednodušeně tento model vypadá takto: (A) PŘÍČINNÉ PODMÍNKY → (B) JEV → (C) KONTEXT → (D) INTERVENUJÍCÍ PODMÍNKY → (E) STRATEGIE JEDNÁNÍ A INTERAKCE → (F) NÁSLEDKY“ (Corbinová - Strauss 1999, s. 72).

Poté jsem navázala selektivním kódováním, kdy jsem vybrala jednu centrální kategorii, kterou uvádím do vztahů k ostatním kategoriím, dále tyto rozvíjím a upravuji.

ad b) Analýza dokumentů - reflexních deníků

Metoda analýzy písemných dokumentů - v našem případě reflexních deníků je založena na otevřeném kódování prostřednictvím paradigmatu zakotvené teorie (viz. Corbinová - Strauss 1999, s. 51 srov.), kdy se nejdříve identifikují primární pojmy, které se poté člení do jednotlivých základních kategorií. Ty jsou interpretovány pomocí osobních poznámek studentů prostřednictvím jejich deníků.

ad c) Analýza statistických údajů z ankety prostřednictvím anketního šetření

Pomocí předem vytvořeného seznamu uzavřených, polootevřených i otevřených položek na daná témata, jsou tyto kladeny dotazovanému a pak procentuálně vyhodnoceny.

Zúčastněné pozorování – jsem využívala po celou dobu své práce s romskými dětmi a na základě něj si všímala odlišností spojených s jejich edukací.

4. 4. Rozbor reflexních deníků studentů z projektu „Domácí učitel“

Projekt „Domácí učitel“ se prostřednictvím studentů MU realizuje v rámci Katedry sociální pedagogiky od roku 2002.

Studenti minimálně semestr pravidelně docházeli do romských rodin, kde bylo jejich úkolem pomáhat dětem ze znevýhodněného sociálního prostředí s přípravou do školy, starším dětem pak pomoci např. s přípravou na přijímací zkoušky na jimi vybranou školu. Jejich působení v rodině však mělo mnohem širší význam, protože svou přítomností mohli ovlivňovat nejen vztah dětí ke vzdělání, ale i vnímání vzdělávání jejich rodiči. V mnoha případech se pro rodiče stávali rádci v oblasti edukace jejich dětí a mimo jiné docházelo i k předávání pozitivní zkušeností z oboustranného setkávání s multikulturním přesahem.

Kromě rozhovorů vybraných studentů v ohniskových skupinách, kde docházelo ke sdělování vzájemných zkušeností a následných interakcí, si vedli studenti tzv. reflexní deníky, kam si značili průběh svého působení ve vybrané romské rodině. Na rozdíl od ohniskových skupin, měl student možnost si zapsat i události či jevy intimnějšího charakteru, s nimiž by mohl mít případně problém v souvislosti s jejich sdělením a sdílením ve větší skupině.

Jedním z dílčích výstupů šetření, které má podpořit validitu samotného výzkumu, je i kvalitativní analýza písemných dokumentů studentů MU z prostředí sociálně znevýhodněných rodin, zprostředkovaná zúčastněným pozorováním studentů.

Cílem této analýzy je popsání, pochopení a vhled do rodinného prostředí romských rodin, které se zapojily do projektu doučování svých dětí pomocí dvaceti reflexních deníků studentů MU. Studenti se ve svých reflexích snažili zachytit možné problémy, spojené nejen s celkovou situací romské rodiny jako jsou např. její materiální a sociální

podmínky, ale svou pozornost zaměřili především na úskalí, vyplývající ze samotné edukace jejích dětí. Analýza je zprostředkována na základě otevřeného kódování.

Kategorie: „PRVNÍ SETKÁNÍ S ROMSKOU RODINOU“

<i>Vlastnost</i>	<i>Dimenzionální rozsah</i>
motivace studentů	velká
obavy studentů	značné
podmínky doučování	rušivé
komunikace s rodiči	přátelská
vlastní identita Romů	nejasná

1) Subkategorie: Motivace studentů k doučování romských dětí

Převážná většina studentů, která se zapojila do projektu „Domácí učitel“ se s romskou komunitou setkala v tak těsném kontaktu poprvé. **Motivací** bylo pro studenty především poznání daného etnika prostřednictvím vlastní zkušenosti. Objevují se i humanitní důvody – pomoci někomu, kdo to potřebuje. Dá se předpokládat, že tento krok musel být pro studenty spojen i s jistou dávkou odvahy protože, jak někteří uvádějí, doposud bylo jejich setkání s Romy založeno spíše na nepřímé negativní zkušenosti z okolí.

„Všechno začalo na přednášce z multikulturní výchovy. Byla nám sdělena možnost doučovat Romy. Co vlastně „o nich“ vím? Jedno určitě. Když je potkám, nemám zrovna příjemný pocit – spíše ostych, nevím, jak se mám chovat. A to chceš jít k nim do rodiny, říkála jsem si. Ale co, vždycky je bráníš, když je někdo pomlouvá, tak dokaž, že pro to něco děláš. Tak jsem šla do toho.“

„O možnosti doučování jsem se dozvěděla na přednášce multikulturní výchovy. Zaujalo mě to proto, že jsem před tím neměla možnost poznat Romy (pouze z doslechu – televize, známí z Brna), takže jsem byla docela zvědavá, jak to „s nima“ vlastně je. Navíc se mi nechtělo věřit řečem typu, že jsou všichni stejní, že to stejně nemá smysl atd.“

„Chtěla jsem to zkusit, také proto, že mě zajímalo, jací jsou Romové, jestli je to opravdu tak, jak mi bylo od malička vštěpováno. Úpřimně, snažím se pomoci, nemám problém s předsudky, jsou to lidé, ale zkrátka, nebudu je obhajovat.“

2) Subkategorie: První návštěva v romské rodině

První návštěva romské rodiny byla pro studenty spojená i s nemalým očekáváním. Ve většině případů převládaly u studentů především pocity **obavy**, ostychu, strachu a nervozity. Je to zcela přirozené, protože se rozhodli navštívit prostředí, které je ve společnosti poměrně tabuizované, zatížené nejrozličnějšími předsudky. Kromě toho většina vybraných romských rodin žije v městské části, obecně nazývané romské ghetto, přičemž už název napovídá, kdo je na tomto území doma a kdo je cizincem. Po prvním kontaktu s rodinou se ale obavy vesměs rozplynuly.

„Když jsem měla jít poprvé doučovat do „své“ rodiny, měla jsem smíšené pocity. Byla jsem zvědavá jaké to tam bude, jak mě přijmou a jestli to zvládnou, ale měla jsem také strach... Co když mě nepřijmou, budou nepříjemní atd. byla jsem značně nervózní. Ihned po příchodu se v kuchyni objevila příjemná paní s malou holčičkou v náručí, vesele se zdravila s Mon a ihned se seznamovala i se mnou.... Velká část nervozity ze mne spadla. Už od první chvíle jsem se tam cítila příjemně a uvolněně.“

„První setkání s Bratislavskou. Upřímně? Měla jsem divný pocit, připadalo mi, že tam nemám co dělat, ale zároveň mi přišlo, že tato ulice má život, byla slyšet hudba z oken, zvláštní, ale stejně jsem si připadala divně... usměvavá paní, cítím ostych. Jsou na mě milí, kafe, cigarety, ale přesto je tam nějaké napětí. Z původních deseti minut se staly 2 hodiny. Bylo to fajn...“

...snad jsem měla z první schůzky i strach. Představovala jsem si, jak to asi vypadá u lidí, kteří jsou vystrkováni na okraj společnosti. Musím ale říci, že moje obavy se velmi brzy ukázaly být nesmyslné a hloupé. Při vstupu do bytu, mě až překvapila čistota a vůně. Všechny obavy byly ty tam, když mi byly představeny čtyři děti. Čekala sem mnoho, ale mé očekávání tato rodina naprosto předčila. Známým od té doby popisují jednu rodinu, která je sice „černá“, ale děti má vychované tak, jako málokterá jiná. Cítím se u nich jako doma.“

„Poprvé jsem s Jul přišla do rodiny. Byla jsem celkem nervózní, protože jsem nevěděla co mě čeká. Ale nakonec se ukázalo, že nemám být z čeho. Rodina nás vřele přivítala. Zatímco Julek v pokojíku holek dával dohromady kopírku k počítači byla jsem s jejich matkou a tetou v kuchyni. Uvařily mi čaj a donesly talíř s vynikajícími tvarohovými koláči.“

3) Subkategorie: Klid při doučování

Doučování s sebou přináší nejen pozitivita ve smyslu dobrého pocitu z pomoci bližnímu, ale i negativa spojená s deziluzí, vyčerpáním apod. Přesto je to ale nedocenitelná zkušenost. Jak jinak by studenti mohli nahlédnout do intimity rodinného života romského etnika, stát se jeho součástí, být svědky i rádci, v řešení problémů spojených se vzděláváním doučovaných dětí, poznávat jeho kulturu a tradice? Život romské rodiny

má svá specifika, která jsou pro nás možná nepochopitelná, ale pro Romy zcela normální. Rodiny vybrané do projektu „Domácí učitel“ mají veskrze zájem na doučování svých dětí a váží si nabízené pomoci, najdou se však mezi nimi i rodiny, které svým přístupem toto znemožňují.

Studenti se často potýkali s nedostatkem **klidu** na práci. Jednou z charakteristik romské rodiny je těsné sepejetí s příbuzenstvem a aktivní společenský život, což se samozřejmě projevuje v časté frekvenci návštěv. Kromě toho jsou romské rodiny poměrně početné a jejich členové jsou zvyklí trávit čas pospolu nejlépe v jedné místnosti.

„Zprvu mi dělalo problémy zvyknout si na neustálé hlasy a přítomnost ostatních sourozenců.

Doma byla i jejich matka. V kuchyni dělala úkoly s mladší dcerou. My jsme se učily v pokojíku matiku. Co chvíli se ozval z kuchyně dost hlasitý křik, když udělala něco špatně. Ostatně většinou, když jsou doma sourozenci probíhá všechno v hrozném hluku. Všechno se řeší zvedlým hlasem. To je tam na denním pořádku. Matka řve na děti a děti na sebe na vzájem.“

„Všechny děcka se nám motaly v pokoji, pořád se pošťuchovaly a dělaly děsnej randál. Ten malý chvilkami tak křičel, že jsem ani nic neslyšela. Lucka se na nic nesoustředila a snažila se je okřikováním nějak ukočírovat, ale nepomáhalo to. Otec si v klídku ležel v obýváku u televize a o nic se nezajímal.“

„Učíme se v kuchyni (Často sama Kri obdivuji v jakém prostředí se dokáže soustředit. Myslím, že samostatný pokoj nemá, to ale nemůžu tvrdit), kde se většinou vaří, je zde slyšet televize, často je zde i více lidí nebo její mladší bratr. Netroufám si jim říkat, aby v době, kdy se učíme, tam byl klid.“

Neodmyslitelnou součástí romské rodiny je samozřejmě televize, která bývá téměř nepřetržitě zapnutá po celý den.

„Zase byla zapnutá TV, takže šlo doučování hůř. Pokusila jsem se aspoň o ztišení zvuku, což An. udělala, ale po chvíli Len přišla a znovu jej zesílila, navíc s hlasitým nadáváním, kterému jsem nerozuměla. (Vždycky když nadává, mluví romsky.“)

K dalším problémům, které se vyskytovaly poměrně často, patřila určitá nezodpovědnost ze strany romských rodin, týkající se dodržování domluvených termínů doučování. V některých rodinách se muselo na základě toho s doučováním přestat.

„Už jsem chtěla doučování vzdát, protože se mi několikrát stalo, že jsme se domluvíly na doučování a An. šla spát k babičce, takže douč. nebylo, nebo zkrátka nepřišla domů ze školy, nebo další jiné důvody.“

„Několikrát se mi stalo, že ani po domluvě nebyli doma, nebo matka spala. . .“

„Někdy na mě zapomněli.“

„Někdy jsem měla dokonce pocit, že se vnucuju. Nebo jsem přišla a nebyli doma vůbec, ale vždycky se pak omlouvali.“

„Po dnešním setkání jsem poměrně rozladěná, protože se setkání muselo zkrátit kvůli nezodpovědnosti matky. Mar měl narozeniny a maminka mu naplánovala oslavu s rodinou, ale mně to dopředu neoznámila, takže když jsem přišla, byli všichni velmi překvapení, co tam dělám. Mar neměl nachystané věci na doučování (a ani do školy, jak jsem se po chvíli dověděla), zato držel v ruce vysavač a luxoval, maminka chystala chlebičky a otec seděl za stolem a kouřil. Paní se mi začala omlouvat, že mi zapomněla

zavolat, že nemám chodit, že nebudou mít na doučování čas. Zeptala jsem se, jestli je Mar, připraven do školy, odpověděla, že ano, ale chlapec ve stejné chvíli, že ne – bylo mi jasné, že maminka nemluví pravdu.“

Osobní pocitové reflexe studentů z doučování jsou zajímavým vhladem do dané oblasti. Studenti odkrývají své niterné pocity, které při doučování a dalších výchovně vzdělávacích aktivitách romských dětí zakouší. Současně je to vede k jejich vlastní sebereflexi, k zamyšlení se nad svými vlastními učitelskými schopnostmi a učitelskou profesí vůbec.

„Moc mi to s nimi nejde, ale s tím jsem počítal. Naštěstí na ně nejsem sám, ale jsme minimálně dva. Úplně nejmenší děti jsou většinou hodné, kluci okolo 12 let jsou horší. Jsem v kroužku proto, abych se učil s dětmi komunikovat a poznal jejich způsob myšlení. Nemám úplně ujasněno jakým způsobem s nimi pracovat a co po nich chci. Na rozdíl od třídy ve škole (alespoň myslím) zabere hodně času je vůbec ukáznit. Jsou dost drzé – dnes třeba odmítaly dělat to co jsme jim nabídli – nechtěli modelovat, ale lepit barevná sklička. Ačkoli jsou tady sprostá slova oficiálně zakázána pořád se snaží mluvit sprostě a zkoušejí, jak budeme reagovat. Mám dojem, že jsou alergičtí na příkazy – to mi dávají najevo. Snaží se neustále shazovat moji autoritu a dokázat mi, že nad nimi nemám moc. Občas mi řeknou sprostým slovem a podobně. Snažím se s nimi vyjít v dobrém a skamarádit se s nimi. Bude to asi nějakou dobu trvat, než se s nimi naučím jednat, ale to nevadí, proto tam chodím.“

„Moje dobrovolnictví v Dětském domě Zábrdovicích se ze začátku školního roku zdálo být velmi náročným. Děti se mnou v říjnu moc nechtěly spolupracovat.“

„Někdy mne práce s těmito dětmi přijde jako velmi náročná, protože velmi záleží na náladě dětí, která je velmi proměnlivá. Jinde je s nimi velmi dobrá spolupráce, kdy se snaží učit a spolupracovat se mnou. Někdy se mi zdá, že tři čtvrti hodiny, které máme na učení je velmi hodně času, jindy zase že je to velmi málo.“

4) Subkategorie: Komunikace s rodiči

Komunikace s rodiči většinou probíhala dobře, až na některé zmiňované případy, které se týkaly nerespektování domluvy termínu doučování. Kontaktní osobou byla v rodinách převážně matka. Někdy se stávalo, že první schůzky byly domluveny bez vědomí otce, který s tím zprvu nesouhlasil. V romské rodině je chápán otec především jako autorita, kterou musí všichni respektovat, zatímco žena se stará o rodinu a výchovu dětí. Ve starším věku roli matky přebírá nejstarší dcera.

„Rodinu Bik jsem si oblíbila, vycházela jsem s nimi velmi dobře Paní Bik byla velmi pohostinná.“

„Rodiče se ke mně chovají velice slušně a mile...“

„Máme spolu sice dobrý vztah, ale spíš na formální úrovni. Když přijdu, hezky se na mě usměje, udělá mi kávu a popovídá mi, co Nek ve škole, ale to je všechno. Nikdy ji nezajímalo nic o mě a k nějakému svěřování z její strany taky nedošlo. V tomto vidím

docela rozdíl oproti předcházejícím rodinám, kde vztahy byly o moc vřelejší, myslím, že pro Romy je to asi přirozenější. Tady cítím, že vztah je pořád na pracovní úrovni.“

„Zajímalo je co dělám, jak bydlím, zda také pracuji. Tento přátelský rozhovor mě příjemně naladil. Měla jsem pocit, jako bych si vykládala s lidmi, které už delší dobu znám.“

„Naše vzájemná komunikace probíhá poměrně hladce, bez viditelnějších komplikací, jsem dokonce mile překvapena, že je matka ke mně tak otevřená a mnohdy se mi svěřuje s velmi osobními věcmi, pocity nebo zážitky.“

„Matka mě velmi respektuje a dá na mé rady, mnohdy ale přeceňuje mé schopnosti a síly a myslí si, že když jsem vystudovala vysokou školu a jsem učitelka, že vím a umím naprosto všechno, že dokážu i nemožné...“

Z výpovědí studentů vyplývá, že komunikace v rámci doučování probíhá převážně s matkou, což samozřejmě souvisí i s její rolí v rodině. Ženy bývají také častěji v domácnosti, protože se starají o děti, zatímco muži bývají v době doučování většinou mimo domov, v práci apod. hlavně v období sezonních prací, které jsou většinou základní formou přivýdělnku v rodině. Když došlo k setkání studenta s otcem, mělo toto setkání veskrze velmi formální ráz.

„V rodině jsem hlavně komunikovala a domlouvala se s Iv maminkou. Pana Bed jsem většinou zahlédla jen, když se vrátil z práce. A nijak se mnou nekomunikoval.“

„Jsem velmi spokojená. Už od počátků s rodinou velmi dobře vycházím, chovají se ke mně mile Na první návštěvu jsem se tedy dohodla potají jen s Mar matkou, a to tak, že přijdu v době, kdy otec zcela jistě nebude doma..... Mar se dokonce utíkal schovat pod postel, jak to u něj je obvyklé, když se bojí, ale nakonec se v panovi M. probudila ta část osobnosti, která naše počínání schvalovala. Po této návštěvě mi bylo jasné, že naše spolupráce v rámci celé rodiny bude fungovat.“

„Ke mně osobně má celá rodina zvláštní vztah. S otcem se příliš často nepotkávám, nijak zvlášť mu sice nevadím, ale ještě asi příliš nepřekonal fakt, že jsme ho s jeho paní určitým způsobem „obelhávaly“ ohledně mého docházení do rodiny.“

„Otevřel mi jejich otec. Poprvé co jsem ho viděla. Nikdo ještě nebyl doma, tak mě posadil do kuchyně, nalil mi vodu, řekl, že se za chvíli Luc vrátí a šel se dívat do obýváku na televizi.“

„S otcem jsem neměla moc příležitostí mluvit. Pokud jsem ho viděla, tak jen pozdravil a odešel. Většinou pracuje až do večera, se mnou moc nekomunikoval. Případá mi, jakoby měl přede mnou respekt nebo jen nemá rád cizí lidi ve svém bytě.“

5) Subkategorie: Vnímání romství jako součást sebe sama

Následující vlastnost je poněkud rozporuplná se svým zařazením, ale dá se chápat jako součást vnímání Romů studenty. Někteří studenti totiž narazili ve svých reflexních denících na určité dilema, a sice jak se mají vlastně k Romům chovat, ve vztahu k jejich **identitě**. Projevila se u nich jistá zmatenost, protože se někdy setkávali s tím, že se

jejich rodina od tzv. „Cigánů“ distancovala a ptát se otevřeně na to, jak se vnímají oni samotní si ve většině případů netroufli.

„Jediné co vlastně nevím, za co se vlastně považují – Čech, Rom, bílý...“

„Když jsem jim třeba říkala, že kamarádku okradli, tak mi řekli, to je jasný, to tam ti cigáni. jindy mi zase Ren řekla, že jim pomůžu víc, než někdo jejich. Když sháněla doučování na housle, tak jen řekla, ať to hlavně není Romák.. . Ani nevím, jak mám o tom s nimi mluvit, jaká slova používat.“

„Zkusila jsem se paní K. zeptat, zda jí nevadí oslovení Rom nebo cikán – tvrdila, že je jí jedno, jak ji ostatní nazývají, ale nesmí jí nadávat. Říká, že se moc nesetkává s tím, že by ji někdo slovně napadal nebo jinak urážel.“

„Také mě docela překvapila, když mě prosila, ať ji hlavně na to doučování nevodím Romku, protože tu ona nechce. Vůbec nechápu, jak oni sami se vnímají, jak vnímají ostatní Romy a nás.“

„....nevím, jak se sami vnímají.....Tady je jeden docela pro mě velký problém v tom, že nevím, jak se k nim chovat, jestli se třeba neurazí, když řeknu, že jsou Romové. Vůbec taky nevím, jak to vidí sama Kri a jestli s ní můžu mluvit otevřeně, jestli bych jí to dokázala vysvětlit, pokud by to nevěděla. Jestli by třeba její rodiče se nezlobili. Nebo aby to nepochopili tak, že mezi sebou a jimi dělám nějaké rozdíly. Taky nevím, co oni si myslí, že já si myslím o nich. Byla bych ráda, kdyby věděli, že je beru úplně normálně – to by se potom nemohlo stát, že by se třeba urazili.“

„Náš vztah taky není takový, abych si s nima mohla otevřeně promluvit o tom, jak oni sami to vnímají.“

Z výpovědí studentů vyplývá, že tomuto zjištění přikládali nemalý význam. A v jistých případech může odmítání své identity Romy souviset právě s rozlišováním Romů mezi sebou navzájem, jež má své pevné kořeny v minulosti, ale doposud se toto dělení mnohde promítá i do jejich současnosti.

Jen pro ilustraci uvádím jejich vnitřní základní dělení:

Romové se dělí podle způsobu života podle způsobu života na (kočovné, polokočovné, usedlé), profesně (Kalderare-kotláři, Lovare-koňští handlíři, Čurare-nožíři apod.), dle místa pobytu (městští, venkovští), dle respektování či nerespektování různých tradic a pravidel. S tímto je spojené rozlišování na žuže Roma (čistě) a degeše Roma (špinavě). Každá skupina či rod však považuje za podřadné, nečisté někoho jiného např. Romy, kteří jedí koňské maso (pro Romy je kůň téměř posvátné zvíře) nebo zbytky jídel (ohřívána jídla), porušili rodovou endogamii a provdali dceru za někoho takového.

„Rituálně nečistým se může člověk narodit, jsou-li jeho rodiče rituálně nečistí, anebo se jím může během svého života stát[...]přijde li do styku s věcmi, zvířaty nebo osobami, které již rituálně znečištěny jsou.“ (Jakoubek - Poduška 2003, s. 17) Toto vnitřní dělení je pak spojeno s omezením kontaktu s rodinami, jež jsou považovány za nečisté. Dalším faktorem je bohatství. Mezi nejbohatší patří tzv. olašští Romové (Vlachike Roma) i když do 50. let náleželi k nejchudším vrstvám.

Kategorie: „VHLED DO ŽIVOTA ROMSKÉ RODINY“

<i>Vlastnost</i>	<i>Dimenzionální rozsah</i>
zájem	velký
komunikace s dětmi	narušená
materiální podmínky	vyhovující
pohostinnost	vysoká

1) Subkategorie: Zájem romských rodičů o vzdělání

Předpokládalo se, že rodiny, které jsou zařazeny v projektu, budou mít o doučování opravdu **zájem**, což se v převážné většině případů potvrzuje. Nejenže se rodiče zajímají o školní výsledky svých dětí, ale někteří se snaží sami látku pochopit, aby ji mohli se svými dětmi procvičovat. Studenti tak mohou seznamovat rodiče přímo s didaktickými postupy, které jim mohou napomoci procvičovat probíranou látku s dětmi v době nepřítomnosti studenta.

„... matka sama si potřebuje udělat v některých věcech jasno a také vypořádat určité postupy, které používám při vyučování, aby je sama mohla využívat při společné přípravě do školy ve dnech, kdy k nim do rodiny nedocházím.“

„Jsem také ráda, když vidím jak chce paní Tonková svým dětem vždy pomoci a dát jim co nejlepší vzdělání. Ona sama přiznává, že holkám mnohdy nedokáže poradit s některými úkoly, Těší mne, že se opravdu zajímá, jak její děti ve škole prospívají a dohlíží na ně.“

„Všimla jsem si, že mamka jeví zájem o to, jak se takové příklady mají počítat, tak jsem jí navrhla, že by se to mohla také naučit. Souhlasila, učila jsem syna i matku. Po několika příkladech tomu už oba rozuměli, požádala jsem maminku, aby ještě večer nějaký příklad se synem vypočítala. Naučila jsem oba hru na procvičování a zároveň zkoušení...“

Jednou z hlavních příčin, proč se vůbec o doučování v romských rodinách začalo uvažovat, byl i fakt neschopnosti rodičů dítěti látku dostatečně vysvětlit. Sami mají za sebou mnohdy pouze základní vzdělání. Velmi často se stává, že se za školním neúspěchem skrývá nepochopení primárního obsahu a při dalším rozšiřování výukové látky ji děti již nemají šanci všechnu pojmout a nakonec se nedostatky začnou prohlubovat do té míry, že dětem nezbyde než opakovat ročník. To s sebou samozřejmě nese u dětí především pocity méněcennosti a ztrátu další motivace ke vzdělání.

„Paní Kov měla proto velký zájem o to, aby jejího syna chodil někdo doučovat. Ona sama má pouze základní školu a je bez práce. Proto chce, aby její synové dosáhli

minimálně výučního listu. Tvrdila, že je k tomu donutí. Paní Kov byla evidentně spokojená a velmi vděčná za to, že jejího syna chodí někdo doučovat.“

„Všimla jsem si, že se rodina doučování velmi přizpůsobuje. Je vidět, že na vzdělání se v této rodině klade velký důraz a je pro ni důležité. Matka v době doučování posílá druhého syna Luk k tetě, a pokud přijde nějaká nečekaná návštěva, přesunou se ven na chodbu nebo se zavřou do vedlejšího pokoje. Ať nás co nejméně ruší.“

Dosažené vzdělání je spojeno i s možností lepšího uplatnění se na trhu práce, což si z výpovědí studentů ve vybraných romských rodinách rodiče také uvědomují. Rodiče chtějí lepší život pro své děti. Vědí, že i oni pokud by dosáhli vyššího vzdělání, bylo by pro ně mnohem snazší najít i vhodnou práci.

„Při jedné z návštěv se mi paní Kov svěřila, že má starosti o oba své syny. Zda se vyučí, získají práci. Je vidět, že pro ně chce lepší život než má ona.“

„...v případě Hon je to jasné – otec ví, jak to chodí a chce, aby s kluka něco bylo.“

„Chtějí, aby to jejich děti někam dotáhly, alespoň se vyučily nebo uměly nějaké povolání.“

V některých rodinách je ale patrné nepochopení hierarchie či možných různých forem vzdělávání. Nejspíš je to dáno dlouholetou zkušeností, kdy bylo vnímáno nejvyšší vzdělání pro Roma vzdělání základní - maximálně učňovské. Romové vesměs nechápou průběžné vzdělávání. Důležité je pro ně „nějakého“ vzdělání dosáhnout tak, aby se uživil, proto pro ně může být nepochopitelné vzdělávání středoškolské, vysokoškolské apod.

Většina romských dětí v deváté třídě, s nimiž jsem se měla možnost setkat, měla jasnou představu o svém budoucím osudu po skončení povinné školní docházky, a sice jít na pracovní úřad. Vůbec nezvažovaly, že jsou zde i další možnosti vzdělávání. Tento fakt by měl být brán v potaz ve výuce především v devátém ročníku, kde by měly být děti podrobně seznámeny s eventualitou dalšího vzdělávání učiteli.

„Vzdělání je něco, co musím mít, ale tak abych se uživil. Když se Hon zeptal, jak to že pořád chodím do školy, když jsem tak stará, tak jsem se mu snažila vysvětlit pojem, co je to vysoká škola. Absolutně to nechtěl pochopit. Ani Ren, tak úplně neví, co to znamená vysoká škola a někdy mám pocit, že když říkám, že mám zkoušku, tak mi ani nevěří, vždyť já jsem paní učitelka, která všechno ví. A pokud má někde říct, že chodím na vysokou, tak řekne, že sem v učení...“

Studenti se však setkali i s rodinami, které vnímaly doučování spíše jako aktivitu, kterou rodina dělá studentovi vlastně milost.

„Někdy jsem měla pocit, že si myslí, že to, že je doučuji, že to nedělám kvůli nim, ale že mě to baví. Nechápu, že to je potřeba pro ně, ne pro mě.“

2) Subkategorie: Komunikace rodičů s dětmi

Další vlastností, která se v reflexích studentů vyskytla, byla **komunikace** mezi rodiči a jejich dětmi. Slovní zásoba je chudší, jsou v ní obsaženy vulgarismy a nespisovné výrazy. Studenti si všímali toho, že rodiče své děti často podceňují, při vysvětlování jsou netrpěliví a často používají zvýšeného hlasu.

„Při komunikaci v rodině, která se ve velké většině odehrává ve směru matka-syn, je patrně převažující používání spíše jednoduché slovní zásoby, chudé a stereotypní, zaplněné poměrně značnou zásobou nespisovných slov a vulgarismů. U komunikace s otcem často nastává problém i s porozuměním, neboť pochází ze slovensko-maďarského pomezí a jeho jazykový projev je kombinací slovenčiny, maďarštiny, romštiny a češtiny. U matky i otce dochází k častému zaměňování slov (zejména těch podobně znějících apod.). Neverbální komunikace je také poměrně strohá, u matky se objevuje částečně komunikace gesty a výrazem, u chlapce se neverbální složky komunikace snad téměř nevyskytují. Otec využívá zejména intenzity hlasového projevu.“ Romové a romské děti obzvláště, mají obecně nízké sebevědomí. Na vině je nejen celkové nahlížení Romů ve společnosti, u dětí je to pak především nedostatečný prospěch ve škole. Dětem chybí k lepšímu výkonu motivace a níže zmíněné rodinné materiální podmínky, kdy dítě nemá klid a ani prostor na učení k zvýšení jejich školního výkonu jistě nepomáhají. A pakliže se k tomu přidá i nedocenění a naopak snižování sebevědomí dětí přímo jejich rodiči, nelze očekávat v tomto směru nějaké pozitivní výsledky. Děti si tuto negativní zkušenost samozřejmě berou s sebou do života a jejich následné chování bude vzorem pro jejich vlastní děti.

„Taky mi (snad poprvé za celou dobu, co do rodiny docházím) řekl, že dostal špatnou známku – čtyřku z matematiky, protože neuměl vypočítat slovní úlohu. Mamka to opět okomentovala oblíbeným způsobem, ve smyslu, že „má doma blbečka, co nic neumí.“

„Vytrhl mi sešitek z ruky a hodlal ho schovat do tašky. Maminka to okamžitě zpozorovala, prohlédla si deníček a vlepila klukovi facku. Začala mu nadávat, jestli „je normální, kreslit si do sešitu takový sprostárny, co to má za nevychovaný děcko, že je stejnej zmetek jako jeho fotr“ apod.“

„Rodiče začali do An. vrtat a kárat ji, ale já si jich nevšímala a snažila jsem se An. přimět k práci hrou a vysvětlováním učiva od začátku. An. začala hádat výsledky. Vložil se do toho otec a říkal jí, že je hloupá. Některé příklady jako 20:4 za ni vypočítal a když hádala výsledek příkladu 6:2 a já stále říkala NE, otec znatelně znervózněl a vstal z křesla. Navíc se jí vysmál, když řekla výsledek správně.“

„Doma byla i jejich matka. V kuchyni dělala úkoly s mladší dcerou. My jsme se učily v pokojíku matiku. Co chvíli se ozval z kuchyně dost hlasitý křik, když udělala něco špatně.“

„Matka se k němu někdy staví způsobem, jako by to ani nebyl její syn. Často k němu má ironické poznámky, kterým chlapec nerozumí, využívá ho pro různé domácí práce, na druhou stranu se podrobně zajímá o to, co bylo ve škole, jeho úspěchy se před svými známými chlubí apod.“

3) Subkategorie: Materiální podmínky a zaměstnanost

Romská rodina čili *Famelia* bývá velmi početná a není zvláštností, pokud žijí pohromadě s rodiči i jejich prarodiče. Vzhledem k vysokým nájmům obývají romské rodiny převážně malé byty, které jsou s ohledem na počet členů rodiny vesměs nevyhovující. Ale i přes to je obdivuhodné, že dle výpovědí studentů byly byty, kam docházeli vesměs velmi dobře udržované a vybavené nejnovější elektrotechnikou.

Materiální podmínky rodin jsou tedy na velmi dobré úrovni.

„Rodina je čtyřčlenná a bydlí v domě plném Romů. Byt mají velmi malý, jedná se pouze o 1 + 1.“

„Paní Kováčová je s touto situací velice nespokojena, ale nemají peníze na to, aby si mohli dovolit byt větší. O domácnost se stará výborně – vždy když jsem přišla, bylo všude čisto a uklizeno...“

„...nádherný, moderní, uklizený byt.“

„Vybavení bytu není v ničem odlišné od typické české domácnosti, je čistý, vždy upravený, snad jen, že je prostší...“

„Doma přítomní oba rodiče, téměř všechny děti (celkem 2+7 lidí ve dvoupokojovém bytě). Byt působí velmi pěkně, udržovaně, možná je to dáno tím, že se docela nedávno přestěhovali. Myslím, že děti jsou vedeny k čistotě a pořádku – když jsem přišla, nejstarší dcera právě vysávala a v dětském pokoji bylo vše srovnáno a uklizeno, nikde se nic neválelo, dokonce i ve skříni byly věci celkem slušně poskládány. Byt je pro tak početnou rodinu strašně malý. Děti mají v pokojíku jen 1 dvoupatrovou postel, malý stolek u okna a šatníkovou stěnu, ve které mají všechno oblečení. (na sedm dětí mi přišla hodně moc malá...) Dle výpovědi matky spí ostatní na zemi a na matracích. Ona s otcem spí pravděpodobně v druhém pokoji, který slouží jako obývací a jídelna dohromady, neboť kuchyň tvoří velice úzká „nudle“, kam se ke stolu všech 9 lidí nevejde. (Kromě lednice, sporáku, malého stolu s rohovou lavicí přibližně pro 3-4 dětské zatečky, která není ani pořádně sešroubovaná, a velice malé kuchyňské linky, dá-li se těch pár skříněk takhle nazvat, v kuchyni nic jiného není.) Obývací také vypadá moc hezky, čistě a útulně. Přispívá k tomu kromě sedačky s pěkným přehozem i obývací stěna s porcelánovou či skleněnou soupravou uvnitř a bílé záclony na okně.“

„Finančně na tom rodina není dobře, ale byt mají upravený pěkně a je v něm vždycky čisto.“

Dalším fenoménem v bydlení Romů je absence dveří mezi jednotlivými místnostmi a vzhledem k výše zmiňované nedostatečné velikosti bytu, chybí v romských rodinách i dětský pokoj. Toto bychom mohli považovat za jeden z negativních jevů právě v souvislosti se vzděláváním, protože dítě tak nemá v bytě vymezen svůj prostor, kde by mělo na učení klid.

Většina studentů upozorňovala ve svých reflexích právě na tento jev, který se bezesporu podílí jako jeden z dílčích faktorů na problematice vzdělávání romských dětí.

Členové romské rodiny jsou zvyklí trávit většinu času pohromadě a pokud možno v jedné místnosti. Proces učení je tak spojen s hlukem a nedostatečnou soustředěností dětí, které místo, aby se měly možnost v klidu naučit látku do školy, zápasí se svými mladšími sourozenci, televizí, hovory dospělých apod.

„...nemá svůj vlastní pokoj, ani žádnou jinou místnost, kde by se mohl v klidu soustředit na učení.“

„Prostě žijí spolu – děcka nemají svůj pokoj (o psacím stole nebo něčem takovém ani nemluví), ale ani mezi ostatními pokoji nemají dveře. Na jednu stranu je to hezké, že žijí pravý rodinný život, ale na učení se tu trochu zapomíná. . .“

„Knihovničku nebo něco takového v bytě nemají, chlapec má všeho všudy asi tři knihy pohádek a jednu starší encyklopedii o lidském těle, ve značně dezolátním stavu. Je zvláštní, že ke knihám i čtení obecně má vybudovaný poměrně silný vztah, ačkoliv v bytě moc knih nemají a nikdo ho doma asi k této činnosti ani nikdy moc nevedl.“

Existují ale i výjimky.

„Má kreativně udělaný pokoj, na malého kluka dobře uklizený – dělá to sám a plnou knihovnu zajímavých knížek.“

S materiálními podmínkami je spojena i finanční situace a zaměstnanost členů rodiny.

Romské rodiny jsou vesměs závislé převážně na sociálních dávkách v nezaměstnanosti, které jim poskytuje stát. Bohužel jednou z příčin je právě nedostatečné vzdělání a kvalifikace na daná pracovní místa. Další příčinou pak může být i nechuť vykonávat některé druhy prací ať už jsou důvody jakékoli.

V letních měsících bývá finanční situace v rodinách o trochu lepší, protože si muži mohou něco málo přivydělat sezónními pracemi.

„Dalším problémem, který ji trápí, je její nezaměstnanost. V rodině chodí do práce pouze pan Kováč – nevím to jistě, ale myslím, že pracuje jako nějaký dělník nebo pomocník na stavbě. Paní Kováčová chodí pravidelně na Úřad práce, snaží se najít si nějakou práci i sama a pracovat chce. Když jí však byla nabídnuta práce v nemocnici, odmítla z toho důvodu, že to byla práce časově náročná a ona by musela pracovat i o víkendech a svátcích.“

„Příjmy rodiny tvoří převážně sociální dávky (podpora v nezaměstnanosti, částečný invalidní důchod, přídavky na dítě apod.) a výdělek otce, často ovšem za „nelegálně“ vykonanou práci, většinou manuálního a sezónního charakteru.“

Co se financí týče, je známo, že Romové žijí přítomností, tedy ze dne na den. S tím je spojena i tzv. neschopnost nakládat s finančními prostředky tak, aby vystačily rodině po dobu celého měsíce. Důsledkem toho pak může být zadlužování rodiny, která utratí veškerý finanční obnos během prvních dní a na zbytek měsíce si musí peníze půjčit. Čímž se samozřejmě rozmáhá v romské komunitě poměrně rozšířená nelegální činnost spojená s lichvou. Mnohdy Romové utrácejí peníze za věci, které v podstatě ani

nepotřebují nebo cenu daného výrobku nedokážou odhadnout a zaplatí tak za vybrané zboží cenu, která je nepoměrně vyšší vzhledem k jeho pravé hodnotě.

„Několikrát jsem si povšimla, že peníze jsou pro rodinu velmi důležité, ale mnohdy si neuvědomují jejich cenu, utratí velkou sumu za něco, co nepotřebují, co není natolik důležité, aby do toho museli tolik investovat.“

„Vztah k věcem je podobný – často si koupí něco, co není bezpodmínečně nutné, Marián si mnoha věcí nevází a mnohdy se stane, že jsou některé jeho hračky, učebnice či součásti oblečení v katastrofálním stavu.“

„Vzpomínám si například na příhodu z loňských Vánoc, kdy si koupili obrovského, pětikilového kapra, cestou z nákupu se zastavili ještě u známých, avšak než přišli domů, kapr lekl. Tak matka šla koupit druhého, o něco menšího (asi čtyřkilového), což mi přišlo pro tříčlennou rodinu až příliš. Pak se matka divila, kolik porcí jim zbylo po Štědrém dni, tak spoustu jídla odnesla příbuzným. Na začátku roku se pak divila, že už nemají žádné peníze a musela si půjčit od své matky.“

„...za téměř 400 Kč, což mi přišlo poměrně dost v souvislosti s finanční situací rodiny. Myslím si, že je sama dost šikovná na to, aby mu podobný kostým vyrobila sama s mnohem menšími náklady. Už poněkolkáté jsem si uvědomila, že romské uvažování je někdy trošku „nepraktické“, že si jakoby nedokáží určit, co je důležitější a potřebnější a nechají se strhnout momentálním pocitem.“

4) Subkategorie: Význam pohostinnosti v romské rodině

Pohostinnost je něco, co je Romům vlastní. Jídlo hraje u Romů důležitou roli a některá typicky romská jídla se udržují v jejich jídelníčku dodnes např. goja (oblíbená plněná střeva masem) nebo halušky. Odmítnutí jídla by se dalo připodobnit k pohrdání jimi samotnými.

„Taky jsem pochopila, že nesmíme odmítnout jejich pohostinnost. Vždycky, když tam přijdu, dostanu oběd. Jednou jsem tam šla najezená a slušně řekla, že jíst nebudu. Poprvé jsem na mamíně viděla, že je úplně naštvaná. Nakonec jsem si to vzít musela. Bylo vidět, že ji to uráží.“

Kromě toho vnímají Romové nabídnutí jídla jako určitou satisfakci za pomoc, kterou jim člověk prokáže.

„...pokaždé mi dává najíst a já už za tu dobu vím, že se nenechá odbít a navíc, když pozvání přijmu, je potěšená, že se mi za doučování může revanžovat.“

Kategorie: „ZHODNOCENÍ DOUČOVÁNÍ VE VZTAHU STUDENT – DÍTĚ“

<i>Vlastnost</i>	<i>Dimenzionální rozsah</i>
poruchy učení	časté

zlepšení	viditelné
změny	významné

1) Subkategorie: Charakteristika dítěte

Tato kategorie v sobě zahrnuje charakteristiku dítěte z hlediska jeho rozumových, kognitivních a povahových vlastností. U romských dětí se nejčastěji setkáváme se specifickými **poruchami učení** (dyslexie, dysgrafie atd.), syndromem ADHD spojeným s nesoustředěností, roztěkaností apod. Ve většině případů jde ale o děti poměrně bystré a inteligentní.

Mezi dětmi u nichž probíhalo doučování, se vyskytovaly nejrůznější charakteristiky přes jedince nadané, bystré, snaživé až k těm, které učení příliš nebavilo.

V návaznosti na specifické poruchy učení studenti v rodinách doučovali především češtinu a cizí jazyky, dále pak matematiku - ostatní předměty s dětmi probírali spíše nárazově, a to jen v případě potřeby (např. písemná či ústní zkouška).

„Al je nejspíš dyslektik... Al je podle maminky klidný, hodný, nevzdoruje, ale nechá se upoutávat kamarády a jimi pak k něčemu špatnému zlákat. Oproti tomu syn Luk je tvrdohlavý a nechce se učit. Al ano.“

„Ren je dyslektik a dysgrafik, je trochu pomalejší a má obrovské problémy se soustředěním. Na druhou stranu má však velmi dobrou paměť a je bystrý. Rodiče o něm taky nemají dvakrát nejvyšší mínění, maminka prohlašuje, že je hloupý a že nic neumí.“

„Iv je velice bystrá holčička a když chce, rychle chápe. Se mnou se učí Iv velmi ráda a celý týden se na mne těší.... zjištění mne velmi potěšilo a dodalo mi ještě více chuti do další práce s ní.“

„Na Kri vidím, že ji učení baví, i když ji moc nejde. Ale hrozně moc se snaží. Kri je dyslektik.“

„Luc je v posledním ročníku na základní škole. Je velice rozumná a na svůj věk velice šikovná, dokáže se postarat o všechny své sourozence, umí uvařit, vyžehlit, ... Jde vidět, že ji na známkách záleží, protože se opravdu hodně snaží.“

„Iv se dokáže soustředit pouze na krátkou dobu, poté ji učení přestane bavit, začne se předvádět, je roztěkaná, odmlouvá.“

„Ron se školou nemá výrazné potíže. Je velmi talentovaný v matematice, ta ho opravdu baví.“

Luc je patnáct let a chodí do deváté třídy je na svůj věk hodně rozumná. Ve svém věku se umí postarat o všechny svoje sourozence, umí uvařit, vyžehlit i jinak zastat roli matky v rodině. Je velice inteligentní.“

„Iv se nevydrží stabilně učit. Je chaotická, roztěkaná... Je inteligentní. U Iv mě mrzí to, že když má na lepší známky, málokdy dostane lepší než na tři. Nemrzí jí to a bere to jako samozřejmost.“

„Ron je mimořádně nadaný na matematiku a nejsou žádné problémy.“

„Lid bohužel začíná přicházet do puberty a učení ji tedy moc nebaví. Trpí specifickými poruchami učení.“

„Gáb je šikovná, učenlivá, ale zkrátka tam ze strany rodičů není snaha.“

„Eri je vcelku chápavá, ale myslím si, že většina problémů u ní pramení z neschopnosti soustředit se.“

„Mich je dyslektik má potíže se čtením má problémy v češtině, dějepise a němčině. Je vnímavý, ale netrpělivý ...“

„Ive je bystré dítě, ale všechno ji rozptyluje ...Ive je zbrklá.“

„Chlapec je poměrně intelektově vyspělý, avšak ne příliš bystrý, mnohdy v přemýšlení zpomalený až těžkopádný.“

2) Subkategorie: Vztah dítěte k doučování

Děti samy doučování vesměs vítají. Studenti jsou na rozdíl od většiny rodičů trpěliví a motivují děti pochvalou, což je samo o sobě příjemné. Dítěti látku srozumitelně vysvětlí, což je další motivací dětí k tomu, aby neměly z daného předmětu obavu. Nakonec se může podařit i to, že předmět, který dítě doposud takřka nenávidělo, protože mu nerozumělo, se dostává do popředí jeho zájmu.

Kromě toho se mohou děti studentům svěřit se svými problémy, které nemají odvahu řešit s rodiči, protože se po určité době mezi studentem a dítětem utváří díky neformálnosti vztah důvěrnějšího charakteru. Student se tak má možnost stát i jejich kamarádem a důvěrníkem, což je také jedním z pozitivních dopadů daného projektu.

„Aleš se nyní na češtinu těší a je vidět, že má radost z pokroku, který udělal.“

„Na Kristýně vidím, že ji učení baví, i když ji moc nejde. Ale hrozně moc se snaží. Naopak kluci jsou na tom naopak.“

„Se mnou se učí Ivanka velmi ráda a celý týden se na mne těší....zjištění mne velmi potěšilo a dodalo mi ještě více chuti do další práce s ní.“

„Oceňuji sama na sobě, jak se mi povedlo například probudit v chlapci lásku k českému jazyku. Než jsem začala v rodině působit, měl s tímto předmětem obrovské potíže, vycházela mu dostatečná, absolutně se neorientoval v psaní i/y ve vyjmenovaných slovech apod. Příčina byla velmi prostá – ve škole nepochytil zásady spojené s vyjmenovanými slovy a doma nebyl nikdo, kdo by mu s touto problematikou poradil, tak celou dobu vyloženě v diktátech tipoval a odhadoval, jakou variantu má vybrat.“

3) Subkategorie: Změna a závěrečné reflexe studentů ve vztahu k doučování romských dětí

Vlastnost kategorie se poněkud prolíná s předcházejícím, sleduje reflexi studentů v návaznosti na probíhající či proběhnuté doučování romských dětí. V rámci pedagogického působení studentů na děti dochází k zásadním **změnám**, které se nutně

odrážejí ve zlepšení prospěchu dětí ve škole a s tím souvisejícím i nárůstem sebevědomí romských dětí.

„Změna po mém doučování je patrná. Učitelka si toho všimla a velmi ho chválí.“

„S Hon je to jiné, tam jsou ty pokroky patrné.“

„I ve škole si toho učitelé všimli, na třídních schůzkách se maminky ptali, jak je to možné, že se tak zlepšil, a také ocenili, že se svědomitěji připravuje do školy (i když občas nějaký ten domácí úkol či sešit zapomene).“

„Hlavní přínos své práce vidím v tom, že v Mar i jeho mamince probouzím smysl pro pravidelnost v činnostech, zodpovědnost za splnění zadaných úkolů, oba směřuji k osvojování schopnosti učit se, pokouším se je vést i k samostatnosti, pečlivosti a trpělivosti. Myslím si, že díky mé práci v rodině se Mar staví k povinnostem souvisejícím se školou zodpovědněji, cítí se jistější, protože kdykoliv něčemu nerozumí, má se koho zeptat, má mu kdo poradit. Velký díl úspěchu, podle mého názoru, připadá na formování vztahu ke vzdělání jako takovému, i jeho jednotlivým složkám.“

„Stačila dvě odpoledne a z propadlíka se stal jeden z nejlepších žáků na češtinu ve třídě, dneska je to jeho oblíbený předmět, nedá na něj dopustit.“

Některé další reflexe mohou sloužit jako inspirace k metodice pedagogické práce s romskými dětmi. Jeden z postřehů se týkal zviditelnění autority v negativním slova smyslu. Chlapci, kteří mají sami na škole problémy s chováním, byli poněkud nešťastně paní učitelkou podpořeni ve svém jednání příkladem svého otce. Ten pro ně představuje hlavní autoritu, a jelikož se mu chtějí ve všem podobat, neváhají chlapci využít i tuto příležitost. Pro pedagogy by z toho mohlo být vyvozeno ponaučení-nedávat za vzor negativní stránky osoby, jež je pro děti nějakým způsobem důležitá.

„Problém je, že učitelka, která učila i jejich tatku, řekla klukům, že byl největší „poděs“ školy. Kluci v něm tak mají vzor i v tomto směru.“

Dalším jevem, na nějž ve svých reflexích studenti upozornili, je neschopnost některých romských dětí učit se z knih. Je to nejspíš dáno i historickým kontextem, kdy Romové neměli a nemají vlastní historické literární prameny a veškerá kulturní tradice byla mezi nimi předávána pouze ústní formou. Nejsou zvyklí na tištěnou verzi textu a ke knihám v podstatě nemají bližší vztah dodnes. To se tedy projevuje i u některých romských dětí ve škole. Pedagogové by tedy měli dbát na to, aby jejich výklad byl co nejsrozumitelnější, protože romské děti si pamatují především to, co slyší a vidí přímo ve školní lavici. Důležitou roli v tomto vzdělávacím procesu hraje samozřejmě i pedagogický asistent, protože ten by měl dětem, které výklad z nějakého důvodu nestihli pochopit, látku vysvětlit.

„Myslím, že ve škole se Kri zlepšila.... že jí dělá potíže učit se z knihy.“

„Hon se neumí učit z knih, ale všechno, co mu řeknu, si pamatuje. Zatím musím říct, že pokud se mi podaří vést ho více k odpovědnosti (nepíše úkoly, nezapisuje si ve škole, neví, kdy se píše písemky atd.), tak doučování bude mít smysl.“

Ztrátou motivace může být pro dítě i netaktní označení jeho schopností prostřednictvím potvrzení nějaké specifické poruchy učení. Dítě si sdělení může vzít příliš osobně a odmítat další práci. Proto je potřeba tyto diagnózy dětem sdělovat tak, aby u nich nevznikl mylný dojem z toho, že jsou další práce v daném předmětu neschopné.

„Mimoto dostala Kri potvrzení, že „na matiku prostě nemá“, což si také vyložili po svém. Takže u každého druhého příkladu mě upozornila na danou skutečnost a odmítala počítat příklady, které dříve počítala normálně. Ale s tím už teď problém není.“

Je s podivem, že doposud v našem školství přetrvávají nedostatky, které studenti reflektovali. V tomto případě se jedná o slovní úlohy z matematiky, které jsou dle studenta v rámci názornosti poněkud nepraktické. I J.A.Komenský ve svých dílech odkazoval na používání takových příkladů z praxe, které jsou dětem blízké, s nimiž se v každodenním životě setkávají a i přes to narazil student na níže zmíněné. Z tohoto upozornění plyne jen jediné, apelovat na tvůrce učebnic pro děti, aby redigovali své učebnice a nahradili zastaralé příklady novými zkušenostmi z praxe, které odpovídají současnému stylu života.

„Tak jsme se vrhli na počítání slovních úloh – zjistila jsem, že hlavní problém není v tom, že by nerozuměl, jak se úlohy počítají, ale že si neumí představit, co vlastně počítá (zdá se mi také dost divné dávat dětem úlohy o tom, že zahradník sází určité počty určitých barev tulipánů, nebo o tom, že prodavačka prodává různé typy kobereců apod.). Proto jsem si vymyslela vlastní slovní úlohy, které navazovaly na zkušenosti, které chlapec má, například o rozdělování bonbónů ze sáčku mezi kamarády, nebo o nákupu svačinky do školy - protože vím, že Mar každé ráno dostává 20 Kč na nákup svačiny). Když jsem zvolila tento způsob, slovní úlohy se mu počítaly snadněji, lépe si dokázal uvědomit, co vlastně počítá, co je neznámou.“

Kategorie: „KOMUNIKACE A VZTAHY SE ŠKOLOU“

<i>Vlastnost</i>	<i>Dimenzionální rozsah</i>
komunikace s učitelem	narušená

1) Subkategorie: Komunikace se školou a učiteli

Komunikace se školou a učiteli probíhala na různé úrovni. Záleží samozřejmě na mnoha faktorech. Dané reflexe vnímám poněkud s odstupem, protože vím, jakým stylem romští rodiče dokážou jednat. Jak se chovají, když po nich naopak chce něco

učitel apod. Proto si myslím, že zde je opravdu nutná praktická zkušenost, aby mohl člověk zvenčí, posoudit objektivně, do jaké míry je ta či ona strana v právu. Setkala jsem se s mnoha případy, kdy své děti romští rodiče neustále obhajovali, aniž by přijali např. fakt, že jejich dítě permanentně šikanuje spolužáky. Bohužel často se stává, že pokud se rodičům nedá za pravdu, hledají hned příčinu v diskriminaci apod.

„Dle slov paní Kov, třídní učitelka příliš vstřícná nebyla.“

„Podle ní se škola zhoršila. Když jsem se zeptala proč, odpověděla, že nyní je tam stále více Romů. Tvoří silnější skupinky a cítí z nich větší nebezpečí. Učitelé také nejsou dle jejích představ. Jsou málo otevření a ochotní. Ale nemyslí si, že by Romství nějak měnilo postoj.“

„Dle mého názoru má škola nastaven špatný žebříček klasifikace a děti jsou tak zvyklé na špatné známky.“

„...nemám pocit, že by se paní učitelka ve škole nějak snažila ji trochu pomoci.“

„Rodiče byli rozhořčení z přístupu Lid třídní, prý se Lid dost nevěnuje a ani nechce věnovat, chce ji dát do Zvš. Na škole prý žádný jiný Róm není, ona je první.“

Závěrečné shrnutí výsledků, vyplývajících z vybraných kategorií, zaměřených přímo na edukaci romských dětí:

Jako jeden z primárních aspektů, ovlivňujících vzdělávání romských dětí v jejich rodinném prostředí je absence dětského pokoje, případně jakéhokoli místa, vymezeného pro jejich domácí přípravu do školy. Děti jsou nuceny se během učení potýkat s neustálým hlukem, vycházejícím od ostatních rodinných příslušníků, s tímto se pojí i obtížná soustředěnost na zadaný úkol.

Výukový proces romským dětem znepríjemňuje i čtenější podíl nejrozličnějších poruch učení.

Nejčastěji se u nich setkáváme se specifickými poruchami učení typu dyslexie, dysgrafie atd., syndromem ADHD spojeným s nesoustředěností, roztěkaností apod. Ve většině případů jde ale o děti poměrně bystré a inteligentní.

K dalším významným negativním činitelům, které mají přímý vztah k edukaci romských dětí, bychom mohli přičíst i narušenou komunikaci ze strany rodičů, která spočívá především v podpoře nízkého sebevědomí u dětí místo v jeho posilování. Ukazuje se to především v momentech, kdy dítě potřebuje v rámci pochopení látky trpělivé zacházení a motivaci např. pochvalou. Většina rodičů však sama trpělivost

k vysvětlování nemá a svému dítěti naopak vyčítá neschopnost, což v dítěti jediné prohlubuje znechucení ke škole a pocit vlastního selhání.

Proto je významná nabízená pomoc doučování studenty PdF MU, což se ukazuje i v kladném vztahu romských dětí k doučování, ty vesměs tuto pomoc vítají. Studenti jim jsou schopni látku srozumitelně a v klidu vysvětlit a motivovat je do další činnosti. Kromě toho se mohou děti studentům svěřit se svými problémy, které nemají odvahu řešit s rodiči, protože se pro ně student po čase stává kamarádem, případně i blízkým důvěrníkem.

Pro rodiče, jak dokládají reflexe, je tato pomoc také významná, protože jim studenti danou látku nejen objasní, ale rodiče se mají možnost od studentů naučit i různým didaktickým metodám a postupům, s jejichž pomocí pak mohou svým dětem probíranou látku vysvětlit.

Význačné jsou i postřehy studentů ohledně specifických výukových problémů, na něž v rámci svého pedagogického působení narazili. Ty mohou sloužit i jako doporučení pro učitele. Jedním z nich byly dle studenta nepraktické slovní úlohy, v nichž zadání úloh nevycházelo z praktických zkušeností žáka, a tím se stávaly tyto slovní úlohy pro děti nesrozumitelnými.

Další připomínkou je netaktní označení diagnózy žáka učitelem v případě nějaké speciální poruchy učení. Dítě si toto označení může brát příliš osobně a v návaznosti na něj pak odmítat další práci, protože tím ztratí motivaci. Podobný je i postřeh týkající se neopatrného dávání negativního příkladu osoby blízké dětem, tedy např. rodinného příslušníka – opět může dojít k potřebě jeho nápodoby v negativním slova smyslu.

Důležitý je i jev typický pro romské děti, a sice neschopnost učit se z knih. V tomto případě je pak v zájmu učitele, aby si děti odnesly co nejvíce z vyučovacích hodin.

Závěrem lze konstatovat, že ve většině případů mají romští rodiče o doučování zájem, tuto nabídku vítají a jsou si vědomi potřeby vzdělání pro snazší uplatnění se na trhu práce. Nesetkáváme se ale s potřebou průběžného vzdělávání či potřeby nějaké jeho hierarchizace.

4.5. Analýza rozhovorů ohniskových skupin studentů z projektu „Domácí učitel“

4.5.1. Analýza otevřeného kódování

Hlavní výzkumnou metodou daného výzkumu, je analýza výpovědí všech ohniskových skupin studentů, kteří docházeli doučovat romské děti přímo do rodin od roku 2008 – 2010. Jedná se o 8 skupin s celkovým počtem 61 studentů. Některé rozhovory z let 2008-2009 již byly použity v rámci otevřeného kódování jako součást výzkumného zkoumání evaluace předmětu doučování v publikaci Analýza vzdělávacích potřeb romských žáků (Gulová a kol. 2010), něco málo ze zmíněných rozhovorů čerpala i Mgr. Ema Štěpařová Ph.D. v souvislosti se svou disertační prací (2009). Což může opět přispět k validitě mnou předkládaného výzkumného šetření.

Na rozdíl od metody otevřeného kódování v analýze reflexních deníků, se budu výpověďmi zabývat hlouběji a využiji k tomu, kromě již zmíněného otevřeného kódování i následné axiální a selektivní kódování.

V mnoha případech se kategorie a jejich vlastnosti z analýzy reflexních deníků prolínají s výpověďmi studentů ohniskových skupin, ty případně ještě doplním o další informace, ale následně se budu více věnovat zbylým kategoriím, které se v daném šetření objevily jako nové. I když jsem původně zamýšlela obě metody propojit, nakonec jsem se rozhodla pro oddělený náhled nejen z hlediska srovnání a množství materiálu, souvisejícího s analýzou ohniskových skupin, ale i s ohledem na zvýšení validity, která je díky využití rozmanitých výzkumných metod patrnější.

Popis průběhu setkávání za účelem sběru materiálu u ohniskových skupin studentů MU probíhal následovně:

Pro studenty byly nachystány tematické okruhy, týkající se jejich působení v romské rodině, k nimž se měli vzájemně vyjadřovat. Často studenti naráželi i na další zajímavá témata, která se bezprostředně dotýkala jejich přítomnosti v romské rodině.

Diskuse byla nedirektivně vedena moderátorem, který v případě nutnosti usměrňoval její průběh. Studenti se vyjadřovali k oblastem zájmu výzkumu a také si sami mezi sebou sdělovali svoje zkušenosti, problémy a poznatky, s nimiž se v souvislosti se svým působením v romské rodině setkali. Jejich výpovědi byly nahrávány prostřednictvím audiovizuální techniky a podrobně přepisovány a následně kódovány dle pořadí jejich

odpovědí a za pomoci kódů jejich jmen, aby byla ve výzkumném šetření dodržena jejich anonymita.

Z těchto materiálů jsem poté vycházela ve svém vlastním výzkumném šetření a dle paradigmatu zakotvené teorie je zpracovávala v rámci otevřeného, axiálního a selektivního kódování.

Tab.Složení informantů:

Ohnisková skupina	Realizace rozhovorů	Počet informantů
1.ohnisková skupina	Podzim 2008	6 studentek
2. ohnisková skupina	Jaro 2009	6 studentek + 1student
3.ohnisková skupina	Jaro 2009	2 studentky
4.ohnisková skupina	Podzim 2009	9 studentek
5. ohnisková skupina	Podzim 2009	6 studentek
6. ohnisková skupina	Jaro 2010	7 studentek
7. ohnisková skupina	Podzim 2010	10 studentek+2studenti
8. ohnisková skupina	Podzim 2010	11 studentek+1student

Z podrobné analýzy otevřeného kódování mi vyvstaly následující kategorie, které jsou v textu dále podrobně rozpracovány a okomentovány z pohledu jejich vlastností a dimenzionálního rozsahu. Každá kategorie v sobě zahrnuje další podkategorie, které jsou syceny vlastními vlastnostmi a dimenzionálním rozsahem.

Kategorie

1. Studentova motivace a předchozí zkušenost
2. Podmínky doučování
3. Vztah romské rodiny ke vzdělání
4. Prostředí romské rodiny
5. Průběh doučování
6. Charakteristika dětí
7. Zhodnocení projektu studentem

1. Kategorie: „Studentova motivace a předchozí zkušenost“

<i>Vlastnost</i>	<i>Dimenzionální rozsah</i>
motivace studenta	vysoká
zkušenost s Romy	pozitivní
studentovo okolí	obezřetné
informace o dítěti	nedostatečné

Subkategorie: Motivace studentů k doučování romských dětí

Základními pojmy subkategorie jsou: potřeba praxe (dimenze – vysoká), zdroj zkušeností (dimenze – cenný), pomoc (dimenze – chtěná), poznání romského etnika (dimenze – žádoucí), kredity (dimenze – často), potvrzení schopností (dimenze – často).

Motivací studentů v ohniskových skupinách bylo nejenom poznání daného etnika a humanitní důvody - pomoci, jak uváděli mnozí ve svých reflexních denících, ale i potřeba získání vlastních zkušeností prostřednictvím praxe, kdy se někteří již se sociálně znevýhodněnými dětmi setkali, jiní chtějí být na takové setkání již alespoň částečně připraveni a zbytek si pak chce doplnit praxi jako takovou. Svou roli samozřejmě hrála i zvědavost a bližší poznání romského etnika.

*„Tak asi šlo o to, že nikdo z nás nedoučoval, nebo **nemá praxi s dětma, které mají nějaké sociální znevýhodnění, s romským dětma**. Takže to mě spíš zaujalo, ne to doučování, ale ta práce s těma dětma, se kterýma se normálně nesetkám. To byla ta možnost.“ (AKT5)*

*„Protože jsem chtěla **nějakou praxi** už hned ze začátku, mně už nebavilo se jenom učit, ale chtěla jsem už trochu prostě to zažít na vlastní kůži a chtěla jsem **jím tak jako pomoci**. Protože si myslím, že takové, jak je to rozhlášené, že prostě, takové ty předsudky, že Romové jsou shnilí nebo že se nechtějí učit, tak že to není pravda a vím, že to není pravda, protože oni se snaží, jenom nemají prostě nejvhodnější podmínky a přebují trochu víc času na to učení.“ (LEN4/10)*

*„Tak já jsem si to vybral kvůli tomu, že to byl **zajímavý zdroj zkušeností**, jak jako, vzhledem k těm oborům, co studuju, a taky k tomu, že **poznám to romské etnikum**.“ (VAD5/10)*

Ve výpovědích studentů se setkáváme nově i s větší potřebou motivace prostřednictvím kreditního ohodnocení, které s sebou přinesl právě předmět doučování dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí jako takový.

„Já kvůli kreditům a vlastně se mi to líbilo, protože se dá někomu pomoci, dají se získat nové zkušenosti a zároveň to není náročné, co se týká času, který je tomu třeba věnovat mimo toho samotného doučování.“ (NEL2)

Studenti chtěli prostřednictvím doučování zjistit, zda jsou schopni svou profesi učitele kvalitně vykonávat. Pro některé to bylo v podstatě i jakési potvrzení vlastních schopností v kontextu vlastního sebehodnocení. Studenti mají obavu z toho, jak na ně budou děti reagovat, zda v jejich podání látku pochopí, jak si vůbec poradí s kázní dětí apod.

*„Já jsem se nejprve účastnila jakoby na dohodu a teďka jsem potřebovala ještě kredity, ... já jsem hlavně potřebovala nějakou **praxi**, protože my jsme měli oborovou praxi, ve třetíku, a docela mě to zklamalo, takže jsem si chtěla zkusit opravdu jakoby tu práci s dětmi, chtěla jsem zjistit, jak na tom jsem, **jestli jsem vůbec schopna třeba dítě nějak zaujmout**.“ (IRKT5/10).*

*„Já jsem si to našla na ISu a zapsala jsem si to proto, že jednou chci být učitelka a strašně dlouho, ještě jsem se prostě **nedokopala k tomu, někoho doučovat, protože jsem si na to málo věřila**, tak jsem si řekla, že když si to neodregistruju během prvních dvou týdnů semestru, tak to prostě budu muset otočit, a budu muset prostě začít.“ (RAMK4/10)*

Subkategorie: Předchozí zkušenosti studentů s Romy

Stěžejními pojmy subkategorie jsou: osobní zkušenost (dimenze – vesměs pozitivní), problémy s Romy (dimenze – zřídka).

Vlastnost – **zkušenost s Romy** se objevila ve výpovědích studentů zcela nově a vesměs se téměř všichni studenti, až na několik výpovědí, poukazujících na delikty v podobě drobných krádeží, překvapivě shodují na tom, že jejich předchozí zkušenost s Romy je vesměs pozitivní. Když se pozorně začteme do jejich výpovědí zjišťujeme, že se většinou jedná o menší seskupení romských rodin, tedy ne klasická romská ghetta. Zde tedy vyvstává zásadní otázka – Jsou Romové, žijící v menších skupinkách, schopni lepšímu přizpůsobení se životu v majoritní společnosti než ti, kteří se sdružují v početné skupině a vytvářejí tak neslavně známá romská ghetta? Je možné, aby se konfliktům typu Severní Čechy, Chánov atd. dalo předcházet právě plošným rozmístěním romských rodin, před jejich kumulací do jednoho místa? Myslím si, že výpovědi studentů v rámci

této kategorie jsou poměrně dost zajímavé, proto jsem je nijak nezkracovala a dala k nahlédnutí v co největším počtu.

*„Tak já mám s **Romy jenom dobré zkušenosti**, teda musím říct, protože u nás ve městě žije pár rodin a ty jsou teda velice slušné, dokonce jedna rodina má masnu, takže jsou velice vyhlášení u nás ve městě, chodí se jenom k nim, takže vlastně neměla jsem s Romy nikdy problém, takže vlastně i proto jsem se přihlásila do, abych si to teda více poznala. Trošku.“ (LEH2/10)*

„No u nás ve městě taky je taková menšina, ale nikdy jsem se jako s nimi do bližšího kontaktu nedostala, a že by byly nějaké problémy ve městě s nimi, tak to jsem neslyšela nic.“ (ALK2/10)

*„To já ve svém rodném městě, kde bydlím, tak tam máme v podstatě sídliště, které je tak nějak relativně z velké části i romské, je to tam nějak jako promíchané a některé ty bloky jsou fakt spíš romské než jako bílé populace. Konkrétně my jsme měli teda na patře sousedy a řekla bych, že byli slušní, zdravili, snažili se, chodili do práce, ale byli hluční. Často měli návštěvy do večera s malými dětmi, takže prostě si okolí stěžovalo hlavně na ten hluk, no. **Ale jinak s nimi nebyly problémy.**“ (NELC2/10)*

*„Já jsem z většího města, takže my tam máme romské ghetto **a moje okolí se právě k Romům nestaví moc pozitivně.** Jako že by je mělo v oblibě.“ (VAD2/10)*

*„Ne. Já bohužel teda **mám negativní zkušenost**, ..každé prázdniny dělám v obchodě a tam téměř obden mám právě s Romy problémy, ať už jsou to kradení nanuků a takovéhle věci, takže já mám vesměs špatnou zkušenost, no, zatím, bohužel. Až teda na to doučování. Tam v pohodě, jinak špatnou, no.“ (KUL2/10)*

*„Já jsem se **setkala s Romy, kteří byli fajn**, chodila jsem nebo u nás ve škole bylo pár Romů a byli úplně v pohodě, **na druhou stranu mám i negativní zkušenosti**, kdy bráchu dvakrát přepadla partička Romů, a jeden se nám vloupal do baráku, takže jakože takové smíšené...“ (NAHT2/10)*

*„No, České Budějovice nejsou snad tak malé, takže Romů je tam poměrně dost, měla jsem to štěstí, že jsme měli krásnou střední školu v romské čtvrti v podstatě, takže jsem...třeba mi jednou byla ukradena aktovka z jídelny a tak. A jinak **prostě oni se tak jako potulují**..“ (RAMK2/10)*

*„Tak my tím, že jsme z Mikulova, to je takové malé město, takže jako většina lidí se tam takhle hodně zná, takže jako Romů je tam dost, ale nemáme jakoby vyloženě nějaké problémové, třeba jak je tady Cejl, že by se tady člověk bál jít, tak jako v Mikulově, to prostě ne, jakože dost lidí se tam takhle zná, takže měli jsme i spolužáky Romy **a vycházeli jsme s nimi vesměs jako v pohodě**...“ (DALP2/10)*

*„Tak my v Hrušovanech máme taky tak skupinu, tak dvě rodiny asi Romů, mně nijak jako nevadí, **máme s nimi celkem jako dobré vztahy**, myslím jako v Hrušovanech, že nijak nejsou problémoví...“ (NELS2/10)*

*„My v Bučovicích máme hodně Romů, hodně rodin i mi přijde, že tam se přistěhují vždycky nějakí, do té rodiny cizí třeba, že je to nějaká vzdálená rodina, takže je jich tam docela dost. No určitě se tam najdou problémové rodiny a to okolí to ví, které třeba to jsou a kde se třeba scházejí, tak třeba večer jako se nescházíme extra tam, kde se scházejí. **Ale jinak jako nějaké velké problémy, že by to bylo něco jak Cejl nebo to, to není.**“ (DNA2/10)*

*„Tak já v Solnici bydlím teprve asi tři roky, takže já tam to okolí ještě pořádně neznám, ale je to takové maloměsto a vím, že tam jsou asi dvě romské rodiny a **já osobně jako s nimi nemám žádné problém**, ale jako taky se s nimi nijak moc nestýkám, ale na školu, jak na základní, tak na střední, jsem dojížděla do Náchodu, to je asi třicet kilometrů od*

Solnice a i na základní škole, i na střední jsem měla jakoby romského kluka ve třídě a s ním jsem v pohodě vycházela. Nebyly s ním nějaké problémy, jako...jako učitelé s ním určitě nějaký problém měli, ale já osobně jsem s ním problém neměla.“ (RAB2/10)

*„Vv Šumperku, co vím, tam teda tam se Romové pohybují, ale **jako osobně s nimi nemám nějaké špatné zkušenosti**, na tom Šumpersku teda, tady v Brně se mě pokusila jedna paní okrást a pak vlastně asi po měsíci jsem na tom místě byla znovu a lovila v tašce mojí kamarádce, takže, takže jako to je akorát moje zkušenost, no, tady v Brně. Ale jinak jako zatím nějaký otevřený konflikt jsem s nimi neměla.“ (IRKT2/10)*

Subkategorie: Reakce studentova okolí na doučování

Hlavním pojmem subkategorie je: reakce přátel (dimenze – obezřetná), reakce rodiny (dimenze – kladná).

Vlastnost s názvem **okolí** zahrnuje kromě studentových vlastních obav většinou i fakt, že se museli potýkat i s obavnými reakcemi svého okolí a svých blízkých.

V některých případech reaguje okolí strachem ze zvýšené kriminality, spojované s romským etnikem. Což je způsobeno především nízkou zaměstnaností a tudíž i nedostatečným finančním příjmem romských rodin, které žijí často jen ze sociálních dávek, toto jde pak ruku v ruce s rozmáhajícími se sociálně patologickými jevy, jako jsou mimo jiné již zmiňovaná kriminalita, toxikománie, gamblerství atd.

Zajímavé ale je, že rodiče studentů vesměs své dítě v jeho rozhodnutí podporují na rozdíl od širšího rodinného kruhu či přátel. Po prvním studentově konfrontaci s tímto prostředím však i okolí mění svůj postoj k situaci.

*„No, tak přítel z toho **nebyl moc nadšený**, nechtěl mě tam jako ze začátku moc pustit, ale já jsem teda tak vzdorovala, že nakonec teda povolil a zatím je to dobrý, no.“ (RAB5/10)*

*„**No a okolí**, taky si mysleli, že jsem se asi trochu zbláznila, jít do romské rodiny. Taky mi říkali, že mě to, **abych si jako dávala pozor** a když jsem říkala, že jsou strašně hodní a milí, tak už potom jako byli rádi, že tam chodím. No prostě byli zvědaví na zážitky, které jsem měla.“ (RAD2/10)*

*„A okolí...No **babička akorát, ta, ta měla strach, ale jinak rodiče, těm to bylo jedno**.“ (RAMD4/10)*

*„...no a **rodiče mě v tom podporovali**, říkali, že uvidíme, jaké to bude, a kdyžtak, když to bude špatné, tak to přinejhorším nějak zrušíme nebo to. Ale jinak takhle, když jsem jim vykládala, tak říkali, že je dobře, že jsem si ten předmět dala.“ (RAMB3/10)*

*„**Doma mě naši podporovali** teda, protože my teda nemáme jako s Romy nějaké špatné zkušenosti, ale jako ta širší rodina říkala, že jsem se teda zbláznila, že co jako, co když*

mě tam okradou a napadnou a podobné věci, ale když jsem jim říkala, že s tou rodinou mám jenom dobré zkušenosti prostě, tak pak už jako nikdo nic neříkal, no.“ (LEH3/10)

Subkategorie: Informace o dítěti

Významným pojmem dané subkategorie jsou: edukační údaje (dimenze – žádné)

Obavy studentů z neznámého prostředí podpořil i fakt, že o svém svěřeném dítěti neměli dostatek **informací**. Museli si vystačit tedy především se specifikací věku dítěte, jména a lokality. V několika případech byly do projektu zařazeny i rodiny jiného než romského etnika, o čemž studenti také veskrze nebyli informováni. Studenti byli tak říkajíc „vhozeni do vody“ a bylo jen na nich, jak se s touto situací sami vypořádají. Na otázku – zda o dítěti, které měli doučovat věděli něco více, zní jejich odpověď skoro ve všech případech stejně – tedy ne.

„No, ne. Já jsem věděla akorát teda, jak se jmenuje no a původně jsem věděla třídu a původně jsem věděla, že bydlí na Bratislavské.“ (RAB7/10)

„Takže já jsem taky věděla, no, jméno, věk a lokalitu...“ (DNA4/10)

„Nevěděla.“ (NELS8/10)

„No tak já jsem toho chlapce, kterého jsem chtěla doučovat, taky jsem vlastně znala jeho jméno, znala jsem jeho věk, do které chodí třídy.“ (IRKT14/10)

„No jenom, že chodí do osmé třídy a že je to holčička.“ (RAD4/10)

„Ne. Jenom, že bude ve třetí třídě ta holčička, ale jinak nic takhle.“ (RAMB5/10)

2. Kategorie: „Podmínky doučování“

<i>Vlastnost</i>	<i>Dimenzionální rozsah</i>
obavy	velké
podmínky doučování	rušivé
kommunikace s rodiči	přátelská
otec	bez zájmu

Subkategorie: Prvotní obavy

Stěžejní pojmy subkategorie jsou: strach z přijetí (dimenze – velký), obhlídka (dimenze – žádoucí), obava z obydlí (dimenze – vysoká).

Stejně jako ve svých reflexních denících, tak i v rozhovorech popisují studenti své **obavy** z neznámého prostředí a představy spojené s předsudky, s nimiž jsou ve společnosti denně konfrontováni a po poznání rodiny doučovaného dítěte převážně příjemně překvapeni.

„No, já jsem neměla strach přímo z doučování, měla jsem strach z toho, co mě čeká, jaká ta rodina bude. No ale bylo to super teda. Přišla jsem tam, maminka i ten chlapec, kterého doučuju, jsou strašně přátelští, příjemní, dá se s nimi mluvit, takže jo, takže jsem byla spokojená.“ (EDA5/10)

„Já jsem se docela bála, jak té cesty, tak toho, jak mě přijme ta rodina, ale ta maminka byla...jako na tom prvním setkání byla velice milá, nabídla mi hnedka občerstvení, starala se tam o mě tu chvíli, než jsme jako začaly doučovat a hnedka jsem začala doučovat tu první schůzku.“ (RAB8/10)

Někteří studenti nechtěli ponechat nic náhodě a terén si raději obhlédli již dopředu, podporou jim byla blízká osoba, což jim mohlo pomoci právě v překonání prvotní nejistoty a strachu z neznámého.

„Tak já jsem si to šla obhlédnout den předem, abych jako to našla, kde to všechno je, protože já strašně bloudím, a když jsem teda přišla před ten dům, tak jsem šla vlastně ještě s přítelem a někdo tam zrovna strašně hulákal, tak mi říkal, že mě tam nikdy nepustí, ale další den jsem tam přišla to domluvit, tak jsem šla dovnitř, teda můj klouček nebyl doma, takže zapomněl, že mám přijít, tak jsem tam seděla, s maminkou jsme pily kafe a vlastně mi o něm povídala, jaký je a co na něho jako působí a tak, takže to možná i bylo lepší, že nebyl doma.“ (AVI6/10)

Studenti měli kromě jiného i obavu z toho, zda bude prostředí, do něhož se chystají čisté, nebo je uvitá toliko ve zprávách předkládaný pohled na zdevastovaný dům se skupinkou posedávajících Romů před jeho prahem. I když se někde při prvním pohledu obava naplnila, se vstupem přes práh bytu se opět rozplynula, protože i když žijí rodiny ve vyloučených lokalitách, kde okolí a domy nejsou zrovna v nejlepším stavu, Romové o své byty opravdu dbají, jak se dozvíme v dalších kategoriích, mapujících materiální podmínky.

„No, já jsem se bála, jak to u nich bude vypadat a jak oni budou na mě a tak, ale nakonec jsem přišla před takový úplně velký dům a patřil celý jim a bylo to tam úplně takové zařízené a úplně takové, jakože jsou bohatí a tak, tak to u nich bylo v pohodě.“ (BAG11/10)

„No, přišla jsem před dům, to jsem se zděsila, protože jako vysypané sklo ve dveřích a podobně. Tam popelnice přeplněné, všechno tam jako se sypalo, takže jsem, takže mně maminka jako přišla otevřít, přišla pro mě a no...Bydlí v takovém pavlačáku jako kdyby. Překvapilo mě, kolik lidí v tom bytě bydlí. Přišla jsem tam, jakože mají byt dva plus jedna a bylo tam čtrnáct lidí, tuším, jo. Maminka, tatínek, mají tři dospělé děti, dvě malé

děti, jedno z nich doučuju a dcery mají každá dvě děti. A ještě jedna dcera je tam s manželem, druhá to. „(LEH4/10)

Subkategorie: Podmínky při doučování

K zásadním pojmům dané subkategorie patří: návštěvy (dimenze – časté), fenomén zapnutých medií (dimenze – běžný), sourozenci (dimenze - rušiví), doučování v kuchyni (dimenze - časté), respekt (dimenze - individuální), změna postoje (dimenze-postupná), nepřítomnost rodičů (dimenze - vítaná).

O **podmínkách doučování** se poměrně podrobně zmiňovali studenti již ve svých reflexních denících. Romská rodina je jeden živoucí organismus, založený na těsné symbióze všech svých členů, kteří se spolu neustále dělí o všechny své radosti i strasti, navštěvují se, vzájemně spolu komunikují, a proto v prostoru, v němž žijí panuje téměř neutuchající ruch.

„Tam spíš to byl jeden velký barák, kde bydlelo několik rodin, jako jedna velká rodina. Takže stávalo se, že tam přišel někdo, jako že něco potřeboval, nebo tak. Nebo ta malá sestřenice, ta tam občas pobíhala.“(INA14)

„Tak nám přišel jednou, když tam přišel tatínek z práce s dědečkem, tak pak na ně klepal i nějaký známý z baráku nebo někdo přišel a něco chtěl, tak za chvíli odešel. A tím, že vlastně vcházeli přes tu místnost, kde my jsme se učili, tak to docela rušilo.“(CIM15)

„No tak, doučujeme v kuchyni u normálního jídelního stolu, v pokojičku nemají teda žádný prostor, tam mají jenom postel a skříň, takže nějaké místo na učení tam neexistuje, no a klid taky nic moc, protože kolem nás lítají jejich, vlastně mladší dcerka, a taky hosti a všichni možní.“(LEN12/10)

Z výpovědí studentů zjišťujeme, že doučování probíhá převážně v kuchyni, případně v obývacím pokoji, jen v minimu případů má dítě k dispozici svůj vlastní pokoj. Studenti se při doučování s doučovaným dítětem často potýkají s nedostatkem klidu na práci. Jak kuchyně, tak obývací pokoj jsou ze své podstaty společenské místnosti, takže téměř neustálá přítomnost někoho z rodiny je zde téměř samozřejmá, kromě toho se zde nachází i ona tolik studenty zatracovaná televize, která bývá v romských rodinách skoro nepřetržitě zapnutá, takže i toto je jeden z nejčastěji zmiňovaných rušivých elementů, podílejících se na průběhu doučování.

Někteří z rodičů si vůbec neuvědomovali, že děti může rozptylovat i jejich samotná přítomnost.

*„Jediný, co mě trochu rozptylovalo, že vlastně byly otevřené dveře z kuchyně do obývacího pokoje, a že tam vlastně byla velká **plazmová televize, která byla pořád zapnutá**. ...jeho tatínek tam seděl a díval se na tu televizi.“ (TEP2)*

*„Tak jsme byli teda **v kuchyni**, ..vlastně tam **chodila ta jejich maminka**, takže uklízela právě, když tam někdo něco nadrobil, tak hned to utírala, no a nejlepší potom bylo, že oni došli na to, že ten MOT by potřeboval klid na učení, že jsme byli u něho v pokoji, ale tam nebyl žádný psací stůl, tam byl počítač prostě na stole a tak jsme se učili u toho stolu a **pořád ten počítač byl zaplý**. Myslím, celý den na internetu byli, ta jejich maminka tam byla přihlášená na ICQ, Skype tam měla puštěný, takže **furt chodila k tomu počítači, takže vždycky tam někdo u toho doučování byl a nebo ti malí...**“ (ALB2)*

*„...tak my jsme **u té jídelny u stolu**, a tam nás teda **věčně rušili sestry**, a bydlí s nima i dědeček. A při jednom tom doučování prostě přišel, my jsme se tam doučovali, sedl si na gauč, **pustil si tam tu televizi**, tak já jsem se tak na něho podívala, jestli si dělá srandu. Tak on to teda ztlumil, ale vůbec ho to netankovalo, že bysme se měly soustředit na učení, **prostě tam seděl a koukal na tu televizi**. Tak to mi přišlo takové hodně zvláštní.“ (CIM9)*

Často studenti zmiňují i velice rušivou přítomnost ostatních malých dětí, které jsou hlučné a neustále pobíhají bytem. V některých případech je vhodným řešením otázky klidu při práci, stanovení vhodné doby, kdy jsou rodiče či ostatní děti ještě mimo domov.

*„**Doučuju teda v kuchyni**, kde většinou **maminka třeba vaří** nebo se tam **potulují ti ostatní sourozenci** ...ta holčička, kterou doučuju, má už dvě malé neteře, takže ty tam taky tak jako **pobíhají**, takže nemá moc čas a...třeba naposledy tam ten její **bratr poslouchal muziku**, tak mu asi třikrát musela jít zavřít dveře, aby se mohla soustředit a nedělá jí to moc dobře, že se nemůže soustředit, no.“ (NELS9/10)*

*„Já jsem si vydupala vlastní pokojíček, protože já jsem doučovala holčičku ještě Domču a ona měla mladšího, má pořád **mladšího bratrance**, ten už teď taky chodí do školy, takže už ho taky doučuju, ale tehdy nám strašně **dělal tam nepořádek a chodil**. A protože byl nemladší, tak oni na něho moc ne...ho neumravňovali. Tak jsem řekla, že jestli pořád mě budou rušit, tak že jim tam chodit nebudu, tak už mi pak nechali vlastní pokoj.“ (NAH2)*

*„My jsme se doučovaly a **ony tam furt lítaly, a braly nám tužky a papíry**. Takže já jsem hlídala ještě sestřičky a dávala jsem jim tam, ať si něco kreslí. Takže jsem pomalu hlídala tři děti najednou.“ (CIM7)*

*„My se teda doučujeme v kuchyni a oni tam teda nemají dveře do té kuchyně, ...tak je tam docela hluk.. Když tam je ta maminka jenom s tou mladší sestrou její.. takže ona je takový živel.. **pořád lítá a pokřikuje něco**, občas to dítě přivede za námi a **vezme třeba papír nebo tužku** a začne mi tam s tím **běhat po bytě**, že jo, začne tam čmárat, že občas musím hlídat i ji ..“ (RAB10/10)*

I přes spoustu rušivých elementů se našly rodiny, které přece jen jakýsi klid při doučování respektovaly a dítěti s jeho doučovatelem vyhradili místo v bytě, kde je nikdo nerušil.

*„No tak já prostě teď doučuju taky v obýváku, ten, když doučujeme, tak je zavřený a je to teda u konferenčního stolku, což není úplně asi nejlepší, ale jinak máme klid. **Rodina je vedle v kuchyni nebo někde jinde.**“ (NAHF8/10)*

*„To my jsme tam taky **většinou byli sami v té místnosti.** Nebo maminka tam vařila. **Taky jsme byly v kuchyni.** Ale zase na druhou stranu jsem někdy byla ráda, když tatínek se zvedl z gauče a šel se na nás podívat, protože ona se na chvíli zklidnila a trochu to pomohlo.“ (INA10)*

*„My jsme teda většinou seděly **v kuchyni**, a když jsem přišla, tak **rodina se odklidila do jiné místnosti, nějak to respektovali docela.**“ (AKT13)*

Prostřednictvím studentů můžeme nahlížet do různých rodin a sledovat jejich postoj k samotnému doučování. Rodiny, které doučování respektují a případně si ho samy zajistily, se snaží svým dětem podmínky pro doučování nějakým způsobem podpořit na rozdíl od rodin, které sice doučování přijaly, ale nejspíš to nebyla přímo jejich iniciativa, ale spíše iniciativa romského asistenta či školy. U těch je pak předpoklad, že doučování budou sice trpět, ale podmínky se pro něj nebudou příliš snažit zajistit. Z následujících postřehů ale můžeme být svědky toho, že někteří rodiče postupně sami dospěli k tomu, že jejich dítě potřebuje k doučování klid a začali tuto skutečnost akceptovat, což můžeme obecně považovat za velký posun.

*„A moc klidu, no zpočátku jsme neměli, ...a **ted'ka už se maminka snaží fakt jako s těmi dětmi odejít do druhé místnosti, abychom tam měli klid, no.**“ (TEPP8/10)*

*„Tak já doučuju v kuchyni a je teda super, že celá rodina to tak nějak ctí, že tam chodím, a že **když tam jsem a učíme se, tak chodí kolem nás po špičkách a nejlíp, když tam jako nechodí vůbec a když tam někdo přijde, tak maminka po něm začne křičet, že to nemůže, že tam je paní učitelka.**“ (AVI9/10)*

V jiných rodinách se osvědčilo docházet na doučování v dobu, kdy jsou rodiče ještě v práci a mladší sourozenci případně v družině. Takže měli studenti s dětmi na doučování klid.

*„U nás byl teda většinou klid, protože tam ani **rodiče nebyli**, takže úplně prostě pokoj svatej.“ (NAJ13)*

*„U nás **nebyvali rodiče.**“ (NEL11)*

*„...na doučování máme klid, doučujeme se v obýváku, doučujeme se v takovou dobu, kdy **jsou rodiče v práci** a vlastně má tam akorát svého bratra, který se většinou zavře v pokojí vedle. Nic nás neruší.“ (IRKT19/10)*

Subkategorie: Komunikace a vztahy s rodiči

Hlavní pojmy subkategorie jsou především: vztah s rodinou (dimenze - přátelský), otec (dimenze – nekomunikativní), nedodržování termínů (dimenze-časté), rady studentů (dimenze-vítané).

Stejně jako v reflexních denících i v rozhovorech studenti vyzdvihují vstřícné přijetí do rodiny. **Komunikace** a veškeré domluvy se dějí prostřednictvím matky. Ta se stará o chod domácnosti i o vše co souvisí s dětmi. Případně ji posléze zastupuje nejstarší dcera. Díky tomuto rozdělení rolí se tedy stávaly i případy, kdy otec při návštěvě studenta o doučování nic nevěděl.

Otec se objevuje v rodině sporadicky, buď je v danou dobu ještě v práci, pokud nějakou má, případně se může jednat o sezonní brigády nebo je rodina bez otce, což se ve výpovědích studentů také několikrát objevilo. Toto by dříve nebylo u Romů myslitelné, bohužel s rozpadem tradičních hodnot se tato situace objevuje stále častěji, stejně jako u majoritní většiny.

*„Já s tou první **rodinou mám dobrý vztahy**, teda **tatínka neznám**, ten, když je náhodou...ten byl asi dvakrát doma, co tam chodím a vždycky je jako **zalezlý** v tom druhém pokoji, takže toho znám jenom záda a maminka je teda dobrá, hodně ukecaná a srandovní ..“(RAMS10/10)*

*„Tak já se dodneška znám akorát s maminkou, **nikdy jsem tam neviděl žádného otce ani nějakého chlapa** nikdy..“(KUL5/10)*

*„**No tatínek byl doma, ale byl někde schovaný**, tak akorát s tou holčičkou jsme se domluvily, kdy se budeme vídat a bylo to.“(RAD5/10)*

Komunikace s otcem se většinou omezila jen na pozdrav a v některých případech studenti poukazovali na určitou přezíravost, což může být opět spojeno s typicky mužskou rolí u Romů, kdy ženino postavení je podřadné, tudíž muž nemá potřebu ženě prokazovat úctu třeba i zmíněným pozdravem.

*„A pak teda za měsíc, pak jsem ho teda viděla až jsme se loučili, tak to **mě teda ani jako nepozdravil**. To mě jako zamrzelo, protože my jsme šli k tomu domu a on prostě jako: „Radku, dom!“ ...jak já kdybych tam nebyla. ... mohl říct aspoň „Dobrý den.“ ..dělá, jakože mě nevidí. A...zašli do baráku...to jsme se akorát loučili..A nic...pak ani ten Rád'a..Tak jako „ahoj“ kdyby řekl, jo nebo něco. A on nic. Jakože ten táta byl takovej-nevim.“(DAL21)*

Problém spojený s komunikací, na který studenti naráželi poměrně často, byla jistá nezodpovědnost v dodržování domluvy schůzek, času atd. ze strany romských rodin minimálně zpočátku. Studenti tedy buď o zrušení nebyli informováni vůbec či těsně před konáním doučování.

Pro Romy vzdělání není chápáno jako hodnota a tedy jako něco nezbytně důležitého, co by potřebovali k životu, proto byl zpočátku v rodinách problém s domluvou a respektováním termínů.

*„Já když jsem tam přišla dvakrát naposledy, **tak mě vždycky nečekali.**“ (NEL16)*

*„Jo a strašně mě překvapilo, že třeba...já **jsem se musela hodně připomínat,** jo. Jakože je to dneska.“ (TAK21)*

*„Mě překvapilo, že **mockrát jakoby to chtěli zrušit** nebo třeba když...jakoby že mně tak přišlo, že ztrácí nějaký to nadšení do toho, že třeba ke konci se mi stávalo, že mi psali, že z **rodinných důvodů nemůžou** nebo tak.“ (NAH10)*

*„No ale tak většinou oni mně napsali, jo. Jakože to **aspoň mně zavolala nebo napsala,** že to nebude..“ (TAK21)*

*„Po určité době **to začali furt rušit.** A že „Já jsem nemocná“, a jsem se s nima domluvila, že byl svátek 28. října, říkám, že zůstávám v Brně, tak jestli mám přijít doučovat. Oni „Jo, jo, určitě.“ Že budou doma. A potom mi ráno volala, že ne, že jdou vlastně za babičkou do nemocnice, a že **nemám chodit.** A že pak je nemocná, a že **jedou na dovolenou, a že zas něco mají,** a že musí jít s maminkou **něco vyřizovat.** Takže jsem toho zas tak hodně neodučila, protože **to neustále rušila.**“ (CIM5)*

*„Třeba já jsem ji měla mít ten den odpoledne a **ona mi napsala ten den ráno.**“ (DNA9)*

Do oblasti komunikace s rodiči samozřejmě nepatří jen zkušenosti s domluvou na doučování, ale i komunikace na důvěrnější úrovni.

Z výpovědí studentů je patrné, že s rodiči měli téměř všichni poměrně dobrý vztah, který se v některých případech stal až přátelským.

*„Myslím si, že jo, protože **jsem jim kolikrát dala, jakože nějaké rady,** co se týče vlastně i zařazení toho jejich mladšího do školy, protože jsem věděla, že prostě škola k němu nepřistupuje tak, jak by měla, prostě takže mají prostě právo na jiné věci, a pak se podle toho řídila a zatím to jde dobře tím směrem, jak jsem předpokládala, no.“ (LEN4/10)*

*„Jo, to je pravidelně, že já vždycky doučuju, tak potom teda jako, že už jsme hotoví, tak jako vždycky **vyplňuji papíry, třeba k soudu, ohledně bylo svěření do péče a ohledně vlastně získání ubytování v azylovém domě a vyřizování rodného listu pro malou a takhle,** a jako mně to třeba nevadí, my si sedneme a já to **vždycky vyplním,** popovídáme si, takže tam jako **fakt v pohodě.**“ (CIMH15/10)*

Studentovu pomoc při doučování, případně potřebu vysvětlení nějaké odborné látky využívali i někteří rodiče, kteří si doplňovali své vlastní vzdělání.

*„...s maminkou, **ona se s náma připravovala na maturitu,** takže se mě vlastně zeptala, jestli bych jí **s něčím pomohla,** takže jsem si chvilku našla třeba vždycky i na mamku, abych jí **s něčím poradila.** Jednou jsem tam vlastně byla, že jsem většinou **pomáhala***

mamce pak ještě, před vlastně její maturitou a i jsme si tak povídaly, jak se máme a bylo to takové velmi příjemné. Dalo by se to nazvat v podstatě přátelským vztahem.“(TEP5)

Subkategorie: Důvěra rodičů

Základním pojmem je důvěra (dimenze – častá).

Rodiče se studentům svěřovali se svými nejen obecnými, ale i rodinnými problémy, radili se s nimi ohledně různých záležitostí, s nimiž se musí denně potýkat. Studenti se tak stávali do jisté míry členy rodiny a pomocníky v oblastech, v nichž si rodiče sami nevěděli rady. Maminky studenty vesměs přijímali za své a často jim jako potvrzení náklonnosti bylo z jejich strany nabídnuto i tykání.

„No. A začala mě věřit. A oni potom problémy i co se týče bytu, a nájemného a začala se mi i svěřovat, že mi to vyprávěla. To jsem nečekala. Já jsem věděla, že Romové jsou otevření, ale opravdu koukali na mě skrz prsty a pak už to bylo úplně jinačí. ..“(AKT10)

„Tak my máme dobrý vztah, sama mi nabídla tykání, vždycky mně vykládá třeba, kde byla, co nakoupila a ukazuje mi všechno, a že byla u doktora a jaké má problémy..“(DNA7/10)

„No ta maminka je ke mně hodně přátelská, jakože chová se hezky, jako vždycky mi nabídne, co si dám a tak, ale jako nestalo se mi nikdy, že by se zeptala na moje osobní věci ..“(EDA8/10)

„Tak já mám velice příjemné vztahy s rodiči, hlavně teda s maminkou...Je strašně přátelská..já tam chodím spíš ..jako ke známým, .. jak na návštěvu, hodně se maminka ptala na mě, na moji rodinu, na to, co dělají rodiče, na to, co studuju, kde bydlím a hodně se svěřují i s jejich problémy...Ted'ka jsme řešili nějaké problémy s tím bydlením, že mají problémy s panem domácím, takže máme jenom dobré zkušenosti spolu.“(LEH5/10)

„Tak já jsem se bavila i s tatínkem i s maminkou, vždycky mně nabídnou něco na pití, no jinak se vždycky ptají, jak se mám, co škola, hodně se ptají na mou rodinu, tak mně taky občas řeknou nějaké svoje problémy...“(RAMB6/10)

„Bavili jsme se akorát vlastně při té první schůzce, jsme si tak pokecali, ona se teda ptala, co studuju já a řekla mi, kde pracuje,jinak si nějaké důvěrnosti nějakým způsobem nesdělujeme..“(KUL5/10)

„Žádné důvěrnosti, spíš tak nějak, co je potřeba a jak se mám a jak mi jde škola...“(IRKT20/10)

Subkategorie: Otcové a jejich vztah k doučování

Subkategorie zahrnuje tyto pojmy: nezájem otce (dimenze – očividný), nevědomost o aktivitě (dimenze-častá).

Tato vlastnost se v podstatě prolíná s předešlou vlastností kategorie věnované komunikaci s rodiči, kdy studenti poukazují na určitý **nezájem ze strany otců** o tuto aktivitu. Případně otcové o doučování svých dětí vůbec nevědí.

Buď se tedy tyto aktivity dějí pouze pod záštitou matky, která otce dětí vůbec o těchto aktivitách nemá potřebu informovat, případně doučování otec nějakým způsobem zaregistroval, ale nezajímá se o co vlastně jde.

Pak ovšem vyvstává otázka, do jaké míry se romští rodiče obecně zajímají o trávení volného času svých dětí?

*„někdy se stávalo, že třeba, ..tam Sára ve tři hodiny nebyla, když jsme byly domluvený, tak jsem klepala na dveře, **otevřel a nevěděl** ani, kde Sára třeba je pořádně. Takže mně přišlo spíš **jako kdyby se o tom pořádně jako nebavili**.“ (NEL14)*

*„Já jsem tam byla teda jen dvakrát, vlastně, tak to vyšlo a **poprvé tatínek nebyl a podruhé někam odcházel, no. Takže taky asi moc ne**. Jen říkal: „Pojď, Honzo, paní učitelka jde!“ **A někam odešel**.“ (NAJ16)*

*„Byl **takový jako vcelku nezájem**. Jednou teda maminka nebyla doma, tak mně přišel otevřít on, a říkám: „Jo, Domčovi to dneska šlo, moc ho chválím!“ „Jo, jo, jasně, nashle!“ **Takový jako nezájem**.“ (LAF4)*

*„On se na mě tak díval, já si myslím, že **ani nevěděl, co tam dělám**. Že možná ani **nevěděl o tom**, že něco takovýho se děje u nich, no.“ (IRK4)*

*„A potom, když už jsem tam konečně šla a dozvonila jsem se, tak mě otevřel tatínek a **vůbec nevěděl, o co se jedná**, jenom, že to má být nějaké doučování.“ (SIM2)*

3 . Kategorie: „Vztah romské rodiny ke vzdělávání“

<i>Vlastnost</i>	<i>Dimenzionální rozsah</i>
zájem rodičů	značný
neznalost rodičů	vysoká
vzdělání rodičů	základní
nedostatek času	častý
úloha učitele	závažná

Subkategorie: Zájem rodičů o vzdělávání svých dětí

Stěžejními pojmy subkategorie jsou: zaměřenost na prospěch (dimenze – velký), celkový zájem (dimenze – vysoký), návštěva školy (dimenze - v mezích), snaha pomoc

(dimenze - vysoká), účast na doučování (dimenze – častá), zájem o budoucnost (dimenze – patrný).

Romské rodiny zařazené v projektech doučování se staví ke vzdělávání vesměs kladně a mají **zájem** o to, aby se jejich děti případně dále vzdělávaly, což studenti potvrzovali i ve svých reflexních denících. Jak jsem ale zmiňovala výše u otců je situace poněkud odlišná. Vesměs se ale rodiče-tedy zejména matky aktivně zajímají o prospěch svého dítěte prostřednictvím třídních schůzek, snaží se řešit stávající problémy s učitelem, pomáhají dítěti v rámci svých možností s domácí přípravou atd.

*„...ona byla hlavně na to, **aby si zlepšila známky ve škole**, a na to doučování, že třeba ta Nat měla kroužek, že se měla připravovat na nějaké vystoupení, tak říkám, že jo, nevadí, že to o třeba tu půl hodinu zkrátíme. A ona, že ne, že tam mám zůstat, že nebude vystupovat, že to zvládnou bez ní, a že **si má zlepšit známky ve škole**, a tak. Takže jí **jde spíš o ty známky**.“ (CIM7)*

*„Maminka zkontroluje, **ptá se na známky**, ..když dostala první jedničku z matematiky, byli z toho jako všichni nadšení, ..že to jako je poprvé ..maminka, vzhledem k tomu, že Mas je často nemocná, takže **maminka jí chodí pro úkoly**, třeba jednou za týden nebo tak, tak mají nějakou i tu vazbu s paní učitelkou. Takže tohle, si myslím, že zas **oni se snaží jako jí pomoci co nejvíc**.“ (LEH12/10)*

*„Takže **maminka je velice taková snaživá**, drží nad celou rodinou, si myslím, že pevnou ruku, byla jsem i svědkem, kdy vlastně ta starší nějak bude opakovat nebo prostě něco, tak jí to tam vysvětlovala, myslím si, že i tak jako docela racionálně se jí snažila vysvětlit, proč musí se snažit a chodit do té školy. **Do školy maminka chodí často**, protože Iv má problémy s chováním ...ale jinak si myslím, že se **neučí s ní doma**, že akorát, když já tam přijdu, takže tak teoreticky prostě oni vědí jako, že by se měly ty děti učit, ale nic pro to ještě sami nedělají.“ (RAD13/10)*

*„ta **paní se hodně zajímala** o to, co ty děti dělají a byla z toho celkem nešťastná, že... že jim to třeba tak nejde..“ (AVI6)*

Mezi romskými rodiči byli i tací, kteří se se svými dětmi sami pravidelně učili. Pomáhali jim s přípravou do školy, domácími úkoly apod. Kromě matek se ve vybraných rodinách doučovali s dětmi i jejich otcové, ale to byla spíše výjimka.

*„A to opravdu **ona se s nima učí každý den poctivě**. Jakože já tam dojdou, učím se s tou Věrou a slyším, jak ona se tam s nima učí písmenka a slabiky a... Takže se jim hodně věnuje, no.“ (REV6)*

*„Učí se s ní třeba, **udělají s ní úkol** do angličtiny a takhle, ale měli by víc, protože ta **maminka se o ni zajímá, chodí se ptát na tu učitelku**, ale i teda na RAS za tou učitelkou..Myslím, že dvě hodiny týdně určitě nestačí a... ted'ka jí třeba zakázala internet, nesmí na počítač, nesmí jako, jo... musí se jenom učit, protože maminka vidí, že propadá.“ (LIM5)*

*„Zase otec, kterého mám já, teda Anička, tak on je takový, že přijde domů ve tři a když nemají ještě doučující nebo když ji právě nemají, tak **on se s ní učí**.“ (NAJ17)*

„...docela měli zájem o tu holčičku, protože i ten tatínek mi říkal, že se s ní doučuje, jako že dělají úkoly spolu, že mi třeba i radil, že potřebuje méně času vícrát týdně.“ (INA9)

Někteří rodiče projevovali zájem přímo se doučováním svých dětí účastnit. Což je další krok prohloubení povědomí o vzdělávání svého dítěte. Rodiče tak mohli sledovat práci studenta a naučit se možným metodickým postupům, jak danou látku se svými dětmi případně procvičovat apod.

*„...tak tito rodiče, oni ještě mají vlastně tři trojčata a mně ta maminka říkala, jakože oni se snaží jako starat se o všechny, ale šlo vidět, že tomu Mot se až tak nevěnuje, že vlastně ona měla co dělat, aby zvládla ty tři malé děti. ...A ta maminka, když mu řekla jako, aby se učil, tak... nebylo tam vidět, jakože... že by něco dělal, no. Ale když jsme teda doučovali, **tak ona vždycky byla přítomna** jako tomu doučování jako tam byla, ale jak to potom bylo, když jsem tam nebyla, to už...“ (NAH2)*

*„Tak u mě, co jsem si povšimla jako během toho doučování, **tak byla taky přítomna** maminka, vlastně ..se ho ptala, co má za úkol, jak bylo ve škole... bylo vidět, že i on jí povídal, jak se měl ve škole, takže ten zájem... i se ho ptala jako jaké má úkoly, aby si je udělal, takže ten **zájem poměrně vidět byl**.“ (TEP6)*

*„Maminka se navíc jako **učívala s námi** nebo **chtěla u toho být** a tak, vesměs se dívala, i se jako **zapojovala aktivně** do toho doučování.“ (TEPP8/10)*

Pokud je pro rodiče vzdělání určitou hodnotou, předpokládá se, že je bude zajímat také budoucnost jejich dětí.

Náznačky se zde stejně jako v reflexních denících studentů projevují. Rodiče mají starost o to, aby jejich děti pokračovaly ve vzdělávání a zvýšily tak svoje šance na trhu práce.

*„A v tomhle je teda i ta maminka taková. Ona prostě říkala, že **když budou mít jenom základní vzdělání**, základku, tak co. Tak se tady **budou někde povalovat**.“ (IRK23)*

*„Maminka strašně nadává, že **vlastně si udělaly jenom základku**, a že je prostě nepřinutila, aby šly alespoň na učňák, že hned si prostě pořídily děti..“ (RAD12/10)*

*„Oni mají dceru, ta je teďka v deváté třídě a **řešila tu střední, kam půjde** a tak, tak to za mnou vždycky maminka přišla s nějakými lejsky, já tomu nerozuměla a ona po mně chtěla, abych to jako jí vysvětlila, kde co má udělat a tak, takže to vypadalo, že se o ni **hodně zajímá** a chce ji někam dokopat.“ (RAMS21/10)*

Motivace rodičů ke vzdělávání svých dětí však může být i zcela materiálního rázu, a sice poslední dobou tolik diskutované, přitvrzení v oblasti vyplácení sociálních dávek. Což se ukázalo na různých příkladech i z mé praxe jako poměrně účinný impuls, k tomu, aby rodiče minimálně posílali pravidelně své děti do školy, jinak jim bude vyplácení dávek pozastaveno. Ne všichni rodiče tedy projevovali o vzdělávání svých dětí upřímný zájem.

*„Tam...tam ta maminka jako evidentně prostě **má ten zájem jenom předstíranej**, když je s námi, tak se ptá jako, jestli se teda KIN zlepšila a tak, ale myslím si, že s ní toho doma **fakt moc nedělá**, ale prostě paní učitelka jí řekne, jakože, jestli s ní nebude něco dělat, tak že se stopnou dávky a prostě od té doby se to začalo zlepšovat. Prostě že jí jako pohrozila, že bude míň peněz a tak a... Jako maminka to vzala vážně, **asi se začly doma učit**, protože se to zlepšilo, no.“ (ZUS6)*

Subkategorie: Neznalost učiva

Subkategorie zaujímá hlavní pojem: neznalost učiva (dimenze - vysoká).

V mnoha případech narážejí rodiče i přes veškerou svou snahu, dětem konkrétní látku vysvětlit, na svou **vlastní neznalost** a absenci základních znalostí. Jejich pomoc pak přináší dětem více škody než užitku. Jsou si toho ale vědomi a především maminky mají zájem se v této oblasti dále vzdělávat. Proto se také maminky buď doučování samy účastní nebo se alespoň od studentů snaží získat potřebné dovednosti k tomu, aby s dítětem danou látku mohly například i samy procvičovat.

*„.... oni se snaží jako jí pomoci co nejvíc, ale **není to v jejich silách, protože prostě tomu nerozumí, no.**“ (LEH12/10)*

*„...ta mamka kolikrát jim chce třeba pomoci s tím učením, ale **sama neví**, takže se mě ptá, jak to je, aby jim to třeba potom mohla sama jako vysvětlit nebo tak a ještě další nějak...“ (LEN8/10)*

*„...a vždycky se mě **maminka ptá, jako co s ním má třeba procvičovat.**“ (AVI15/10)*

*„Vím, že psala, ta maminka, čtenářák třeba s Fra a já, když jsem si to četla, tak to teda bylo katastrofální, protože ona je Slovenka ještě ke všemu, takže proto mají i ty děti problém s češtinou, protože **ona jim moc nepomůže** nebo pomáhají ti starší sourozenci.“ (NELS25/1)*

*„A vždycky mi hlavně říkala, že prostě s tou angličtinou. **Že ona neumí**, takže prostě mu to ani nemůže říct, jestli prostě mluví dobře nebo jestli to čte správně a tak.“ (SIM3)*

Subkategorie: Vzdělání rodičů

Stěžejním pojmem pro subkategorii je dosažené vzdělání (dimenze – nízké).

Co se týče **vzdělání**, v převážné většině případů se jednalo o rodiče se základním vzděláním nebo vyučené. U matek se setkáváme ale i se středoškolským vzděláním a individuální potřebou se vzdělávat i nadále, což jsme měli možnost shledat i v kategorii, kdy se matky většinou samy snažily od studentů něco přiučit.

*„...maminka mi říkala, že má jenom **základní školu**, a že by chtěla prostě, jak odejde z mateřské..nějak dál jakoby si dodělat střední nebo něco, že by chtěla prostě mít nějakou školu vystudovanou a...“(DNA17/10)*

*„No u nás maminka má **základní vzdělání**, tatínek, si myslím, že snad **ani to základní nemá** nebo prostě nějak...“(RAD11/10)*

*„No u toho Erika vůbec nevím, to vůbec vlastně nevím a u Ond si myslím, že **mají základku**.“(RAMS22/10)*

*„Tatínek **je vyučený**, maminka má **středoškolské vzdělání práce**.“(ILE10/10)*

*„Maminka má **základní vzdělání**, tatínek **je vyučený** zedník.“(AVI15/10)*

Subkategorie: Nedostatek času rodičů

Hlavní pojmy subkategorie jsou: starost o mladší sourozence (dimenze - častá), nedostatek trpělivosti (dimenze – patrný), nedostatek času (dimenze – častý)

Další vlastností, která se ve výpovědích studentů objevuje, bylo zamyšlení se nad otázkou, proč se rodiče dětem v této oblasti nevěnují více. Téměř ve všech odpovědích se studenti shodují na tom, že ze strany rodičů **chybí dostatek času** na to, aby se dítěti mohli věnovat.

Důvodem bývá především více sourozenců v rodině, kdy matky s odrostlejšími dětmi buď pracují a po návratu z práce se soustředí hlavně na udržení chodu domácnosti. V častějších případech se jedná o matky na mateřské dovolené, které se současně starají o další mladší sourozence. Veškerá jejich pozornost se tedy zaměřuje na nejmladší dítě a na školáka jim pak již nezbývá ani čas ani energie.

Romské rodiny jsou z demografického hlediska početnější a průměrně mívají 3 a více dětí. Dítě má v romské rodině svůj pevný status, jak již bylo zmíněno v teoretické části – znamená pro rodinu určité „štěstí“. Proto čím víc dětí rodina má, tím jaksí naplňuje svou funkci a tuto představu.

*„Oni byli dva kluci, druhá, třetí třída, ty jsem doučovala. A pak měli ještě malýho syna CIN. A mě spíš přišlo, že prostě maminka, **ta se prostě starala jen o toho CIN. ..ona má to malý děcko a na tom ona má výmluvu.** ..protože paní za mnou přišla, jestli by to doučování nemohlo být častěji, jo... Říkám, to nejde, protože jsem tady jenom jednou týdně, tak je to dobrý. ..Protože ona má to malý děcko, která by chtěla, abych tam chodila nejraději jako každý den. Jo, jako bych přišla ze školy, já s nima ty úkoly udělala a prostě tečka. No a....když jsem se jich třeba ptala jako...že by ty puntíky za ně*

*dostali za ty úkoly, že to nedostali. Říkám: „No a proč to jako? Proč to nemáš?“ „No my byli ve městě s mamkou!“ „No a do kolika jste byli ve městě?“ „No do osmi jsme byli ve městě!“ A pak jako úkoly, jakože nedělali nebo že třeba ten malej, že jim třeba sebere sešity. Oni to prostě...a ona jim na to nic neřekne. Protože ten malej tam je. Ten malej, jo, furt. **A ta maminka, jakože já se starám o toho malýho.** Přitom už mu byly jako tři roky, což jako si myslím, že by taky stihla s těma děckama ty úkoly.“ (DAL9)*

„Tak já když jsem chodila do té rodiny, tak...tak tito rodiče, oni ještě mají vlastně tři trojčata a mně ta maminka říkala, jakože oni se snaží jako starat se o všechny, ale šlo vidět, že tomu Mot se až tak nevěnuje, že vlastně ona měla co dělat, aby zvládla ty tři malé děti.“ (NAH2)

„...ale ta maminka to..., že na ni nemá čas ses s ní doučovat, když má ty dvě mladší sestry. Prostě, že na ni nemá čas.“ (CIM19)

Kromě absence času, bývá dalším důležitým faktorem i to, že rodiče mnohdy nejsou schopni dětem danou látku vysvětlit, což již bylo zmíněno. Často mívají sami základní vzdělání a složitější předměty včetně jazyků, už bývají v rámci srozumitelného vysvětlení dítěti nad jejich síly. Spoustu věcí již také sami zapomněli a kromě toho bývají i prchlivější. Takže pokud dítěti není probíraná látka příliš jasná a má problém ji rychleji pochopit stává se, že rodiče sami nemají dostatek trpělivosti s dítětem látku podrobněji vysvětlit.

„Mně se zdá, že ta maminka měla hodně času docela a ona pracovala, ale myslím, že se jim hodně věnovala, těm dětem. ...Jenomže ten kluk byl takovej hrozně rozjívěnej, takže prostě v tý škole asi taky jakože moc nedával pozor a to. A ona z něho byla taková trochu na nervy.“ (SIM3)

„...tak on se s ní učí, ale mám říká, že to nikdy nedopadne dobře, protože se pohádají.“ (NAJ17)

Subkategorie: Úloha učitele

Základní pojmy subkategorie jsou: učitelova nevraživost (dimenze-častá), podíl rodičů (dimenze - diskutabilní), vlastní podíl dítěte (dimenze – očividný), šikana (dimenze – individuální).

Romové jsou celkově citlivější na vnímání sebe sama svým okolím. V souvislosti s určitým zbavením se zodpovědnosti, je pro ně často přijatelnější připomínky okolí shrnovat pod jeden jediný pojem, a sice diskriminace. Bohužel v mnoha případech jim chybí určitá sebereflexe, kdy by byli opravdu sami schopni uznat i podíl svého chování na reakci nejenom příslušníků majoritní společnosti.

Další subkategorie je tedy zaměřená na **úlohu učitele**, vztah dítěte s učitelem, jeho postoj k dítěti. Jedná se zde o subjektivní výpovědi, poskytnuté dítětem či rodičem a podobně jako v reflexních denících, kde se toto téma také objevuje – je potřeba výpovědi posuzovat s odstupem, protože neznáme kontext situací, případně pohled z druhé strany.

*„Se mě třeba ptala, jestli bych nemohla chodit do těch hodin s ním vlastně do školy, protože ta **učitelka** mu jako samozřejmě pořád **ubližuje**, jakože **mu dává horší známky** a tak. ...Ale on už to taky přijímá od té maminky. Ta **učitelka je hrozná** a ona mě určitě prostě... nevím. **Si na mě zasedla** a takový. Tak to jsme hodně řešili..“(SIM3)*

Rodiče se v souvislosti s postojem k učiteli mohou čas od času nechat unést a před dítětem na něj nadávají apod. Dítě pak tímto jejich postojem může být ovlivněno a nevědomky vůči učiteli uplatňovat určité vzorce chování, spojené s celkovým despektem k jeho metodám práce, jemu samotnému apod. Toto pak může zase naopak u učitele vyvolat odvetnou reakci a stává se z toho začarovaný kruh.

*„...**nadává až dost drsně i před tím klukem** malým. Takže ten kluk pak musí mít strašně jako dilema, když pak ve škole ji má poslouchat a **doma slyší, že je to**...“(NAH5)*

V některých případech je ze strany učitele upozorňováno na přísnější chování vůči danému dítěti, které se někdy blíží až slovní agresii.

*„Ona vlastně chodí do neromské školy, vlastně ve třídě jsou jenom dvě Romky, tam vlastně chodila, myslím, od začátku, pak šla chvíli teda do romské školy, jenže tam ju zase šikanovaly ty romské děti, protože ona neumí romsky vůbec, tak zase zpátky na tu neromskou školu a tam ju teďka **šikanuje trochu asi učitelka** nebo... Protože třeba z matematiky, že jediná ona musí mít všechny pomůcky a když je někdo jinej nemá, tak se nic neděje. A **když to nemá zrovna ona, tak jí to napíše do žákovské knížky** a pořád to řeší.“(AVI6)*

*„...vykládala mi, že **paní učitelka ji nesnáší**. Ale jako...vyloženě jako prostě, že ji **nenávidí**. ..že na ni **strašně křičí** jako. A já jsem se ptala, jestli třeba jako o přestávkách nebo v hodinách. A ona no že i o přestávkách i v hodinách, že ta nejstarší, že jí nalakovala nehty a paní **učitelka ji** o přestávce **strašně seřvala**. ..že ji **strašně seřvala**, že proč to tahá do školy, že to je šílený. Tak jsem si tak říkala. No dobře, tak nehty. Ale ona takhle několikrát s tím přišla. A mně to už pak přišlo takový divný. Ona třeba že jako, že nestíhá a že ji paní učitelky neřekne... Já jsem třeba čekala, že jí řekne: „Tak jo, tak si to udělej doma!“ A že **ona ji napřed prostě seřve**, že nestíhá, že se neučí, že je líná a pak jí řekne, že si to udělá doma. Prostě jestli je pravda, co vykládala, tak mi přišlo, že na ni je taková... fakt taková ostrá. Takový... Ona z toho kolikrát byla...až jako taková nešťastná, mi přišlo, no.“(IRK8)*

V jiném případě se objevuje naopak přehlížení ze strany učitele či nedostatek vstřícnosti, spojený s větší mírou empatie vůči dítěti, které by potřebovalo individuální přístup.

Otázkou je, nakolik však může učitel toto očekávání prostřednictvím svého působení ve třídě s minimálně dvaceti až třiceti žáky naplnit. Pokud se ale učitel chová k takovému dítěti, jak se zde studentka zmiňuje hrubě, je to již o osobnosti učitele a pak by se takový případ měl určitě řešit s vedením školy, což jak bylo nastíněno proběhlo.

Rodiče ale mají možnost v případech, kdy je dítě omezeno určitým handicapem, zažádat o osobního asistenta. Případně se ve třídě dle finančních možností školy může uplatnit asistent pedagoga.

*„...že tam byl u MIS problém s tím, že měl problém se svou třídní učitelkou, že vlastně **nevěnovala mu se individuálně**, protože on byl ještě Simon nedoslýchavý, takže vlastně měl mít individuální přístup a vlastně se k němu **chovala i hrubě** nebo tam byl případ, že ho v podstatě i urážela takže se to řešilo, ta maminka s tou školou.“ (TEP7)*

*„Myslím, že i studentka před Vámi taky, zmiňovala se... myslím, že ta VAN a ta starší taky, že prostě všechno uměly, při tom doučování přišly druhý den do školy a přinesly si zase pětku. Zase pětku... A je to pořád dokola, jo. S nima... s Vámi se ty děti uvolní, všechno umí a v tom školním prostředí to je jinak. Měli jsme taky studentku, ta prostě si tu malou Rách, byla v první třídě, nemohla vynachválit a pořád nosila pětky. A shodou okolností tady ta studentka šla na hospitaci do jedné školy a přímo do té třídy. ..tato škola není přímo romská. Jako, že by tam bylo větší procento romských dětí, byly tam asi dvě romské děti v té třídě, a ta učitelka prostě, i když ta Rách se stále hlásila, prostě všechno věděla, **jí nedala během té hodiny ani jednou šanci, ani jednou ji nevyvolala, dělala, jako kdyby tam prostě nebyla**, jo. I když seděla v první lavici, tak si jí nevšímal.“ (AME22)*

Setkáváme se zde ale i s postřehem studentky, která v souvislosti s doučováním a svou praktickou zkušeností s dítětem a tedy i odhalením jeho slabých a silných stránek, může zjistit a případně dítěti i vysvětlit, co je podstatou učitelova citlivějšího reagování vůči němu.

*„Já jsem zjistila až po delší době, že ona vlastně...já jsem třeba řekla: „No, tak přece sedm plus čtyři, to je jasný, ne!“ A ona si **to odpočítávala ve třetí třídě na prstech**. A já jsem pak došla na to, **že to je možný to, proč ta paní učitelka jí tak nadává**. Protože ji to...ono **jí to strašně zdržovalo**. Já jsem jí dala pět příkladů do dvaceti, což ona už vlastně má umět, myslím, z první, maximálně z druhý třídy a **jí to trvalo fakt strašně dlouho**.“ (IRK24)*

Ve výpovědích jsme narazili i na v současné době velice diskutovanou otázku šikany. Ve školách s větším zastoupením romských dětí je to docela častý problém, který se dá bohužel poměrně špatně řešit.

Nevraživost mezi vybranými romskými rodinami je vcelku známá, a proto dítě, které je šikanováno jiným dítětem z daného klanu nemá v podstatě šanci uniknout, případně ani

další příbuzní z jeho rodiny. Pokud se podaří odstranit agresora, pak nastupuje na jeho místo eventuálně další sourozenec, bratranec apod.

Samozřejmě se tomu ale musí na školách věnovat zvýšená pozornost a práce na odstranění tohoto jevu by mělo být jednou z priorit těchto škol a zlepšení situace se musí řešit komplexně s využitím veškerých možností a orgánů, které mají být v oblasti odstranění zmíněného jevu aktivní.

Z vlastní zkušenosti ale vím, že je to proces velice zdoluhavý a náročný a v některých případech se může jednat i o roky, kdy se soustavně musí vzniklá šikana řešit. A je s podivem, že se škola i po opakovaných žádostech o pomoc u příslušných orgánů jako jsou např. pedagogicko-psychologické poradny, úřad sociálních věcí, kurátoři, diagnostické ústavy, policie atd. nedovolala žádné podpory, která by situaci alespoň nějakým způsobem posunula v řešení dál.

„Aha. No, ona už je na Merhautce a tam je spokojená, ale ten malý říká, že to je hrozné, no. Že tam v hodinách i je strašný nepořádek, hluk, a že oni ho tam vlastně bijí a on přijde domů s monoklem a prostě jako...“ (LEN19/10)

„No, on tam chodil, jenže v té měl taky problémy nebo tam ho taky šikanovali, tak ho dali na Vranovskou a ten kluk, co ho šikanoval, šel zase za ním na Vranovskou. Takže, takže tak.“ (LEN22/10)

4. Kategorie: „Prostředí romské rodiny“

<i>Vlastnost</i>	<i>Dimenzionální rozsah</i>
komunikace v rodině	narušená
užívání romštiny	individuálně
materiální podmínky	nadstandardní
dětský pokoj	není samozřejmostí
zaměstnanost	průměrná
vnímání romství	s odstupem
pohostinnost	značná
literatura	omezená
rodinné soužití	neúplné

Subkategorie: Komunikace v rodině

Pojmy subkategorie jsou: křik (dimenze – častý), podceňování (dimenze - časté).

S narušenou **komunikací** v rodině jsme se již mohli setkat v reflexních denících, kdy je mimo jiné vyzdvihováno stejně jako tady především používání zvýšeného hlasu. Sama jsem měla možnost vypořádat v rámci své praxe určitou poruchu sluchového vnímání, kdy většina romských dětí měla opravdu problém s citlivější sluchovou percepcí.

Narazila jsem i na studie (viz.Kovaříková), kde se toto zmiňuje v souvislosti s hlučným prostředím, v němž děti vyrůstají a může to být bráno i jako jeden z faktorů, podílejících se na jejich školní neúspěšnosti. Děti mohou mít sníženou sluchovou percepci, která jim pak může ve škole při výkladu látky bránit v jejím kvalitním zprostředkování.

*„No, mně to právě přišlo na tom zajímavý, že oni... ta maminka na ni fakt jako **hodně křičela, na ni křičí** kvůli všemu. Prostě se stane nějaká hloupost a ona hned začne **křičet** a to vidíte na tom malým děcku, že je z toho stresovaný a všechno. Ale jako fakt se mají strašně rádi. Ona prostě pořád o tý mamince mluví, jak spolu něco dělají a jak tohle a tohle. Jakože... nevím, no. Asi jí to nevadí, že prostě **na ni tolik křičí**.....“ (ZUS18).*

Setkáváme se zde i se sníženou mírou pozitivního ohodnocení dětí ze strany rodičů, pokud se jim něco povede. Naopak ve velké míře rodiče vyzdvihují u svých dětí jejich neúspěch, což samozřejmě vede ke snížení jejich vlastního sebevědomí, které je i beztak obecně u Romů nízké.

„Myslím že by se to mělo zlepšit, jo. Ale jako podle mě by měli víc chválit za ty jedničky a nevím, já myslím, že...“ (NELS26/10)

*„Když už to je nějaké zlepšení nebo tak, **tak to jako neocení**. On jenom, když je tam nějaká ta moucha, tak ji vyzdvihne, ale jinak...“ (LEN27/10)*

*„Babička tam sedí s námi, takže vidí, co jí nejde a taky jí právě říká: „**Ty jsi úplně hloupá, že ti to nejde**“, a takové věci.“ (MISL15/10)*

*„Ona si strašně málo věřila. Ona na všechny úkoly: „To nezvládnu, to je strašně moc těžký, to se nemůžu nikdy naučit“. Takže by to chtělo trochu podporovat to sebevědomí, a hlavně docela dost chválit. Že tam byl asi problém, že **rodiče ji za nic nepochválili**, anebo nebyla na to zvyklá.“ (SIM9)*

Subkategorie: Využití romštiny v domácí mluvě

Základní pojmem subkategorie jsou: romská mluva (dimenze - individuálně).

S **romštinou** se setkávali studenti v rodinách sporadicky. Problém byl, pokud dítě mluvilo romsky a nemělo uspokojivou českou slovní zásobu. S tímto se potýkají učitelé především v nultých či prvních ročnících, kdy se romské děti musí naučit alespoň základní slova a pojmy, tak aby při následné výuce vůbec pochopily výklad. V současné době je používání romského jazyka v rodinách hodně individuální. Sama jsem se setkala s dětmi, které neuměly téměř nic a naopak jiné děti mluvily romsky absolutně plynule. Romština je poměrně bohatá i na lehké nuance v oblasti dialektu, takže se může stát, že i když dvě děti romsky mluví poměrně dobře, nemusí si zcela bezvýhradně rozumět.

*„**Tam se mluví hlavně romsky**, protože tam Mod něco mně třeba vůbec nerozuměl. Já jsem ho teda prosila, pokaždé, když jsme spolu šli do toho muzea, ať mně řekne, pokud mně nerozumí, že se mu to pokusím vysvětlit jinak a většinou to nefungovalo. Jako rozuměl mně tu podstatu, ale některé věci...nemohla jsem se ho zeptat úplně na všechno.“ (NEL25)*

*„Er **určitě nemluví**, jako malá, ale teď nevím...tam se to nějak řešilo, ale nevím, jestli jakože ta maminka s tatínkem, jestli mluví a nebo spíš jenom s prarodiči. Jakože **se svými rodiči mluví**.“ (NAJ26)*

Subkategorii : Materiální podmínky

Primární pojmy subkategorie jsou: velikost bytu (dimenze – menší), vybavení (dimenze – kvalitní), čistota (dimenze – vysoká), fotografie jako výzdoba (dimenze – časté), majetkové rozdíly (dimenze-individuální), finanční zajištění dětí (dimenze – vysoké).

Romské rodiny, do nichž chodili studenti doučovat děti, byly charakterizovány poměrně kvalitním **materiálním zázemím**, i když se jednalo spíše o menší byty. Studenti vyzdvihovali především čistotu, obstojné zařízení, jak po stránce vybavení bytu nábytkem tak i elektronikou.

*„Já teda musím říct, že **byt mají krásný**, já si myslím, že to je bytovka stará několik let, jen pár let a i **vybavení bytu mají teda nádherný**. Mají obrovský gauč a na to, jak mají **malý byteček**, tak si myslím, že tam to mají fakt **nádherně zařízené**, mají teda docela **velikou televizi**, bych řekla, když tam přijdu, tak jako ona má **uklizené**.“ (RAB14/10)*

*„Ten byt byl takový **malinký, teploučký, milý, krásné** to bylo.“ (AKT6)*

*„**Měli tam čisto, docela pěkné** to tam bylo.“ (NAH)*

*„Oni mají **tři plus jedna** a jako kuchyň mají docela malou a ten obývací mají celkem veliký, mají tam **televizi, satelit**...“ (NELC.17/10)*

„Oni mají poměrně jako řekla bych **moderně vybavený** byt, že prostě mají třeba i pěknou jako linku, mají rozhodně prostě **televizi**, ten Patrik vlastně v pokoji má **počítač**...“(NAHT16/10)

„Tak byt je velmi skromný, **malý**, jak jsem říkala, nemají tam vůbec žádné knížky, žádné knihovny a přemýšlím, že tam furt **hraje televize**, ale čekala jsem, že to bude nějaká ta velká, na to, jak je hlasitá, ale když jsem to viděla, tak mě to, ta malá televizka, snad ani bez si signálu, takže tam pořád jenom DVD-čka a ty samá dokolečka, takže tak se tam žije, no. **Hodně se tam ale uklízí**, ta děcka sama uklízí, aby se zabavila. Je to ten **malý byt**.“(LEN25/10)

„Ten **byt je prostorný**, knihovnu, myslím, že jenom nějakou malou tam mají, nic jako velkého, ale mají všude samé květináče, úplně všude snad a to, a mají, myslím **dvě televize** mají, jednu mají menší, jednu jako docela velkou, hodně sledují různé jako seriály, docela jako hodně, jako babička hlavně a **počítač** mají, ale nemají internet a podobné.“(NAHF13/10)

„Tak **byt je malý, počítač mají** i s internetem, **televizku** malou ..“(AVI13/10)

Romskou rodinu tvoří široké příbuzenstvo a těsné vztahy s příbuznými jsou patrné i z výzdoby bytů jejich fotografiemi z různých rodinných a společenských akcí.

Hodně romských rodin je také věřících, proto se na stěnách často objevují i obrázky se světskou tematikou.

„...maj tam **vždycky poklizen**, vždycky snad mně tam **vysávali i pod nohama**, svatý obrázky, mají tam **hodně fotek rodinných**. Že tam mají fakt třeba... jako **různý fotky**...“(LIM33)

„A ještě mě teda překvapilo, že měli vlastně po stěnách **fotky** jakoby **příbuzných**. Jakože měli tam nějakou tetu, co zrovna, když jsem tam doučovala, tak ona nějak v tu dobu umřela. Tak tu tam měli všude fotky a z různých plesů a akcí, kde jako byli fakt jako nastrojení a strašně jim to slušelo. **Fotky měli teda všude**, no.“(IRK10)

I když z výpovědí studentů zjišťujeme, že materiální vybavení rodin je poměrně na dobré úrovni, neznamená to, že by mezi rodinami nebyly markantní majetkové rozdíly. I zde existují rodiny s vysokým životním standardem, v nichž se otázka peněz příliš neřeší a naproti tomu rodiny, v nichž si děti musí půjčovat mezi sebou i boty, i když materiální vybavení je klasické - takže otázkou je, co je pro rodinu prioritou, zda vybavení bytu či potřeby pro děti.

„A to mě taky strašně zaujalo, ona tam začala tahat ty kabelky, **ona vytáhla** tak, to fakt nelžu, **tak třicet, čtyřicet kabelek**, z nichž **nejdražší byla asi za tři tisíce** z Vaňkovky, že to si jen tak jednou chtěla udělat radost, mi říkala. mně to přišlo zvláštní i ty vztahy. Ona měla přítele a on ji vlastně před Vánocema jako takovej malej dáreček dal prostě notebook. A to ještě jako nekončilo. Na Vánoce to bylo ještě jako víc a ukazovala mi **náušnice**, co dostala taky **za sedm tisíc**. Několikrát mi říkala, že vlastně **platila jí tu soukromou školu**, kolik je to stálo, kolik stojí tamto. Pro ně to bylo naprosto přirozený, podle mě o těch penězích mluvit..Já se pohybuju ve stovkách, ale **oni se pohybují prostě - tisíce, desetitisíce**, jo. A ty dárky a tak já kupuju nějakou drobnost a ona nakupuje prostě každému tak za dva, za tři tisíce. Tak jsem vždycky tak jenom jako

koukala, jak chudá příbuzná jsem si připadala a..... Ale dobrý, no, to bylo. Mě dostala s tím notebookem. „To mám jen takovej malej dárek před Vánocema.“ Takovej ten malej, pěkněj.“ (IRK13)

*„To u mě ti kluci byli, že si spíš jako... **střídali i boty**. ..ale že třeba říkal, že ho tlačí boty. Že najednou mi tam začal tak jako blbě jít, když jsme šli. Říkám: „Co ti je?“ „Ty boty tak tlačí!“ Říká: „Mám bráchovy!“ Jo, že si to jako **půjčujou**, jakože to bylo vidět..**i ten penál nebo jak tu kabelu..Ti byli na tom byli asi hůř**, no. Ti ten notebook neměli. Ale jako počítač měli.“ (DAL19)*

*„No, tak ti rodiče, tomu Vít jako dávají lásku a tak, ale vůbec mu nedají nějaké zázemí, kde by se mohl učit. Jakože **nemá žádný stůl, cvičebnice, učebnice, kalkulačku, vůbec nic nemá**.“ (VAD11/10)*

V neposlední řadě narážíme i na otázku vztahu k penězům a jejich využití. Obecně platí, že bývají děti v rodinách opečovávané a rodiče se jim snaží vyjít maximálně vstříc. Pokud jsou tedy rodiny dostatečně materiálně zabezpečené, je snahou dětem kupovat to nejlepší, co lze v rámci nových trendů v obchodech sehnat.

Romské děti na rozdíl od majority, dostávají dárky i mimo tradiční svátky či narozeniny, rodiče jim chtějí jednoduše udělat radost.

Někdy za tímto chováním stojí i zkušenost z minulosti, spojená s bídou či nedostatkem. Toto si ale myslím funguje napříč etniky a je vcelku jasné, že ten kdo v minulosti zažil nedostatek něčeho, se snaží svým blízkým toto vynahradit či je od tohoto negativního zážitku ochránit.

*„...mně se docela líbí, že oni **hodně peněz strkají i do těch dětí**.“ (NEL42)*

*„Hodně v tom jako nedělají rozdíly, jo. Že prostě ty **děti mají všechno** stejně jako. A nedávají něco za odměnu. Jako my třeba, že jo. To dostaneš, že máš narozeniny, svátek nebo že máš jedničku. Oni to dostanou jenom tak. Jakože většinou...“ (AME105)*

*„No že jako **ty peníze takhle dávají dětem**, že tohle u nás třeba jako moc není.“ (NAT12)*

*„A já to hodně znám, hodně mí kamarádi, co jsou jako Romové, jo, tak to takhle mají. Protože oni poznali bídu, jo a taky můj přítel, ten, jak tady ted'ka byl, tak prostě taky, že jo. On vlastně má sedm sourozenců, šest sourozenců, ze sedmi je. A taky prostě já...jedli jenom brambory nebo místo rukavic měli ponožky a prostě...a ted'ka on si fakt jako...ostatní jako rodině kupuje to nejdražší, jo, prostě...**to nejlepší ty děcka musí mít, jo**.“ (AME106)*

Subkategorie: Vybavení dětského pokoje

Pojmy subkategorie jsou: absence psacího stolu (dimenze - častá), potíže při psaní (dimenze - očividné).

Mít vlastní dětský pokoj v romské rodině není samozřejmostí, natož tam mít klasický psací stůl, tedy jakousi pracovní plochu, kde by se dítě mohlo v klidu věnovat svým školním povinnostem. I tento jev nám může připomenout obecné vnímání vzdělání romskou populací, kdy vzdělání pro Romy nepředstavuje klasickou hodnotu, jako je tomu u majoritní společnosti. Proto také o těchto podpůrných podmínkách, které by dětem vzdělávání nějakým způsobem usnadnily vlastně ani neuvažují.

Náhražkou jsou pak různé konferenční stolky, stolky počítačové, dokonce se zde vyskytly i případy, kdy byly děti nuceny dělat své úkoly přímo na zemi.

Proto většinou doučování probíhalo v kuchyni, kde jak zmiňují studenti, byla většinou jediná dostatečná plocha na psaní, a sice jídelní stůl.

*„v tom pokojičku...ona měla ..velikou postel-manželskou. ..pohovku a u té pohovky měla prostě takové ty **dva stolečky z Ikey**, ale takový ty nízký..No vůbec jako se na **něm nešlo psát**.. Jako tak si to vzala, **položila si to na nohu a psala**.“(NAT2)*

*„A tam je takovej **malilinkatej** prostě, kde jsme mohli něco dělat, a když se rýsuje, tak je to málo místa a nebo potom u počítače, vlastně u stolku s počítačem. Když jsem tam prostě jenom dala pryč klávesnici a **psali jsme takovým malým**, protože ona většinou **píše na...vlastně na nohách** nebo takhle, chtěla mně první den teda psát jako na zemi,... a RAS právě prvně říkala, že... že **strašně škaredě píše**, že hezky píšu, že by se to chtěla naučit. Já říkám: „No, tak to ale nemůžeš psát na zemi, že jo, to musíš mít nějakou tvrdou podložku!“ Možná, jak se budou stěhovat, že bude mít svůj vlastní pokoj a všechno to, že už to bude lepší. Ale pokud se má pracovat na takovém prostoru, tak... nevím.“(LIM3)*

*„...párkrát jsme se i učili v pokojičku, kde vlastně mají jen postele, tam je teda jenom **takový malý stoleček**, takže **jste se u toho tak hrbili**, to bylo takové blbé...“(RAD9/10)*

Subkategorie: Zaměstnanost rodičů

Zásadní pojmy subkategorie: zaměstnaní oba rodiče (dimenze-průměrně), mateřská dovolená (dimenze – často), dělnické profese (dimenze – často), brigády a sezonní práce (dimenze - individuálně).

Vybrané romské rodiny, v nichž studenti působili, vesměs se **zaměstnaností** příliš velký problém neměly, ale samozřejmě ne všichni byli zařazení v pracovním procesu. Jak vyplývá z výpovědí - zaměstnaní jsou oba rodiče, případně aspoň jeden. Profese jsou různé přes dělnické až po kvalifikované. Setkáváme se zde i s vlastním podnikáním.

*„U mě **pracují oba** dva rodiče.“(DNA12)*

„Tak u mě **jenom asi ta maminka** a ta je tam asi od rána do večera... **Ona pracuje v nějakém baru.**“ (RAK11)

„Já teda vím, že **maminka dělá v tý restauraci**, protože tu restauraci mají vlastně pod barákem...pod bytem a **tatínek teda nevím, co dělá.**“ (NEL15)

„U nás v té naší rodině, tak ta maminka...**oni mají rodinný tabák**, tak tam prodává i se svojí maminkou a ten **tatínek mají stavební firmu**, kde zaměstnávají lidi, takže **mají práci oba dva**. No a v tom tabáku se střídají, že ta maminka hlídá děti, je tam ta vlastně babička těch dětí, až potom děti jdou spát, tak maminka je v tom tabáku, no, večer.“ (NAJ18)

„Já vím, že...**maminka pracuje**, ale vůbec nevím kde nebo ona třeba říká, že je v práci.“ (NAH7)

„Ona chodí na...na Lidickou, ta holčička, a **ona dělá na Lidické.**“ (TAK20)

„Tak u mě **tatínek taky pracoval a maminka**, mi to připadalo, že vůbec **nebyla doma.**“ (SIM4)

„Řekla mi, kde pracuje, že teda **dělá u UPC.**“ (KUL5/10)

„Maminka, já jsem tak nějak pochopila, že **v hospodě dělá něco.**“ (MAK9/10)

„Oni většinou **jsou odpoledne v práci** nějak, oni chodí tak, já nevím, nějak od tří do práce, myslím, že **dělají u Dopravního podniku** města Brna.“ (BAG13/10)

„**Maminka pracuje v restauraci jako pomocná síla, tatínek dělá zedníka**, ale jako **pracuje** teda jenom **v sezóně**, v tom případě, a teďka má zájem se učit angličtinu.“ (AVI10/10)

V některých rodinách zůstává žena doma. Důvodem může být rozdělení rolí, pokud partner dostatečně vydělává, případná nezaměstnanost či mateřská dovolená. Role ženy v romské rodině je ale určitým způsobem pevně ukotvena a tak jako se muž stará o zabezpečení, žena se pak věnuje domácnosti a starosti o děti.

„**Tatínek, ten pracuje někde asi na stavbě**, vždycky přišli a měli takové ta montérky, jakože špinavé z venku, a **maminka je asi na mateřské.**“ (CIM8)

„No a **maminka je teda na mateřské dovolené a taťka**, jsem si domyslela, že **dělá něco s auty.**“ (LEN13/10)

„**Mamka**, ta je vlastně **na mateřské** vlastně, má toho dvouletého malého kluka, ale **přivydělává si v tom jako uklízečka** nebo vyklízení těch administrativních prostor a **tatínek, ten dělá vlastně ve fabrice nějaké, jako asi něco takového.**“ (NAJP12/10)

Stejně jako majoritní rodiny, potýkají se i tyto vybrané romské rodiny s nezaměstnaností. Někteří rodiče využívají možností přivýdělků pomocí občasných brigád nebo sezonních prací.

„Tak **rodiče jsou v podstatě skoro celý den doma**, no. Ta **maminka má občas nějaké brigády**, ale jinak **nejsou** jakoby vyloženě **zaměstnaní.**“ (NELC8/10)

„**Maminka nemá práci, myslím, tatínek taky ne.**“ (CIMH14/10)

„**Myslím si, že nemá práci.**“ (NAHF11/10)

Subkategorie: Vnímání Romů mezi sebou

Hlavním pojmem subkategorie je: ztotožnění s etnikem (dimenze – s odstupem).

Jak již bylo zmíněno, Romové jsou obecně citlivější na **vnímání sebe sama** majoritou. A tak jako páchají trestnou činnost příslušníci většinové společnosti, která se za ně posléze stydí a odsuzuje je, stejně tak vnímají trestnou činnost svého okolí i Romové, kteří se snaží svým chováním začlenit a díky nepřizpůsobivým jedincům svého etnika, se na ně poté nazírá skrze prsty.

„...já jsem s ní jela, s tou ALK, do města a jely jsme právě přes Cejl a ona naprosto pohrdá těma cikánama, co tam prostě...ty hloučky a ty malý děcka otrhaný. ... Ona: „Takoví šupáci, proč nejdou něco dělat?!“.. Mě to strašně od ní překvapilo, jo. Oni prostě...oni se vůbec mezi ně nepočítaj. To jsou pro ně naprosto cizí lidi..“(IRK2)
„A ta maminka je taková jako. Občas chování mně přijde, že k tomu tak jako má takový...taky taková uječená a tak, ale zas ona se o sebe strašně stará, hrozně taková jako upravená, teď i ten byt je takový fakt strašně pěkný a...ehm...zařízený dobře a tak. A myslím si, že.....že se z toho snaží tak jako spíš vymanit, no.“(SIM9)

Subkategorie: Význam pohostinnosti

Zásadní pojem subkategorie je pohostinnost (dimenze – vysoká).

S tradiční **pohostinností** v romské rodině se setkáváme i v reflexních denících a patří neodmyslitelně k romské povaze. Studenti při návštěvě v rodině dostávají nejen různé pamlsky, ale i tradiční romská jídla.

Přijmout jídlo ze strany návštěvy, je vyjádřením určité úcty k hostiteli a Romové jsou na toto obzvlášť citliví a v opačném případě by to mohli vnímat i jako urážku své osoby.

Jídla jsou většinou poměrně tučná a kromě tradičních jídel (halušky, goja atd.), jsou v současné době poměrně oblíbené různé druhy smažených jídel, řízků, hranolek aj., což má za následek i zvýšený výskyt obezity u daného etnika již u dětí ve velmi útlém věku.

„Je strašně přátelská, stará se o to, abych měla kolem sebe čisto, abych měla pořád nalitou vodu, pořád mi dává nějaké jejich jídlo..“(LEH5/10)
„Oba rodiče jsou velice milí, hlavně maminka teda, která se mi snaží vždycky podstrojovat, vždycky přijdu a už tam je čaj a sušenky a tady jsem upekla tohle a když to nesním, tak mi nabízí, že mi to zabalí s sebou domů, abych neměla hlad...“(NELC9/10)
„Vždycky mi nabídla na pití, nějaké romské jídlo mi dávala.“(RAD6/10)
„Maminka je úplně jako úžasná, vstřícná, taky vždycky podstrojuje.“(RAMD8/10)

„*Vždycky kafe, jestli si dám a furt mi nabízí nějaké řízky, co vaří a takhle.*“ (MISL9/10)

Subkategorie: Vztah k literatuře

K primárním pojmům subkategorie patří: vztah k literatuře (dimenze – omezený), výskyt knížek (dimenze-nízký).

Samostatnou subkategorii tvoří **vztah k literatuře** a ke knihám vůbec. Je známo, že s romským etnikem se v historickém kontextu nepojí žádné vlastní písemné prameny. Romové byli od pradávna kočovníci, přesouvali se často z místa na místo a kromě toho byli v jistou dobu považováni i za psance, které mohl kdokoli beztrestně zabít. Prvotním zájmem této skupiny bylo tedy především přežít a pokrýt základní potřeby. Díky těmto okolnostem byla míra gramotnosti u romského etnika téměř nulová, v podstatě si během kočování vystačili s jakýmsi znakováním, kterým se vzájemně upozorňovali na možné nebezpečí, zdroj obživy atd., při němž využívali např. stromy u cest, ukazatele apod. tedy materiál, do něhož bylo možné vyrýt dané znaky.

V současné době je již situace jiná především díky tlaku ze strany státu na dodržování povinné školní docházky. S částečnou možnou negramotností, bychom se případně snad mohli setkat ještě u generace romských prarodičů, i když i já sama jsem se ještě před nedávnem setkala s negramotností romských rodičů dítěte. Negramotnost jako taková je již spíše ojedinělá.

Knihy v romské rodině spíše nahrazují CD či VHS kazety. Tak jako romští rodiče svým dětem nejsou zvyklí číst, tak ani ony samy nejsou zvyklé číst a vnímat četbu jako nejenom určitou výplň volného času, ale ani jako něco, co by je mohlo v jakémkoli směru obohatit.

„*Knížku jsem tam viděla snad jednu, nějakou starší, pro děti nějakou, nevím co. Ale podle mě vůbec k tomuhle nemají vztah, protože mně strašně vadilo, že ty děti do těch knížek čmárali nebo na to vzali nůžky a začali stříhat. To já prostě, já jsem úplně zuřila, brala jsem jim ty nůžky a říkám: To je prostě na čtení, to není na hraní nebo tak, abys s tím stříhal.*“ ..jako oni asi nechápou, co ty knížky jsou. Mně připadá, že oni v tomhle ty děti vůbec nevedou.“ (LEH7/10)

„*Knížky mají teda jenom dvě a obě dvě jsou ode mě, takže to, takže to nic moc. Možná křížovky nějaké nebo tak něco.*“ (RAMS18/10)

„*No jako oni doma právě že knížky vůbec nemají a když jsem chtěla, právě jako abychom se procvičovaly ve čtení s tou Sárinkou, tak jsem jako říkala: „Tak si dones*

*nějakou knížku nebo čítanku“, a ona říkala, že nic nemá a prostě, tak jsem musela donést z domu, že. Jakože spíš takhle jako, že má doma televizi a já nevím, tam má DVD-čko a počítač a takovéhle, ale jakože **knížky tam prostě vůbec nikde nemají..**“(RAMB11/10)*

Subkategorie: Soužití rodičů

Stěžejním pojmem je přítomnost otce (dimenze – chybí), noví partneři (dimenze-individuálně), zájem otce (dimenze - sporadický).

Stejně jako v majoritě i u Romů přibývá rámci vzájemného **soužití** rozpadů rodin. Z matek se stávají samoživitelky. Otcové zakládají nové rodiny, stejně tak i matky si případně najdou nového partnera, s nímž pokračují ve vzájemném soužití. V souvislosti se zvýšenou kriminalitou mohou být otcové rodin čas od času mimo domov, když si odpykávají trest ve vězení. Děti tak vyrůstají bez otců, eventuálně se jim otec díky svému dlouhému pobytu ve vězení odcizí natolik, že ho jako otce přestanou vnímat. Pak může trvat delší dobu, než si na příchodího tatínka děti zvyknou. Při tom mužská role v rodině je stejně jako ta ženská nezastupitelná. A tak jako matka u dítěte především rozvíjí jeho emotivní citění, vnímání sama sebe tkz. ho vede k člověku, stejně tak ho má otec vést k sociálnímu začleňování do společnosti.

„Protože ta holčička nežije s maminkou... u babičky. Myslím, že ten dědeček, myslím, umřel, ale určitě se ta babička s ním rozvedla předtím. A žije ještě s tetou, která má syna, ale není vdaná ..Tak uvidím, jestli tam bude nějaká změna nebo tak.... Že se na něho strašně těší ten kluk vlastně. Protože **oni nemají žádného chlapa v rodině**,.....takže jsou na to samé...už si **stěžují, jako, že jim to tam chybí**, nějaká ta...ten **mužský prvek**. Ale ta holčička se s maminkou vídá,... Ale jenom malinko, ta maminka má novou...prostě nové děti, nového manžela a tak... A jako ta babička s tím třeba nesouhlasí, že ji...že ji nechala, jako tu...Nad se jmenuje, takže ji...nebo že by to matka neměla udělat, ale stará se o ni..“(NAH8).

„**Tatínek, ktorej s něma.....ted' nějak už nežije.**“(SIM9)

„No protože třeba **Fil mu jako neříká „tati“** Jakože ta jeho mladší **sestra mu jako „tati“ říká**, ale Filip mu prostě říká normálně jménem, že mu neříká „tatínku“. A ona říká, ta maminka, že **teda je to jejich tatínek, sice o ně moc nejevil zájem**, ale že je. A právě, že ted' **tři roky se neviděli, takže on ho asi jako nebere jako otce**, že ho tři roky neviděl.“(TAK16)

„A já **nevím, jestli je to přítel nebo manžel, protože mají na zvonku každý jiné jméno. Takže to bude asi přítel**. Ale nevím, jestli je to tatínek, nebo je to přítel.“(DNA7)

5. Kategorie: „Průběh doučování“

<i>Vlastnost</i>	<i>Dimenzionální rozsah</i>
výběr dítěte	individuální
studentovo uvedení	neformální
vztah s dítětem	kamarádský
průběh doučování	náročný
spolupráce s učitelem	individuální
asistent pedagoga	rušivý
motivace dětí	složitá
didaktika	specifická
učební pomůcky	žádné
frekvence doučování	častá

Subkategorie: Výběr dítěte na doučování

Zásadní pojem subkategorie je výběr dítěte (dimenze - záměrný), mladší věk dítěte (dimenze - vítaný), výběr čtvrti (dimenze - obezřetný).

Další kategorií, která se v rozhovorech objevila, byl výběr dítěte. I když většina studentů nechala **výběr dítěte** na koordinátorovi. Někteří ze studentů ale chtěli přímo dítě mladší, jelikož jak sami zmiňují měli obavy, že by nevěděli, jak se staršími dětmi pracovat, jako faktor výběru se objevuje i čtvrt', v níž dítě bydlí.

*„Záměrně jsem si vybrala jako dítě na prvním stupni...Já si nedokážu představit, že bych jako tam patnáctiletému... ne že... nemyslím si, že bych na to neměla znalosti, ale třeba i jaks vykládala ty, že už i tak malá holčička se chytla na to jako „černá“, jo. Na slovo černá, jo. A jako pak se tam dohadovat s nějakým patnáctiletým...Nevím, **já bych asi měla i z toho strach. Prostě starší dítě mít.** Takže já jsem si **záměrně teda vybrala jako... ..vlastně osmiletou holčičku.**“ (IRK16)*

*„Protože já moc, abych pravdu řekla, s děčkama moc kontakt...neumím si s něma hrát nebo takhle s menšíma děčkama do té páté, proto **jsem chtěla menší holčičku** a bylo to úplně super, takže jsem spokojená.“ (LIM3)*

*„Já jsem **hlavně hledala nejmladší**, někoho a taky **aby to nebylo v nějaké čtvrti jako, Bratislavská a Cejl**.“ (DNA2)*

Subkategorie: Uvedení studenta

Hlavní pojem subkategorie je: neformální vztah (dimenze - častý), tykání (dimenze - časté), vykání (dimenze – ojedinělé).

Studenti zpočátku často nevědí, zda se **uvést** jako kamarád a tedy rovnou si začít s dítětem tykat, či si naopak držet odstup, aby pro dítě byli určitou autoritou. Toto téma bývalo velmi časté i na seminářích z pedagogiky, kde jsme se studenty rozebírali ona pro a proti. V našem případě se ale nejedná o klasickou výuku, ale o mnohem užší vztah mezi studentem a dítětem, proto se tu i naskytá spíše varianta tykání. Z výpovědi vyplývá, že se nakonec ve většině případů studenti opravdu přiklonili k neformálnímu tykání. Záleží ale především na dětech, jak studenta zpočátku vnímají a dle toho se většinou situace vyvine.

*„Tykáme. My si teda **tykáme**, no.“ (ELA23)*

*„No **ze začátku mně vykaly**, a ony mně právě samy říkaly, že, že... že si jako samy musí na mě zvyknout. Že přeci jenom jsem pro ně cizí osoba, ale jako **ted’ si tykáme**.“ (RAM14)*

*„Já jsem jí to taky říkala a **pořád mi říká „paní učitelko**.“ (NAH17)*

*„My si taky **tykáme**, ale to bylo tím, že jsem tam přišla jako kamarádka. Že jsem jí chválila Hannah Montanu po stěnách a ptala jsem se jí i na nějaké takové věci, které ji zajímají. **Takže jsme si tykaly od začátku**.“ (NAT8)*

*„No tak Františka **mě ze začátku brala jako paní učitelku** a pořád mi chtěla vykat a pořád jí to tam ujíždělo, já jsem si potom jako, já jsem jí nabídla tykání a ted’ se mně zdá, že **už mě bere jako kamarádku** prostě, vždycky přijdu, tak si hned všimne: „Jé, máš nové korále“ a mě pochválí a prostě přijde mně, že už je to prostě takové, máme takový dobrý vztah spolu.“ (NELS16/10)*

Subkategorie: Vztah student - dítě

Pojmy subkategorie jsou: důvěra (dimenze - vysoká), svěřování (dimenze - značné), vztah (dimenze – kamarádský), pomoc při řešení problémů (dimenze - využívaná), trávení volného času (dimenze-často), doučování se studentem (dimenze - přínosnější).

Jednou z výhod **vztahu** studenta s dítětem je i mnohem větší možnost studenta na dítě působit nejen v rovině edukační, ale i z pozice jakéhosi rádce v jeho možných problémových situacích apod. Za čas se posléze stane z čistě profesionálního vztahu vztah přátelský a děti se pak nebojí studentům svěřovat s tím, co je trápí a co se případně zdráhají sdělit i rodičům, v některých případech jde i o velmi intimní sdělení.

„Mně se asi stávalo, že mamince třeba jakoby neříkala nějaký testy nebo zkoušení a mně to většinou řekla bez problémů. Jakože mně přišlo, jak kdyby prostě ve mně viděla jakože nějakou pomoc do té školy a u maminky...já nevím, jestli se jí bála nebo prostě jenom to nechtěla řešit doma. Jestli ji to nebavilo nějak probírat s mámou nebo nevím, proč to neříkala mamce.“(NEL30)

„Mně se zase jednou stalo-jsme právě byly v muzeu a přiběhli tam nějakí kluci a začali se jí jako smát, Eri, ona chodí do třetí a smáli se jí jako, říkali jí „počůraná Erika“, tak nejdřív...já jsem se jí na to ptala, tak říkala, že ne, že se jí to nikdy nestalo, a pak mi to jako taky říkala, jo. Taky říkala, že doma to jako nikdo neví, ani ve škole to neříkala.“(NAH18)

„No tak já si myslím, že Iv mě brala jako zlou paní učitelku nebo prostě jakože ji jdu doučovat a ona ty známky nemá zrovna moc pěkné, takže tak jako bojuje s těmi učiteli, si myslím v té škole, ale potom jsem si s ní snažila normálně povídat, jako s kamarádkou, tak mě začala brát tak jako kamarádku, ne tak prostě jako nějakou zlou paní učitelku a povídáme si docela často,“(RAD7/10)

„Tak já mám vlastně s tou Sár dobrý vztah, protože vždycky, když přijdu, tak hnedka začne chrlit dojmy ze školy, co se stalo, co dostala za známky, no co paní učitelka.“(RAMB8/10)

„Jakože mi povídá i tak, co se děje ve škole a kde se jako popral a co za to mohlo a snažíme se tak nějakým způsobem jako řešit spolu, že co je a není dobré.“(AVI11/10)

V některých případech se studenti s dětmi stýkají i mimo dobu určenou k doučování. Vyplňují jim jejich volný čas. Chodí s nimi sportovat, vezmou je s sebou do kina. Romské děti tráví většinu času poblíž svých domovů nebo doma u televize či počítače. Málokdy se romská rodina vydá například na procházku někam dál. Sama jsem se ve své praxi setkala s tím, že například čtrnáctiletý chlapec nevěděl, jak vypadá parník, protože nikdy nebyl na brněnské přehradě, ač je to v letních dnech a nejen v tuto dobu poměrně frekventované a vyhledávané místo k procházkám a odpočinku.

„My máme taky hodně dobrý vztah, hodně mi vykládá o sobě, o mě se zajímá, byly jsme na squashi dokonce spolu.“ (MAK12/10)

„My máme spolu dobrý vztah, vždycky jí píšu na facebooku, skoro každý večer, vždycky ona mi napíše, tak jako ze slušnosti odpovím. A i na bruslích jsme spolu byly, takže je kamarádka.“ (MISL11/10)

„Jo, s Jir u jsme úplně v pohodě, vycházíme, on se zajímá o komiksy, já taky, takže si vždycky popovídáme.. do kina už máme možná taky naplánované, že půjdeme, teďka bude Kapitán Amerika, tak možná na to zajdeme a v pohodě ...“ (NAJP13/10)

„Jo, je to fakt jako super a prostě i ty, když mám jako čas, já tady jsem i o víkendech, protože jako málokdo tu bývá, tak já třeba se zastavím a říkám: „Jo, Zuzko, dej mi kočárek, dej mi malého.“ Jo, teď prostě řeknu: „Pojď, jdeme, Verčo.“ To je její sestra, tak jako vezmu její sestru, dvě malé děti a jdeme na houpačky, takže jakože my takhle o víkendech se jako i stýkáme normálně.“ (CIMH17/10)

Předností je doučování se studentem je, že se děti se studenty učí raději než s rodiči, kteří nemusí mít tolik trpělivosti na vysvětlování zadané látky anebo nemají dostatečné znalosti pro to, aby dětem látku srozumitelně vysvětlili.

„Mně přijde i dobrý, jakože třeba když se učí s tatínkem, tak právě že tam si to dítě dovolí jako se s ním hádat a takhle jako..“ (NAH16)

„...mně teda říkala, že přede mnou ji doučovala babička, a že teda jako nic moc, ale od té doby, co chodím jako k nim já, tak že se teda začala učit, a že ji to i docela baví.“ (LAF9)

Subkategorie: Průběh doučování

Stěžejními pojmy pro danou subkategorii jsou: hyperaktivita (dimenze - vysoká), soustředění (dimenze – nízké), základní znalosti (dimenze - chybí), výmluvy (dimenze-časté), zapomnětlivost (dimenze - velká), domácí příprava (dimenze – nízká).

Následující subkategorie nám umožňuje vzhled do **průběhu doučování** a lehce se dotýká kategorie, popisující charakteristiku dítěte. Studenti opět poukazují na hyperaktivitu a zhoršenou soustředěnost dětí. S hyperaktivitou pak může souviset i jejich zvýšená unavitelnost, vzhledem k jejich vyššímu výdeji energie.

„... ona mi píše, do toho se otočí na židli, pak dělá něco jinýho, říkám: „Piš tady ten diktát!“ A ona se zeptá na mě: „A co dneska budeš dělat? A jdeš do toho města zase s přítelem?“ A takhle... A jako já už... protože vím, že odřeknout jí nemůžu, takže, tak jí odpovím, když už to trvá chvíli, tak dopíšu to a pak se třeba popovídáme, jo. Že prostě nemůžu na ni tlačit, jako ne, to neřeknu, dokud to neuděláš, ale prostě, jo...Že toho udělá třeba míň, ale zase...zase ji to baví a je, je to fakt, že třeba diktát děláme patnáct minut...“ (LIM8)

*„Nemá to přímo jako diagnostikováno, ale jako je občas hyperaktivní a občas i takové jako ty poruchy chování tam do toho jsou. Že mi prostě řekne, že nic dělat nebude, a že jsem zlá, a že prostě, a že už mám jít, a že už prostě jako takhle. A někdy je zase naopak úplně zlatý, že prostě začne vyprávět a řekne: „Jo, budeme si hrát a nechodte ještě a ještě uděláme tohle“, nebo tak, ale jako **záleží prostě, jak je unavený**.“ (NELC14/10)*

*„**My máme problém se soustředěním**, že ona si radši třeba přerovnává pastelky v penálu, hraje si s obalem nebo cokoliv, jenom aby se nemusela učit...“ (NOMC12/10)*
*„Ona totiž **byla taková trošku líná, taková pohodlná**, jo. Jo, to prostě...a jí když už se nechtělo, tak prostě se jí nechtělo, jo...a my jsme třeba ještě půl hodinu měly. A měly jsme co dělat, jo. A ona už pak byla i taková protivná občas.. já jsem jí napsala pět příkladů a ona furt odpočítávala kolik jí ještě zbývá. ... Kolik toho ještě má před sebou jako. Já říkám: „Nepočítej, kolik ti toho zbývá, počítej, co máš!“ A ona zase jeden. „Jo, už mám jenom tři!“ A vždycky mi řekla, kolik jí ještě zbývá!“ (IRK18)*

K dalším problémům, na něž studenti naráželi u dětí poměrně často a objevují se i v kategorii charakteristika dítěte – je jejich neznalost i několik let staré učební látky. Především se jedná o matematiku, kdy děti neumí základní matematické úkony jako je sčítání, odčítání, násobení, dělení apod. a při výpočtech stále používají prsty. Studenti tedy děti doučují látku za posledních několik let, aby byly schopné vůbec pochopit učivo nové.

*„...oni opravdu **s tím psaním-to bylo strašný**.... on měl třeba příklad. ..on mně začal dělat patnáct kuliček na papír. Říkám: „Co děláš?“ „No počítám příklad!“ Měl patnáct kuliček a teďka že plus sedm kuliček. Zase sedm kuliček! Říkám: „Ale vždyť to máš strašný, to máš zdlouhavý!“ A on ne, že na to má čas a paní učitelka mu to toleruje. Já jsem se mu ty kuličky snažila...prostě jako aby nedělal ty kuličky.... Protože to bylo...pět...než měl patnáct kuliček, tak to bylo jako pět minut! A potom teda...potom mně řekl, že paní učitelka už si jako stěžuje, že už je jako pomalejší. A pak jsme teda ty kuličky...jako jsme to oddělaly...Tak jsme prstíky aspoň teda.Že jich má deset, tak potom, že už těch pět, že už má na těch prstíkách. Jsme se snažili, ... ve třetí třídě, tam byl podmět a přísudek. A nebo měl určit podstatný jméno... Že jo, tak já říkám: „Tak to je těžký.“ Říkám: „No a proč to neumíš?“ „Jsem byl nemocnej!“ Takže my **jsme vlastně začali od začátku slovní druhy**. Já jsem ho naučila slovní druhy. Tak jsem vlastně jakoby od jedničky do pětky, po ty slovesa...tak jako to vnímal. A on třeba řekl... Já říkám „podmět“ a on: „To je čára!“ ...**že neuměl ani co to je to podstatný jméno**. ..a ten mladší si mně zase **pořád vymlouval**, že brácha. Jo, oni...**každý měl jakoby svou výmluvu**. Starší chyběl a mladší, že mu to brácha nepůjde, že, že brácha ho, když dělá úkoly, že brácha ho jako třeba popichuje nebo prostě se jako handrkují spolu. ..že když on něco nemá, tak za to může někdo jinej, ne on. ...“ (DAL29)*

*„Zvládneme se celou tu dobu učit. Ale je tam problém, jakože narážíme na to, že **tu látku, kterou by měl umět už pět let, vůbec neumí**.“ (VAD10/10)*

*„Ona je ve čtvrté třídě a oni probírají třeba dělení. Už probírají dělení, násobení pod sebou a tak. Ale **ona vůbec neměla základy**, ani jako neumí malou násobilku. Ani sčítat neumí, odčítat. Z hlavy si nespočítá kolik je osmnáct minus sedm. Ona si to počítá na prstech a trvá jí to hrozně. Tak já s ní procvičuju furt prostě první, druhou, třetí třídu, než abychom se dostaly vůbec k té látce, co oni probírají.“ (DNA18)*

„*To mě překvapilo, že **nezná úplně základní slovíčka z angličtiny.***“ (CIM13)
 „*No a problém je taky násobilka, no. Mám takový pocit, že vždycky jako se **něco naučí a pak to jako zapomenou**, už to tak jako odloží. A když se učily násobilku a teď se učí dělení se zbytkem, jenomže nemůžeme se zase učit dělení se zbytkem, protože už neumí násobilku, no. Takže to je takové, že **se často musíme vrátit,***“ (NELC21/10)

Na vyučování se studenti zpravidla připravovali především na začátku, pak ale téměř všichni od příprav upustili a snažili se řešit požadavky dětí a přípravu na konkrétní úkony přímo na místě. Někteří studenti se pokoušeli zadávat svým svěřencům i úkoly, které ovšem plnili sporadicky. Obecně je i má zkušenost s vypracováváním domácích úkolů u romských dětí taková, že je většinou nemívají, stejně tak jako pomůcky apod. Takže praxe na školách nakonec vypadá tak, že si dané úkoly děti většinou vypracovávají přímo ve škole, v družině - případně se jejich počet sníží na minimum.

„*Jo, prostě **než abych se rozčilovala, připravovala si na to materiály**, knížky jsem si půjčila ze začátku, říkám, **to je zbytečné.** Úplně. Já jí pomůžu s tím, co má ve škole, uděláme ty cvičení takhle, maximálně si něco vymyslím z hlavy a to bylo asi nejlepší.*“ (AKT16)

„*Tak u mě je to **hodně založené na improvizaci**, protože já nikdy nevím jako, co budou potřebovat, my se **většinou soustředíme, když budou psát nějakou písemku** nebo co, tak zrovna jim vysvětluji tu látku.*“ (LEN28/10)

„*Řekla jsem jí, že má **domácí úkol**, ať namaluje houslový klíč a udělá mi stupnici, **příště to neměla.** Nebo dala jsem jí češtinu, příště to taky **neměla** nebo řekla, že to **zapomněla** ve škole, **zapomněla** ve škole kružítko, takže já mám... všechno jsem nosila svoje, aby vlastně nebyl problém, že nemáme nějaký ty pomůcky.*“ (LIM4)

Subkategorie: Spolupráce s učitelem

Subkategorii tvoří následující pojmy: přímý kontakt s učitelem (dimenze – žádný), písemný kontakt (dimenze – využíváný), časové možnosti učitele (dimenze -omezené), změna přístupu učitele (dimenze-viditelná).

Spolupráce s učitelem fungovala individuálně. Někteří studenti kontakt s učitelem nevyhledávali, protože vzdělávací požadavky, kladené školou a rodiči na dítě, dokázali sami zvládnout.

„*S učiteli jsem **nebyla vůbec v kontaktu.***“ (DALP30/10)

„*Já taky jsem s tou učitelkou **nekomunikovala**, protože to nebylo vůbec potřeba.*“ (IRKT31/10)

„Já nejsem vůbec v kontaktu s učiteli.“ (RAMK17/10)

„Nejsem v kontaktu s třídní učitelkou.“ (DNA22/10)

V jiném případě měli studenti k dispozici deníček, jehož prostřednictvím se měli s učiteli domlouvat, jakou látku s dítětem mají procvičit, případně jaké metody používat. Někteří učitelé byli vstřícní a se studenty komunikovali téměř po celou dobu.

„Založily sešit a já jsem si psala i s tou její paní učitelkou, protože ona neměla vůbec žádný sešit se slovíčky, tak jsem ani nevěděla, jako co se s ní mám učit. Ale ta paní učitelka jí zařídila jako sešit, kde jí to vytiskla, všechna ta slovíčka, co by asi měla umět, tak odtamtud vybírám nějaká a píšeme to do speciálního sešitu a kreslíme tam obrázky. Tak ji to začalo ted' bavit, jak jako vlastně umí ta základní slovíčka.“ (NELS31/10)

„Paní učitelka tam napsala, co máme procvičovat, v přírodopise taky napsala.“ (RAD17/10)

„Občas mi paní učitelka napíše, no. Když vidí třeba nějakou chybu, co bych třeba...když četl, tak že čte špatně, že on vlastně přečte jednotlivé slabiky a potom to slovo celé, a tak mi radila, ať čte jenom ty slabiky a ať se nevrací k tomu zpátky...k tomu slovu. To mi doporučila paní učitelka.“ (NAJ24)

V některých případech studenti ale naráželi i na nepříliš velký zájem ze strany třídních učitelů. Spolupráce mezi učitelem a studentem fungovala v některých případech především zpočátku projektu, ale postupem času slábla, někdy vymizela úplně.

Příčin toho co studenti vnímali jako nezájem, může být spousta. Z mého pohledu jde především o nedostatek času, již tak vytížených pedagogů, kteří jsou rádi, že stihnout v práci to, co mají a zabývat se podrobně ještě další činností, může být u některých nad jejich síly.

A pokud si k tomu připočteme neustálé řešení nejrůznějších problémových situací s danou skupinou dětí, nedivím se, že spolupráce na této úrovni vážla.

„And měl už přede mnou nějakou slečnu na doučování a hnedka, jak jsem mu dávala ten sešit, tak mi řekl, že paní učitelka mu řekla, že na to nemá čas, a že když jsem teda potom mluvila s maminkou, tak ta zase řekla, že paní učitelka říkala, že mi to raději pošle e-mailem. No tak jsem jí tam nechala svůj e-mail a paní učitelka nikdy nenapsala.“ (EDA16/10)

„Tak já jsem deníček, na začátku jsem tak nějak využíval, už v tom prvním semestru, ale postupně jsem se dopracoval k tomu, že jsem se-není rozumět-jenom takové paušální informace nicneříkající a už potom kolem pololetí, když už jsem potom chtěl po paní učitelce, aby napsala, protože psaly se pololetní práce a takové, jak třeba dopadly a v čem byl konkrétně problém, tak už jsem se nic nedozvěděl, takže už potom ten druhý semestr, ted'ka už víme, kde nás tlačí bota, už ten deníček nevyužíváme, no. Používám ho jenom jako cvičební sešit, jo.“ (KUL11/10)

„Já teda se snažím používat ten sešit, ... ta učitelka, mně přijde, že ona to tam napíše jen tak, jakože jí ta holčička donesla sešit, tak jakože tam teda něco napíše, tak jako obecně, že se vůbec nezaměří na něco, co ona potřebuje, protože mně přijde, že tam

polovina z těch věcí, minimálně polovina, tam prostě a ta holčička to zvládá. To není, vidím prostě problémy úplně v něčem jiném.“(RAB20/10)

Studenti se podívovali nad tím, že se musí, pokud se chtějí do hodiny podívat, nejprve domluvit s učitelem. Z mého pohledu je to naprostá samozřejmost, stejně tak jako když jdeme kamkoli jinam, je slušnost se předem ohlásit. Kromě toho mi z některých výpovědí studentů vyplívá, možná právě z nedostatku možností praxe, že si vlastně ani nedovedou představit práci a povinnosti učitele nejen v klasické třídě natož ve třídě s romskými dětmi.

*„No já jsem deníček poslala, **paní učitelce se to líbilo, odepisovala a pak strašně dlouho zase neodepsala, ted'ka odepíše tak jednou za měsíc, jak má čas.** Já jsem se tam původně chtěla jít podívat, ale Sam mně řekla, že musím nejprve zavolat paní učitelce, kdy můžu přijít se podívat, což mně teda přišlo hodně, hodně divné, že musím paní učitelce zavolat, kdy se můžu podívat do hodiny prostě, kde to moje dítě se doučuje, že se s ní musím domluvit, takže mně přišlo, že asi paní učitelka jako moc o tu komunikaci nebo o to, abych viděla, jak to v té třídě vypadá, nestojí. Mně totiž připadá, že oni v té hodině toho moc neudělají, že ta Sam toho moc nepochytí, že prostě všechno musíme opakovat po škole, že asi paní učitelka to bere tak jako. Nechápu jejich věci jako. Tak asi ani nechce, abych to viděla nebo něco. Jako přišlo mi to tak, že prostě...*“(LEH16/10)

Narážíme zde i na příklad pozitivního působení doučování na zlepšení vztahů mezi dítětem a učitelem, kdy se v podstatě mění, díky snaze dítěte, zaběhlý pohled učitele na dítě. Ten si posléze všímá pozvolného zlepšování a jeho zájem o dítě se obnovuje a najednou mu začíná opět vycházet vstříc a začíná se o něj více zajímat, protože i pro učitele je to určitá forma motivace.

*„**Mě se právě hrozně líbil přístup té učitelky,** já jsem teda s Nik dělala většinou matiku, tam byl největší problém, tak Nik dostávala, jak jsme se viděly co dva, co tři týdny, tak jsem potom přišla, kdy Nik dostala další pětku. A snažila jsem se jí vysvětlit, že to nemá žádný smysl. A její profesorka jí nikdy nedávala možnost nějaké opravy. A když viděla, že Nik se nějakým způsobem zlepšuje, jak jsme se začaly nějakým stabilnějším způsobem doučovat, tak už přestala říkat takové ty formulky že “No, to se asi ničemu u tebe nedivím, ty máš vždycky pětky, to je v pohodě.” a pak už normálně jí řekla: “Dostala jsi ted'ka špatnou známku, ale napiš si to kdykoliv chceš, třeba za tři, čtyři týdny, když to budeš vědět”. **Prostě se změnil i ten přístup té učitelky. I když jsem s ní nějak nebyla v kontaktu,** chtěla jsem, ale nenašla jsem ji. ...A ona jí učitelka pak snad poprvé v životě poskytla i doučování a ostatním dětem, a zlepšilo se to neuvěřitelně.*“(AKT18)

Subkategorie: Asistent pedagoga očima studentů

Základní pojem subkategorie jsou následující: neprofesionalita (dimenze - vysoká).

Při rozhovorech v ohniskových skupinách se otevřelo i téma romských **asistentů pedagoga** a jejich působení na školách. Projekt vzdělávání romských asistentů pedagoga, který mimo jiné zprostředkoval Multikulturní kabinet při Katedře sociální pedagogiky PdF MU, byl určitě velice zajímavým počinem a studentům měl přiblížit alespoň základní povědomí o pedagogicko - psychologické práci s dětmi.

Přes počáteční zájem Romů o tuto bezplatnou možnost získání vědomostí a tudíž i rozšířené možnosti získání zaměstnání, posléze pomalu opadával a dalo by se říct, že i kvalita vhodných uchazečů. Ti potom ve školách nebyli dostatečně vybavení vědomostmi a sama jsem měla z praxe zkušenost takovou, že opravdu byli ve třídě spíše na obtíž, než ku pomoci.

Samozřejmě tato zkušenost závisela od člověka a jeho zájmu či motivace pro práci s dětmi. Setkala jsem se i s velice šikovnými asistenty, kteří naopak byli pro učitele a hlavně děti přínosem. Asistent ale musí být vybaven základními znalostmi a dovednostmi tak, aby byl schopen dítěti látku vysvětlit, protože pokud má sám problémy s gramatikou, základními matematickými úkony apod. je jeho využití v podstatě velice omezené, jelikož se tímto snižuje jeho využití maximálně na komunikaci s romskými rodinami.

*„No já, jestli můžu k těmto systémům teda, tak jenom jsem s tím měla tu zkušenost, že jsem tam jednou přišla vlastně, tam měly nějaký holky mladý na...nejsem si jistá, jestli byly ještě jako třeba devátá třída základní školy nebo už střední, byly prostě starší, takový v pubertě a vlastně se rozdělily ty děti, že každá měla třeba tři nebo čtyři děti a společně četli nebo psali. Tak jsem tam chvíli byla s nimi tam a koukala jsem na to a nepřišlo mně to, **oni tomu taky jako nepřikládají moc velkou váhu, jo. Ony se tam s nimi tak jako spíš povídaly nebo tak a... nebo si hrály, ale jakože by se prostě nějak jako učily systematicky, tak to ne. A potom vlastně ještě tu hodinu potom, tak ta paní učitelka si na ně stěžovala, že teda, že to bylo hrozný, že byli domluveni, že mají přijít někdy ráno a ony vůbec nepřišly ani se neomluvily. Kouřily před školou, vlastně ty malý děti je viděly.**“ (ZUS10)*

Subkategorie: Motivace romských dětí

Stěžejní pojmy subkategorie jsou: motivace pochvalou (dimenze – silná), motivace známkami (dimenze – silná), hry (dimenze – motivující), něco za něco (dimenze – žádaná).

Motivace je u romských dětí velice důležitá a pravdou je, že i poměrně složitá. Podobou motivace může být veřejné ocenění dítěte učitelem před třídou. Dítě pocítuje svou vlastní hodnotu a pomáhá mu to samozřejmě i v jeho podpoře sebevědomí, což je u romských dětí zvlášť důležité.

*„Tak **pro ni byla asi motivace**, že když jsme se připravovali, když jsme něco počítali, tak potom psali prověrku, a přišla **a že dostal 2-3**, a že **paní učitelka** z toho byla úplně na větvi, a že **ji chválila před celou třídou**, že to měla krásné, tak z toho přišla úplně nadšená. Že teda super, že se to naučila, že **dostala pochvalu ve škole a dostala pochvalu i doma** asi od maminky, že **před celou třídou byla vyzvednutá** a že to je vidět, že se učila. **Tak to pro ni byla taková motivace k další činnosti asi.**“ (CIM18)*

Další formou motivace mohou být známky, razítka apod. Toto většinou funguje u menších dětí, u starších se využívá jiné možnosti motivace – spojené především s činnostmi, které jsou pro ně nějakým způsobem významné.

*„Já jsem se jí snažila pomáhat, ale pak teda...jako dostala se do toho a zvládla to jako už. Pak vlastně si to i opravila, tak to ona **vždycky každou jedničku ukazovala, to ona byla strašně ráda.**“ (IRK24)*

*„To bylo... tam potřeba vždycky nějaké odměny za to. **Bud'to jedničku nebo razítko** nebo tak. Jak neměl odměnu, tak se neučil.“ (LAD10)*

*„Překvapilo mě, že **ji motivují známky**, že vždycky, když jí dám nějaké cvičení, v tak ona, jestli jí to potom oznámkuju, tak jí to potom oznámkuju a ona je ráda a ukazuje, že dostala jedničku a...tak to mě teda celkem překvapilo.“ (NELS29/10)*

K motivaci používali studenti i didaktické hry, které u menších dětí mohou fungovat právě jako příprava k danému výukovému tématu.

*„Protože **v rámci té motivace hrajeme taky takové různé hry** a on říkal: „To mě baví.“ (RAMS27/10)*

Motivací pro tyto děti může být i střídání učiva s volnou zábavou, jako je například poslech hudby, tanec, sport apod. Vzhledem k tomu, že jsou romské děti poměrně hodně vnímavé k hudbě, může to být i zástupný motivační stimul například

v předmětech, které nevyžadují zvýšenou koncentraci pozornosti například výtvarná výchova, technické práce apod..

„Něco za něco... Že jsem mně hodinu... já nevím, třeba čtyřicet minut poslouchali a potom pět minut, nebo to bylo asi víc, jsme potom třeba tancovali a třeba hráli... hrála hudba - kazeták, když jsem učila na těchto školách,..“ (AME62)

„No, když se třeba se mnou bude učit a nebude dělat nějaký binec nebo tak, tak třeba...já nevím, může jít na fotbal s klukama, nebo může jet za něma tady někde do centra, tak to je pro něho výhodný, tak to se snaží.“ (REV2)

Subkategorie: Didaktické a metodologické postupy

Stěžejní pojmy subkategorie jsou: forma hry (dimenze – častá), využití pexesa, puzzle (dimenze – časté), vlastní zkušenost (dimenze – žádoucí), názorné vysvětlování (dimenze – nutné), využívání zástupných předmětů (dimenze – účinné), názorné obrázky (dimenze – účinné), praktické využití látky (dimenze – potřebné), využití barev (dimenze – přínosné).

Studenti se snažili při doučování využívat nejrůznějších pomůcek a **didaktických metod**. Samozřejmě při tom záleží především na jejich vlastních tvůrčích dovednostech a na schopnostech improvizace. Zkoušeli dětem látku přiblížit i pomocí různých her.

*„Někdy, když jsem třeba s ním procvičovala pádové otázky, tak jsem nevím, na jedno slovíčko jsem napsala, já nevím, „maminka peče“ a on to měl srovnávat. Taky **spíš to měl formou hry**.“ (RAK19)*

Někteří studenti se snažili znalosti z různých předmětů propojovat, takže děti tímto vlastně vedli k tomu, aby mezi předměty mohli nacházet souvislosti a učili je tak vnímat propojenost znalostí a dovedností v rámci různých oblastí.

*„...spíš jsem **sama zkoušela vymýšlet cvičení**, třeba do té matematiky, teď třeba jsme **probírali římské číslice, jsem to spojila s nějakýma letopočtama, co měli třeba do vlastivědy a tak**. Tak ji to docela bavilo a byla jsem i ráda, protože si vzpomněla, že to jsme se učili tehdy a tehdy, to bylo v písence, ale žádné jiné extra metody.“ (SIM10)*

K dalším oblíbeným pomůckám patří i využívání tradičních dětských her jako je například pexeso, různé puzzle apod. tyto se hodí určitě jako pomůcka k procvičování

jakékoli látky. Děti se do dané aktivity zapojí aniž by si následně uvědomily, že se touto nenásilnou formou v podstatě učí.

*„Já jsem jí vypsala přímo malou násobilku, dvojka trojka, čtverka, všechno jsem jí vypsala, a potom ještě jsem jí **udělala pexeso jako kdyby, na procvičování té malé násobilky. Takže jsme hrály pexeso. Nebo jsem udělala takovou tabulku, tak jsem napsala malou násobilku, rozstříhala jsem obrázek, a ona skládala podle počtu ten obrázek a nakonec jí vyšel celkový obrázek.**“ (DNA19)*

„... ale tak různé hry třeba s lístečky nebo pexeso, tak to ji baví, to se snaží.“ (NOMC12/10)

Jak jsem již zmiňovala v předcházejících kapitolách, děti mají problém s představivostí věcí, které pro ně nejsou dostatečně konkrétní.

Na následujícím příkladu je vidět, jak si s tím studentka poměrně dobře poradila, improvizovala pomocí konkrétního příkladu, kdy na knoflíku a prstýnku dítěti vysvětlovala rozdíl mezi kružnicí a kruhem.

Z konkrétních příkladů a pomůcek pak vycházela studentka dále při vysvětlování dalších jevů a věcí. Dítě si vše muselo vyzkoušet samo na skutečných příkladech, ať už šlo o měření vzdálenosti, či sestrojování geometrických tvarů apod. Šlo zde o jeho vlastní zkušenost, kterou dítě poté přijalo za svou a následně z ní těžilo.

*„Že na RAS platí... nová látka - **nechápe a musí si to vysvětlit nějakým způsobem, takže já jsem nezvládala kružnici, kruh. Jaký je mezi tím rozdíl. Tak jsem to nejdřív zkusila tak, že jí to prostě namaluju. Namalovala jsem tužkou kružnici, kruh, kruh jsem samozřejmě vybarvila...***

*„RAS, jaký je mezitím rozdíl?“ „Kruh je větší?“ Říkám - AHA! Tak já nosím vždycky po kapsách různé knoflíky a takový blbůstky, **takže jsem vytáhla knoflík: „Tohle je kruh!“ A vzala jsem prstýnek: „Tohle je kružnice!“** A od té doby mně vždycky RAS, když mě vidí, tak říká: „**Kruh vypadá jako knoflík, kružnice jako prstýnek!**“ Takže takhle jsme se to naučily. Nebo pravý úhly děláme vlastně podle rukou, zase... rovnoběžné strany. Počítáme na prstech, vždycky se snažíme, že drží třeba, když odečítá nebo takhle přičítá, že držíme v těch prstech... **vždycky to musí být metodou, aby ona to viděla, aby si to vlastně dokázala nějak představit, jo, takže... To zkusíme takhle a pak to funguje. A nebo je problém, že ona je strašně tvrdohlavá. Takže ona si něco usmyslí... Mně tvrdila třeba, že jeden centimetr je deset decimetrů, já jsem říkala, že asi ne, že si myslím, že je to jinak a nepřesvědčím ji, že mám pravdu já. Tak jí to ukážu na pravítku a takhle. Pak musíme třeba internet nebo když to bylo třeba v pravopisu, tak ve Wordu, jak je to automaticky vlastně oprava, že ona vidí, že mám pravdu já nebo že i ten počítač má pravdu, tak mně potom už pak, už to jako veme a řekne: „Aha, tak jsem asi měla chybu, ale musí se to takhle prostě nějak. Nebo asi měsíc jsme dělaly rýsování trojúhelníku. Takže ona, že to jde bez kružítka, jo. Říkám: „To je zajímavý, tak to zkus!“ Tak jako samozřejmě každý tři strany, že třeba AB má osmdesát milimetrů a takhle a říkám: „Já si myslím, že to bez kružítka neuděláš, ale ukaž mi to, třeba to tak jde!“ Tak samozřejmě RAS to zkoušela, ale nevyšlo jí to. Tak říkám: „**Ted' ti ukážu můj způsob!**“ a ukázala jsem to pomocí kružítka. Když RAS viděla, že to opravdu***

takhle jde, jak to dělám já, tak to pak dělala taky, ale musí se na ni prostě...nejdřív si to zkus sama, jakej máš ty na to názor, zkus si to udělat a potom já ti zkusím poradit nebo ukážu můj názor a jde to, jo, ale nesmí se na ni říct: „Ne, je to špatně, takhle to nedělej.“ (LIM7)

Při komunikaci s menšími dětmi se osvědčila i zástupná věc v podobě loutky-maňáska. Tento postup se hojně využívá v mateřských školách a na prvním stupni u nižších ročníků ZŠ. Děti se skrze zástupnou věc mohou lépe vyjadřovat i o věcech, o nichž by se jim hůře mluvilo. Kromě toho dokáže loutka upoutat mnohem lépe dětskou pozornost, takže je možné ji využít právě i u dětí s poruchami soustředění apod.

„Tak já jsem třeba používala maňáska, protože jak jsem byla na táboře s děckama, tam zrovna jedno dítě taky mělo hyperaktivitu a ono bylo takové, že se strašně upínalo. Třeba mu stačil plyšovej medvěd a tak furt chodil někde s medvědem a jako většinou neposlouchalo mě, ale když jsem mluvila jakoby za toho medvěda, tak vnímal. Tak jsem ho brala, no a bylo to takovou formou her, takového divadla. No a pak to mě úplně napadlo, úplně tak jako, že kdysi jsem to hrála s dědou, jak jsem byla malá a měla jsem problémy i s logopedií, takže tím vlastně do toho mluvím, tak se i cvičím a procvičuju ty ruce a to...a tu motoriku, takže nevím, no. To už bylo takové spíš zoufalství, že už jsem fakt nevěděla, co by, a že on nevydržel sedět, potřeboval pak se hýbat, takže takové nějaké pohybovky a tak mě to napadlo. Tak jsem nestudovala nic. Žádnou literaturu.“ (NEL19)

Některým dětem dělalo problém rozpoznávání základních pojmů, názvů zvířat, rozdílů apod., proto se některým studentům osvědčilo používání kartiček s názornými obrázky, pomáhali si metaforickými přirovnáními konkrétních věcí a jevů. V matematice pak využívali pomocných tabulek například k násobení aj.

„Já jsem používala kartičky, že tam byl problém, že ten Mot vlastně ani nevěděl, když je slepice, tak ti potomci té slepice, že jsou to kuřátka, to vůbec nevěděl, tak jsem používala kartičky, co jsme měli na základce. Jako kde byly ty rodinky jako prasata, krávy a podle toho jsme to jako tak pojmenovávali, že jako no když otec a maminka, jakože kráva a prase a takový ty jejich děti, tak podle toho. A taky tam byl problém v...že to dítě nerozeznalo jehličnaté a listnaté stromy, tak jako pomocí lístečků a jehličí tak jsem to nějak jako praktikovala. Že jehličí píchá, tak jako jehle na vyšívání...“ (NEL20)

„A tu malou násobilku taky, to jsem jí prostě napsala tabulku s malou násobilkou, tak z toho byla úplně nadšená, že „mamko, dívej“ a hned to šla ukázat. A hned to šla ukázat, a že to ukáže paní učitelce ve škole.“ (CIM17)

„Tak většinou já jí to jako nakreslím nějak, jako moc kreslit neumím, ale tak nějak alespoň schéma nebo nějak jim to zkusit ještě převyprávět do nějaké srozumitelnější podoby.“ (NELC21/10)

Jedním z velice dobrých postřehů se jeví snaha dětem přiblížit látku z pohledu praktického využití a za pomoci názorných příkladů z praxe, což již zmiňovali i studenti v reflexních denících.

„Že on si myslel, že to pro něj v praxi k ničemu nebude, tak jsem ty úlohy převáděl tak, aby to bylo třeba něco, co bude dělat potom na stavbě, až bude ten zedník a tak.“ (VAD23/10)

Určitě zajímavým zjištěním pro studenty bylo i setkání se vizuálním typem dítěte, pokud si chtělo látku lépe zapamatovat, muselo si ji označit barevně a vlastně si tak určité úkony zvýrazňoval, a právě toto konkrétní barevné vyznačení části textu, početních úkonů apod. mu v podstatě usnadňovalo si dané informace utřídit, pracovat s nimi a lépe je pochopit.

„No tak na Mot zapůsobily fixy jednoznačně. To, co je barevné, to on ví, co není barevné, to vůbec nebere nějak, tak jsem mu jedny fixy koupila i do školy a musím říct, že to má jako parádní úspěch teda. Jakože on si to vždycky orámečkuje a pak už to ví. Nebo když něco počítáme a já mu něco podtrhnu, říkám: „Tohle máš špatně, co tam máš špatně?“ Tak jako úplně: „Jo, už to vidím.“ A dokud to není barevné, tak vůbec nevnímá nic.“ (AVI16/10)

Subkategorie: Zajímavosti a zkušenosti ze škol

Základními pojmy jsou: absence pomůcek (dimenze - častá), učebnice ve škole (dimenze - běžně), úkoly (dimenze – chybí).

Subkategorie v sobě zahrnuje zkušenosti ze škol, kterých si při doučování studenti všimli.

V podstatě se jedná o dlouhodobou zkušenost učitelů s romskými žáky, kteří si vesměs veškeré **pomůcky** či úkoly nenosí. Učitelé tedy řeší situaci tak, že tyto děti mají většinu, někdy i všechny pomůcky ve škole a domácí úkoly, jak jsem již zmínila v kategorii týkající se průběhu doučování, jim nezařazují, protože by je stejně nevypracovaly.

„A...a právě, že jsem zjistila, že ony nemají doma vůbec žádnou učebnici. Tak to...prostě jsem si říkala: „To...to...to je zvláštní, aby neměly doma žádnou učebnici. Jsem si říkala, jako ale z čeho se učí? Když třeba se připravují na nějakou písemku do školy??? No a...já jsem teda těm holkám o tom neříkala, že bych jako šla za tou paní učitelkou a taky než jsem se tam vypravila a právě jsem se jako s ní střetla a jsem jí teda

*říkala, že tady doučuju tady ty slečny nebo ty holky a ona mně právě říkala, že to tak je, že ony skutečně...nebo **ty děti obecně všechny učebnice doma nemají**, a že dostávají až ve škole, že právě jako z **dřívější zkušenosti**, že je spousta dětí zapomínala doma, tak je rovnou nechali ve škole a...*“(RAM15)

„...každé dítě má ve škole svůj košíček a v tom má svoje učení.“(ELA24)

„Ale jinak takhle na úkoly vůbec, oni úkoly nedostávají, protože prostě je vůbec nepřinesou. Takže je úplně zbytečné jim třeba zadávat nějaký úkol. Tak to vím zase od mamky, kdy jim třeba zadá úkol, a přinese to jeden člověk.“(RAK14)

Subkategorie: Časová frekvence doučování

Pojmy subkategorie jsou: časová frekvence (dimenze - kratší), docházení (dimenze - častější).

Z pohledu **časové frekvence** studenti většinou docházeli do rodin dvakrát týdně, zhruba na jednu až dvě vyučovací hodiny. Vesměs se ale výpovědi shodují v tom, že je lepší docházet do rodin častěji a na kratší dobu, protože děti většinou nevydrží příliš dlouho udržet pozornost. V rámci doučování samozřejmě záleží na spoustě okolností, proč se dítě zrovna není schopné soustředit. Kromě osobnostních předpokladů hrají roli i další aspekty například i zvýšená zátěž ve škole, únava z nějaké zájmové aktivity apod.

*„...spíš ty **dvě hodinky**. A taky **jednou týdně**, někdy **dvakrát**.“(DNA8)*

*„Já jsem teda taky měla **jednou týdně**, ale většinou tak na **ty dvě hod’ky**, ale někdy to prostě nešlo, on to někdy nevydržel. Takže jsme skončili, **hodinu a půl** tak. Nebo i za **to hodinu** a tak..“(RAK8)*

*„Já jsem spíš chodila **dvakrát týdně**. Protože ze začátku jsem tam byla na ty dvě hodiny, a to s ní opravdu nešlo, protože byla hrozně hyperaktivní, takže jsem chodila **na hodinu**. Aby vydržela aspoň, takže **dvakrát týdně**.“(INA6)*

*„Já jsem měla **dvakrát týdně hodinu a půl**. Ze začátku jsme si daly **hodinu a pak jsme to protáhly**, že tam budu hodinu a půl. Tak jsem tam chodila **dvakrát týdně**.“(CIM5)*

Podobně jako doučování po škole, bývá pro děti zátěžová i odpolední výuka, kdy je soustředěnost dětí již minimální. Z praxe vím, že děti mohou být roztěkané i po nějaké důležité písemce, kdy se v podstatě spíše potřebují vybit z nahromaděného adrenalinu či agrese, pokud nedopadla písemka tak, jak by si představovaly.

6. Kategorie: „Charakteristika dětí“

Vlastnost	Dimenzionální rozsah
poruchy učení	časté
percepce	specifická
volnočasové aktivity	omezené
budoucí profese	známá

Subkategorie: Charakteristika doučovaných dětí

Stěžejní pojmy jsou: nepozornost (dimenze – častá), nesoustředěnost (dimenze – častá), poruchy učení (dimenze – časté), hyperaktivita (dimenze – vysoká).

U romských dětí jsou častěji diagnostikovány specifické **poruchy učení** společně se syndromem ADHD. Děti jsou tedy roztěkanější, špatně se soustředí, doučování tedy musí probíhat v kratších úsecích a využívat různé aktivní činnosti, které by děti zaujaly a udržely jejich pozornost. Bohužel všechno toto má vliv na jejich školní úspěšnost, děti dělají chyby z nepozornosti, případně mají kvůli své tzv. zlobivosti sníženou známku z chování a hlavně s nimi v rámci početné třídy není možné využívat příliš individuální přístup, takže jim učivo v souvislosti s jejich zvýšenou nesoustředěností uniká.

„Ona je **hrozně nepozorná**. A prostě **dělá hlouposti**,... nevěděla jsem, čím jí uklidnit. (INA20)

já jsem měla fakt ty **kluky hodný** a byli jako takoví, že se **chtěli něco dozvědět a chtěli se to naučit**.“(DAL3)

„**je šikovnej**...“(SIM2)

„Ten druhý strašně **špatně četl**, , to bylo hrozný.. vůbec **neuměl ani písmenka**. ..on **vůbec neuměl psát** „p“, „b“ ...vůbec.“(DAL16)

„Ona totiž byla taková trošku **líná, taková pohodlná**, jo. Jo, to prostě...a jí když už se nechtělo, tak prostě se jí nechtělo..“(IRK18)

„Já si myslím, že RAS **nemá žádný poruchy učení**..“(IRK24)

„...byl **celkem šikovnej** jako na normální...na všechny předměty, ale když měl psát v ..angličtině.. **furt zapomínal písmenka**.“(SIM5)

„Doučuju patnáctiletý holky, chodí do osmé třídy, jsou to dvojčata, Obě dvě **jsou šikovný**, ale ta Šár je u mě taková **nesoustředěná**, bych řekla, taková **roztěkaná** a i sama říkala, že ta škola ji nebaví. ta Hel, to je opak. To je úplně něco jinýho. Ta se snaží a třeba i vím, že mně říkala, že ve škole se účastní různých olympiád a že paní učitelka ji chválí, tak...“(RAM1)

„No já třeba tam mám holčinu ve třetí třídě, která je **dyskalkulik**.“(ELA22)

„Jir má vlastně třináct, čtrnáct... Třeba s ním se nejde učit. Třeba ta Věra, ... Ona teda chodí na zvláštní školu, což nechápu, protože fakt strašně dobře se učí, aji strašně jako je **hodná** taková, umí se chovat. A ten Jir, to je strašné... To prostě se s ní něco učím a ten **vůbec nedává pozor**, si tam kope balónem o zed’.“ (REV4)

„Je taková strašná... **strašně akční**, že má problém... že ona mi píše, do toho se otočí na židli, pak dělá něco jinýho.“ (LIM8)

„...protože byla hrozně **hyperaktivní**.“ (INA15)

„No tak teda ta Jan, ta určitě, byla **hyperaktivní**, a určitě **měla problémy se čtením, dyslexii, že se jí pletly písmenka**.“ (INA15)

Subkategorie: Zvláštnosti ve vnímání

Základní pojmy subkategorie jsou: matematika (dimenze - esrozumitelná), logika (dimenze – nepochopitelná), gramatika (dimenze – problematická, určování času (dimenze - problematická), paměť (dimenze – špatná), slovní zásoba (dimenze - nedostatečná), abstraktní pojmy (dimenze - těžko pochopitelné).

Různé výzkumy, zkoumající psychologicko-pedagogické aspekty možné školní neúspěšnosti romských dětí, zmiňují jejich lehce specifické odlišnosti v **percepti**. Z výpovědí studentů jsou patrné u romských dětí především problémy v matematických operacích a slovních úlohách, logice, prostorovém vnímání a abstraktních pojmech.

Děti byly schopné se matematické úkony naučit, ale dělalo jim problém převést tyto matematické operace k reálnému použití. Nechápalý jejich vlastní význam v praxi. Stejně pak nedokázaly odhadovat vzdálenosti, případně objem, obsah a pochopit jejich měrné jednotky.

„Nejprve měla **problémy úplně se vším**, ale přitom násobilku si jednou přečetla a celou...a nebo dvakrát si ji přečetla a celou si ji zapamatovala, například osmi a nebo tak, ale když jste se zeptaly, že jeden časopis stojí pět korun, kolik stojí dva takové časopisy, tak řekla, že pět minus dva a nebo pět plus dva. **Nevěděla vlastně, jak si logicky odvodit, co to násobení vlastně je**. A postupně se to zlepšilo a měla **problémy s věcmi, které si nedokázala představit**.

Například...tam byl takový příklad v knize, že **jeden týden má sedm dní, kolik dní má měsíc?** Tak to **vůbec nevěděla, neměla představu**. Já jsem jí to nejprve chtěla vysvětlovat, ale pak jsem si říkala, že jsem ráda, že pochopila alespoň ty konkrétní věci.“ (NAT5)

„Mě taky překvapilo u tý Sár, že ona **neměla vůbec ponětí...pojem o vzdálenostech**. Třeba...já nevím, vzaly jsme si pravítko a já říkám, tak jako **kolik je centimetr**, ona na to kouká a říká, jakože **neví** prostě. Já říkám: „Tak co je tady tenhle úsek?“ A ona třeba: „Milimetr!“ Prostě **nevěděla vůbec, co na tom pravítku je za míry. Metr nevěděla, jak je velkej, jak je velkej, jak je dlouhej...vzdálenost sto metrů**, Tak to byl docela problém. To jsme musely dělat dlouho, to jsme dělaly snad hodinu asi než jsem jí

to vysvětlila trochu. A ještě horší byly teda jednotky váhy. To se nedalo vůbec nějak názorně představit.“(LAF8)

„Eri třeba vůbec nešla matematika, ale vůbec! Ona jako byla hrozně šikovná, že se naučila, snažila se, takže uměla násobky do osmi, ale když z toho měla dělit, tak jako jí to vůbec nešlo.. takže jsem se jí to bála jako vysvětlovat po svém, abych jí třeba nějak nespletla, ale pak už jsem se jako rozhodla, že to zkusím a pochopila to a začalo ji to bavit a sama jako chtěla příklady další.“(NEL21)

„...měla taky s matikou velký problémy, a nejhorší bylo právě představit si, co to znamená násobek, co to znamená dělení, i když třeba měla před sebou už tu násobilku, tak nedokázala vydělit i třeba malý čísla. Já nevím, šest děleno dvěma, nemohla prostě zaboha přijít na to, co to jakoby je za úkon, co to je za výsledek. Vůbec...a pak byl právě problém s tím, když už měly dělit pod sebe, tak jakoby že nezvládala ty základní úkony, tak se nedalo v podstatě postupovat dál. Jenže když už si pamatovala ten postup, tak nevěděla vlastně, co s tím má dělat. To byl velkej problém.“(NAJ23)

Dalším zajímavým zjištěním byla snížená schopnost představit si některé konkrétní i abstraktní pojmy a jevy. Což samozřejmě může dělat problém i dětem z majority, u romských dětí se to ale vyskytuje mnohem častěji. Věci a jevy, které znají ze svého okolí, jsou pro ně konkrétní a hmatatelné, to s čím se nesetkaly nebo jsou pro ně dané pojmy příliš abstraktní – je pro ně těžko představitelné. Problémy byly i s pamětí, kdy si děti naučenou látku nepamatovaly, což může souviset právě s oněmi abstraktními těžko pochopitelnými pojmy a jevy.

Studenti museli dětem mnohdy tyto pro ně neznámé jevy a věci převyprávět do jejich vlastní srozumitelné řeči, která jim je blízká.

Kromě představivosti zde hraje důležitou roli samozřejmě i nedostatečná slovní zásoba. Tu dítě získává již v raném věku především z neustálé komunikace se svými blízkými, kteří kromě základních pojmů dítě učí tyto pojmy rozvíjet, specifikovat. U romských dětí je slovní zásoba omezená právě díky zjednodušenému pojmenovávání okolního světa, případně používáním romštiny ve větší míře. To může dětem posléze ve škole působit problémy, protože dostatečně nerozumí různým slovům, která jsou základem pro srozumitelnou komunikaci a tím pádem i učení se nové látce.

„U mě byl taky problém, že nerozumí těm slovům, mi přišlo. Třeba světadíly vůbec... já nevím, jestli to neznala nebo já... vůbec to nechápu a vlastně ten dějepis je hodně o různých pojmech a o takovém, takže...takže nejhorší asi bylo jí to číst z té učebnice a vysvětlovat jí to slovo za slovem a převyprávět jí to a jenom ty základní pojmy ju učit, aby to uměla.“(AVI8)

„No, je to... je to pravda, že jsme zkoušeli třeba z té prvouky, řekni mně prostě samci, samici nebo normálně, já jsem řekla maminku, tatínka a dítě třeba od koně. Nevěděla...“(LIM30)

„A tak já jsem jí třeba vysvětlovala, že oni tam mají rostliny, takže, že ví, že akorát přijímají ten kyslík, oxid uhličitý a takhle, že jsem se jí to snažila nějak vysvětlit, aji

třeba jak to roste a takhle A ona si to musí přečíst, já nemůžu jí dostat do hlavy, že list se skládá z řapíku a já nevím, jo. To si musí...pokud si to nepřečte, tak já... musí si to přečíst. Ona řekne, že si to přečte, ale nepamatuje si to.“(LIM31)

„Jakože nemají prostě tak dostatečnou slovní zásobu a všechno si to tak jako nepropojují, no. Takže to je prostě hodně o tom, že třeba ta-není rozumět-té je devět a ona se mě prostě často ptá i na taková slova, která mi přijdou naprosto jasná a ona se mě ptá: „A co to znamená?“ A teď já jí to vysvětluju a ona se mě pak znova zeptá: „A co znamená tohle slovo?“ Takže to znova vysvětluju, takže často třeba chvílku doučování strávíme tím, že jí prostě vysvětluju třeba, když mají slovní úlohu v matematice, tak ona vlastně jakoby třeba to spočítá, ale když píše tu odpověď, tak se mě zeptá: „A co znamená tohle?“ Nebo takhle...”“(NELC20/10)

A samozřejmě jedním z největších oříšků byla pro děti čeština a pochopení základních pravidel českého pravopisu. Děti většinou nechápaly, k čemu vlastně slouží dané vzory pro psaní měkkého a tvrdého i/y a doplňovaly je na základě svého vlastního citu. Toto už ale spadá do oblasti dysgrafie, sama jsem se s tím také setkala a opravdu jsou děti schopné všechna i/y psát přesně naopak než by měla. A je poměrně složité jim to nějakým způsobem vysvětlit. Člověku to připomíná jakýsi snížený cit pro zvuk měkkých a tvrdých souhlásek a samohlásek obecně.

„...ona češtinu vůbec nezvládala, já nevím, třeba, co jsem tam měla, hlavní problém u ní byl, když... jak je taková ta pomůcka „páni, pány“. Viděl jsem psy, že jo, psi štěkali. Ona vůbec v tom neviděla žádný rozdíl. Já jsem jí řekla, přidej si to do věty, jakože páni štěkali nebo pány štěkali a ona to pořád říkala naopak. A to nebylo prostě, že by se jednou, dvakrát spletla, ona to říkala pokaždé prostě naopak, ona to vůbec nerozlišovala, žádné jakoby, nepřišlo jí to vůbec divné. Já nevím, vysvětlovala jsem jí to prostě několik těch schůzek, pokaždé to pletla, takže já nevím.”“(RAB19/10)

„Já přemýšlím, co jim tak nejvíc dělá problém. Takové, že se třeba naučili vyjmenovaná slova nazpaměť, ale už nedokázali určit, když je třeba „pyšný“, že to je ke slovu pýcha a napíšou tam měkké „i“, no.”“(NELC19/10)

Objevuje se zde i neschopnost rozlišovat časovou posloupnost jevů, jako například minulost, přítomnost, budoucnost apod.

„Ona vůbec nedokázala určit, jestli se to teprve stane nebo se to už stalo nebo jestli je to teď.”“(NELS35/10)

Subkategorie: Trávení volného času

Primární pojmy subkategorie jsou: hry na počítači (dimenze - časté), sledování televize (dimenze - časté), kroužky (dimenze – omezené), pohyb venku (dimenze-omezený).

Vlastnost **volného času** odhaluje zjištění, že většina romských dětí tráví svůj volný čas doma, kde se buď dívají na televizi, nebo hrají hry na počítači. Případně se pak zdržují v těsném okolí svého bydliště. Zbytek dětí pak dochází pravidelně na vybrané zájmové kroužky do organizací, které se kromě jiného zabývají i volnočasovými aktivitami. Mezi nejoblíbenější volnočasové činnosti patří tanec a sport.

Zaujmout a především udržet pravidelnou docházku romských dětí je obecně problematické, protože jejich temperament a povahové rysy, pro něž je typická určitá nestálost, jsou v rozporu s jakoukoli pravidelnou činností. Může se povést zpočátku vzbudit zájem, ale většinou děti nemají výdrž k tomu, se dané činnosti věnovat dále. Jen velice malé procento romských dětí dospěje nejen díky svému talentu, ale i pevné vůli mezi špičky či alespoň velice kvalitní hráče na hudební nástroj, tanečníky apod.

„...ona, myslím, ani do školky nechodila. Ona prostě byla doma s tou nejstarší a koukala jenom na televizi.“ (IRK10)

*„že hrajou počítač a dívaj se na Ordinaci. A Pojišťovnu! To se mě ptali, jestli to sleduju, že. Tak jsme se bavili o Ordinaci a...tak jsme začali. Takže **na to koukaj**. Že je spíš...ta maminka jako drží doma.“ (DAL19)*

*„ona **chodí i do nějakého tanečního kroužku**, myslím třikrát týdně mně. Říkala - pondělí, středa, pátek, tak to říká, že ji hodně baví a...a ta Šár, ta poslouchala nějakou hudbu, mně říkala, ale jinak takhle, že **by něco dělaly, to nevím**.“ (RAM18)*

*„Vždycky přijdu a **on hraje na počítači**. A když odcházím, tak zase **jde hrát na počítači**, tak já nevím, jestli vůbec nějak jako chodí ven, někam s děckama nebo tak.“ (EDA10/10)*

*„Že třeba **chodí teď na basket** a tak, a že **má ještě nějaké kroužky**.“ (NELC14/10)*

Setkáváme se zde i se zvýšenou obavou rodičů o své děti ve spojení s možnou nevráživostí mezi různými romskými rodinami, kdy olaští Romové jsou vesměs považováni za nejagresivnější. Proto bývají děti v problémových lokalitách více drženy doma, aby se jim nic nestalo.

*„**Nechodí vůbec ven**, jsou jenom doma prostě, protože oni bydlí prostě v tom pavlačáku, ona je s těmi Romy, oni olaští nejsou, takže s nimi mají problémy, **takže ty děti se, dá se říct, bojí vycházet samy ven**, aby jim něco neudělali, **mají tam jako docela konflikty** s nimi, jako nože a podobně...“ (LEH6/10)*

Subkategorie: Profesní preference dětí

Stěžejní pojem subkategorie je: představy o budoucnosti (dimenze – časté), další vzdělání (dimenze – individuální), profese policisty (dimenze - častá), profese spojené s krásou (dimenze - častá).

I když se většinou jednalo o mladší děti, které byly zařazené v projektu doučování, některé z nich již měly jasno ve svém budoucím **výběru profese**, jiné zatím hledají. Velice populární je paradoxně povolání policisty. Možná v dětech vzbuzuje toto povolání určitý respekt, eventuálně pro děti může znamenat i jakýsi zvýšený pocit vlastního bezpečí. Narazíme zde ale také na motivaci dalším vzděláváním a u dívek jsou pak jasnými favority profese spojené s krásou-tedy vizážistka, kadeřnice apod. Stejně, jak jsem již zmiňovala v reflexních denících i zde narážíme na nedostatečnou informovanost dětí o dalších možnostech vzdělávání.

*„Ale jako že by sama **měla nějakou představu**, že by chtěla něco dělat, **tak to ne**. Možná ten Hon, ten **chlapeček**, ten mi říkal, že **chce být policajtem**, no.“ (ZUS22)*

*„Já si myslím, že teda SAR má vzor v té ALK, že... Má vlastně střední školu, a tak se mě hned ptala, že ALK půjde na vysokou, ..Ona se učí... ona se ptá prostě, jak dlouho by ještě musela chodit do té školy, asi **ona touží po nějakým tom titulu nebo aby jako byla něco víc** nebo tak a takže se ptá. Takže já si myslím, že pokud jí to půjde, tak asi bude studovat, pokud bude mít nějakou motivaci, což myslím, že motivaci má v té starší sestře.“ (LIM46)*

*„Ta Hel, ta **by chtěla jít na gymnázium**, ta mi vlastně na gymnázium říkala a... a nebo **na nějakou vizážistku**..“ (RAM19)*

*„A prostě úplně nejvíc **chce být policistkou**. Strašně jako furt o tom mluvila a vždycky mi říkala, že je to blbý, že je tak blbá prostě na tu matiku, že se jakoby nedostane na tu školu. Jsem jí vždycky musela říkat, že přece nejde jenom o matiku, a že to zvládne do devátý třídy a pak si vybere třeba střední bez matiky. A takhle to ona vůbec nevěděla, že existují třeba střední, kde není tolik matiky, co maj a tak, ale **chce být policistkou**, furt o tom mluvila.“ (TAK22)*

*„Ted'ka právě říkala, že by **chtěla mít vlastní kosmetický salon**, a že maminka jí pomůže, že jí zařídí to, a že by chtěla takhle jako podnikat v kadeřnictví. Hrozně fajn, taková vidina, no.“ (AKT21)*

7. Kategorie: „Zhodnocení projektu studentem“

<i>Vlastnost</i>	<i>Dimenzionální rozsah</i>
pomoc	vítaná

negativní zkušenost	individuální
praktické dovednosti	nedostatečné
přínos	maximální
doporučení	maximální
vnímání etnika	pozitivní
úspěch a pokroky	viditelné

Subkategorie: Vítaná pomoc očima studentů

Primárními pojmy je: předchozí zkušenost (dimenze – užitečná), reflexe studentů (dimenze – vítaná), výukový předmět (dimenze – užitečný), supervize (dimenze – přínosné), odborný materiál (dimenze – žádaný).

U této subkategorie někteří studenti zmiňují jako vítanou **pomoc** případné zkušenosti z předešlé praxe, kdy se s romskými dětmi měli možnost přímo setkat a vyzkoušet si, jak pracují, na co si dát při aktivitách pozor, zamyslet se nad motivací apod. A i když to mohla být zkušenost i negativního rázu, přece jen již věděli, co mohou očekávat a na co se na rozdíl od svých kolegů připravit. Další praktickou zkušeností pak může být i práce s dítětem, které má potíže s nějakou speciální poruchou učení.

„Na to doučování mi třeba pomohlo... já jsem chodila právě na praxi z občanky do Romského muzea..... jak jsou tam ty programy pro ty děti, tak jsem j..vždycky pomáhala, že třeba jeden čas jsem vedla já nebo něco a přišla tam jednou skupinka romských dětí, první třída, bylo jich čtrnáct a byli z Merhautovy, myslím. A to teda.....to jsem v životě ještě neviděla. To teda byl tak silnej zážitek, ty děcka...oni se o to vůbec nezajímali, je to nezajímalo, co se tam dělá. Je to bavilo vždycky dvě minuty a když pak zjistili, že z toho vlastně jako nic moc nekápne, tak je to nebavilo. My jsme jim třeba rozdali takovýhle nějaký papíry a pod to ty tvrdý desky, aby mohli si malovat a je nezajímalo, co budou dělat s tím papírem, oni všichni chodili a ptali se mě, jestli jim nechám ty desky. ... A když jsem jim řekla, že ne, že to je muzea, tak oni se na mě naštváli... Oni se fakt naštváli. Oni se na mě zlobili jako, proč jim to jako nemůžu dát. A vrchol toho byl, když se tam dvě holčičky začaly prát, první třída, a to teda... To nebylo, že by se nějak šťouchly, ony si prostě vjely do vlasů, trhaly si vlasy,... ..a my jsme tam tak stáli a koukali a ta třídní, dokud jako my jsme je neokřikli, tak ona jim nic neřekla, ta učitelka. A ta učitelka byla jako bílá normálně, jo, ale ona už buď jako, podle

mě, byla tak zvyklá, ale ty děcka, to teda... že jako je něco strašně těžký vymyslet, aby jako je to zaujalo. Aby je to bavilo. Já jsem jim třeba vykládala pohádku, s kterou jsme pak měli pracovat a já nevím, možná jsem to já říkala blbě, že prostě to neumím zaujmout, ty děcka. Ale...je to nebavilo nic. To, co jsem dělala já, to, co dělala Maruška, oni si...občas teda poslechli tu třídní učitelku, ale nebavilo je to. Oni po tom muzeu lítali, na všechno si teda chtěli sáhnout, jo... To...to bylo jejich, když mohli si něco osahat. Ono to tam zase...se na to moc sahat nesmí..... no, tak to bylo takový..... a... a jako taky to byl zážitek, no. Takovej...“(IRK27)

„Ale mně pomohlo...já mám vlastně jakoby o hodně mladšího bráchu. Jako on není dyslektik, jo.....on je v pohodě, ale že jako my se s ním jakoby douč... učíme jako my. Takže já od té první třídy jsem to vlastně jakoby s ním prošla. Takže já jsem věděla jako jak s nima ty slabiky, jak to mám dělat. To mně hodně jako pomohl..... jako brácha tohle.“(DAL29)

Kromě zkušenosti z praxe s danou skupinou, byly vítané i reflexe od předešlých doučovatelů, které ale nebyly tak časté, jak naznačuje následující kategorie, týkající se absence informací.

*„Mně pomohlo, že jsem dostala teda **dřívější reflexi** od té slečny přede mnou, co tam byla, takže to mi pomohlo, že jsem tak jako zhruba věděla, do čeho jdu.“(LIM3)*

Dalším zdrojem informací, který shledávali studenti přínosným, byly předměty s multikulturní tematikou, kde se studenti seznamují mimo jiné i se specifiky a kulturou romského etnika.

*„mně pomohl ten **předmět**, jak jsme měli v prváku. Byla to **Multikultura**, ne?“ (DAL32)*

Vítaná pomoc byla také spatřována v supervizích, kde se studenti mohli dozvědět i díky pozvaným pedagogům z praxe některé zajímavé poznatky a dovednosti, spojené například s didaktickými metodami z oblasti speciální pedagogiky, zaměřenými na práci s dětmi, které mají poruchy učení apod. Ne vždy se ale toto podařilo, jak dokládají výpovědi studentů z jiných supervizích skupin, v následující kategorii s názvem Co mi chybí za informace. Někdy měli studenti štěstí a dostali materiál přímo od odborníka, ke kterému dítě docházelo.

*„To bylo právě na těch **supervizích**, já už si nepamatuju, Šulová Markéta? Tak **přinesla nám spoustu materiálů**, mě se to třeba netýkalo, ona žádné dis-poruchy neměla. Ale jako holkám to hrozně pomohlo, různé ty hry, knížky půjčovala, mohly se za ní i osobně stavít. Takže ty **supervize byly hrozně plodné v tomto**.“(AKT17)*

*„A ona chodí jakoby **ke specialistovi** nebo chodila do poradny nebo to, tak **on jí prostě dal nějaký materiály, z kterých má, jako co má dělat** a takový to, tak to jsme z toho hodně čerpaly, že tam bylo třeba opice, různé velký, a ona je měla seřazovat podle velikosti, pak různý určování jako velikosti, tečky, prostě, co je víc, jestli těchhle teček víc nebo těchle těch.... Tak jako různý cvičení, no, tak to jsme se snažily teď trochu dělat z toho.“(ELA22)*

Subkategorie: Negativní zkušenost z doučování

K nosným pojmům subkategorie patří: používání romštiny (dimenze – nepříjemné), přítomnost hádce (dimenze – nepříjemná), vztahovačnost dítěte (dimenze – individuální), doučování více dětí (dimenze – neudržitelné), nekázeň (dimenze – silná), o samotě s cizím člověkem (dimenze – nepříjemné).

Studenti v rozhovorech zmínili i některé nepříjemné situace a **negativní zkušenosti**, s nimiž se během doučování setkali, což je velice přínosné i pro ostatní studenty, kteří tak mohou porovnat své vlastní zkušenosti. Hlavně jsou to nedocenitelné informace pro ty, kteří se k doučování teprve chystají.

Za jednu z nejčastějších nepříjemných situací je pokládána ta, v níž je student konfrontován s neznalostí romského jazyka a stává se objektem, o němž se mluví v řeči, již nerozumí.

*„Ale vlastně občas, když přišla návštěva, tak se přišli na mě podívat a pak **se bavili o mně a já jsem jim nerozuměla a tak**. Ale nebyli jako nepříjemní nebo tak.“ (NAH2)*

*„Ale co se týče té romštiny, když jsem tam byla poprvé, tak **se tam sešla jako rodina, tak si povídali** vlastně. Já jsem byla v kuchyni a oni byli vlastně v... jakoby té průchozí chodbě, tak **si povídali romsky, což mně trošku vadilo, protože já jim nerozumím a teď** nevím, jestli si povídají o mně nebo takhle.. z mé pozice mi to přijde jako ne moc správný. Protože když ten člověk tomu nerozumí, tak **nevím, o čem si vykládají**.“ (LIM35)*

Mezi další negativní zkušenosti patří hádky, jichž byli studenti někdy svědky. Zvýšení hlasu samo o sobě je nepříjemné téměř pro každého, natož pro člověka, který je tomu přítomen v cizím prostředí a pak se po něm případně očekává jakési potvrzení pravdy rodičům. S hádkami samozřejmě souvisí i hutnější výrazy, kterými se hádající lidé častují.

*„Já jsem tam jednou byla a doučovala jsem teda Šar a maminka se vrátila z práce a **začala se s tou nejstarší hádat**. ..Teda já jsem to fakt nezažila. Tak jsem tak úplně zůstala hledět, ale ona si toho vůbec nevšíkala, ona dál psala ty úkoly, prostě normální úplně. A ona teda nejstarší pak odešla a já **když jsem se loučila, tak ta maminka za mnou došla a začala si tak jako stěžovat**, ne, jako co ona s ní má dělat. A že jsem to určitě slyšela. Ale **já jsem nevěděla, co jí mám na to říct**, protože já jsem v podstatě souhlasila s tou nejstarší ségrou. Protože ona jí vynadala za to, že jak přišla domů,*

nebylo umytý nádobí. Přitom já když jsem tam přišla, tak ona vytírala, zametala, uklízela, myla nádobí. A mně to přišlo vůči ní takový nefér, takže bych se spíš zastala jí. Potom maminka: „No, ty určitě taková nejseš!“, **Nevěděla jsem jako, ke komu se mám teda přiklonit nebo co na to jako moc odpovědět, no. Ale ta hádka - to pro mě bylo taky takový docela nepříjemný.** Nevím. Nevěděla jsem jako, jestli třeba se jí mám na to třeba nějak zeptat nebo taky to přejít. Tak jsem taky jako dělala, že nic.“(IRK5)

„No, **sprostě si nadávali** taky, no.“(IRK6)

„Hlavně maminka **nadávala na jejího přítele, ale to teda byly výrazy.**“(IRK7)

„Já jsem jen tak první hodinu, co jsem tam byla, co jsem byla na Cejlu, tak se mi stalo, že ještě jsem se ani s tou Aničkou nepoznala a zrovna někdo do toho bytu vtrhl, někdo ze sousedů **a začali tam po sobě strašně křičet** a ta malá se mi rozplakala, ona fakt nevěděla, co se děje. A já jsem se vlastně bála, protože fakt jsem netušila, co to je, jestli je to tam běžné a úplně tam **po sobě křičeli**. Já jsem nevěděla, jestli se mi nemůže nic stát a jak mám zareagovat. A po teda, asi po pěti minutách, to přestalo, ale..“(NAJ3).

Další jev, s nímž se mohou studenti u romských dětí setkat, je jejich ostražitost v případném tělesném kontaktu. Jakýkoli dotek je pro ně do značné míry intimní záležitost. Můžeme to pozorovat už u romských rodičů, kteří jsou stejně jako děti hákliví na jakékoli dotknutí se jejich dítěte. A i když tuto dotekovou intimitu vůči vám sami porušují a zasahují vám takřka neustále do vaší intimní komunikační zóny – především, jedná li se o malé děti, sami od vás vyžadují určitou zdrženlivost, a pokud si na vás zvyknou, pak už s tím není problém. Naopak to budou častěji vyžadovat.

K vlastnosti romského etnika pak patří i určitá precitlivělost až vztahovačnost k vlastní barvě kůže. Barva kůže je u Romů opět spojena se znakem čistoty a dle ní se pak mezi sebou dělí Romové na žuže tzn.čisté či degeše tzn.špinavé Romy. Proto jsou například Romky se světlou pletí a světlýma očima považovány za ideál krásy v tomto etniku.

„...jako teď už třeba jí to nevadí, ale ze začátku to bylo takový: „Ty **nejseš moje maminka, tak proč mě hladiš!**“, jo. Ale teďka - ona defakto sama za mnou přijde, třeba mě pohladí nebo něco. Že už je taková, že si na mě zvykla a bere mě úplně jinak. A nebo ještě se mně stalo, že třeba jsme psaly diktát, slova, a **říkala jsem barvy. Řekla jsem černá a ona si to hned vztáhla na sebe, prostě, jo. Že černá, teď to tam začla rozebírat, tak to bylo takový nepříjemný.**“(CUL4)

Diskutovaná je i otázka kázně a vnímání studenta jako autority. Romské děti jsou vychovávány poměrně volným stylem a autoritu v rodině představuje otec.

V dnešní době, jak již bylo zmíněno i u Romů tato role selhává, matky jsou na výchovu samy a dětem tento mužský vzor při výchově chybí, proto i ona ztráta respektu k přirozené autoritě může být tímto důsledkem.

S problémy kázně při doučování se setkávalo především několik studentů, kteří doučovali více dětí záraz, což je proti koncepci projektu doučování a sama nechápu,

proč se tomu hned na začátku nezabránilo. Jednalo se zde nejspíš o doučování, vyžádané některou z romských organizací.

„Když jsem tam doučoval tři holky zaráz, tak tam jsem chvíli na ně nedával pozor, tak prvně vzaly kryt z mobilu a dělaly, jakože nic, jakože ony to nemají a toto. Protože my jsme to potřebovali potom vědět, že to drží v ruce, tak jsem začal být docela hodně naštvaný na to a odešel jsem z tama a viděl jsem, že se tam přehrabovaly v něčem. V krabicích, s jakýmasi hračkama a byly tam..... ještě jiní učitelky samozřejmě od nich. A teďka ona vzala nějaký bublifuk nebo něco za patnáct korun, co si může koupit a prostě začala přemlouvat tu učitelku, no, tvrdit jí teda, že to je její. Že ten bublifuk si koupila před chvílkou a tak se to tam hrozně řešilo, i pexeso tam braly a tak, no. Ale hlavně mně vadilo, že neměly vůbec žádnou jakoby ..No, kázeň...Že jsme nebyli pro ně žádná autorita, nadávali nám tam a tak.“(LAD7) „Ale já nemůžu jakoby je zaměstnávat obě a navíc je to koncipované tak, že prostě fakt ony si tu hodinu tam jakoby mohou dělat, co chtějí...“(NOM14/10)

„Pak jsme musely doučovat zvlášť vlastně každá... každou zvlášť, protože ona... ta romská holčička se strašně předváděla, ta druhá nebyla romská a ta se teda hodně chtěla učit. A ona ta NAV se strašně předváděla... ale to bylo aji když tam byl někdo cizí. Nebo někdo z její rodiny. Když tam byl kdokoliv někdo další, tak se to prostě nedalo.“(AVI5)

Pro studentky pak byla zvlášť nepříjemná situace, kdy se ocitli v bytě samy s cizím mužem, případně jen s otcem dětí. Stejně tak, jako jsou určité zažití vzory chování u romské menšiny, které by měl student před začátkem doučovacího procesu znát a respektovat, měly by naopak podobná pravidla a vzorce respektovat i sami romští rodiče . Protože přesně z těchto situací mohou vzniknout různá nedorozumění atd.

„Občas mě tam s tím chlapem nechala samotnou, tak jsem z toho měla takovej špatnej pocit. Jakože ona toho využila, že tam jsem já, že tam pohlídám děti, tak někde odešla a nechala mě tam s nějakým chlapem, kterého jsem viděla poprvé v životě.“(LAN4)

„Mně se jednou tam stalo, já jsem...když jsem pro ni vlastně chodila potom, tak mně tatínek teda řekl, ať jdu dovnitř takovým tónem a tam seděli za lavicí asi čtyři nebo pět chlapů dospělejších, jako do půl těla potetovanejších a ještě asi šest paní tam poběhávalo a on jako říkal, ať jdu dovnitř, já jsem říkala, jestli si jako můžem promluvit venku, že tam je hodně lidí. On říkal, ať jdu dovnitř a zamknul za mnou dveře. Tak to jsem se jako úplně lekla v té chvíli, ale jakože říkal, že chce jenom číslo na mě a když jsem mu ho řekla, tak jako zase odemčel.“(NAJ31)

7.1. Subkategorie: Chybějící informace

Stěžejní pojmy subkategorie jsou: praktické dovednosti (dimenze - nedostatečné), agresivita žáků (dimenze-vzrůstající), zkušenosti z praxe (dimenze-žádány), motivace

(dimenze – důležitá), odbornost výkladu (dimenze - problematická), vcítění se (dimenze – významné), znalosti o dítěti (dimenze – nízké), speciální pedagogika (dimenze- potřebná), vlastní stránka (dimenze- vítaná), organizace (dimenze- dobrá)

Problém, na nějž je poukazováno ze strany studentů nejčastěji, je nedostatečná příprava Pedagogické fakulty na využití didaktických znalostí a dovedností v praxi. Zmiňují zahlcenost teoretickými znalostmi na úkor využitelnosti praktických poznatků.

Studenti nejsou dostatečně připravováni na to, jak děti motivovat, jak pracovat s dětmi, které mají poruchy učení a chování. S tímto se ale školství potýká již dlouhou dobu a i když tento jev není ničím novým, nic zvláštního se s tímto na Pedagogické fakultě za poslední roky neděje.

Studenti by uvítali na fakultě zastoupení i učitelů z praxe, kteří jim mohou předat přímé zkušenosti, které se jim bohužel od vyučujících, zaměřených spíše na výzkum a vědeckou činnost nedostane.

Studenti by uvítali alespoň částečnou praxi – možnost náslechu již v prvních ročnících studia, aby měli alespoň minimální podklad pro to, z čeho vycházet ve své následné práci ve školství.

„Je to málo prostě.“ (IRK29)

K dalším problematickým okruhům patřila obava ze stupňujícího se agresivního chování u dětí a navazující otázky po eventuálních řešeních. Tento jev se na školách objevuje stále častěji a stojí za ním mnoho aspektů, které jsou jak subjektivního, tak obecného rázu. Proto diskuse na toto téma by byla dosti obsírná a myslím si, že se nedá jednoznačně specifikovat určitý druh reakce na toto chování u dětí, protože je to záležitost velice citlivá a individuální, tedy případ od případu.

„Ale to je přesně ono! Máme milion pedagogik, to jsou úvody, dějiny, sociální, speciální, prostě milion, ale tak jako... Když dítě tě pošle do háje, tak tam...to nám nikdo neřekl. Teda když vás dítě pošle do háje, tak uděláte to a to.... To jako se tam neučíme, jo.“ (IRK25)

„No.....se učíš různé věci a potom tam stejně přijdeš a ty děcka fakt vydrží dávat pozor patnáct minut, takže do nich musíš všechno nahustit a pak už se s něma jako nějak bavit normálně. No a já když jsem chtěla třeba jako, myslím, že ten jeden předmět, to bylo něco...že jsme měli jako výstup. Patnáct minut na něco to měli... Ale to prostě vlastně za ty tři roky to byl jenom jeden předmět patnáct minut! Jo a já bych třeba chtěla jako vidět, si pak řeknou ve čtvrtáku, co pak jako třeba s těma děckama, že tam ten bordel

dělaj. Jsou děcka, co jsou drzé, pošlou vás někam. Jako co, co, co...co dělat v takovejchhle chvílích.“(DAL36)

Problém s motivací zaujímal ve výpovědích studentů jedno z čelních míst. Myslím si, že v současné době je i toto téma poměrně diskutované a motivace dětí v dnešní společnosti, stojící především na krátkodobých intenzivních vzruších, je poměrně složitá. Děti potřebují stále nové intenzivnější vjemy, aby je určité jevy a věci zaujaly a u romských dětí to platí dvojnásob. Romské děti jsou celkově hyperaktivnější a nesoustředěnější, takže motivace a udržení pozornosti je u nich chvilkovou záležitostí. Právě motivace romských dětí, by měla být jednou z předních otázek, které by si měli odborníci na konferencích, zaměřených na vzdělávání romských dětí klást.

„Jak učit, jak motivovat, že to se skoro v podstatě na pedagogické fakultě neučí. Že se učí teorie, historie a všechno možné, ale v podstatě, jak učit, tak jako nějaký ten základ člověk ví, ale tak jako pomohlo by mi, kdyby si prostě se mnou sednul někdo, kdo už je třeba, já nevím, deset, dvacet let v praxi a řekl, co vůbec dělá, jaké má zkušenosti a co se mu osvědčilo.“(NELC26/10)

„Prostě víc pedagogických znalostí, aby třeba když... ehm, ehm.... měl problémy se soustředěností nebo s motivací, tak jak ho líp namotivovat, líp psychologicky třeba.“(TEP12)

„Donutit ji k té samostatné práci, když na ni nikdo nedohlíží, prostě. Já zatím nevidím tu motivaci, kterou ona za tím nemá. Že jo, když tam u ní sedím, tak jo, tak se na to podívá, ale jakmile tam nejsem, tak škola jsem úplně mimo, a tím, že ta maminka na ni nedohlíží a nedbá na to, asi aby se učila i sama. Tak prostě něco takového najít, aby se učila sama.“(CIM20)

„Prostě na tu angličtinu absolutně netuším, jak ho namotivovat, jako vůbec nevím. S tímhle jsem se vůbec nedokázala jako...to byl asi náš největší problém, že jsem nedokázala jako přijít na to, jak ho přimět, aby pro to vůbec něco dělal.“(DALP28/10)

„Já si myslím, že možná jediné třeba jako ji motivovat, aby se učila, že ona už je dost velká, že prostě musí sama a ona prostě nechce nebo říká mně, že jí to prostě nejde. Přitom já si myslím, že je to nesmysl, jsem jí dala deset prvků v chemii, aby se naučila do příště a nic prostě. Že jí to nejde, mně řekne a přes to nejede vlak.“(RAD20/10)

Další na co studenti naráží, je nedostatek prostoru k tomu, aby se učili například v souvislosti s didaktikou předmětu, přizpůsobit vysvětlování látky dané věkové skupině dětí. Určitě je dobré, když dokážou studenti v rámci předmětu zasvěceně hovořit o problému a využívat odborné výrazy, bohužel při práci s dětmi se musí využítí mluveného slova a výklad látky přizpůsobit jim a s tím poté studenti mohou bojovat v praxi. Studenti prakticky naráží na to, jak vysvětlit malému dítěti látku jednoduše a srozumitelně, bez zbytečných specializovaných výrazů, kterým dítě beztak nerozumí. Snahou by mělo být se naučit do dětí, kterým látku vysvětlují vcítit, tak aby ji pochopily.

„Jo, protože mně...protože já su na zemáku, já furt dělám mapy. Dám příklad...Mám prostě udělat jednu mapu a on mně to zase vrátí ,tu mapu, jenom kvůli tomu, že to mám špatně vyšrafovaný. A mně tohle přijde jako...jako fajn, musím to umět, že jo. Ale já nejsem kartograf..... A pak řekne....no a nebo jsme u zkoušky a řekne: „No, tak jako...jako kdybys to říkala děckám!“ Jenže já řeknu jednu větu a on mi do toho skočí, že to říkám blbě.“ (DAL35)

*„Že jsem měla problém nejdřív něco vysvětlit, protože jsem to vysvětlovala, dalo by se říct, na své úrovni. Jo, vlastně z pozice vlastně o několik let staršího člověka. To se mně stalo třeba v angličtině. Že chtěla vysvětlit, teď nevím, jestli...ehm... něco s policajtem. Ale jako s anglickým. A teď jsem začala třeba: „No znáš Sherlocka Holmes?!“ A ona: „HA!“ (výraz údivu). Nepoznala samozřejmě. Já říkám: „Aha, tak tím to asi nepůjde!“ Takže já musela říct: „No, je to něco podobného!“ Jako takhle... Nebo říkám ... musela jsem říkat jako kruh jako knoflík a takhle. **Musí se fakt člověk do toho vcítit**, jo. Že... tam jdu s tím, že je ta holčička na **mý úrovni**, prostě si neuvědomím, že jí je **taky deset, není jí dvacet**, že jo.“ (LIM43)*

*„Já jsem měla docela strach vlastně z toho, jak **takovému malinkému děcku něco vysvětlit**. Protože vlastně žádné zkušenosti s učením zatím jsem neměla, tak jsem si říkala, jestli jako vůbec to zvládnu, jestli mu budu schopná pomoci.“ (NAJ30)*

Co by studentům, kteří pokračují v doučování některých dětí, určitě pomohlo a v současné době se tak již začíná dít, jsou informace o doučovaných dětech v souvislosti s reflexními deníky předchozích doučujících studentů. Kde by našli podrobnější údaje o konkrétních dětech, problémové oblasti, co se studentům při doučování osvědčilo apod.

Třeba předtím, než jsme začali doučovat, tak nějaké ty rady do života. Jako třeba zkušenosti, co mají už ti studenti, z těch předešlých let před náma a prostě nějak nás na to připravit. To mi třeba chybělo. Že jsme šli tak úplně do neznáma.“ (CIM29)

*„Anička měla nějaké doučovatelky předtím a mně chyběly takové nějaké zkušenosti. Vlastně teď, jak byly ty práce a někdo by ji přebral po mně, ale já si ji chci nechat, tak vlastně by si mohl přečíst můj názor a věděl by něco o jejich rodině. Vlastně **já jsem tam šla do cizí rodiny, nic jsem nevěděla, jak to tam funguje, nic o nich...**“ (NEL37)*

Jak již bylo zmíněno, studentům chyběly především praktické dovednosti ze speciální pedagogiky těm, kteří studují II. stupeň a doučovali dítě z I. stupně ZŠ, nějaké základy metodiky či didaktiky s těmito dětmi. Doučující studenti se setkávali u dětí hojně s poruchami učení a nevěděli, jak s různými poruchami u dětí pracovat, jaké metody využít. Chyběly jim odkazy na praktický odborný materiál k dané problematice – tedy různá cvičení, pomůcky apod.

„Mně chybělo něco spíš před tím, než jsme vůbec začaly, jakože bysme se třeba všichni sešli, jako i s Emou nebo i nějakýma téma odborníkama na různé ty dys- a podobně.“ (CIM28)

„My jsme měli právě rozvoj počáteční gramotnosti, předmět, a tam jsme měli vlastně vypracovat sborník nějakých těch her pro rozvoj, takže tam jsem něco si přečetla v nějakých knížkách jsem si vypsala, ale jako **níc moc o tom nevím**, no...“(REV3)

„No já jsem měla **problém v logopedii** hodně. To jsem jako **vůbec nevěděla, jakým stylem to mám vysvětlit nebo tak**, protože když jsem mu řekla slovo, tak on ho stejně opakoval špatně, že **jsem nevěděla ty metody**, jak mám teda...do jaké polohy má dát jazyk, ať mu to vysvětlím, tak...**tak to mi hodně chybělo**.“(NEL39)

Studenti by uvítali založení případné speciální složky v intranetu fakulty, kde by mohli sdílet různá didaktická cvičení, nápady, poznatky a zkušenosti ze své praxe právě s těmito dětmi.

„No, já si myslím, že, jak třeba právě Nela říkala, že tam hru tam dala, nějakou, do té moodlinky, tak že **by mohla být utvořená jako vlastní stránka**, kurz na zapsání, jenom nás je doučovateli na ty hry, protože třeba v té moodlince, to je, prostě to, v tom okně doučování, je plno workshopů o Romech a tam to prostě hledat, to...že by mohly být nějaké takové ty nápady a hry, na to prostě něco **vytvořená stránka, kam bychom dávali...i třeba my vkládat**, že nejenom...“(ILE14/10)

Subkategorie: Přínos doučování

Stěžejní pojmy jsou : zkušenosti (dimenze – významné).

Studenti vyzdvihovali ve svých zpětných vazbách jako **přínos**, především praktické využití nabitých zkušeností s doučováním. Pro většinu z nich to bylo první setkání s určitou formou výuky – předávání poznatků někomu jinému. Mohli si tak uvědomit, v čem je potřeba na sobě zapracovat, zda vůbec se této profesi chtějí v budoucnu věnovat apod.

Já si myslím taky, že **je to přínosné, byla to pro mě praxe**, což jako jsem chtěla, sama jsem si to chtěla vyzkoušet, někoho učit, a rozhodně bych to taky doporučila. třeba pak, v magisterském, tak ať to určitě zkusí, že je to, že je to **fakt cenná zkušenost**.“(IRKT35/10)

„Pro mě to určitě **bylo přínosné** už v tom smyslu, že studuji speciální pedagogiku a mám, sice jako A. nemá diagnostikovanou žádnou hyperaktivitu, ale občas mně to tak až přišlo, že prostě fakt jako vůbec se nedokáže soustředit chvilku na něco, že furt musí dělat něco jiného, psát po stole a tak různě, takže už jenom to, že prostě jsem s ním mohla pracovat, a že **jsem mohla nějak vlastně zjistit, co, co, jak se to dá řešit a co na to platí**, tak to si myslím, že **je pro mě velká zkušenost**.“(EDA18/10)

„Jo, tak pro mě to jako taky byla **veliká zkušenost**.takže jsem se dostala i blíž tady k tomu, co vlastně budu jednou dělat, takže mě to naplňovalo.“(ALK19/10)

*„No, já myslím, že hlavně ty **zkušenosti byly přínosné** a hrozně ráda bych v tom pokračovala ještě s holkami, protože ta čeština, to je běh na dlouhou trať.“(NAHT21/10)*

Jak napovídají výpovědi, studenti doučovatelé byli ve své aktivitě motivováni, proces doučování je bavil. Měli možnost vidět u dětí pokroky, jak se dozvídáme v následující kategorii, bavilo je tvůrčím způsobem koncipovat hodinu a z toho důvodu se řada z nich rozhodla pokračovat.

*„Mně to přineslo asi to, že **mě to baví**.“(RAMS27/10)*

*„Mě totiž na tom **bavilo**, když jsem si sama udělala tu hodinu a sama si hledala nějaké ty cvičení, snažila jsem se prostě, i když mám toho času minimálně, tak fakt jsem si našla tu školinku, kde jsem prostě vybírala pro něj ta cvičení, a třeba jsem se takto chytala na tu výuku. **Že mě to tady v tomhle směru bavilo**.“(RAK24)*

*„Takže mě to naplňovalo, **bavilo mě to** a budu v tom ještě teda příští semestr pokračovat.“(ALK19/10)*

Ve výpovědích hrál důležitou roli i smysl činnosti, kterou studenti vykonávali, což je podle mě jeden z nejdůležitějších aspektů pro samotnou motivaci k jakékoli činnosti. Smysl nejen pro samotné studenty, kdy sám o sobě souvisí se zmíněnými praktickými zkušenostmi, ale i pro rodiny, v nichž doučovali.

*„Hlavně **pro ně to má smysl**, ale **pro nás** asi taky.“(AKT 36)*

*„Viděla jsem, že to prostě **má smysl**, a že když tady těmhle lidem budu tímhle způsobem, alespoň pomáhat těm dětem, že prostě se dostanu alespoň někam dál, a že nebudou zakrňení pořád na té jejich jedné úrovni, a že se posunou, i když pomalu, ale prostě posunou se někam dál. Takže už to nebude za pár let, za pár desítek let taková problematika, že už se to posune někam dál.“(LEH22/10)*

*„Že to vidí aspoň od nás, a že se třeba ti rodiče jako i naučí něco i od nás. My vlastně máme tu šanci něco je naučit, **dáváme jim tu naději**, a že i ti rodiče, jsem viděla, že k té Nik přistupují trochu jinak. Je to důležité. Holka prostě je v deváté třídě, pomůžeme jí s výběrem té střední školy, a angažovali se. No, tak když už má ta cizí holka o ni zájem, tak proč by já taky ne, jako její matka, nebo otec. Takové obohacující, to byl hrozně dobrý praktický předmět.“(AKT36)*

Subkategorie: Praktické dovednosti

Hlavními pojmy jsou: časové rozvržení (dimenze – potřebné), zprostředkování látky (dimenze-důležité), improvizace a trpělivost (dimenze – žádoucí), podstata problému (dimenze - známá), motivace (dimenze -vysoká), smysl (dimenze - očividný).

V souvislosti s doučováním studenti získávali především cenné **praktické dovednosti**. Učili se pracovat s doučovanou látkou, vymezovat ji do předem daného časového úseku, přizpůsobovat množství vysvětlované látky dětem a způsobu, jak ji zprostředkovat dětem tak, aby ji byly schopny pochopit. Učili se vnímat reakce dětí a vcítit se do jejich stylu chápání.

*„Mně třeba to hodně pomohlo,.. , protože když jsem si třeba něco připravila, že budu dělat, tak pak třeba jsem zjistila, že jsme stihli jenom půlku, i když jako jsme jeli rychle nebo to, tak to si myslím, že mi hodně pomohlo, že jsem si zvykla jako na tu práci s těma dětma, jak oni reagují na jednotlivé věci a to, takovej člověk tím doučováním získá takovej ten lidštější přístup asi i k těm dětem. K těm romskejm i neromskejm dětem a...jo, myslím si, že mi to **dalo hodně**. Jako... že to bylo fajn.“ (ELA30)*

*„Hlavně jsem si teď za ten semestr **vyzkoušela, asi jak by to mělo vypadat, probíhat to doučování, a že už jsem teda nasbírala ty zkušenosti**, takže vím, jak vést tu hodinu a na co s nimi zaměřovat a tak. Že mi to dělalo na začátku problém vůbec zjistit, jak k tomu přistupovat.“ (NAHT21/10)*

Studenti měli možnost cvičit si na vysvětlování látky svou trpělivost, která si myslím by měla být jednou z primárních vlastností učitele. Učitel by měl zachovávat klid v jakékoli situaci, snažit se situaci řešit rozvahou, ne vznětlivou reakcí, která samozřejmě u dětí zapůsobí jako rozbuška a celá problémová situace se může náhle zvrátit přesně v opačný efekt.

U romských dětí je snaha řešit situace ze strany učitele s klidem a rozvahou opět velice nutná, protože vznětlivost a sklony k prchlivému jednání jsou u těchto dětí mnohem silnější než u ostatních dětí z majority. A neuvážená reakce nechat se vyprovokovat ze strany učitele je samozřejmě neomluvitelná a samotného kantora může stát i místo.

*„**Strašnou dávku trpělivosti**. Člověk se přemáhal, opravdu. Když patnáctileté slečně musíte šestkrát vysvětlovat princip nějakého jednoduchého příkladu, tak já už jsem jako. A ona pořád „já to nechápu.“ Teď jsem to vysvětlila líp, výborně, a „já to nechápu“. A řekla mi to šestkrát, sedmkrát. Panebože holka, a pak to vypočítala správně a já jsem začala tleskat, úplně jásat, a jako „dobrý, dobrý to bylo“. A ona se na mě koukala, jako já sama nadšená, a ona taková „no tak jsem to zvládla“. Ale dobrý, pak to už tak nějak jde. Jsem hrozně šťastná, že jí to jde už.“ (AKT27)*

Kromě značné dávky trpělivosti si doučující studenti mohli vyzkoušet i schopnost improvizace, která je pro pedagogickou praxi také nesmírně důležitá. Učitel by měl z reakcí dětí poznat, zda zvolit pro vysvětlení či procvičování dané látky určitou

metodu, mít v zásobě možná další řešení, pokud by se situace nevyvíjela, tak jak předpokládal.

Dokázat řešit náhlé situace, které jsou ve školním prostředí na denním pořádku, přitom si udržovat určitý nadhled a snažit se empaticky vycítit emoční náboj případného konfliktu a snažit se najít vhodné a co možná nejšetrnější řešení. Protože pokud situaci podcení, může se stát, že ztratí nadlouho někdy i navždy důvěru těch, kterých se situace týkala a děti jsou na toto obzvláště citlivé.

*„Člověk se **naučí** hrozně **improvizovat**, to je hrozně důležité, pro tu pedagogickou praxi.“ (AKT38)*

*„Jako i **jednat a i hned odpovídat a přemýšlet nad něčím**, když se tě zeptá na úplně hloupou otázku.“ (RAK25)*

K dalším cenným dovednostem se přidává fakt, že si člověk ve spojitosti svého vlastního vnímání často neuvědomí, že to co pro něj je absolutně přehledné a jasné může někdo jiný vnímat opačně a konkrétně doučované dítě s určitou myšlenkovou operací či jevem může mít problém.

*„Já mám pocit, že **jsem si víc uvědomila, co může dělat třeba problém**. Mě vůbec nikdy nenapadlo, že **by mohlo někomu dělat problém třeba určování času**.“ (NELS35/10)*

*„A taky **jsem si uvědomila, že ne všechno, třeba co já umím, tak je pro ostatní automatické**. Že jsem byla třeba překvapená, že **někdo může mít problémy s nějakou jinou látkou**.“ (RAD21/10)*

Subkategorie: Doporučení doučování studenty

Základní pojem subkategorie je: doporučení (dimenze - maximální).

Z pohledu studentů je doučování přínosné, jak již bylo zmíněno, především díky získaným cenným praktickým zkušenostem a studenti by ho vřele **doporučovali** ostatním studentům. Je to ale i možnost nahlédnutí do romské problematiky z jiného úhlu, bližší seznámení se se zázemím romských dětí, jejich problémy, starostmi ale i úspěchy na jejich cestě ke vzdělání.

*„Tak já **bych doučování určitě doporučila** a především těm, kteří vlastně mají předsudky vůči těm Romům a třeba měli samé špatné zkušenosti s Romy, tak já opravdu musím říct, že jsem měla dvě rodiny a vždycky jsem, ani s jednou jsem neměla problém.“ (DNA24/10)*

*„Tak já bych to taky **určitě doporučila**, i když jsem teda občas odcházela od nich našťavaná a nebo unavená nebo něco, tak si myslím, že to bylo určitě přínosné a určitě to byla dobrá praxe.“ (RAB22/10)*

Subkategorie: Změna vnímání romského etnika

Stěžejním pojmem subkategorie je: změna náhledu (dimenze – významná).

V průběhu setkávání se studentů s rodinou, docházelo k těsnějším vazbám díky vzájemnému poznávání se nejen studentů s dítětem, ale i s rodiči. Studenti si odnášeli **pozitivní náhled** na romské etnikum, různé jevy začali díky tomuto vnímat v daných kontextech.

Přehodnocovali své postoje vůči Romům. Pro ty, kteří s nimi měli doposud negativní zkušenost, toto poznání bylo příjemnou změnou.

Docházelo i ke změnám postoje ke vzdělání u rodičů, kteří se zpočátku ke vzdělávání svých dětí stavěli bez valného zájmu, ale posléze svůj postoj měnili.

*„Že fakt se **změnil docela můj názor**, že opravdu jsou Romové, kteří chtějí, aby prostě jejich děti se učily, a chtějí pracovat prostě.“ (DNA24/10)*

*„Že prostě **všichni nejsou takoví**, a že je to pravda, jedni jsou takoví, druzí jsou takoví, a prostě bez ohledu na to, jakou mají barvu pleti. Bála jsem se spíš toho zklamání, že opravdu se setkám s takovou rodinou, a zpočátku to tak vypadalo, že na to kašlali, a nakonec teda ne.“*

*Což bylo to, co jsem očekávala, a toto, že jsem si **svůj názor utvrdila**.“ (AKT29)*

*„No, já myslím, že taky určitě, že taky **k nim budu jinak přistupovat**. Že třeba fakt jako vím, .. že fakt i t rodiče mají zájem, aby ty děti třeba neběhali po ulicích, nebo tak nějak. Že je pošlou od dvou do šesti nebo, ne, od dvou do pěti tam je to tak otevřené, a vlastně ty děti s radostí tam chodí, a taky, že mají ti Romové přístup, nebo že berou ohledy na ty svoje děti, že nejsou jim lhostejní, že jako dokáží ty děcka poslat tam a že vědí, že tam budou v dobrých rukách, nebo že si tam dokážou hrát a taky jim to bude přínosem. Že tak nějak, taky jim na té výchově záleží.“ (SIM14)*

*„Já **možná trošku jiný pohled na ty Romy**, protože vidím, že existuje aspoň špetka Romů, kteří chtějí prostě pracovat, a chtějí prostě své děti nechávat doučovat.“ (DNA23)*

Pro většinu studentů to byla první ze zkušeností s romským etnikem a přímý kontakt s romskou rodinou byl pro většinu opravdovým zážitkem, kdy na vlastní kůži zažívali některá z jejich specifík chování a chápání jevů a věcí.

*„...**jinačí pohled na celou tu romskou komunitu**, protože jinak jsem s nima vůbec nepřišla do kontaktu. ..Takže já mám taky tak, zatím jen dobré zkušenosti. A všem chválím, že se mi to povedlo, a jsem z toho nadšená.“ (SIM13)*

*„Pro mě bylo přínosné, že jsem pronikl do nějakých tajů toho romského etnika, a že teďka ten **můj pohled na ně je takový komplexnější** a už je odůvodněný, proč. Teď vím, proč oni to dělají a takhle. Jaké tam mají vztahy a...“ (VAD27/10)*

Subkategorie: Úspěch a pokroky během doučování

K hlavním pojmům subkategorie patří: radost z úspěchu (dimenze – velká), vztah ke vzdělání (dimenze – měnící).

Výpovědi studentů ohniskových skupin dokládají, že romské děti se během dlouhodobého procesu doučování zlepšovaly, u některých byl **pokrok** výraznější, u jiných velmi pozvolný.

Odměnou pro studenty pak byly viditelné výsledky jejich svěřenců ve škole i v práci jich samotných, když bylo jasné, že dané učivo pochopili, což v některých případech nejspíš nebylo vůbec lehké. Studenti se ale nenechali odradit a výsledky se nakonec přece jen dostavily.

*„...**když měla třeba jedničku z té abecedy, tam dostala jedničku tak hned mi to hlásila, že dostala z té abecedy jedničku. Nebo když měla v té písence, že tam měla jedničky. Tak z toho měla radost, že toho hezky napsala.**“ (INA17)*

*„**Mně udělalo radost, že se naučila násobilku, sice ještě neumí osmičku, jo tu malou. Ale už teda aspoň trošičku tu násobilku ovládá aspoň.**“ (DNA20)*

*„...**Takže jsem měla radost, že to pochopila, co jsem jí naučila.**“ (INA18)*

*„...**Že se třeba zlepšila i v té matici, tak to bylo dobře.**“ (CIM23)*

*„Mám tak nějak vždycky **radost** z toho, když Pat přijde, **že se mu podařil**, podařil po nějakém půl roce, co spolu bojujeme, **že napsal diktát na vyjmenovaná slova na jedničku, případně na dvojku, ta, to potom člověka potěší.**“ (KUL13/10)*

*„To, když ona přijde a řekne mi, **že dostala prostě první jedničku z matematiky** a je z toho strašně šťastná, tak to, **to mě strašně moc potěšilo.**“ (LEH12/10)*

Mimo samotné dílčí úspěchy v doučování, studenti svým příkladem a postojem ke vzdělávání dětí motivovaly k vlastnímu přehodnocení jejich náhledu na vzdělání.

*„**Já jsem třeba měla největší radost, když jsem tam vlastně přišla a ptala jsem se Nik protože ona je vlastně v deváté třídě, co třeba střední škola?. Věděla jsem, že gympl teda asi ne, to „vůbec, proč“ a dva týdny jsme vybírali střední školu, a nepřikládám si to teda k sobě. Ale je to úspěch hrozně velkej. Je mi asi jedno, jestli má čtyřku nebo trojku z matiky, ale že chce jít dál.**“ (AKT19)*

Závěrečné shrnutí výsledků otevřeného kódování

Studenti zapojení do projektů doučování byli poměrně silně motivovaní a zajímalo je nejenom samotné poznání daného etnika a otázka pomoci, ale díky zavedení nového předmětu Doučování dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí I.a II.se zde nově objevuje i zájem o získání kreditů a samozřejmě i potvrzení vlastních pedagogických schopností při práci s dítětem.

Zajímavý určitě je i aspekt předchozí pozitivní zkušenosti s touto minoritou. I když studentovo okolí-tedy rodina, přátelé či partneři zaujímali vesměs ostražitý postoj, který se ale následně změnil. Takže studenti vlastně díky své spolupráci s romskou rodinou o tuto pozitivní zkušenost, jak to ostatně téměř všichni z doučujících vyzdvihují, měli možnost měnit i možné negativní mínění a předsudky dalšího širokého okruhu lidí kolem sebe.

Jedním z organizačních nedostatků, je fakt, že studenti o dítěti, které mají doučovat téměř nic nevědí, zatím tedy nefunguje určité předávání informací, které by studentům určitě usnadnily prvotní obavy z celého procesu.

Obavy vzniklé z nedostatečných informací, naštěstí téměř ve všech případech vynahrazuje vřelé přijetí romskou rodinou, její pohostinnost a důvěra.

Samotný průběh doučování byl samozřejmě odvislý od konkrétní rodiny a jejího postoje k této aktivitě. Vzhledem k tomu, že často bylo jediné místo s vyhovujícím stolem v kuchyni, setkávali se zde studenti s rušivými aspekty, jako byl neustálý hluk, zasahování do jejich práce dalšími většinou mladšími sourozenci doučovaného dítěte či návštěvami, nerespektujícími klid, který dítě musí při edukaci mít. Toto je bohužel spojeno, stejně jako v reflexních denících, s absencí dětského pokoje, případně s jeho nedostatečným vybavením pro školní přípravu – tedy odpovídajícím psacím stolem. Pokud tedy doučování probíhalo v jiné místnosti, většinou byl klid vykoupen tím, že se děti musely hrbit u malých konferenčních stolků, v některých případech dokonce psát úkoly položené přímo na kolenou.

Komunikace s rodiči probíhala téměř všude nadstandardně, i když zpočátku byly v některých rodinách problémy s domluvou a dodržováním stanovené doby pro doučování, což se ale časem ustálilo. Rodiče byli ale vesměs velmi vstřícní a přátelští. Se studenty si vykládali a často se i svěřovali se svými problémy. V těchto případech

student mohl rodičům pomoci například s vyplňováním formulářů, zjišťováním a doporučením v různých záležitostech, týkajících se nejen jejich dětí a spolupráce se školou, ale i v sociální oblasti.

Samostatnou kapitolu tvořili otcové a jejich vztah k doučovací aktivitě, kdy téměř žádný z nich o tomto nevěděl a v podstatě se o to ani nezajímal, takže z toho vyplývá, že stejně jako starost o domácnost i oblast vzdělávání dětí, mají v romských rodinách na starost matky.

Naopak v komunikaci rodičů a dětí bylo často studenty upozorňováno na podceňování a snižování tak u dětí jejich sebehodnocení. Rodiče místo, aby děti ocenili za jejich úspěch, naopak vyzdvihovali to, co se jim nepovedlo. Romský jazyk v mluvě používaly rodiny sporadicky.

V oblasti materiálního zázemí romských rodin bylo shledáno poměrně kvalitní vybavení elektronikou, kdy nesměla chybět plazmová televize, DVD a VHS přehrávač ani počítač. Byty, v nichž studenti doučovali, byly spíše menší, ale útulné a udržované. Co ale v bytě studenti postrádali, byly knihy, tedy jakákoli literatura, což je oblast, k níž Romové nemají vytvořen vztah. Pohádkové příběhy z knih tak dětem nahrazují DVD, VHS, CD nosiče.

Do materiálních podmínek řadíme i zaměstnanost, která byla ve sledovaných rodinách vcelku v normě, tedy zaměstnaní byli buď oba rodiče, často však rodinu zajišťoval muž, zatím co žena byla s malými dětmi doma v rámci rodičovské dovolené.

Narážíme zde ale také na rozmáhající se trend současné doby, a sice častější rozpady rodin, kdy se z žen stávají matky samoživitelky.

V rozhovorech se objevuje i odkazy na vnímání Romů mezi sebou. Vybrané rodiny, se už jen svým zařazením do projektu přece jen snaží nějakým způsobem začlenit. Proto se také sami za nepřizpůsobivé Romy stydí, protože se jich jejich chování určitým způsobem dotýká a společnost pak na ně může skrz tyto jedince nahlížet negativně.

Zájem rodičů o vzdělání svých dětí je evidentní, většinou se zajímají o jejich prospěch, navštěvují třídní schůzky, často jsou v souvislosti s řešením problémů v kontaktu s učitelem. Mezi romskými rodiči byli i tací, kteří se se svými dětmi snažili sami učit. Hlavním problémem, na nějž ale hodně romských rodičů naráží je jejich absence základních znalostí, prostřednictvím nichž by dítěti mohli kvalitně látku vysvětlit. Kromě neznalosti naráží spousta rodičů i na nedostatek času se svému dítěti věnovat, což je většinou způsobeno právě větším počtem dětí a především mladších dětí v rodině. Ženy tak musí zvládnout především starost o domácnost a samozřejmě prioritně

zaopatřit mladší sourozence doučovaného dítěte. Matky se ale v některých případech snažily od studentů různé metodické postupy přiučit, aby mohly s dítětem látku i samy opakovat. Rodiče v těchto rodinách také častěji přemýšlejí o budoucnosti svých dětí a jsou si více vědomi pracovních možností, které dětem může vzdělání přinést.

V komunikaci se školou a učitelem je většinou naráženo na možnou diskriminaci ve vztahu učitel-dítě. Jedná se buď o přehlížení, agresí či stagnaci v negativním postoji učitele k dítěti, kdy jde především o subjektivní pocit dítěte či rodiče. Dále se objevuje i otázka šikany, která je sama o sobě v současné době poměrně častým jevem.

V kategorii zhodnocení doučování studentem ve vztahu k dítěti, bylo dítě studentovi spíše přidělováno na základě odpovídající aprobační, v některých případech si studenti výslovně přáli dítě mladší z vlastní obavy selhání.

Setkáváme se zde i s vybranými negativními zkušenostmi, kdy studentům vadila zejména neznalost romského jazyka používaná rodinnými příslušníky v jejich přítomnosti, dále pak přítomnost při rodinných hádkách, nedostatek kázně ze strany doučovaných dětí, především v případech hromadného doučování, v rámci nějaké romské instituce. Studentky pak jako silně nepříjemnou situaci spatřovaly v tom, když z nějakého důvodu zůstaly samy s otcem či jiným mužem.

Doučování studenti popisovali jako poměrně náročné především z důvodu zvýšené hyperaktivity dětí, nepozornosti a různých dysporuch učení apod. Proto byla také frekvence doučování s ohledem na zmíněné viděna na častější setkávání, ale s kratší časovou dotací.

Jedním z největších problémů byla neznalost základní látky z dřívějších let, která se pak negativně promítala i do současného hodnocení a především dítěti znemožňovala další edukační návaznost.

Přípravu na doučování posléze studenti zavrhlí a spíše se zaměřili přímo na aktuální požadavky dítěte daný den. Jednalo se tedy zejména o vypracovávání domácích úkolů, přípravy na písemky apod.

Spolupráci s učitelem studenti hodnotili spíše jako málo přínosnou, někteří učitelé byli se studenty zpočátku v kontaktu, pak ale v rámci svých časových možností kontakt ustal, v jiných případech se tento vůbec nepodařilo navázat nebo nebyla potřeba.

Studenti si s dítětem téměř ve všech případech rozuměli dobře. Z počátku mnozí z nich řešili otázku udržení autority, v souvislosti k přístupu k dítěti buď z pozice pedagoga či kamaráda. Nakonec byl v převážné většině zvolen přístup neformální a přátelský. Doučující studenti si tedy postupně nacházeli k dětem cestu v podobě jejich kamarádů a

stejně jako s jejich rodiči i s nimi mnohdy řešili problémy, o nichž nevěděli ani rodiče. Vztahy tedy byly založeny na vysoké důvěře a často přerostly až do opravdového přátelství, kdy studenti s dětmi čas od času trávili i svůj volný čas, chodí s nimi sportovat, do kina, na vycházky apod. Což je velmi přínosné, protože romské děti, jak vyplývá z výpovědí studentů svůj volný čas převážně tráví u počítače či televize.

Kromě již zmíněných specifických poruch učení jako byla dysgrafie, dyskalkulie apod. se studenti u dětí setkávali s různými odlišnostmi ve vnímání. Jedním z nejčastějších problémů byla nedostatečná představivost jevů, které pro ně byly příliš abstraktní, stejně tak jako nedostatečná slovní zásoba. Obecně romským dětem dělala problém logika a matematika – tedy základní početní operace a jejich logické souvislosti. Dále pro ně byly těžko pochopitelné slovní úlohy a měrné jednotky všeho druhu. V českém jazyce děti kromě klasických nedostatků v gramatice bojovaly i s pochopením základní časové posloupnosti tedy nedokázaly rozeznat rozdíl mezi minulostí, přítomností či budoucností.

V rámci didaktických a metodologických postupů se studenti všechny tyto zmíněné jevy snažili nějakým způsobem vysvětlit a přiblížit. Vzhledem k tomu, že na různé problematické oblasti naráželi studenti s dětmi právě během procesu doučování, museli se sami učit rychlým a pohotovým reakcím. Učitel by měl být krom jiného i tvůrčí a schopný improvizátor, proto i studenti museli v souvislosti s vysvětlováním látky dětem často zkoušet nejrůznější metody a postupy, jak jim učební látku co nejsrozumitelněji přiblížit. U menších dětí fungovalo vysvětlování učiva pomocí her, jako byly například oblíbené pexeso, puzzle apod. Snažili se dětem učivo objasnit i v kontextu s dalšími obory. V matematice se osvědčilo převádět zadané úlohy do praktického využití v každodenním životě, dále pak tvorba názorných tabulek s matematickými operacemi jako byla např. násobilka, tak aby se i toto stalo pro děti přehledným a lépe pochopitelným. K přiblížení neznámých pojmů studenti neváhali vytvořit názorné kartičky s obrázky, zvýrazňování a odlišování probírané látky pomocí barevného rozlišení, kdy především pro děti vizuálního typu toto bylo usnadněním pro srozumitelnost a třídění probíraného apod. Při logopedických vadách, spojených s nápravou komunikačních dovedností i u zvýšení pozornosti bylo využíváno i zástupné pomůcky v podobě loutky. V specifických poruch učení pak s dětmi pracovali i pomocí různých speciálních odborných cvičení a pracovních listů, zaměřených na probíranou oblast.

Při rozhovorech v ohniskových skupinách se otevřela i otázka obecné zkušenosti s romskými dětmi ze škol a související náhled na romského asistenta v praxi. Studenti byli veskrze překvapení z absence pomůcek dětí doma a z toho, že děti nejsou schopné vypracovávat úkoly, což například učitelé řeší právě tím, že buď dětem úkoly nezařazují, stejně tak jako pomůcky si nechávají děti většinou přímo ve škole, aby vůbec měly s čím pracovat. U romského asistenta pedagoga poukazovali studenti na zkušenost s neprofesionálním přístupem, kdy se stal asistent během vyučování spíše rušivým než pomocným činitelem. To je opět otázkou odborné přípravy a pochopení funkce, což je úkolem institucí, které asistenty připravují.

V celkovém zhodnocení přínosu projektu studenti vyzdvihovali především získání cenných zkušeností a praktické využití pro své budoucí působení v praxi, dále pak obecnou změnu ve vnímání romského etnika směrem k pozitivnímu náhledu na tuto majoritu a šíření zjištěných skutečností mezi své okolí. K dalším pozitivním přínosům patřil nácvik vysoké míry trpělivosti, která je při vysvětlování učiva nutná a především u dětí, které se potýkají s různými dys. poruchami apod., umění empatie tzn. studenti se museli naučit vcítit se do dětí a na základě toho jim pak danou látku vysvětlovat na jejich úrovni. Za cennou pomoc považovali předměty s romskou tematikou, nabízené fakultou a vybrané supervize, které ale začaly plnit důkladněji svou funkci až v posledních letech. Zde pokud byl přizván odborník, dostalo se jim odborné podpory z problémových oblastí, nebylo to ale pravidlem. Studenti se jich často nemohli zúčastňovat vzhledem k vlastní vytíženosti výukou. Za velký nedostatek považovali nedostatečnou přípravu pedagogické fakulty v prakticky využitelných didaktických a metodických přístupech, stejně tak i hlubšího vhledu do metod práce v rámci speciální pedagogiky s dětmi s diagnózou specifických poruch učení. Těch poslední dobou u dětí narůstá a studenti, kteří přímo nestudují kombinaci speciální pedagogiky, v podstatě nevědí, jak s těmito dětmi pracovat. Studenti by také uvítali více pedagogicko-psychologických dovedností z oblasti motivace a potencionálního setkání se s agresivním chováním ze strany dětí. Další zajímavá a častá zmínka byl požadavek na důkladnější zaměření se v hodinách didaktiky na nácvik výkladu látky, přímo zaměřeného na danou věkovou skupinu. Studenti často bojovali s tím, jak vlastně probírané učivo přiblížit dětem v souvislosti s jejich úrovní myšlení a věkem a tedy i komunikační vybaveností. Úspěchem bylo pro studenty především to, že viděli u svých svěřených dětí pokroky nejen v tom, že látku jejich prostřednictvím pochopili, ale také ocenění učitelem, který se k dítěti začal stavět jinak a samozřejmě ho i oceňoval za jeho

výkon příslušným hodnocením, což bylo pro děti velkou motivací. Stejně tak jako například i ocenění před třídou za získané znalosti. Doučování jako takové, by studenti doporučovali právě skrze získané praktické zkušenosti a mnozí z nich pak v této aktivitě pokračovali dále.

4.5.2. Paradigmatický model v rámci axiálního kódování

Po otevřeném kódování a shrnutí výsledků, které z něj vyplynuly navazují axiálním kódováním, což je přeskupování kategorií a jejich subkategorií novým způsobem a z toho vyplývající vztahy a spojení mezi zmíněnými ., V axiálním kódování se budeme soustředit na bližší určení kategorie (jevu) pomocí podmínek, které jej zapříčiňují, kontextu (jeho konkrétního souboru vlastností), v němž je zasazen, strategií jednání a interakce, pomocí kterých je zvládán, ovládán, vykonáván, a následků těchto strategií“ (Corbinová, Strauss 1999, s.71). Výsledkem je zakotvená teorie v rámci paradigmatického modelu.

Ve výzkumu, vycházejícím z axiálního kódování, byl stanoven jako hlavní jev **„Průběh doučování“**, který se prolíná celým výzkumem a vztahují se k němu veškeré další jevy a skutečnosti, o nichž se posléze studenti zmiňují v ohniskových skupinách. Ke stěžejním vlastnostem daného jevu patří : Podmínky doučování (dimenze – rušivé), Motivace dětí (dimenze – složitá), Učební pomůcky(dimenze - žádné).

Příčinnými podmínkami zvoleného zkoumaného jevu u rodičů je **„Neznalost učiva“**, **„Zájem o vzdělání“** a **„Nedostatek času“**. U studentů je to pak především **„Motivace“** a **„Předchozí zkušenost s Romy“**.

Kontextem pro daný jev je **„Vztah romské rodiny ke vzdělávání“**, ten se dotýká jak Romů samotných, tak vnímání této skutečnosti pohledem okolní majority v našem případě studentů.

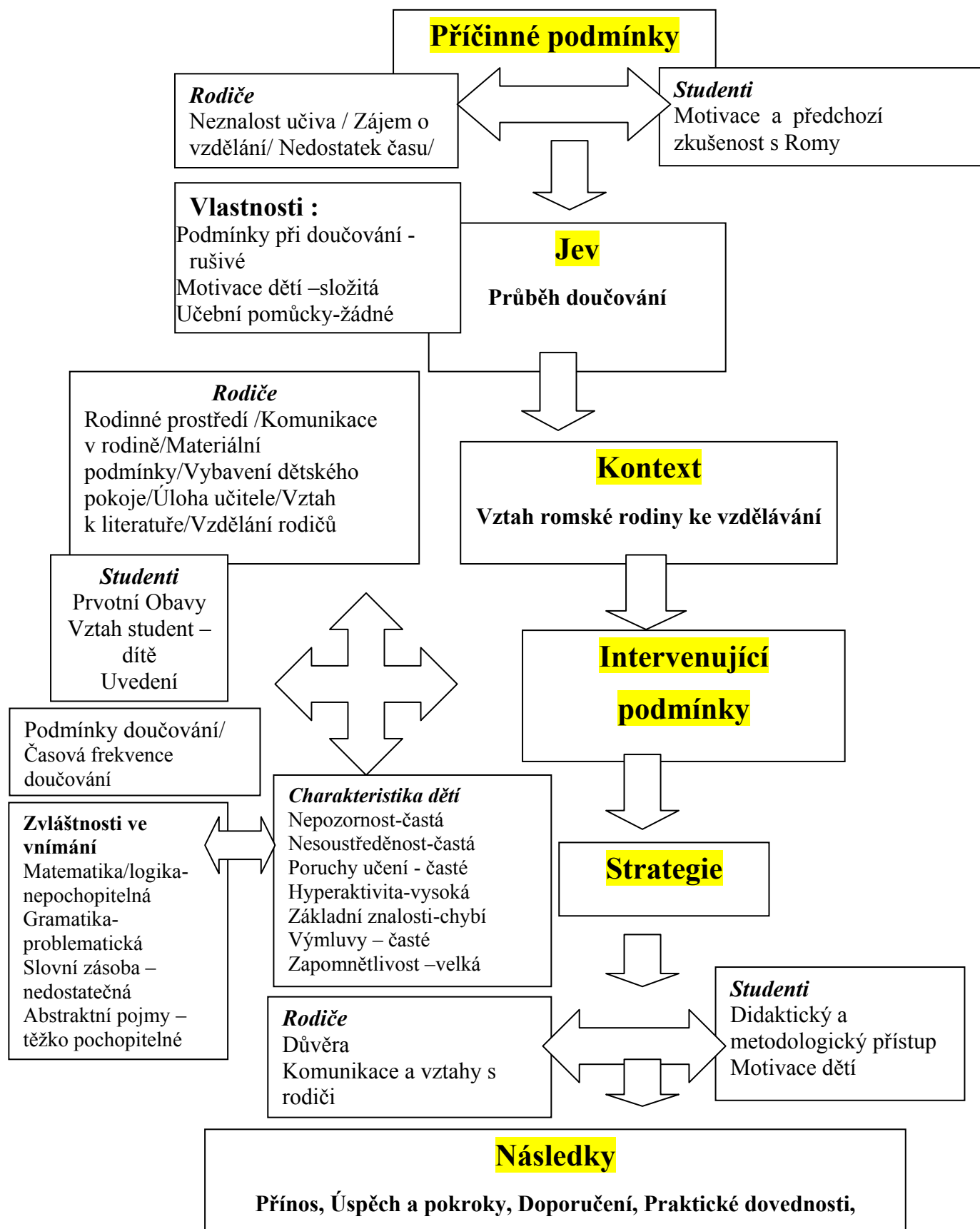
Intervenujícími podmínkami, které mají vliv na průběh jevu doučování jsou zvoleny v souvislosti s rodiči: **„Rodinné prostředí“**, **„Komunikace v rodině“**, **Materiální podmínky“**, **„Vybavení dětského pokoje“**, **Úloha učitele“** a **„Vztah k literatuře“** a **„Vzdělání rodičů“**. Z pozice studentů jsou to: **„Prvotní Obavy“**, **„Vztah student – dítě “** a **„Uvedení“**. Za samostatnou intervenující podmínku jsem zvolila i **„Charakteristiku dětí“**, s níž se pojí vlastnosti: Nepozornost(dimenze -častá), Nesoustředěnost(dimenze - častá), Poruchy učení (dimenze – časté), Hyperaktivita

(dimenze - vysoká), Nesoustředěnost (dimenze – častá), Základní znalosti (dimenze - chybí), Výmluvy (dimenze - časté), Zapomnětlivost (dimenze - velká). Kromě obecné charakteristiky jsem zvolila rozšíření na **„Zvláštnosti ve vnímání“** dítěte, které se vzájemně propojují. Patří sem: Matematika/logika (dimenze-nepochopitelná), Gramatika (dimenze-problematická), Slovní zásoba (dimenze – nedostatečná) a Abstraktní pojmy (dimenze – těžko pochopitelné). Důležité jsou i **„Podmínky doučování“** a **„Časová frekvence doučování“**. Všechny uvedené intervenující podmínky spolu souvisejí a vzájemně se ovlivňují.

Strategie, které vedou ke zvládnutí zvoleného jevu jsou u rodičů: **„Důvěra“**, **„Komunikace a vztahy s rodiči“** a u studentů : **„Didaktický a metodologický přístup“** a **„Motivace dětí“**.

Následky, které po zvládnutí jevu vyplynuly jsou tyto: **„Přínos“**, **„Úspěch a pokroky“** a **„Doporučení“**, **„Praktické dovednosti“**.

Paradigmatický model axiálního kódování



„Doučování vede ke změně aneb mám radost z úspěchu“

4.5.3. Selektivní kódování

Konečným završením otevřeného a axiálního kódování je kódování selektivní. Dle Corbinové a Strausse (1999) se jedná nejprve o vyložení kostry příběhu, tedy získání jakéhosi obecného popisného přehledu příběhu, dále pak uvádíme pomocné kategorie do vztahu dle paradigmatu, pak je dále vzájemně vztahujeme na dimenzionální úrovni. Následuje ověření vztahů dle údajů a doplnění kategorií, které je třeba ještě rozvinout. V praktické činnosti pak ale přeskakujeme mezi jednotlivými kroky dle potřeby.

Hloubkovou analýzou mi vyvstala centrální kategorie, kterou jsem nazvala větou:

„Praktický přínos doučování vede k rozvoji pozitivních vztahů mezi majoritou a romskou minoritou“.

Vlastnost	Dimenzionální rozsah
Přínos	maximální
Náhled na Romy	pozitivní
Důvěra k majoritě	posílena

Praktický přínos pro všechny zúčastněné.

Pro studenty, děti i rodiče bylo doučování vysoce přínosné. Z pozice studentů šlo především o praktickou zkušenost, která se jim v rámci jejich studia na pedagogické fakultě příliš nenabízí a jak sami v reflexích zmiňují, právě získávání praktických dovedností by mělo být jednou z priorit v koncepci výuky pedagogických disciplín. Vzhledem ke zvýšenému výskytu různých poruch učení se studenti většinou poprvé setkávali i s metodologií speciální pedagogiky v praxi, kterou si ve většině případů museli sami vyhledat a nastudovat. Učili se dětem porozumět, uzpůsobovat výklad látky jejich věkovým možnostem, pohotově reagovat na jakékoli jejich dotazy a samozřejmě trpělivě vysvětlovat to, co díky určitým specifikům v souvislosti s jejich vnímáním nebyly schopny tak rychle pochopit. V průběhu se pak s dětmi radovali z jejich postupně se zlepšujících výsledků ve škole.

Pro děti byl přínosem především samotný akt doučování, kdy se jim studenti svým vlastním způsobem učební látku snažili objasnit tak, aby pro ně byla srozumitelná. Prostřednictvím studentů si děti doplňovali to, co jim v rámci minulých let uniklo a

následně pak mohly přikročit i k porozumění učivu stávajícímu. Na rozdíl od rodičů na ně studenti měli dostatek trpělivosti a nenechali se jen tak lehce vyvést z míry. Učení pak bylo v mnoha případech dětem zprostředkováváno především formou různých her a doplňovaček, takže se tak děti mohly nenásilnou formou vzdělávat i ve věcech, které by je za normálních okolností příliš nezajímaly a nebavily je.

Pro romské rodiče bylo doučování jejich dětí studenty jedinečnou možností, jak se od studentů sami něco přiučit, protože ve velké většině už dětem danou látku nedokázali vysvětlit, protože ji sami zapomněli. Kromě toho rodiče většinou neměli ani dostatek času se s dětmi doučovat, jelikož bylo v rodině převážně více sourozenců, jimž se museli věnovat.

Náhled na Romy skrze vlastní zkušenost.

Motivací studentů k doučování byla mimo jiné jak vidina praktické zkušenosti, také pomoc dané komunitě, případně její bližší poznání. Často studenti zmiňovali, že se jejich okolí, tedy přátelé, případně partneři stavěli k jejich rozhodnutí s jistou obavou. Stejně tak i studenti měli zprvu strach z toho, co je vlastně v rodině čeká, jak je rodiče přijmou, jaké bude dítě, jak to tam vlastně bude vypadat – často byli ovlivněni předsudky, které se obecně k romské populaci vztahují. Ty byly ale zažehnány po té, co se studenti po prvé setkali s romskou rodinou, přivítání bylo často nad jejich očekávání vřelé. Vyzdvihovali pak svým blízkým jejich pohostinnost, vstřícnou komunikaci, která zacházela někdy až do podoby přátelského vztahu, upravené bytové zázemí apod. Tím vším vlastně měnili postoj nejen svůj ale i svého okolí, což je nesmírně cenné.

Majorita se o nás zajímá.

Romští rodiče oceňovali zájem studentů o své děti. V mnoha případech se z formálního vztahu vyvinul, jak bylo zmíněno vztah přátelský, kdy se studenti stávali pro rodiče vítanými pomocníky při řešení různých problémů, týkajících se sociální oblasti. Pomáhali jim ve vyřizování některých záležitostí, spojených s vyplňováním nejrůznějších formulářů, podporovali je tam, kde si sami rodiče nevěděli rady, tedy například s odbornými věcmi na úřadech či ve škole. Rodiče se jim tedy začali plně důvěřovat a svěřovali se jim v některých případech i se svými vztahovými problémy apod. Vyjádřením důvěry pak byla jejich velká vděčnost v podobě nezvyklé pohostinnosti či svěření jejich dítěte studentům, když s ním šli například do kina, na vycházku apod. Také vztah dětí byl ke studentům silný. Opět se jednalo převážně o

neformální kamarádský vztah, kdy se studentům děti svěřovaly i s věcmi, o nichž se bály mluvit i s rodiči. Důvěřovali studentům a věděli, že jim v rozličných záležitostech mohou pomoci.

4.6. Analýza ankety s romskými rodiči doučovaných dětí

Třetí doplňující metodou, podporující validitu výzkumu, je anketa s rodiči, která byla zaměřená na získání základních údajů, jichž se studenti ve svých výpovědích případně jen dotkli. Otázky jsou zacílené na vzdělávací oblast, základní údaje o rodičích a na obecné rodinné podmínky.

Anketa byla do romských rodin zprostředkována studenty, kteří v nich pravidelně doučují. Návratnost byla nižší, než se předpokládalo, což může být zapříčiněno sníženou důvěrou rodin k podobným šetřením, která mají spojená se sociálními službami v souvislosti s přidělováním sociálních dávek. A samozřejmě ne každý student byl natolik spolehlivý, že se anketového šetření i přes výzvu zúčastnil a dotazník dodal. Anketa obsahovala 26 položek (viz. příloha). Ve většině případů se jednalo o otázky uzavřené, v nichž respondenti mohli volit jednu, z nabízených možností a polootevřené (ot.č.3,6,9,19), zde byla potřeba svou odpověď zdůvodnit či rozvést. U otevřených otázek (ot.č.10,11,12), byla respondentům ponechána možnost volného vyjádření.

Z celkového počtu 123 oslovených se vrátilo zpět 46 vyplněných dotazníků. Ve všech případech odpovídaly ženy. Tento počet budu tedy považovat v procentuálním vyjádření za plných 100%.

Otázka č.1

Jakého nejvyššího vzdělání bylo v rodině dosaženo?

1. Základní
2. Vyučen
3. Vyšší odborné
4. Střední
5. Vysokoškolské

Základního vzdělání dosahuje 21 respondentů tj. ,46 %.Kolonku vyučen zahrlo 12 respondentů tj.26% ,vyšší odborné vzdělání má 6 dotázaných tj. 13 %, střední vzdělání má 6 tj. 13% a jeden vysokoškolské tj.2 %.

Otázka č.2

Využíváte možnosti třídních schůzek?

1. Ano pravidelně
2. Občas
3. Nikdy

Možnosti třídních schůzek využívá 18 rodičů tj. 39%, občas je navštěvuje 24 tj.52% a 2 zahrli nikdy tj.4,5%. a Dva se nevyjádřili tj.4,5%.

Otázka č.3

Účastnili jste se nějaké akce , pořádané školou ? Pokud ano- o jakou akci šlo?

1. Ano
2. Ne

Školních akcí se účastní 17 rodičů tj. 37%, zbytek , což je 29 rodičů tj. 63% tyto akce nenavštěvuje.Jedná se především o jarmarky, dětská představení, karnevaly, besídky aj.

Otázka č.4

Pokud nastane ve škole nějaký problém, s kým ho nejprve řešíte? Koho jdete žádat o pomoc či radu?

- 1.Ředitele
- 2.Učitele
3. Romského asistenta pedagoga

Dotazovaní řeší problémy především s učitelem 32 tj.70%, romského asistenta využívá 9 z rodičů tj.19,5 % a 4 rodiče tj.8,5 % se obrací přímo na ředitele a jeden se nevyjádřil tj.2%.

Otázka č.5

Byl u Vašeho dítěte stanoven odklad školní docházky?

- 1.Ano
- 2.Ne

Odklad školní docházky mělo u dítěte stanoveno 27 respondentů tj.59% . Zbytek 19 tj. 41% odklad stanoven nemělo.

Otázka č.6

Docházelo Vaše dítě do předškolní instituce – mateřské školky? Pokud ne-z jakého důvodu?

1. Ano

2. Ne

Dotázaní uvádějí v 31 případech návštěvu předškolní instituce tj. 68%, v 15 případech tj. 33% dítě toto zařízení nenavštěvovalo. Nejčastějším důvodem byla mateřská dovolená s mladším sourozencem, což bylo uváděno u 9 tj. 19% odpovídajících, dalším důvodem pak bylo stěhování či změna bydliště ve 2 případech tj. 4% a 4 respondenti tuto otázku nerozvedli tj. 9%.

Otázka č.7

Docházelo Vaše dítě do přípravného ročníku?

1. Ano

2. Ne

Rodiče posílali své děti do přípravného ročníku ve 13 případech tj. 28 %, zbylých 31 dětí tj. 68 % tuto možnost nevyužívalo a dva neodpověděli tj. 4%.

Otázka č.8

Byli byste ochotni přeložit své dítě do speciální (dříve zvláštní) školy, pokud by to bylo nutné?

1. Ano

2. Ne

3. Nevím

Na otázku odpovědělo 16 rodičů kladně tj. 34,5%, 20 rodičů by děti do speciální školy neumístilo tj. 43,5 % a 10 rodičů tj. 22% nevědělo.

Otázka č.9

Navštěvují Vaše děti nějaké mimoškolní aktivity? Pokud ano, jaké?

1. Ano

2. Ne

Mimoškolní aktivity navštěvuje 19 tj. 41% dětí, zbylých 27 tj. 59% nikam nechodí. Mezi kroužky převažují hudební-hra na nástroj či zpěv a taneční aktivity společně se sportovními, objevují se ale také výtvarné , keramika apod. a kroužek hasičů.

Otázka č.10

Jakým způsobem jste se dozvěděli o možnosti doučování svých dětí?

V této otevřené otázce se objevují v zásadě tyto odpovědi : rodiče byli informováni prostřednictvím třídního učitele - 21 tj. 45,5% dotazovaných, upozorněním romského asistenta 4 tj. 9% a 10 rodičů tj. 22% bylo osloveno přímo garantem. Tři rodiče tj. 6,5% se o možnosti dozvěděli od známého, který s tímto má již zkušenost .Ve čtyřech případech doučování doporučila sociální pracovnice tj. 9%, čtyři respondenti tj. 9% neodpověděli.

Otázka č.11

Proč jste se rozhodli pro doučování svých dětí?

Odpovědi na zadanou otázku byly vesměs velmi zjednodušené a daly by se shrnout do těchto obecných oblastí: zlepšení známek a prospěchu v 12 případech tj. 26%, nedostatek času v 10 případech tj. 22 %, problémy s učební látkou v 8 případech tj. 17%, potřeba vzdělání ve 4 případech 9%, neznalost rodičů v 8 případech tj. 17% a 4 neodpověděli tj. 9%.

Několik vybraných doslovných odpovědí:

Já sama jsem pořád v zaměstnání, tak nemám čas na syna.

Aby měly dobré známky ve škole a rozuměli nové látku, kterou probírají ve škole. Tak doma je to doučí a rozumí tomu rychleji.

Kvůli dětem, aby měli vzdělání a i motivace, kterou vidí u studentů je kladná.

Protože dítě potřebuje větší péči.

Protože má špatné známky.

Ve škole všemu nerozumí, tak aby mu to někdo vysvětlil.

Má problémy se čtením.

Nerozumí matkyce a já už to tak nevím.

Ve škole nedává pozor a pak neví co se učili. Tak mu to student aspoň vysvětlí.

Pracuji na směny, takže nemám čas se mu tak věnovat.

Neumím mu to tak vysvětlit.

Špatně počítá a čte, proto to potřebuje. A sem ráda že to je.

Už to má druhý rok a tak jsme chtěli znovu, má lepší známky.

Nemám osobně mnoho času, abych se jí dostatečně věnovala, proto jsem zvolila tento způsob.

Aby měli lepší prospěch.

Otázka č.12

Jak často by mělo doučování probíhat, aby byly školní výsledky Vašeho dítěte uspokojivé ?

Respondenti uváděli tyto údaje: 8 z rodičů tj. 17% by uvítalo doučování 1-2 x týdně , 14 rodičů tj. 31% by chtělo doučování 2x týdně , pro frekvenci 2-3x týdně bylo 12 rodičů tj. 26%, 3x týdně by uvítali doučování tři tj. 6,5% , 5 x týdně uvedl 1 respondent tj. 2%, odpověď nevím zadalo 5 respondentů tj. 11%, 3 nevyplnili tj. 6,5%.

Otázka č.13

Kdo se v rodině stará o plnění povinností, spojených se školou (domácí úkoly, doučování docházka, řešení problémů atd.)?

1. Matka
2. Otec

3. Matka i otec
4. Jiná osoba

Odpověď matka zvolilo 26 dotázaných tj. 57 % , volbu matka i otec zadalo 14 tj. 31%, jiná osoba se podílí ve 4 případech tj. 9% a dva se zdrželi tj. 4%.

Otázka č.14

Jak děti seznamujete s pohádkami a příběhy?

1. Využívám nabídku DVD, CD, VHS aj.
2. Čtu dětem
3. Střídám nabídku v elektronické podobě s četbou

Rodiče využívají nabídku DVD, CD a VHS ve 22 případech tj. 48% , ve 12 případech dětem čtou tj. 26% a ve 12 případech nabídku střídají tj. 26%.

Otázka č.15

Používáte v domácí mluvě i romský jazyk?

1. Ano
2. Ne
3. Občas

Romský jazyk doma používá 7 z dotázaných tj. 15% , 23 dotázaných tj. 50% odpovědělo ne, 14 respondentů mluví romsky doma občas tj. 31% a 2 neodpověděli tj. 4%.

Otázka č.16

Myslíte si, že by se kromě českého jazyka měly děti učit na školách i romský jazyk?

1. Ano
2. Ne
3. Nevím

V 16 případech tj. 35% si rodiče myslí, že by se romština na škole učit neměla, v 5 případech tj. 11% naopak ano a nejsou si tímto jisti ve 24 případech tj. 52% a jeden neodpověděl tj. 2%..

Otázka č.17

Kdo z Vaší rodiny řeší kázeňské přestupky dětí?

1. Matka
2. Otec
3. Matka i otec
4. Jiný příbuzný

Pro řešení kázeňských prostřednictvím matky se rozhodlo 17 dotázaných tj. 37%, úloha otce se vyskytuje v 6 odpovědích tj. 13%, volbu matky a otce zvolilo 14 respondentů tj. 30% a jiný příbuzný se tímto zabývá v 5 případech tj. 11% a čtyři tj. 9% neodpověděl.

Otázka č.18

Pokud je dítě neposlušné, je dobré využít k usměrnění jeho chování i fyzický trest(např.plácnutí přes zadek apod.)?

- 1.Ano
- 2.Občas
- 3.Ne
- 4.Nevím

Volba občas byla nejčastější a rozhodlo se pro ni 24 oslovených tj. 52% ,9 z oslovených zvolilo odpověď ano tj. 20 %, 6 zvolilo odpověď ne tj.13%, a nebylo si jisto 7 z rodičů tj.15%.

Otázka č.19

Má Vaše dítě/děti nějaké domácí povinnosti? Pokud ano, jaké?

1. Ano
- 2.Ne

Domácí povinnosti dětí uvádí 29 rodičů tj. 63%, záporně odpovědělo 12 rodičů tj.26% a 5 tj. 11% neodpovědělo. Povinnosti, které převažují je především úklid svých věcí, umývání nádobí a jiné domácí práce, nákupy a venčení .

Otázka č.20

Dostává Vaše dítě pravidelnou finanční částku na své potřeby-tkz.kapesné?Pokud ano, prosím zaškrtněte jednu z možností.

- 1.Anodo 200 Kč/ do 500Kč/ do 1000 Kč/nad 1000 Kč
- 2.Ne

Rodiče dávají kapesné dětem do 200 Kč v 19 případech tj. 41% ,v 21 případech tj.46% kapesné nedávají , v 1 případě uvedli do 1000 Kč tj. 2% a 5 se nevyjádřilo tj.11%.

Otázka č.21

V rámci rodinných vztahů udržujete kontakt :

1. S velkorodinou-famelijou
2. Jen s úzkou rodinou (prarodiče, sourozenci...)
3. Neudržuji žádné příbuzenské kontakty

Příbuzenské vztahy udržují s velkorodinou dotázaní ve 24 případech tj. 52% a ve 22 případech s úzkým rodinným kruhem tj. 48%.

Otázka č.22

Jaká je zaměstnanost v rodině?

1. Zaměstnaní oba rodiče
2. Zaměstnaný jeden z rodičů
3. Zaměstnaný jeden z rodičů/druhý na mateřské dovolené

4. Nezaměstnaný rodič/druhý na mateřské dovolené
5. Mateřská dovolená

Na otázku zaměstnaní oba rodiče odpovědělo 10 z dotázaných tj.22%, jeden z rodičů je zaměstnaný v 14 případech tj. 30,5%, zaměstnaný jeden a druhý na MD je v 7 případech tj.15% a nezaměstnaný rodič a MD uvedlo 12 oslovených tj. 26% MD je u tří zmíněných tj.6,5%.

Otázka č.23

Využili jste někdy možnosti rekvalifikace?

- 1.Ano
- 2.Ne

Rekvalifikaci využilo 12 respondentů tj. 26% ,31 tuto možnost nevyužilo tj.67,5% a 3 nezodpověděli tj.6,5%.

Otázka č.24

Bydlení :

1. U rodičů
2. U příbuzných
3. Vlastní byt
4. Podnájem
5. Dům

V podnájmu žije 21 z dotazovaných tj.45,5%, vlastní byt má 16 respondentů tj. 35%,dům vlastní 4 z dotázaných tj. 7%, u rodičů bydlí 4 tj.7% a jeden se nevyjádřil tj.2%.

Otázka č.25

Materiální zázemí :

1. Základní vybavení el.spotřebiči(televize, pračka,lednička atd.)
2. Základní vybavení el.spotřebiči a vlastní bydlení
3. Základní vybavení el.spotřebiči a auto
4. Základní vybavení el.spotřebiči, vlastní bydlení a auto
5. jiné

Materiální zázemí základní uvedlo 8 respondentů tj. 17,5%, základní zázemí +auto uvedlo 14 z dotázaných tj.30,5%, základní vybavení a vlastní bydlení uvedlo 12 respondentů tj. 26%a základní vybavení, vlastní bydlení a auto se týká 10 tj.22% u dvou se objevila kolonka jiné tj.4%.

Otázka č.26

Stav

1. Svobodný/á
2. Vdaný/á
- 3.Rozvedený/á
- 4.Vdovec/a

Svobodných respondentů bylo 16 tj. 35% z dotázaných, 14 bylo vdaných tj. 30% a 12 rozvedených tj. 26% , 4 se nevyjádřili tj. 9%.

Závěrečné shrnutí:

V rodinách respondentů se vyskytuje nejvíce těch, kteří mají základní vzdělání – 46%, pak navazují ti, kteří jsou vyučení tj. 26%. Třídní schůzky navštěvuje občas 52% rodičů, pravidelně na ně dochází 39% z dotázaných. Akcí pořádaných školou se rodiče většinou neúčastní, jak uvádí 63% z nich. Pokud se účastní, jedná se především o jarmarky, dětská představení, karnevaly, besídky aj. Pokud se vyskytne nějaký problém ve škole, obrací se v převážné většině rodiče především na učitele v plných 70%. Odklad byl u dítěte stanoven v 59%. Děti z daných rodin docházely do předškolních institucí v 68%, pokud ne, byly udávány především důvody pobytu doma s mladším sourozencem, případně stěhování či změna bydliště. Přípravný ročník dotazovaní rodiče vesměs nevyužili, jak uvádějí v 68%, což je spojeno nejspíše s předchozí docházkou do mateřské školy. V případě potřeby by rodiče v 43,5% dítě do speciální školy nepřeložili, 34,5% rodičů ale odpovědělo kladně a zbytek nevěděl. Mimoškolní aktivity děti v 59% nenavštěvují, 41% dětí ale dochází do nejrůznějších kroužků, zaměřených na hudbu, sport, tanec, výtvarně a objevuje se i kroužek hasičů. O možnosti doučování se dozvídali rodiče prostřednictvím třídního učitele, jak z nich uvedlo 45,5% a ve 22% byli osloveni přímo garantem projektu. Pro doučování svých dětí se rodiče rozhodovali z různých důvodů k hlavním patřily ve 26% zlepšení prospěchu a tedy i známek a ve 22% byl uváděn jako stěžejní motiv nedostatek času. Problémy v různých předmětech uvádělo 17% dotázaných. Frekvenci doučování by rodiče uvítali nejčastěji 2x týdně tj. ve 31% a 2-3x týdně by k ní přistoupilo 26% rodičů. O povinnosti, spojené se školou se nejčastěji a to v 57% stará matka a ve 31% se na tomto podílí matka i otec současně. Rodiče děti seznamují s nabídkou pohádek a příběhů především prostřednictvím nových médií, jak je patrné ve 48% a ve 26% rodiče dětem čtou a stejně tak i média střídají s četbou. Romský jazyk se v domácí mluvě z 50% nevyskytuje, 31% respondentů jej ale občas používá. Na výuku romštiny na školách se dívá 52% rodičů s rozpaky a tedy nevědí, zda by to bylo dobré. 37% dotázaných uvádí jako hlavního aktéra v řešení kázeňských přestupků matku, ve 30% případů se na tomto podílí ale i otec. Pro občasné využití fyzického trestu (doslova plácnutí přes zadek) při nekázní dítěte se vyjádřilo 52% dotázaných. K domácím povinnostem se staví v 63% případů rodiče kladně a děti mají především povinnosti úklidu vlastního pokoje, objevuje se pomoc při domácích

pracích, případně venčení psa a nákupy. Co se týče kapesného – ve 46% dětem rodiče kapesné nedávají a do částky 200Kč ve 41%. Oslovení rodiče udržují v rámci rodinných vztahů kontakty s velkorodinou v 52% a ve 48% s úzkým rodinným kruhem, který zahrnuje blízké příbuzenstvo, prarodiče apod. V otázce zaměstnanosti se ukazuje, že ve 31% je zaměstnán jeden z rodičů, ve 26% se pak jedná o jednoho nezaměstnaného a druhého na MD, ve 22% jsou zaměstnaní oba rodiče. Možnosti rekvalifikace v 67,5 % dotázaní nevyužili. V souvislosti s bydlením žije 45,5% oslovených v podnájmu, ve 35% mají vlastní byt. Základní materiální vybavení a auto uvádí 30,5 % dotázaných, základní vybavení a vlastní bydlení je u 26% respondentů a 22% oslovených má základní vybavení, vl.bydlení a auto. Stav svobodný uvedlo 35% respondentů, 30% bylo vdaných a ve 26% se jednalo o rozvedené jedince.

4.7. Metodologická doporučení a závěry, vyplývající z výzkumného šetření

V rámci disertační práce jsem využila tři metody, které se vzájemně doplňují a podporují – jedná se o analýzu reflexních deníků doučujících studentů MU v romských rodinách, prostřednictvím otevřeného kódování, dále analýzu rozhovorů ohniskových skupin se studenty MU, pomocí paradigmatu zakotvené teorie (otevřeného, axiálního a selektivního kódování). Poslední doplňkovou metodou byla anketa s rodiči romských dětí, kteří jsou zařazeni v projektu doučování.

Výsledky jsou prezentovány u každé metody zvlášť v závěrečném shrnutí. Nyní bych chtěla vybrané poznatky, které z těchto šetření vyplynuly sumarizovat v celkovém náhledu na danou problematiku a nastínit některá z doporučení, která z těchto zjištění vyplývají.

Jednou z hlavních příčin komplikací při začleňování Romů do společnosti je jejich nedostatečné vzdělání. Právě to znevýhodňuje jejich postavení na trhu práce a z toho vyplývající vysokou míru nezaměstnanosti. Úroveň dosaženého vzdělání a s ním spojená kvalifikace, bezprostředně souvisejí s výchovně – vzdělávacím vlivem rodiny a školy. Rodina a škola patří k základním výchovným činitelům, ovlivňujícím vývoj dítěte. Rodinné prostředí romských dětí je obecně považováno za sociálně

znevýhodňující. Škola se tak stává pro tyto děti do určité míry činitelem, který kompenzuje nedostatečné výchovné a vzdělávací funkce rodinného zázemí.

Na míru úspěšnosti romského žáka ve škole mají vliv rozličné faktory. Podle Kovaříkové(1998) lze tyto faktory rozdělit na *endogenní (vnitřní)* a *exogenní (vnější)*.

Vezmeme-li v úvahu autorčino třídění, potom by pod endogenní činitele neúspěšnosti v případě romských dětí spadal vliv špatného tělesného stavu (častá onemocnění, zvýšený výskyt senzorických poruch, špatná životospráva apod.) Mnohem závažnější jsou však nedostatky v psychice žáků. Sem řadíme především jejich celkovou mentální úroveň, nedostatečnou motivaci k učení, malou vytrvalost a pohodlnost žáků, negativní postoj k učitelům, nízkou aspirační úroveň, poruchy schopností myšlení, pozornosti a paměti, vývojové poruchy, poruchy učení (dyslexie, dysgrafie atd.)aj.

Exogenní faktory v sobě zahrnují především vliv rodiny (nesprávný styl výchovy, nízkou vzdělanostní a kulturní úroveň rodiny, nedostatečné materiální podmínky apod.)Vedle rodiny může na romské děti negativně působit také škola, kde svou úlohu hrají především učitelé, kteří například mohou klást na žáky nepřiměřené požadavky nebo nerespektují jejich individuální zvláštnosti a potřeby. (Například požadavek individuálního přístupu pro učitele školní třídy s romskými dětmi, je téměř nesplnitelný, díky vyhlášce školského zákona z roku 2005/§23, která striktně stanovuje minimální a maximální počty žáků ve třídě.) Dále může mít svůj podíl na školní neúspěšnosti i předpojatost učitele při posuzování výkonu romských dětí, nesprávné metodické postupy ve vyučování např. nerespektování zvýšeného výskytu poruch učení u těchto dětí a s tím spojených didaktických postupů při výuce, upřednostňování kompetitivních metod výuky před kooperativními, nevhodně sestavený rozvrh atd. Kromě vlivu školy a rodiny mohou mít svůj podíl v dané problematice i tzv. vlivy mimoškolní, jako jsou např. nevhodní kamarádi, sociopatologické vlivy (drogy, alkohol, gamblerství...).

- Co se týče rodinného prostředí, výchovy a podmínek doučování v romských rodinách:
 - Největším problémem romských rodin, který se dle mého názoru vysoce podílí na celkovém vzdělávání a prospěchu romských dětí je absence místa – dětského pokoje, kde by děti měly klid a dostatečné materiální zázemí pro to, aby se mohly učit a připravovat do školy. Dítě, které nemá ani vlastní psací stůl a neustále je atakováno nejrůznějšími rušivými vlivy, nemá

prakticky možnost se adekvátním způsobem škole věnovat. Toto by si měli rodiče v první řadě uvědomit. Prostřednictvím kódování focus groups od roku 2008 -2011 jsem si ale všimla, že se situace postupem času lehce zlepšuje. Rodiče by se tedy měli dětem snažit vyjít maximálně vstříc a zajistit jim alespoň základní vybavení, pomůcky a respektovat klid při jejich vzdělávacích aktivitách.

- Dalším atributem pro podporu zvyšování vzdělanostní úrovně je dostatek literatury, která je bohužel v romských rodinách nahrazována spíše využíváním špičkové techniky, než vlastní četbou rodičů dětem i samotných dětí. Což by samozřejmě bylo také dobré měnit. V některých romských rodinách, ale z dotazníkového šetření vyplynulo, že asi 1/4 z nich knihy využívá, což je přínosné a postupně by se tato situace s novou generací mohla zlepšovat.
- Komunikace rodičů s dětmi je dalším z faktorů, kterým by rodiče měli věnovat větší pozornost a děti místo podceňování, více motivovat pozitivním hodnocením, pochvalou apod.
- K zamezování sociálně patologických jevů, by přispěla větší angažovanost rodičů v organizování volného času svých dětí, a tedy využívání i nabídky nejrozličnějších kroužků, které jsou nabízeny přímo při školách či organizacemi, zaměřenými na oblast práce s romskou minoritou a samozřejmě i spoustou volnočasových center.
- Zájem rodičů o vzdělání u doučovaných dětí je poměrně evidentní. Měla by se ale zvýšit pravidelnost a spolupráce se školou a učitelem.
- Práce s romskými rodiči tvoří jeden z hlavních pilířů ve vzdělávání romských dětí. Rodiče zaangažovaní v projektu doučování jsou sice motivovanější než ti, kteří tuto možnost nevyužívají, což v sobě zahrnuje už jen fakt toho, že se daného projektu účastní. Obecně ale platí, že se romští rodiče k návštěvě školy příliš nemají a právě u nich by to bylo velmi přínosné. V teorii se často předpokládá, že učitelé budou v těchto případech po vyučování podnikat návštěvy přímo v rodinách, což bohužel v praxi není zcela uskutečnitelné. Pedagogická práce na školách se zvýšeným počtem romských dětí, je oproti pedagogické činnosti na klasické základní škole přece jen komplikovanější, vzhledem k řešení množství nestandardních pedagogických situací, což se

samozřejmě odráží i na míře vyčerpanosti a náchylnosti k syndromu vyhoření u učitelů.

Svou významnou úlohu by zde proto měli sehrávat především asistenti. Jednou z jejich pracovních náplní by mělo být i udržování kontaktu s rodinou a napomáhání řešení problémů, vzniklých ve škole. Zde ale záleží zejména na samotné osobnosti asistenta pedagoga, protože ten by měl mimo jiné mít u rodin i určitý respekt, což se ne vždy podaří skloubit.

Škola by se mohla pokusit přiblížit svou činnost romským rodičům především prostřednictvím aktivit svých žáků, např. v rámci vystoupení (tanečních, hudebních, divadelní apod.), protože téměř každého rodiče potěší úspěch jejich dítěte, pakliže se u Romů vzdělání nepřikládá až takový význam, může jej nahradit právě nějaká umělecká aktivita jejich potomků.

- Ve škole by si učitelé při práci s romskými dětmi měli uvědomit, že tyto děti pocházejí často z neutěšených rodinných podmínek, a proto se je snažit maximálně podporovat.
 - Ve škole by se měl ve větší míře uplatňovat individuální přístup a zohlednit specifika této skupiny obyvatel.
 - Přípravné ročníky pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí, by měly být na školách se zvýšeným počtem těchto dětí samozřejmostí.
 - Měl by být kladen zvýšený důraz na osobnostně-sociální rozvoj.
 - Využívání různorodých didaktických metod s důrazem na prožitkové metody dramatické výchovy, artefaktiky apod.
 - Upevňování pozitivního klimatu v třídním kolektivu např. i formou intenzivního soustředění jak na začátku, tak v průběhu roku.
 - Posilovat výchovnou funkci učitele, který často supluje nedostatečnou výchovnou funkci rodiny.
 - Snažit se zohlednit specifický denní režim romských dětí např. v sestavování rozvrhu.
 - Dostatečná materiální podpora předmětů, v nichž mohou romské děti zažít úspěch, ve zvýšené míře se jedná o praktické předměty.
- I tzv. neúspěšnost ve škole by se dala snížit, protože za opakováním ročníku se ve většině případů skrývá pouze nedostatečné pochopení látky a nemožnost jejího vysvětlení od rodičů, kteří bohužel dané vědomosti nemají.

- V těchto případech by byla na místě pomoc ať už samotných romských organizací, asistentů pedagoga, tak pedagogických fakult, jejíž studenti by se na doučování pravidelně dlouhodobě podíleli, tzn. měli by v rámci svého studia nebo alespoň na jeho určitý úsek na starosti jedno romské dítě, (v klasickém doučování se např. angažují studenti MU nejen v samotném projektu „Domácí učitel“, ale i v předmětech Doučování dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí I.a II.)
- Neodmyslitelnou součástí by také měly být již zmiňované změny ve školském zákoně, kde by byly tyto typy škol přinejmenším zohledněny, a to:
 - alespoň ve sníženém počtu dětí ve třídě,
 - posílení počtu pedagogických asistentů na tomto typu škol tak, aby byla zajištěna přítomnost alespoň jednoho asistenta pedagoga na třídu,
 - upevnění a rozšíření pozic školních psychologů na základních školách,
 - upravení paragrafu č.49 ods.2/ 2005 (o souhlasu rodičů, nezbytnému k přeložení dítěte se specifickými potřebami na jiný typ školy).

V rámci paradigmatického modelu bylo potvrzeno, že dítě, kterému se student doučovatel soustavně pravidelně věnuje, dosahuje zlepšení v dané látce, což je pro dítě obrovským přínosem. Kromě toho jsme v souvislosti se selektivním kódováním narazili na důležitý fakt, že projekt přináší i pozitivní změnu ve vzájemném vnímání obou zúčastněných tedy jak majority, tak romského etnika. Buduje se tedy vzájemná důvěra a to je jedna z cest k rušení předsudků, spojených s tím, co neznáme.

Projekty doučování naplňují dlouhodobě svůj smysl a je záhodno, aby byl i nadále podporován a u sociálně znevýhodněných skupin obyvatelstva plně využíván. Nejen, že se jedná o projekt, který přináší zmíněným skupinám obyvatel osvětu na poli edukace, ale utvrzuje je v nutnosti vzdělávání a zvyšování si kvalifikace vůbec, což souvisí nejen s výhodnějšími podmínkami uplatnění se na trhu práce, ale i s vyšším životním standardem. V neposlední řadě pak plní svůj význam i u dětí v souvislosti s prevencí sociálně patologických jevů.

- Doporučení pro zkvalitnění projektu z pohledu studentů jsou pak následující:
 - Stručné záznamy o dítěti a předávání informací mezi studenty, kteří navazují v doučování.
 - Pravidelné supervize s odborníky na problematiku speciální pedagogiky.

- Pravidelná setkávání s učiteli z praxe, kteří pracují s romskými dětmi.
- Posílení možnosti praxe na pedagogické fakultě již v prvních ročnících – alespoň pomocí hospitací na hodinách.
- Posílení hodinových dotací předmětů didaktiky a metodologie především v praktickém použití.
- Posílení hodinových dotací předmětu speciální pedagogiky se zaměřením na praktické využití.
- Umožnit studentům předběžně si nacvičovat výklad látky v hodinách tomu určených.

Doporučení, která jsem zde uvedla, mohou sloužit jako možná inspirace k tvorbě koncepce vzdělávání dětí romského etnika, protože pokud chce společnost tento problém opravdu řešit, musíme začít s utvářením žádoucích společenských norem a návyků právě u těch nejmenších – dětí, a to se bohužel ve stávajících školních podmínkách dělat nedá.

Začleňování romské komunity do majoritní společnosti je dlouhodobý proces, v němž se počítá s celkovou změnou postoje státu k dané problematice. Základem by měla být především nová koncepce sociální politiky státu a na ni pak navazující změny i v dalších oblastech, jako je oblast vzdělání, kultury apod. Dokud však tyto primární otázky nebudou vyřešeny, pak žádné markantní zlepšení stávající situace očekávat nelze.

Resumé

Disertační práce se zabývá rodinnými podmínkami, které facilitují vzdělávání romských dětí, prostřednictvím analýzy projektu „Domácí učitel“. V teoretické části je nastíněna oblast životního stylu romského etnika, v kontextu s jejich historickými kořeny. Stručně popisuje jejich tradice, zvyky, odlišnosti v rodinných podmínkách ve srovnání s majoritní populací a předkládá možné strategie ke zvýšení vzdělanostní úrovně romských dětí a multikulturního povědomí na školách.

Praktická část prezentuje výsledky, doporučení a závěry z kvalitativního šetření, které bylo založeno na paradigmatu zakotvené teorie, analýze reflexních deníků a dotazníkové anketě s romskými rodiči. Výsledky všech tří zmíněných metod se vzájemně doplňují a podporují, čímž zvyšují i validitu výzkumu.

Aktivita dlouhodobého pravidelného doučování dítěte, přímo v jeho domovském prostředí – rodině, má své pozitivní výsledky. Díky osobitému vztahu a didaktickému přístupu studenta k dítěti, dochází po určité době k jeho zlepšování prospěchu a lepšímu porozumění látce, i přes spoustu překážek, k nimž patří především absence adekvátního místa pro doučování, nedostatek klidu při samotném procesu či nespočet specifických poruch učení, společně s nesoustředěností a zvýšenou hyperaktivitou těchto dětí.

Kromě toho dochází i k vzájemnému poznávání daných kultur, tedy majoritní společnosti a romského etnika, a tím i ke zvyšování důvěry mezi nimi. To vše má vysoce pozitivní vliv na snižování předsudků, které ve spojitosti s romskou minoritou ve společnosti narůstají.

Výsledky mimo jiné poukázaly i na podstatné nedostatky v samotném procesu přípravy studentů na Pedagogické fakultě MU, kdy chybí především návaznost a propojení praktického využití získaných teoretických poznatků s jejich účelnou aplikací. Stejně tak i nárůst specifických poruch učení u dětí vůbec, vyžaduje důkladnější přípravu studentů především v oblasti speciální pedagogiky.

Projekt doučování plní z dlouhodobého hlediska svou funkci, a proto by se v těchto a podobných aktivitách mělo pokračovat i nadále.

Summary

This dissertation deals with family conditions which facilitate education of gipsy children through the analysis of the project called "Home Teacher". The theoretical section presents an outline of lifestyle concerning the gipsy ethnic group, in the context of historical roots. It briefly describes their traditions, customs, differences in family conditions in comparison with the majority population and it also outlines possible strategies to increase the educational level of gipsy children and multicultural awareness at schools.

The practical section presents the results, recommendations and conclusions of the qualitative survey based on the paradigm of grounded theory, analysis of reflective day-books and questionnaire survey with gipsy parents. The results of all three methods are supplementing and supporting each other, thereby increasing the validity of the research.

Long-term tutoring a child on regular basis in the child's home environment – i.e. the family, yields positive results. Thanks to the personal relationship and didactic attitude of a student towards the child, some improvement of learning and better understanding of the school-subject is visible after a certain period of time, despite many obstacles, including primarily inadequate place for tutoring, the lack of silence in the process of learning itself or numerous specific learning disabilities, together with lack of attention and increased hyperactivity of these children.

In addition, the process of mutual understanding of the cultures takes place, i.e. the majority society and the gipsy ethnic group, which results in increasing trust between them. All of this positively affects reducing prejudices which are in conjunction with the gipsy minority in society increasing.

Among others, the results have pointed to significant shortcomings in the very process of preparing the students in the Pedagogical faculty, especially the lack of continuity and connection of practical use of theoretical knowledge gained in relation with their effective application. Likewise, the increase in specific learning disorders in children in general requires a thorough preparation of students especially in the field of special pedagogy.

Tutoring project fulfils its function in the long-term point of view, therefore these and similar activities should be continued.

Seznam literatury:

1. BALVÍN, J. *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém*. 1.vyd. Praha: Radix :Hnutí R, 2004. 206 s. ISBN 80-86798-01-1
2. BARTKO, D. *Moderní psychohygienu*. Praha: Orbis, 1976. 452 s.
3. BREZINKA, W. *Filozofické základy výchovy*. 1.vyd. Praha: Zvon, 1996. 213 s. ISBN 80-7113-169-5
4. CORBINOVÁ, J. STRAUSS, A. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. 1. vyd. Boskovice: Albert, 1999. 196 s. ISBN 80-85834-60.
5. ČERNÁ, M. a kol. *Černobílý život*. Praha: Gallery, 2000. 176 s. ISBN 80-86010-37-6
6. DANIEL, B. *Dějiny Romů: Vybrané kapitoly z dějin Romů v západní Evropě, v Českých zemích a na Slovensku*. 1.vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 1994. 199 s. ISBN 80-7067-395-8
7. DAVIDOVÁ, E. *K bydlení Romů v uplynulém půlstoletí*. In Romové, bydlení, soužití. 1.vyd. Praha: Socioklub, 2000. 126 s. ISBN 80-902260-8-6
8. DAVIDOVÁ, E. *Romano Drom, Cesty Romů 1945 - 1990*. 2. vydání. Olomouc: Interface, 2004. 273 s. ISBN 80-244-0524-5
9. DUNOVSKÝ, J. *Dítě a poruchy rodiny*. 1.vyd. Praha: Avicenum, 1986. 139 s.
10. DUNOVSKÝ, J. *Děti narozené mimo manželství*. 1.vyd. Praha: MPSVČSR, 1974. 296 s.
11. DUNOVSKÝ, J., DYTRICH, Z., MATĚJČEK, Z. a kol. *Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě*. 1.vyd. Praha: Grada Publishing, 1995. 245 s. ISBN 80-7169-192-5
12. GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 1.vyd. Brno: Paido, 2000. 207 s. ISBN 80-85931-76-6.
13. GORNIÁKOVÁ, A. *Romský pedagogický asistent ve škole*. In Šišková, T. Menšiny a migranti v České republice. Praha: Portál, 2001. 188 s. ISBN 80-7178-648-9.
14. GORNIÁKOVÁ, A. a kol. *Vychovatel-asistent učitele*. Nová škola o.p.s
15. GULOVÁ, L. a kol. *Analýza vzdělávacích potřeb romských žáků*. 1.vyd. Brno: MU, 2010. 223 s. ISBN 978-80-210-5342-7.
16. HENDL, J. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. 1.vyd. Praha: Karolinum, 1997. 243 s. ISBN 80-7184-549-3.
17. HOLOMEK, K. in Černá, M. a kol. *Černobílý život*. 1.vyd. Praha: Gallery, 2000. 176 s. ISBN 80-86010-37-6
18. HORVÁTHOVÁ, J. *Základní informace o kultuře a dějinách Romů*. 1.vyd. Praha: MŠMT, 1998. 51 s.
19. HÜBSCHMANNOVÁ, M.: *Jak známe a neznáme cigánskou rodinu*. In: Děti a my, 1977, č.3, s.7-8.
20. HÜBSCHMANNOVÁ, M. *Šaj pes dovakeras - Můžeme se domluvit*. 3.vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1998. 129 s. ISBN 80-7067-905-0.
21. JAKOUBEK, M. PODUŠKA, O. *Romské osady v kulturologické perspektivě*. 1.vyd. Brno: Doplněk, 2003. 176 s. ISBN 80-7239-140-2
22. JINDRÁKOVÁ, L., VANKOVÁ, K. *Spolupráce s vychovatelem-asistentem učitele aneb jak vytvořit ve škole tandem*. Nová škola, o.p.s., 2003
23. KATRŇÁK, T. *Odsouzení k manuální práci. Vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. 1.vyd. Praha: SLON, 2004. 190 s. ISBN 80-86429-29-6
24. KOL. AUTORŮ. *Problémové rodiny a duševní zdraví*. 1.vyd. Praha: MPSV ČSR, 1982. 92 s..
25. KOL. AUTORŮ. *Romové v České republice*. 1.vyd. Praha: Socioklub, 1999. 558 s.

- 26.KOL.AUTORŮ. *Rámcový vzdělávací program pro základní školství*. Praha : VÚP, 2005
- 27.KOL.AUTORŮ. *Romové, bydlení, soužití*. 1.vyd.Praha:Socioklub,2000.126 s. ISBN 80-902260-8-6
- 28.KOUKOLÍK, F.,DRTILOVÁ, J. *Vzpouza deprivantů*. 1.vyd.Praha: Makropulos, 1996. 303 s. ISBN 80-901776-8-9
- 29.KOŤÁTKOVÁ, S., et al.: *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. 1.vyd.Praha: Karolinum, 1998. 222 s. ISBN 80-7184-756-9
- 30.KOVAŘÍKOVÁ M.,a kol. *Pedagogicko-psychologická problematika romských žáků*. 1.vyd.Ústí n. Labem: Univerzita J.E.Purkyně, 1998.105 s. ISBN 80-7044-225-5
- 31.LACKOVÁ, E. *Narodila jsem se pod šťastnou hvězdou*. 1.vyd. Praha: Triáda, 1997. 270 s. ISBN 80-901861-8-1
- 32.LANGMEIER, J., MATĚJČEK,Z. *Psychická deprivace v dětství*. 3.vyd.Praha: Avicenum, 1974. 397s
- 33.LÁZNIČKOVÁ, I. *Tradiční rodinné vztahy, obřady a obyčeje*.In Romové- O Roma.1.vyd.Bрно: Svan a Moravské zem.museum, 1992.90 s. ISBN 80-7028-141-3
- 34.LHOTKA P. *Stručný přehled dějin Romů v českých zemích roku 1945*. In Sborník z konference: Romové národ bez budoucnosti. 1.vyd.Bрно: Elsa 1998. 105 s.
- 35.MACHKOVÁ, E.: *Jak se učí dramatická výchova*. Praha : AMU, 2004, 223 s. ISBN 80-7331-021-X
- 36.MACHKOVÁ, E.: *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha : IPOS, 1998,199 s. ISBN 80-7068-103-9
- 37.MAŇÁK, J.,ŠVEC, V.: *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2004,78 s. ISBN 80-7315-078-6
- 38.MATĚJČEK, Z., DYTRICH, Z. *Nevlastní rodiče a nevlastní děti*. 1.vyd.Praha: Grada, 1999.143 s. ISBN 80-7169-897-0
- 39.MATĚJČEK, Z. *O rodině vlastní ,nevlastní a náhradní*. 1.vyd.Praha: Portál, 1994.98 s. ISBN 80-85282-83-6
- 40.MATĚJČEK, Z., LANGMEIER, J. *Výpravy za člověkem*.1.vyd.Praha: Odeon, 1981.218 s.
- 41.MATĚJČEK, Z. *Co děti nejvíc potřebují*. 1.vyd.Praha: Portál, 1994.108 s. ISBN 80-7178-006-5
- 42.Metodický pokyn ke zřizování přípravných tříd pro děti se sociálním znevýhodněním a k ustanovení funkce vychovatele – asistenta učitele, MŠMT, 25. 12. 2000.
- 43.MORGAN, L. D. *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. Brno: SCAN, 2001. 104 s. ISBN 80-85834-77-4.
- 44.NAVRÁTIL, P. *Romové v české společnosti*. 1.vyd.Praha: Portál, 2003. 223 s. ISBN 80-7178-741-8
- 45.NEČAS, C. *Romové v České republice včera a dnes*. 4.vyd.Olomouc: Univerzita Palackého, 1999.129 s. ISBN 80-7067-952-2
- 46.NEČAS, C. *Historický kalendář : dějiny českých Romů v datech*. 1.vyd.Olomouc: Univerzita Palackého,1997 s. 123 ISBN 80-7067-769-4
- 47.NEČAS, C. *Romové v České republice včera a dnes*. 5.dopl.vyd.Olomouc: Univerzita Palackého, 2002.129 s. ISBN 80-244-0497-4
- 48.NEČAS, C. *Romové na Moravě a ve Slezsku 1740 - 1945*.1.vyd. Brno: Matice moravská, 2005. 475s. ISBN 80- 86488-20-9
- 49.NĚMEC, J., ŠTĚPAŘOVÁ, E., PAVLÍČKOVÁ, R. *Edukace romských dětí očima studentů (domácích učitelů)*. In *Edukace romských žáků v zrcadle výzkumných šetření*. 1. vyd. Brno : MUNI PRESS, 2010. od s. 43-58, 16 s. Sociálně pedagogický výzkum. ISBN 978-80-210-5148-5.

50. NĚMEC, J., BUCHTOVÁ, Z., GULOVÁ, L., PAVLÍČKOVÁ, R., ŠTĚPAŘOVÁ, E. *Edukace romských žáků v zrcadle výzkumných šetření*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 2010. 134 s. Sociálně pedagogický výzkum. ISBN 978-80-210-5148-5.
51. NĚMEC, J. *Včela má pilu aneb Přípravné třídy pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí*. 1.vyd. Brno : PdF MU, 2005. 85 s. ISBN 80-210-3727-X
52. NĚMEC, J. *Sociální a kulturní determinanty a strategie edukace romských žáků*. Orbis Scholae, Praha, UK v Praze, Pedagogická fakulta, 2009. ISSN 1802 -4637
53. PAVELČÍKOVÁ, N. *Romové v českých zemích v letech 1945-1989* 1.vyd. Praha: Úřad dokumentace a vyšetřování zločinů komunismu PČR, 2004. 183 s. ISBN 80-86621-07-3
54. PAVLÍČKOVÁ, R. Postřehy z doučování sociálně znevýhodněných(romských)dětí v jejich domácím prostředí. In *Vítková, Marie - Vojtová, Věra. Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním. Education of Socially Disadvantaged Students*. 1. vyd. Brno : MU, 2009. 11 s. ISBN 978-80-7315-188-1.
55. PRŮCHA, J.: *Multikulturní výchova*. 1.vyd.Praha: ISV, 2001. 211s. ISBN 80-85866-72-2
56. RAICHOVÁ, I. *Romové a náboženství*. In *Romové- O Roma*. 1.vyd.Brno: Svan a Moravské zem.museum, 1992.90 s. ISBN 80-7028-141-3
57. ŘÍČAN, P. *S Romy žít budeme-jde o to jak*. 2.vyd.Praha: Portál, 2000.149 s. ISBN 80-7178-410-9
58. SEKYT, V. *Odlišnosti mentality Romů a původ těchto odlišností*. In Šišková, T.: *Výchova k toleranci a proti rasismu*. 2.vyd.Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-285-8
59. SPOUSTA, V. et al. *Vádemékum autora odborné a vědecké práce*. 1.vyd.Brno: Masarykova Univerzita, 2000.158 s. ISBN 80-210-2387-2
60. ŠIŠKOVÁ, T. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-285-8
61. ŠIŠKOVÁ, T. *Menšiny a migranti v České republice*. 1.vyd. Praha: Portál, 2001.188 s. ISBN 80-7178-648-9.
62. SLAVÍK, J. SLAVÍKOVÁ, V. ELIÁŠOVÁ, S. *Dívej se, Tvoř a povídej!* 1.vyd. Praha: Portál, 2007. 200 s. ISBN 978-80-7367-322-2
63. SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefiletiky)*. 1.vyd. Praha: PdF UK, 2004. 282 s. 45 ISBN 80-7290-066-8
64. STŘELEČ, S. *Kapitoly z rodinné výchovy*. 1.vyd.Praha: Fortuna, 1992.160 s. ISBN 80-85298-84-8
65. STŘELEČ, S. et al. *Kapitoly z teorie a metodiky výchovy*. 1.vyd.Brno: Paido, 1998.189 s. ISBN 80-85931-61-3
66. ŠVEJCAR, J. a kol. *Péče o dítě*. 2.vyd.Praha: Avicenum, 1976.363 s.
67. VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie školního dítěte*. 1.vyd.Praha: Karolinum, 1997.88 s. ISBN 80-7184-488-8
68. VALENTA, J.: *Pane prosím Vás, tady někde mají být hranice výchovné dramatiky...* Tvořivá dramatika 6 ,1995, č.2, s.9
69. VANĚK, J. *K biologickým a psychologickým zřetelům výchovy*. 1.vyd.Praha: SPN, 1972. 275 s.

Internetové zdroje :

URL:<<http://www.artefiletika.cz/modules/articles/article.php?id=9>>[cit. 2011-12-25]

URL:<<http://www.creatis.cz/kurzy-pro-pedagogicke-pracovniky/artefileticke-dilny/artefileticka-dilna-pro-ucitele-ms-a-i-stupen-zs/artefileticka-dilna-multikulturalita-pro-deti-predskolniho-a-mladsiho-skolniho-veku/>>[cit. 2011-12-25]

URL:<<http://romove.radio.cz/cz/clanek/19864>>[cit. 2011-12-12]

URL:<<http://romove.radio.cz/cz/clanek/18211>>[cit. 2010-10-07]

URL:<<http://www.msmt.cz/socialni-programy/informace-msmt-k-zabezpeceni-vzdelavani-deti-zaku-a-studentu-se-specialunimi-vzdelavacimi-potrebami-s-podporou-asistence>>[cit. 2011-22-12]

URL: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-48-2005-sb-1>>

Seznam tabulek a grafů

Tab. č.1–počty studentů MU, kteří participují na projektu „Domácí učitel“ v jednotlivých semestrech od roku 2002.	Str.75
Tab. č.2 – počty studentů MU, kteří si registrovali předmět „Doučování dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí I.aII.	Str.75
Tab. č.3 Úroveň vzdělanosti romského obyvatelstva	Str.77
Tab. č.4 Koncept volného a soudržného vztahu	Str.78
Tab.č.5 Složení informantů	Str.82
Graf : Paradigmatický model zakotvené teorie	Str.178

Přílohy

Příloha č.1.: Artefietická dílna,, Multikulturalita“ – anotace+studijní plán kurzu

Příloha č.2.: Anketa pro rodiče (přepis CD)

Příloha č.3.: Přepisy Rozhovorů ohniskových skupin na přiloženém (přepis CD)

Příloha č.1.: Artefiletická dílna, „Multikulturalita“ – anotace + studijní plán kurzu

Anotace kurzu

Kurz účastníky seznamuje se základním využitím artefiletiky ve výchovně-vzdělávacím procesu dětí předškolního věku, na I. a II. stupni základních škol a na středních školách.

Klade si za cíl objasnit účastníkům kurzu základní teoretická a především praktická východiska technik a metod, využívaných v artefiletice.

Snahou je pedagogickým pracovníkům přiblížit možnosti artefiletického přístupu při práci s dětmi a mládeží.

Artefiletická dílna „Multikulturalita“ je součástí cyklu synkretických dílen, které budou probíhat během celého roku, a v nichž se budeme věnovat vybrané tematice, vycházející z rámcově vzdělávacích programů. Dílna je zaměřena na poznávání, vnímání a pochopení odlišností a spojitostí v rámci jednotlivých kultur, vedení dialogu na téma stereotypizace a předsudky, pomocí netradičních prostředků výtvarných, dramatických a hudebních metod a technik, v rámci artefiletické výchovy. Dále pak s tímto související i rozvoj empatických schopností při vcítění se do pocitů jiných lidí ve svém okolí.

Učitelé si budou moci vyzkoušet sami na sobě, působení jednotlivých metod a technik daných disciplín a v závěrečné skupinové reflexi se zamyslet nad vlastním zážitkovým procesem a jeho jednotlivými etapami.

Absolvent kurzu získá základní teoretické poznatky a praktické dovednosti z oblasti artefiletického zážitkového pojetí výchovy, zaměřeného na děti a mládež. Veškeré tyto vědomosti pak bude moci využít ve své praxi.

Kurz bude organizován ve třech blocích:

A. Artefiletika - Úvod do artefiletického pojetí výchovy dětí a mládeže v MŠ, na I. a II. stupni ZŠ a školách středních, objasnění základních principů a pojmů artefiletiky, obeznámení se s literaturou, internetovými odkazy apod.

B. Metody a techniky artefiletiky - *Seznámení se a praktické vyzkoušení si technik a metod z oblasti výtvarné, dramatické, hudební aj. výchovy, zaměřených na vnímání odlišností a spojitostí jednotlivých kultur a možnosti práce s nimi u cílové skupiny dětí a mládeže.*

C. Reflexe artefiletické dílny účastníky - *zamyšlení se nad celkovou koncepcí daného typu synkretické dílny, možnosti propojování různých technik a metodologických přístupů s důrazem na zážitkovou podstatu artefiletického pojetí výchovy.*

Náplň jednotlivých bloků bude následující:

A. Artefiletika

Cílem první části je frekventanty kurzu obeznámit se základními teoretickými východisky z oblasti artefiletiky, se specifiky artefiletického pojetí výchovy pro kategorii dětí a mládeže II.stupně ZŠ a škol středních. Objasnit účastníkům kurzu zážitkovou podstatu a možnosti využití artefiletiky při pedagogické práci. Umožnit jim seznámení se s českou i zahraniční oborovou literaturou a internetovými zdroji.

B. Metody a techniky artefiletiky

Blok je zaměřen na praktické zkušenosti, které si účastníci osvojí v rámci metodologických postupů, ze zmíněných uměleckých oblastí, na jejich vzájemné propojování a kloubení s tematickou orientací, zacílenou na vnímání, poznávání a pochopení odlišností a spojitostí, rozmanitých kultur a etnik dětmi a mládeží. Účastníci si skrze vlastní zážitek pomocí různých uměleckých výrazových prostředků, ověří vliv jednotlivých artefiletických metod a technik, které jsou významné v uvědomování si vlastní konfrontace s jinými etniky, ve spojení s různými životními situacemi, do nichž se člověk dennodenně dostává.

C. Reflexe artefiletické dílny účastníky

Cílem závěrečné části je celková reflexe artefiletické synkretické dílny jejími absolventy, kteří se budou zamýšlet nad jednotlivými momenty a výrazovými prostředky a metodami využitých uměleckých disciplín v rámci vlastního artefiletického působení .

Studijní plán kurzu

Rozpis seminářů:

Blok A:

ARTEFILETIKA

2. *Úvod do artefiletického pojetí výchovy, objasnění základních principů a pojmů artefiletiky, obeznámení se s literaturou, internetovými odkazy apod.*
 - Základní vymezení pojmů v artefiletice (pojem artefiletika, vymezení artefiletiky v RVP, artefiletický přístup, zážitková pedagogika, kritéria hodnocení v artefiletice, výrazové prostředky artefiletiky, vzdělávací motiv, konceptualizace námětu aj.)
 - Cíle a poslání artefiletického pojetí výchovy ve výchovně-vzdělávací činnosti s dětmi a mládeží.
 - Objasnění struktury hodiny s využitím artefiletických prvků výchovy s ohledem na věkovou kategorii dětí a mládeže (cíl, motivace, časové rozvržení, obsah, metody, pomůcky, reflexe tvorby, závěr...).
 - Dostupná literatura a internetové odkazy, zabývající se artefiletikou.

Blok B: Pro II.st.ZŠ a SŠ

METODY A TECHNIKY ARTEFILETIKY

3. *Seznámení se a praktické vyzkoušení si technik a metod z oblasti výtvarné dramatické, hudební výchovy aj., zaměřených na rozvoj vnímání odlišností a spojitostí jednotlivých kultur a etnik a možnosti práce s nimi u věkové kategorie dětí a mládeže II.stupně ZŠ a škol středních.*
 - Využití rozmanitých výtvarných metod a technik (kresba, malba, koláže, asambláže, tisky, otisky, práce s papírem, voskem, s odpadovými a přírodními materiály, modelace atd.), tematicky zaměřených na poznávání a vnímání jednotlivých kultur a jejich odlišností v rámci naší společnosti.

- Inspirace vybranými výtvarníky z řad odlišných etnik (se zaměřením především na etnika v ČR).
- Skupinová práce kresba/malba postavy člověka jiného kulturního zázemí–stereotypizace a možné předsudky , diskuse nacházení spojitostí a přínosů dané kultury.
- Výtvarná aktivita - individuální práce-tvorba masky příslušníka jiné rasy pomocí techniky sádrových odlitků.
- Loutkové divadlo s vytvořenými maskami, zaměřené na možný komunikační stereotyp dané kultury. Žáci si ve skupinkách připraví krátké představení. Poté následuje rozbor a diskuse.
- Dramatizace příběhu na téma z multikulturní oblasti. Jedná se o techniku dramatického strukturování, za využití chronologického řazení událostí :
 - *retrospektiva* (hledání příčin a motivací činů, vzniků situací, životopis postav apod.),
 - *pohled ze dvou či více stran* (situace jsou kromě hl.postavy viděny i očima dalších osob, kterých se dotýkají, jde o pohled,, jinýma očima“, z pohledu zúčastněného na druhé straně či toho, kdo pozoruje nezúčastněně),
 - *výměna rolí* (nahlédnutí na situaci z protikladného hlediska),
 - *pohled z odstupu* (tzn. reflexe toho, co přinesly události z dlouhodobějšího hlediska, jak se jeví hráčům z odstupu a tedy i objektivněji).
 - *pohled dopředu* (aktivní ztvárnění plánů, důvodů jednání osob, snů o budoucnosti apod.)

Aktivita je poté podrobně reflektována jak v mezidobích příběhu, tak v celkové závěrečné reflexi .
- Výtvarná aktivita – skupinová tematická koláž „Svět,lidé,kontinenty“.
- Hra v roli, vcítění se do člověka z jiného kulturního prostředí apod. Reflexe.
- Seznámení se s některými z vybraných tradičních výtvarných artefaktů daných národnostních menšin – inspirace a pokus o tvorbu některého

z nich.

- Práce se zvukem – inspirace etnickou hudbou, rozvoj rytmu, improvizace s hudebními nástroji a zpěvem.
- Taneční variace na dané téma.
- Relaxační cvičení na zklidnění.

Blok B: Pro MŠ a I.st.ZŠ

METODY A TECHNIKY ARTEFILETIKY

Seznámení se a praktické vyzkoušení si technik a metod z oblasti výtvarné, dramatické, hudební výchovy aj., zaměřených na vnímání odlišností a hledání spojitostí mezi jednotlivými kulturami a etniky a možnosti práce s nimi u věkové kategorie dětí předškolního a mladšího školního věku.

U každé činnosti bude kladen důraz na srozumitelnost motivace a vysvětlení dané aktivity pro cílovou skupinu dětí předškolního a mladšího školního věku. Bude se brát v potaz především bezpečnost při práci(používání bezpečných materiálů a pomůcek při výtvarné tvorbě, apod.), přizpůsobení a zjednodušení zmíněných metod a technik pro tuto věkovou kategorii dětí.

- Využití rozmanitých výtvarných metod a technik (kresba, malba, koláže, asambláže tisky, otisky, práce s papírem, voskem, s odpadovými a přírodními materiály, modelace atd.), tematicky zaměřených na poznávání a vnímání jednotlivých kultur a jejich odlišností v rámci naší společnosti.
- Inspirace vybranými výtvarníky z řad odlišných etnik(se zaměřením především na etnika v ČR).
- Individuální práce kresba/malba postavy člověka jiného kulturního etnika– poté z daných postav udělat hromadné seskupení, v němž se ruší národnostní a etnické rozdíly, stereotypizace a možné předsudky , diskuse nacházení spojitostí a přínosů dané kultury.
- Výtvarná aktivita - individuální práce-tvorba masky příslušníka jiné rasy pomocí techniky sádrových odlitků.
- Loutkové divadlo s vytvořenými maskami, zaměřené na možný komunikační

stereotyp dané kultury, tak jak jej mohou vnímat děti. Děti si ve skupinkách připraví krátké představení, dle konkrétních přesně stanovených instrukcí učitelem. Poté následuje rozbor a diskuse. V MŠ se zjednodušeného představení ujmu učitelé.

- Vnímání různých etnik inspirované barvou pleti a jejím spojením s chuťovými smysly. Děti si vytvoří ze sladkostí(lentilky kakao, čokoláda aj.) tváře jednotlivých zástupců ze základních etnik dle barvy pleti(černocho,asiatických,běloch atd.),povídají si o vizuálních rozdílech a pak své výtvořky snědí.
- Výtvarná aktivita – skupinová tematická koláž „Svět,lidé,kontinenty“.
- Hra v roli, vcítění se do člověka z jiného kulturního prostředí na základě čteného příběhu učitelem/pro MŠ pohádka ošklivé kačátko, kde je motivem nějaké odlišnost aj. Reflexe.
- Seznámení se s některými z vybraných tradičních výtvarných artefaktů daných národnostních menšin – inspirace a pokus o tvorbu některého z nich.
(v souvislosti s danou věkovou skupinou např. lapač snů)
- Práce se zvukem – inspirace etnickou hudbou, rozvoj rytmu, improvizace s hudebními nástroji a zpěvem.
- Taneční variace na dané téma.
- Relaxační cvičení na zklidnění.

U většiny aktivit pro danou skupinu dětí je potřeba vycházet z konkrétních a srozumitelných příkladů plánovaných činností, což je u učitele , který s dětmi předškolního a mladšího školního věku pracuje, základním didaktickým předpokladem v rámci jeho dosaženého vzdělání na této úrovni.

Blok C:

REFLEXE ARTEFILETICKÉ DÍLNY ÚČASTNÍKY

6. Zamyšlení se nad celkovou koncepcí daného typu synkretické dílny.

- Možnosti propojování různých technik a metodologických přístupů s důrazem na zážitkovou podstatu artefiletického pojetí výchovy.

- Využitelnost metod a technik ze zmíněných uměleckých oblastí(VV,DV,HVaj.).

Klady a možná rizika pro danou věkovou skupinu.