

Spolupráce Základní školy Náměstí Jana Zajíce s rodinami romských žáků

Bc. Barbora Pavlíková

Diplomová práce
2013



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2012/2013

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Barbora Pavlíková**
Osobní číslo: **H11205**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Spolupráce Základní školy Náměstí Jana Zajíce ve Vítkově s rodinami romských žáků**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti spolupráce školy a rodiny, jakožto základních činitelů při edukaci žáka, specifík vzdělávání Romů a efektivní komunikace.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace smíšeného výzkumu metodou polostrukturovaného interview a postojových škál.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

KALEJA, Martin. Romové a škola versus rodiče a žáci. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7368-943-8.

KREJČOVÁ, Lenka. Komunikace s rodiči problémových žáků. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2010. ISBN 978-80-7372-650-8.

KYRIACOU, Chris. Řešení výchovných problémů ve škole. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-945-3.

RABUŠICOVÁ, Milada. Škola a (versus) rodina. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3598-6.

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

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **30. listopadu 2012**

Termín odevzdání diplomové práce: **26. dubna 2013**

Ve Zlíně dne 14. února 2013


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




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 22. 4. 2013



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

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá problematikou spolupráce učitelů s romskými rodiči.

Práce se zaměřuje na dva základní socializační činitele v životě jedince, na rodinu a školu. Popisuje specifika romské rodiny a charakterizuje konkrétní základní školu, na které byl proveden výzkum. Teoretická část představuje také interkulturní komunikaci a vztah rodičů a školy. Poslední kapitola je věnována spolupráci v zahraničí a výzkumům, které již byly v této oblasti provedeny. Cílem práce je prostřednictvím metody zakotvené teorie analyzovat vzájemnou spolupráci a popsat faktory, které ji ovlivňují.

Klíčová slova:

Rom, spolupráce, komunikace, škola, rodina, socializace

ABSTRACT

Diploma thesis concerns problems and questions about cooperation between teachers and Romany parents.

Thesis focus on two basic agents of socialization of individual life, on family and school. It describes specific of Roma family and characterizes particular primary school, where was realized research. Theoretic part presents also intercultural communication and parent – teacher dialogue. Last chapter is applied to cooperation in foreign countries and some researches which were realized in problems of cooperation between teachers and Romany parents. The main objective is to analyse mutual cooperation using of grounded theory and describe factors which influence cooperation.

Keywords: Romany, cooperation, communication, school, family, socialization

Děkuji vedoucímu práce Mgr. Jakobovi Hladíkovi, Ph.D. za cenné rady při konzultacích k diplomové práci a také všem, kteří mi byli při psaní této práce oporou.

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

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 SOCIALIZACE OSOBNOSTI	13
1.1 KOOPERACE SOCIALIZUJÍCÍCH PROSTŘEDÍ.....	14
2 ROMOVÉ V ČESKÉ REPUBLICE	15
2.1 KDO JE ROM?	15
2.2 HODNOTOVÝ SYSTÉM ROMŮ V SOUVISLOSTI S HODNOTOU VZDĚLÁNÍ	17
2.3 ASIMILAČNÍ SNAHY V MINULOSTI.....	18
3 RODINA A JEJÍ SOUČASNÁ PODOBA	20
3.1 VLIV RODINY NA VZDĚLÁNÍ DĚTÍ	21
3.2 SOUČASNÁ ROMSKÁ RODINA	21
3.3 VÝCHOVA DĚTÍ V ROMSKÉ RODINĚ	23
4 ŠKOLA A JEJÍ FUNKCE V SOUČASNOSTI	24
4.1 FUNKCE ŠKOLY	24
4.2 ZÁKLADNÍ ŠKOLSTVÍ.....	26
4.2.1 Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání	27
4.2.2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV – LMP).....	27
4.3 ZÁKLADNÍ ŠKOLA NÁMĚSTÍ JANA ZAJÍCE VÍTKOV.....	27
5 ROMSKÝ ŽÁK V PROSTŘEDÍ ŠKOLY	30
5.1 SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÝ ŽÁK V SYSTÉMU ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	30
5.2 ŠKOLNÍ PROBLÉMY ROMSKÝCH ŽÁKŮ A JEJICH PŘÍČINY	31
6 KOMUNIKACE	34
6.1 KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE UČITELE	34
6.1.1 Interkulturní komunikace jako kompetence učitele	35
6.1.2 Specifika romské komunikace	35
6.2 PERCEPČNÍ CHYBY V KOMUNIKACI.....	36
6.3 FORMY KOMUNIKACE MEZI ŠKOLOU A RODIČI.....	37
7 VZTAHY RODINY A ŠKOLY	38
7.1 VÝVOJ VZTAHU RODINY A ŠKOLY.....	38
7.2 VÝZNAM RODIČOVSKÉHO ZAPOJENÍ DO VZDĚLÁVACÍHO PROCESU	40
7.3 LEGISLATIVNÍ UKOTVENÍ VZTAHU RODINY A ŠKOLY	41
7.4 RODIČOVSKÉ ROLE VE VZTAHU KE ŠKOLE	41
8 ROZVOJ SPOLUPRÁCE	43
8.1 PROJEKT RODIČE VÍTÁNÍ	43
II PRAKTICKÁ ČÁST	45
9 PŘÍPRAVNÁ FÁZE VÝZKUMU	46

9.1	VÝZKUMNÝ PROBLÉM A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	46
9.2	CÍL VÝZKUMU	47
9.3	DRUH VÝZKUMU A METODA SBĚRU DAT.....	47
9.4	VÝZKUMNÝ SOUBOR	47
9.5	POZNÁMKY K OTÁZKÁM V POLOSTRUKTUROVANÉM ROZHOVORU PRO UČITELE.....	48
9.6	POZNÁMKY K OTÁZKÁM V POLOSTRUKTUROVANÉM ROZHOVORU PRO ROMSKÉ RODIČE	48
10	PRŮBĚH ZÍSKÁVÁNÍ DAT	50
10.1	FÁZE SBĚRU DAT OD UČITELŮ	50
10.2	FÁZE SBĚRU DAT OD ROMSKÝCH RODIČŮ	50
10.3	SEZNÁMENÍ S RESPONDENTY Z ŘAD ROMSKÝCH RODIČŮ.....	51
11	ZPRACOVÁNÍ DAT	53
11.1	METODA ZPRACOVÁNÍ DAT Z ROZHOVORŮ S UČITELI.....	53
11.2	METODA ZPRACOVÁNÍ DAT Z ROZHOVORŮ S ROMSKÝMI RODIČI.....	53
12	INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	54
12.1	INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT Z ROZHOVORŮ S UČITELI.....	54
12.1.1	Vztahy mezi kategoriemi	72
12.1.2	Vytvoření teorie	75
12.2	INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT Z ROZHOVORŮ S ROMSKÝMI RODIČI.....	77
12.2.1	Schéma vztahů mezi kategoriemi vytvořenými z rozhovorů s rodiči	77
12.3	KOMPARACE INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT	83
13	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	85
	ZÁVĚR	87
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	88
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	94
	SEZNAM OBRÁZKŮ	95
	SEZNAM TABULEK.....	96
	SEZNAM PŘÍLOH.....	97

ÚVOD

Diplomová práce se věnuje problematice Romů. O Romech toho již bylo napsáno mnoho, a to v nejrůznějších souvislostech. Tato práce se zaměřuje především na spolupráci romských rodičů se školou. Jejím cíle je analyzovat a popsat průběh této spolupráce a určit faktory, které jí determinují. Prostřednictvím rozhovorů s učiteli, které můžeme považovat za experty v této oblasti, je poodkrytá každodenní realita práce s romskými žáky a jejich rodiči. Učitelé se zmiňují o problémech, které jsou typické pro Romy v oblasti vzdělávání. Výzkum byl proveden na Základní škole Náměstí Jana Zajíce ve Vítkově, do které z větší části docházejí právě romští žáci. Někteří pedagogové zde působí i tři desítky let a proto jsou jejich poznatky a výpovědi velmi sofistikované a cenné. Kdo jiný by měl hovořit o spolupráci a vztahu s romskými rodiči, než ti, kteří s nimi tak dlouhou dobu pracují.

Já sama se o romskou problematiku zajímám již od dob bakalářských studií. Velmi mne ovlivnila školní praxe strávená na Městském úřadu ve Vítkově, kde jsem měla první možnost se s romskými rodinami seznámit. V průběhu magisterského studia jsem působila jako pedagogický pracovník v komunitním centru, kde většinu klientů tvořili právě romské děti. Ty navštěvovali centrum nejen z důvodu smysluplného vyplnění volného času, ale také právě kvůli doučování. Dětem zde byla nabízena možnost doučování a byla jim poskytována podpora, kterou mnohdy ze strany rodiny v souvislosti se vzděláváním nepocítily. Právě při výkonu této profese jsem se začala více zajímat o vztah Romů ke vzdělávání a specificky o oblast spolupráce romských rodičů se školou.

Při psaní této práce jsem kladla důraz na to, aby měla i praktické využití. Zejména pak pro učitele na začátku výkonu své profese či pro ty, kteří již nějaké zkušenosti se spoluprací s rodiči mají, ovšem ne s romskými. Snažila jsem se vymezit specifika romské komunikace, tedy to, jak je komunikace ovlivněna kulturou Romů. Charakterizovala jsem také základní oblasti, které se mohou stát problematickými u romských žáků. Pro celkové pochopení vztahu romských rodičů ke škole je důležité také seznámení se s historií. Jaké byly asimilační snahy v minulosti a jak tyto snahy ovlivnily hodnotový systém Romů v souvislosti s hodnotou vzdělání, to vše nabízí právě teoretická část této práce.

Jak již bylo řečeno, výzkum byl realizován s učiteli, kteří v této sféře působí mnoho let. Aby bylo dosaženo komplexní pohledu na danou problematiku, rozhovory byly uskutečněny také s romskými rodiči, jejichž děti navštěvují již zmíněnou základní školu. Vhodnou metodou k analýze rozhovorů se zdála být metoda zakotvené teorie. Bylo také přistoupeno

ke komparaci výpovědí učitelů a rodičů, a to v oblastech, o kterých se vyjadřovaly obě skupiny respondentů. Z výpovědí všech účastníků výzkumu se tak můžeme dozvědět o nejčastějších problémech, které učitelé s rodiči řeší, o výchovném prostředí rodiny či o tom, jaký názor mají rodiče na rozsah kompetencí učitelů.

Cílem práce je tedy popsat spolupráci učitelů s romskými rodiči se zaměřením na specifika této spolupráce. Snahou je objasnit úskalí, se kterými se učitelé při své práci s romskými rodiči setkávají a určit faktory, které kooperaci determinují a ovlivňují tak míru participace rodičů. Práce se zaměřuje také na hodnocení spolupráce, tak jak ji vidí jednotliví její aktéři a na jejich vzájemná očekávání. Prostor je dán rovněž názorům a postojům rodičů ke škole a učitelům.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 SOCIALIZACE OSOBNOSTI

Tato práce pojednává o spolupráci rodiny a školy, což jsou dva základní socializační činitelé. Proto také první kapitola pojednává stručně o socializaci osobnosti. Zejména se zaměřením na rodinu a školu.

V průběhu života každého jedince se odehrává proces, který nazýváme socializace. Je to proces celoživotní, kdy si jedinec osvojuje specificky lidské formy chování a jednání, jazyk, hodnoty a celkově kulturu dané společnosti s cílem začlenění se. Nástrojem socializace je sociální učení. Obvykle členíme socializaci do tří etap:

- a) identifikace dítěte s matkou,
- b) snaha o osamostatnění dítěte
- c) a začlenění do širších sociálních vztahů. (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 267)

V souvislosti s rodinou a školou hovoříme však zejména o primární a sekundární socializaci.

Primární socializace

Probíhá v rodině, kdy je dítěti zprostředkován první kontakt se společností a kulturou. Rodina dítě učí zvládat základní vzorce sociokulturního chování a myšlení a to zejména tím, jaké postoje k dítěti zaujímá, jakou vytváří oporu pro vývoj a jakou citlivostí dítě zahrnuje. Rodina nejen dítě obklopuje, ale i se do něj promítá. Dítě je vlastně výrazným produktem rodiny. (Helus, 2007, s. 135)

Sekundární socializace

Navazuje na socializaci v rodině a je spojena především se školou. Z pohledu sociální psychologie chápeme školu jako instituci pro řízenou socializaci. Škola systematicky uvádí děti a mládež do sociokulturního světa, a to opět s cílem osvojení si hodnot a norem a začlenění se. Sekundární socializace však neprobíhá odděleně. Promítají se do ní pozitivní i negativní efekty rodinného působení. (Helus, 2007, s. 135 – 263)

Člověk je vždy socializován v určitém konkrétním sociokulturním prostředí, které na jedince vytváří nároky právě takové, které jsou pro dané prostředí obvyklé. Člověk přebírá takové znaky, které charakterizují i ostatní členy daného společenství. Hovoříme o modálnosti osoby, která se projevuje například v oblasti pravidel rodinného soužití, ve zvycích a tradicích nebo v pracovních dovednostech. Některá prostředí mohou být natolik odlišná oproti celkovému charakteru společnosti, že jedinec, který se v takovém prostředí sociali-

zuje, se dostává do konfliktu se zbytkem společnosti. Takový konflikt nastává například v souvislosti s romskou komunitou, která je v určitých oblastech života stigmatizována. (Helus, 2007, s. 75 – 104)

1.1 Kooperace socializujících prostředí

Socializace probíhá v různých prostředích. Každé prostředí na jedince vytváří specifické nároky, které mohou být vzájemně v souladu, ale také nemusí. A pak vzniká konflikt. Jde zejména o prostředí rodiny a školy, která se navzájem ovlivňují. Obě prostředí se mohou podporovat a mít tak pozitivní socializační účinek. Nebo se také může jednat o dvě zcela oddělené sféry. Vztah rodiny a školy je důležitý zejména pro školní úspěšnost dítěte. Bylo provedeno mnoho výzkumů, které prokázaly vliv vzájemného vztahu rodinného a školního prostředí na školní výsledky dětí. (Helus, 2007, s. 87 – 90)

Pro pedagoga je nezbytné, aby se orientoval v prostředích, které na dítě působí. Znalost těchto prostředí je totiž nezbytná pro porozumění dítěti a zvolení účinných výchovných postupů. Celkově je studium socializace osobnosti pro pedagoga důležité, protože osvětluje okolnosti, které ovlivňují vlastnosti žáků a jejich postoje ke vzdělání. V neposlední řadě také napomáhá k tomu, aby edukace nebyla pojímána pouze jako předávání vědomostí, ale především jako komplexní začleňování jedince do společnosti. (Helus, 2007, s. 72 – 88)

Kapitola pojednávající o socializaci je záměrně zařazena na začátek této práce. Abychom si uvědomili signifikantnost kooperace rodiny a školy, je dle mého důležité porozumět právě těmto dvěma prostředím a jejich socializačním vlivům.

2 ROMOVÉ V ČESKÉ REPUBLICCE

V rámci této kapitoly se budu zabývat původem Romů, kteří dnes žijí na území České republiky, jelikož již zde můžeme vidět souvislost s oblastí vzdělávání. Zodpovězena bude také otázka, kdo je Rom, koho můžeme za Roma označit a jak je to s užíváním pojmů v souvislosti s Romy. Rozebrán bude rovněž hodnotový systém Romů, jakožto významný prvek ovlivňující vzdělávání a přístup k němu. Pro lepší pochopení přístupu Romů ke vzdělání a následně také pro pochopení vztahu romských rodičů ke škole zmiňuji také problém snahy o násilnou asimilaci Romů v minulých desetiletích.

Většina Romů, kteří dnes žijí v ČR, přišli ze Slovenska v letech 1945 až 1993. Po druhé světové válce zbylo českých a moravských Romů pouhých 600. Romové přicházeli postupně ve třech vlnách:

- a) první vlna přišla po skončení války z vlastního rozhodnutí, přistěhovali se s celými velkorodinami a zachovali si svůj jazyk a tradice, jsou bezproblémoví a s majoritní společností se sžili,
- b) druhou vlnu tvořili převážně mladí lidé, kteří si do Čech přivezli ze Slovenska své nevěsty a založili tady rodiny, z důvodu věku si nedostatečně osvojili své tradice, jazyk postupem času pozapomínali, snažili se o asimilaci, ale neúspěšně, jsou většinou problémoví,
- c) třetí vlna Romů se stěhovala pod nátlakem, byli přinuceni k radikální změně prostředí, bydlení a práce, mnozí se z toho dosud nevzpamatovali, byli schválně rozptylováni z jedné osady do co nejvíce míst, a tudíž ztratili své tradice a jazyk, jsou nejvíce problémoví, českou společnost vidí jako nepřátelskou. (Šišková, 2001, s. 120-121)

2.1 Kdo je Rom?

Problematice Romů jsem se věnovala již ve své bakalářské práci, a to v souvislosti s užíváním návykových látek. Již tehdy jsem byla nucena uvažovat o tom, kdo je Rom a co je vlastně romská národnostní menšina. Toto téma jsem se rozhodla začlenit i do diplomové práce, jelikož je dle mého základní a výchozí pro jakoukoliv práci týkající se Romů.

Z pohledu legislativy nemůžeme označit člověka za Roma jen proto, že má tmavší barvu pleti, černé vlasy a žije na ubytovně. Je třeba, aby se sám jedinec cítil být Romem a přihlásil se k romské národnosti.

Praxe při Sčítání lidu, domů a bytů v roce 2001 ukázala, že ačkoliv je na našem území z pohledu většinové společnosti Romů daleko více, zdaleka ne všichni se za ně považují. V roce 2001 to bylo celkově 11 746 lidí hlásících se k romské národnosti (ČSÚ, ©2001).

V roce 2011 se uskutečnilo další Sčítání lidu, domů a bytů, kde již bylo zodpovězení otázky ohledně národnosti dobrovolné. Nově byla také zavedena možnost uvést příslušnost až ke dvěma národnostem. V tomto Sčítání se výhradně k romské národnosti přihlásilo jen 5 135 obyvatel. Českou a romskou národnost uvedlo 7 026 lidí a moravskou a romskou 113. Kombinace slezské a romské národnosti figurovala jen v 5 případech. 573 obyvatel České republiky označilo svou národnost jako slovenskou i romskou. (ČSÚ, ©2011)

Při psaní a uvažování o Romech je třeba neustále přemýšlet o nejednoznačnosti a nejednotnosti v užívání pojmů a označení této skupiny. Pokud uvažujeme o tom, zda užívat název Cikán nebo Rom, můžeme vycházet ze skutečnosti, že značná část romských skupin doposud užívá pojmenování Cikán. Název Cikán je vlastně apelativum, které je pro tuto skupinu lidí užíváno historicky. Pojmenování Rom vnímáme spíše jako etnonym, tedy označení pro etnickou skupinu. (Davidová, 2010, s. 15 – 16)

Nejednotnost panuje také v užívání pojmů romské obyvatelstvo, romská komunita, romská populace, národ či národnostní menšina nebo etnická skupina. Neadekvátní je užívání slovního spojení „příslušníci romské národnosti“. Romové jsou především etnickou skupinou, a abychom mohli hovořit o všech etnických Romech, neměli bychom užívat ani označení romská národnostní menšina, jelikož tím hovoříme pouze o těch, kteří se k romské národnosti přihlásili. Vzhledem k tomu, že se značná část Romů ke své národnosti nepřihlašuje, je třeba tuto skutečnost brát v potaz. Pokud bychom měli respektovat přání samotných Romů, měli bychom o nich hovořit jako o nadnárodním etniku, o romském evropském národu či užívat označení nadnárodní romský národ. Na světovém kongresu „International Romani Unie“, kterého se účastnili Romové z více než čtyřiceti zemí světa, vzešel požadavek, aby Romové byli prezentováni jako národ, nehledě na to, v které zemi žijí. (Davidová, 2001 cit. podle Davidová, 2010, s. 34 – 39)

Romové ve městě Vítkov

Popis aktuální situace Romů ve městě Vítkov jsem provedla již v bakalářské práci, proto toto téma nebudu v diplomové práci dále rozvádět. Za zmínku však stojí aktuální údaj o počtu obyvatel hlásících se k romské národnosti v okrese Opava, kde spadá i oblast Vítkova. K 26. březnu 2011 to bylo celkem 48 obyvatel (ČSÚ, ©2011).

2.2 Hodnotový systém Romů v souvislosti s hodnotou vzdělání

Hodnota vyjadřuje postoj, přesvědčení člověka o tom, co je pro něj významné a cenné a o co usiluje. Vychází z potřeb jednotlivce, ale i celého společenství. Hodnoty jsou základní kulturní kategorií, která vyjadřuje, jak jedinec či dané společenství nahlíží na svět. (Kolář, 2012, s. 48 – 49)

Kultura obecně je souhrn životních forem, hodnotových představ a životních podmínek obyvatel na časově a prostorově vymezeném úseku. Naznačuje nám, že lidé nežijí jen podle pravidel přírodních zákonitostí. Je to také souhrn postojů, vzorců chování, symbolických systémů a obsahů dané společnosti. (Jandourek, 2001, s. 136)

Romská kultura je obecně projevem zvláštností etnika této národnostní skupiny. Romskou kulturu, stejně jako ostatní kultury, rozdělujeme na hmotnou a duchovní. Hmotná romská kultura obsahuje tradiční a specifické způsoby obživy a zaměstnání, bydlení, stravy a odívání. Ta duchovní část romské kultury, to jsou rodinné a skupinové vztahy, víra a pověry, charakter rodiny a komunity, zvyky a hodnotový systém romských skupin i každého jednotlivce. (Černá, 2000, s. 80)

Nejvyšší hodnotou je pro Romy život. Vše, co vede k zachování života, vše, co umožní nový život a jeho pokračování, je pro Romy na nejvyšším stupni hodnot. Naopak to, co život ohrožuje či omezuje, je vnímáno velmi negativně. Velkou váhu Romové přikládají svým předkům. To, z které rodiny pocházíte, pak předurčuje vaše postavení v romské společnosti. Jste – li z uctívané rodiny, ostatní vás berou vážně a projevují vám pokoru. Sebe-důvěra každého Roma je více odvozováno od rodiny, rodu než od své profese, vzdělání či postavení v majoritní společnosti. Velmi důležitou váhu přikládají dětem. Někdy jsou malí Romové až nekriticky hýčkáni. I přesto, že to tak ve společnosti nevypadá, důležité je pro Romy i slušné vychování, jehož součástí je úcta ke starším, zdvořilost, pohostinnost a solidarita. Zvláštní hodnotou je příslušnost k romskému etniku. Důležitý je charakteristický vzhled, znalost romského jazyka a tradic. Romové nepovažují budoucnost za důležitou,

jelikož jedině ta je nejistá. Jistotu vnímají pouze v přítomnosti a minulosti. Prakticky to můžeme ukázat na romských příslovích:

a) „Lepší vajíčko dnes než slepice zítra“,

b) „Jím, piju, žiju, umřu – nač hospodařit.“ (Šišková, 2001, s. 121–122)

Nejvíce odlišnou hodnotou romské společnosti od té většinové je hodnota mateřství. Ta je Romy vnímána jako ukazatel zdraví. V této komunitě je hlavní rolí ženy být matkou. Je nemyslitelné, že by se žena měla nejprve vzdělávat a poté zakládat rodinu. Mít děti v pozdějším věku je bráno jako nezdravé a nenormální. Nejčastěji mají romské dívky první dítě ve věku mezi 16. a 20. rokem, tedy v době, kdy od ní majoritní společnost očekává, že bude studovat. (Němec a Štěpařová In: Průcha, 2009, s. 460)

2.3 Asimilační snahy v minulosti

I přesto, že tady žijeme s Romy již několik desetiletí, stále jsme, jako majorita, nedokázali nalézt řešení problému nízké vzdělanosti této menšiny. V uplynulých padesáti letech se u nás hovoří o tzv. romském problému, který byl v rámci škol řešen snahou o asimilaci (Alinčová In: Buryánek, 2002, s. 199)

Matoušek (2008, s. 27) charakterizuje asimilaci jako proces, kdy jedna skupina přijímá normy, hodnoty a zvyky jiné skupiny.

Snaha o asimilaci romského etnika znamená vlastně to, že po Romech vyžadujeme, aby přijali kulturní prvky většinové společnosti a zároveň tak nahradili prvky vlastní kultury. Někteří toto nazývají „natírání romských dětí na bílo“ (Alinčová In: Buryánek, 2002, s. 199).

Státem řízená asimilace započala v 60. letech 20. století. Romové byli povinni usadit se. Stát se snažil smazávat všechny rozdíly, které Romy odlišovaly a začlenit je tak mezi ostatní obyvatele. Docházelo k systematickému odnárodňování Romů a vše specificky romské bylo považováno za projev retardace. Romští rodiče byli nuceni přestat na své děti mluvit romsky, což jim mělo zaručit úspěch ve škole. Hodnoty Romů byly zcela zničeny a vytvořilo se morální vakuum. Romové si od majoritní společnosti převzali zejména ty prvky zjevné, často špatné až sociálně patologické. Vzrůstala materiální vybavenost romských rodin, ale etické a morální hodnoty ustoupily do pozadí. Romové, nyní násilně zapojení do společnosti, začínali využívat možností, které jim většinová společnost nabídla. Umisťují své děti do dětských domovů, živí se nezákonně. Z absolutní neznalosti fungování typické

romské komunity jsou státem sestěhováváni do panelákových sídlišť a vykořenění Romů se tím jenom prohlubuje. Od počátku 70. let se začíná hovořit o koncepci společenské integrace, což je vlastně také asimilace, jen méně násilná. Romským občanům byla poskytována řada materiálních a sociálních výhod, což však jen zhoršilo jejich situaci. Tím stát z Romů udělal občany nesoběstačné a závislé na majoritní společnosti. Vztahy majority a romské minority se přiostrřily. (Horváthová In Buryánek, 2002, s. 51 – 53)

Pro pochopení hodnotového žebříčku a vlastně celkové situace Romů pokládám za důležité čtenáře alespoň takto krátce uvést do nedávné historie Romů na českém území. Násilná asimilace nepřinesla kýžené výsledky a odrazila se i na vzdělávání romských dětí.

V minulosti školy považovaly všechny děti za stejné, mající tytéž zvyky, potřeby i intelektové vlastnosti. Vycházelo se z dogmatu „průměrného žáka“ a bylo vylučováno vše, co z průměru vybočovalo. Dětem s výchovnými problémy, s vadami soustředění, ale i dětem z národnostních menšin, zejména z té romské, tak bylo znemožněno v poklidu absolvovat základní školu. Tento trend se bohužel i dnes objevuje na mnoha školách a není tak divu, že Romové nepřikládají vzdělání takovou důležitost jako většina majoritní společnosti. To, co zažili prarodiče a rodiče dnešních dětí je zcela logicky přenášeno na dnešní děti. (Alinčová In: Buryánek, 2002, s. 199)

Zcela bylo opomíjeno prostředí, ze kterého děti do škol přicházely. Přitom životní prostředí ovlivňuje vývoj člověka. Některá prostředí jsou podnětově chudá a neposkytují tudíž takovou možnost rozvoje jako prostředí s bohatým přísunem podnětů. Pro prostředí, ve kterém vyrůstáme, v nás zanechává zřetelné stopy a zcela jistě ovlivňuje formování osobnosti jedince. Sociální dědičnost, tedy přenášení určitých způsobů a modelů chování v daném prostředí, je nezpochybnitelná. (Kraus a Poláčková, 2001, s. 99 – 103)

Nízkou důležitost hodnoty vzdělávání v romských rodinách můžeme vidět i na vzdělanostní úrovni romské populace. Až 40,6 procent Romů, kteří se zúčastnili jednoho z výzkumů zaměřeného právě na vzdělanostní úroveň, dosáhlo základního, případně nedokončeného učňovského, vzdělání. (Navrátil, 2003, s. 136)

3 RODINA A JEJÍ SOUČASNÁ PODOBA

Tato kapitola je věnována tématu rodiny. Rodina, jakožto primární a základní sociální skupina v životě člověka, má podstatný vliv na vývoj jedince. Z hlediska edukace dítěte hraje rodina klíčovou roli, protože dítě ve vzdělání ovlivňuje socioekonomickým statusem, výchovným stylem a strukturou (Helus, 2007, s. 167 – 170). Vzhledem k zaměření diplomové práce zde budou představeny specifické znaky současné romské rodiny a styly výchovy, které romští rodiče užívají.

Rodina je nejdůležitější skupinou z hlediska vývoje dítěte. Utvářejí se zde první vazby člověka a učíme se několikerým sociálním rolím. Každá rodina je součástí etnických a socioekonomických skupin, kterými je determinována. V současné době rodina jako společenská jednotka prochází řadou změn. Pokud hovoříme o širší rodině, jedná se především o pokles jejího významu. V případě rodiny užší pak máme na mysli strukturální změny. Tedy přibývající počet rodin rozvedených, či s nevlastním rodičem. Změnou prochází také oblast zaměstnanosti rodičů, kdy již neplatí, že otec chodí do práce a matka zůstává v domácnosti. (Fontana, 1997, s. 36 – 37)

Rodina byla vždy chápána jako významný stabilizující prvek společnosti, který zaručuje její soudržnost, bez ohledu na to, jak vypadá. Avšak od první světové války se rodina podstatně změnila a neustále se mění. Rodina již nepředstavuje monopol pro legitimní sex, ani není jedinou možností pro reprodukci. Je ohrožena množstvím rozvodů a tam, kde kdysi byla rodina nezastupitelná, nastupují specialisté a různé organizace. (Možný, 2008, s. 15 – 22)

Přehledně charakterizuje současnou rodinu Zdeněk Helus (2007, s. 137 -139), který ji vidí jako rodinu nukleární a pouze dvougenerační. Základ dnešní rodiny tvoří děti a rodiče. Již neplatí, že rodina je zapojena do širších příbuzenských vazeb. Oproti velkým tradičním rodinám ta současná představuje soukromý prostor, kdy hovoříme o rodině intimně vztažové. Rodina se vymaňuje z pout tradice, z profesních předurčeností a je nucena se sama rozhodovat a také za toto nést zodpovědnost.

V souvislosti se samostatným rozhodováním a zodpovědností hovoříme o tzv. privátní individualizaci, která na jedné straně může přinést rozvoj osobnosti, avšak nese sebou také bezohlednost a zahleděnost do sebe na úkor druhého. I proto dnes existuje silnější společenská kontrola, která zasahuje do života rodin zejména prostřednictvím zákonů povinné péče o děti, o jejich zdraví, vzdělání a důstojnost. (de Singly, 1999 cit. podle Helus, 2007, s. 139)

3.1 Vliv rodiny na vzdělání dětí

Jak již bylo řečeno, rodina ovlivňuje vzdělávací výsledky dětí zejména svým socioekonomickým statusem. Ten je vyjádřen obvykle na základě úrovně vzdělání rodičů a jejich profesního statusu. Bylo provedeno mnoho výzkumů zjišťující vliv socioekonomického statusu na školní úspěšnost dětí, na základě kterých můžeme zjednodušeně říci, že čím vzdělanější jsou rodiče, tím vzdělanější budou jejich děti. Totéž platí i pro profesní status. Docházíme tedy k závěru, že stejně talentované děti pocházející z rodin s různým socioekonomickým statusem dosahují různých vzdělávacích výsledků. (Šed'ová In: Rabušicová, 2004, s. 23)

Rodina ovlivňuje vzdělání dětí i svými rodinnými konfiguracemi. Konkrétně svou velikostí a pořadím narození mezi sourozenci. Možné vysvětlení vlivu předkládá teorie ředění zdrojů, kdy rodiče mají pouze omezené množství zdrojů, které jsou schopni investovat do vzdělání svých dětí. Tyto zdroje pak rozdělují mezi děti na základě jejich počtu. (Šed'ová In: Rabušicová, 2004, s. 28)

3.2 Současná romská rodina

Změny, kterými současná rodina prochází, se netýkají pouze majoritní populace. Změnami prochází také tradiční romská rodina. Romské rodiny jsou v mnoha ohledech odlišné od rodin neromských, některé prvky jsou společné, jiné naopak zcela specifické. Tato specifika vyplývají jednak z tradic a tradičního způsobu života Romů, jednak také z působení současných trendů a vzorců chování. (Davidová a Uherek In: Davidová, 2010, s. 53 – 59)

Romská rodina je stejně jako rodina neromská, monogamní. Vztah muže a ženy může být úředně kodifikován, avšak není to povinností. Význam romské rodiny je pro její členy zpravidla vyšší, než je tomu u členů rodin majoritní společnosti. I přes probíhající změny je rodina nadále nejdůležitější a největší hodnotou. Funkce romských rodin bývají zachovány, nejsou přebírány jinými institucemi, jak je tomu ve většinové společnosti. Romové nejsou také dostatečně zakotveni v mimorodových společnostech, i proto je význam rodiny v životě Roma nezastupitelný. Ovšem v zaostalých romských komunitách začíná rodina ztrácet svou hodnotu i své funkce (Davidová, 2010 s. 52 – 53; Bártlová a Matulay, 2009, s. 141)

Pro Romy je charakteristická tzv. famelija, což je vlastně rozšířená rodina zahrnující rodiče partnerů, jejich bratry a sestry, sourozence a jejich děti a další osoby příbuzensky spřízně-

né. Tato famelija je v romské komunitě dodnes funkční sociální jednotkou. Poskytuje například řešení pro brzká těhotenství romských dívek, kdy se nejen rodiče, ale i blízcí příbuzní starají o mladou matku. Nedochozí tak k okamžitému osamostatnění nukleárních rodin. Romská rodina je spíše patriarchální. Žena zastává péči o domácnost a děti, muž figuruje jako ekonomicko – zabezpečovací činitel rodiny. Se současnými změnami v oblasti rodinného soužití však již ani toto pravidlo vždy neplatí. Společenské uspořádání a zejména městský život rodinné soužití velkorodin výrazně modifikoval. Stále sice existuje velká rodinná solidarita, avšak již nežije tolik členů pohromadě. Výchovná funkce rodiny je oslabena vlivem předškolní výchovy a povinné školní docházky. Ovšem je nutné podotknout, že socializační funkce školy zasahuje romské rodiny jen velmi málo. (Davidová, 2010, s. 54 – 69)

I přes změny, kterými rodina prochází, je stále v životě člověka nepostradatelná. Plní, respektive měla by plnit, základní funkce důležité pro zdravý vývoj jedince. Rodina by v první řadě měla uspokojovat základní potřeby dítěte, tedy psychickou potřebu bezpečí a také potřeby fyziologické, jako je jídlo, pití, spánek. V pozdějším věku dítěte mu rodina poskytuje vzory a příklady, prostřednictvím kterých dítě nahlíží na svět. Vede dítě ke vztahu k hmotnému světu. Pomocí věcí rodinného vybavení usiluje o tom, aby potomek chápal tyto předměty jako hodnoty. (Helus, 2007, s. 149 – 151)

Rodina plní vůči dítěti nespočet dalších funkcí. Výše uvedené jsou pouhým omezeným výčtem, který představuje funkce jevící se v romských rodinách problematicky. Samozřejmě můžeme nalézt i další funkce, které rodina neplní, ovšem tyto jsem na základě zkušeností a provedeného výzkumu vyhodnotila jako důležité. Řekla bych, že většina rodin, se kterými jsem pracovala, své děti žádným způsobem nevedla ke vztahu k materiálním věcem. Prakticky to pak dokazuje provedený výzkum, kdy si učitelé často stěžovali na fakt, že děti nemají pomůcky. Ne však proto, že by jim je rodiče nepořídili, ale proto, že děti si jich neváží, půjčují je a ztrácejí. Rodiče jsou pak mnohdy i několikrát za rok nuceni pořídít pomůcky nové. Co se týče uspokojování potřeby jídla, není výjimkou, že některé děti z romských rodin trpí hladu.

Rodiny pak z hlediska funkčnosti můžeme rozdělit na několik typů. V souladu se zaměřením práce na romské rodiny, se budeme bavit spíše o rodinách problémových, které jsou přetížené a nadměrně liberální. Charakterizovat rodinu jako přetíženou, je značně relativní. Některé rodiny toho vydrží mnohem více, než se na první pohled může zdát. V souvislosti s romskými rodinami vzniká přetížení zejména v oblasti bytové a ekonomické. Tíživě mů-

že působit také větší počet dětí, a to i přesto, že je pro romské rodiny příznačný. (Helus, 2007, s. 153 – 159)

3.3 Výchova dětí v romské rodině

Výchova dětí v romských rodinách je kolektivní. Je charakteristická poskytováním značné volnosti, a to zejména u dětí předškolního věku. Nestanovení jasných hranic je jednou z příčin problémů, které nastávají v době povinné školní docházky. Rodiče mají převážně základní vzdělání a tento nízký vzdělanostní kapitál předávají svým dětem. Škola je pro ně místo nepřátelské, které „využívají“ pouze z donucení. (Matulay, 2003 cit. podle Bártlová a Matulay, 2009, s. 141)

Učení je pro Romy totožné s napodobováním světa dospělých a zpravidla jej rodiče nijak neusměrňují. Je tedy výhradně na dítěti, jak bude v napodobování aktivní a jaká u něj bude potřeba sebeidentifikace s rodinnými vzory. A tato nápodoba probíhá v každodenních situacích. Romové se tedy učí spíše prakticky. Klíčové je pak do školní práce zavést principy hrové, demonstrační a tzv. praktické vyučování. (Ševčíková, 2009, s. 111)

Historicky je přístup k dětem charakterizován láskou a volností, ovšem dnes již toto vymezení postrádá i jakékoliv povinnosti kladené na děti. Vytratila se také typická úcta ke starším členům rodiny ze strany dětí. (Davidová, 2010, s. 69)

Romští rodiče, kteří žijí na okraji společnosti a jsou sociálně zaostalí, poskytují svým dětem v oblasti vzdělávání pouze minimální podporu a očekávají, že se dítě zřekne vyšších ambicí a přizpůsobí se úrovni rodiny, i přesto, že jeho schopnosti dosahují úrovně vyšší. (Bártlová a Matulay, 2009, s. 141)

Informace, které jsem našla v odborné literatuře, korespondují s mými zkušenostmi. Romské rodiny, se kterými jsem se, ať už v rámci praxe či výzkumu, setkala, jsou ohroženy sociálním vyloučením. Není výjimkou, že jsou oba rodiče nezaměstnaní a tak jsou rodiny závislé na sociálním systému státu. Matky jsou zpravidla dlouhodobě na rodičovské dovolené. Charakteristickým znakem je tedy i vyšší počet dětí. Problémem je rovněž nedostačující bydlení, kdy rodiny obývají nevelké místnosti na ubytovnách. Rodiče také nepodporují děti v získání vyššího vzdělání. Příčin můžeme nalézt mnoho. Znepokojující je zejména ta, když rodiče nechťejí, aby dítě dále studovalo, protože by mu studium museli platit. Když však dítě se školou skončí a zažádá o sociální dávky, je to pro rodinu ušetření peněz a další příjem.

4 ŠKOLA A JEJÍ FUNKCE V SOUČASNOSTI

Existují nejrůznější definice pojmu škola. Málokterá však vymezuje školu ve všech jejích rovinách. O komplexní definici „školy“ se pokusil Průcha v díle *Moderní pedagogika*. Charakterizuje školu jako sociální instituci vytvořenou za účelem zajištění řízené a systematické edukace. Tento specifický typ edukace diferencuje školu od edukace v ostatních institucích jako je rodina, vrstevnická skupina či masmédiá. Realizace řízené a systematické edukace je hlavním a základním úkolem školy a představuje tak její edukační funkci. (Průcha, 2005, s. 389 – 390)

„Škola naplňuje edukační funkci tím, že přispívá k celkovému rozvoji jednotlivce, vštěpuje mladé generaci hodnoty a ideály, které by nezískala pouhými životními zkušenostmi. Je nástrojem sociální politiky státu, jelikož připravuje mladé lidi ke vstupu na trh práce a zároveň se snaží potírat jevy, které jsou pro zdravé fungování společnosti nepřijatelné. Je významnou součástí každodenního života, kde jedinec v určitém věku tráví mnoho času.“ (Husén, Tuijnman a Halls, 1992 cit. Podle Průcha, 2005, s. 390)

4.1 Funkce školy

Škola jako sociální instituce je v současnosti jedním ze základních pilířů společnosti a plní vůči ní několik funkcí. Tyto funkce se historicky proměňují stejně tak jako společnost sama. Ve funkcích školy je vyjádřen její smysl a užitek pro společnost. Chápeme je jako naplňování potřeb společnosti. (Walterová In: Průcha, 2009, s. 112 – 113)

Publikace pojednávající o fenoménu školy přistupují k vymezení funkcí školy různě. V odborné literatuře můžeme nalézt nespočet funkcí školy, podle toho, jak k tématu autoři přistupují.

Z pohledu sociologie výchovy uvádí Havlík a Kořa (2002, s. 98) následující funkce školy:

- a) funkce výchovná a vzdělávací,
- b) kvalifikační,
- c) integrační,
- d) selektivní,
- e) ochranná funkce
- f) a funkce resocializační neboli nápravná.

Výchovná a vzdělávací funkce

Výchovná funkce školy je naplňována kulturní transmisí. Spočívá ve formování osobnostních vlastností, které se projevují v chování a jednání jedince. Škola utváří charakter a morálku a nabádá k osvojení těch hodnot, které jsou ve společnosti pokládány za důležité. Souhrnně můžeme říci, že škola prostřednictvím výchovných procesů přispívá ke kultivaci osobnosti. Vzdělávací funkce souvisí s osvojováním vědomostí a jejím cílem je dosáhnout dovednosti vlastního sebevzdělávání. (Havlík a Kořa, 2002, s. 98 – 99)

Kvalifikační funkce

V rovině kvalifikační nejde pouze o poskytnutí znalostí a dovedností pro pracovní výkon, ale také o rozvoj pracovních schopností, což má zajišťovat již základní škola. Děje se tak prostřednictvím rozvíjení tvořivosti a samostatnosti. Je to jedna z funkcí, která je v současné společnosti žádoucí, protože v konečném důsledku vede ke zvyšování zaměstnatelnosti. (Walterová In: Průcha, 2009, s. 114 – 115)

Integrační funkce

V souvislosti se zaměřením diplomové práce na romskou populaci vystupuje tato funkce do popředí.

Škola by měla usilovat o udržení soudržnosti společnosti, jelikož je to jeden z obecných cílů vzdělávání. Prostřednictvím zajištění rovného přístupu ke vzdělání může škola smazávat nerovnosti sociokulturního prostředí a usilovat o tolerantní přístup ke všem členům společnosti bez rozdílů. To vše prostřednictvím výchovy k lidským právům a multikulturality. (MŠMT, ©2001, s. 14)

Selektivní funkce

S touto funkcí školy se jedinec setká již na začátku školní docházky a pak následně s každými přijímacími zkouškami, vysvědčením i obdrženou známkou. Škola včleňuje jedince do systému sociální stratifikace, provádí tedy alokaci. (Havlík a Kořa, 2002, s. 101 – 102)

Dnes je však uplatňován přístup, který usiluje o ponechání všech žáků v hlavním vzdělávacím proudu a částečně tak zabraňuje selekci.

Ochranná funkce

Škola by měla zajišťovat svým žákům bezpečné a důvěřivé prostředí a vymezit se vůči jakýmkoliv formám násilí a manipulace (Walterová In: Průcha, 2009, s. 114). Tato funkce souvisí i s uchováváním tajemství a důvěrných informací (Havlík a Kořa, 2002, s. 103).

Současná společnost klade na vzdělávání, potažmo na školu, nové požadavky, které souvisí zejména s rozvojem techniky, informačních technologií, se stále většími sociálními rozdíly a proměnou tradičního modelu rodiny. Do popředí vstupuje **socializační funkce** školy, kterou nechápeme pouze jako doplněk k socializaci rodinné. (Walterová In: Průcha, 2009, s. 115)

Především dětem ze sociálně znevýhodněného prostředí, kterým rodina neposkytuje dostatek podnětů, by měla škola nabídnout takové způsoby chování, které jim v budoucím životě pomohou v uplatnění v různých oblastech života.

V souvislosti se základní školou, kde jsem realizovala svůj výzkum, je důležité zmínit také **funkci diagnostickou**, která spočívá v určení zvláštností u žáka. V případě, že má žák problémy v učení, je třeba správně diagnostikovat příčiny a stanovit další postup. Aby diagnostická funkce byla řádně naplněna, je zapotřebí individuálního přístupu, spolupráce s rodiči a dalšími institucemi. (Walterová In: Průcha, 2009, s. 115)

4.2 Základní školství

Vzhledem k zaměření výzkumu mé diplomové práce se v teoretické části budu zabývat charakteristikou školství základního.

Základní školství je jedním z druhů škol, které tvoří český školský systém. Zajišťuje základní vzdělávání v rámci povinné školní docházky, která trvá od šesti do patnácti let. Základní školy jsou rozděleny na dva stupně. V prvním stupni jsou vzdělávány veškeré děti, které věkově do tohoto stupně spadají. Jedná se o první až pátou třídu. Druhý stupeň, tvořený šestým až devátým ročníkem je odlišný tím, že se zde již nevzdělává veškerá mládež, protože někteří odcházejí do víceletých gymnázií. Rovněž i předměty jsou více samostatné a vyučují je specializovaní učitelé. Cíle a obsahy základního vzdělávání, tedy obou stupňů, jsou vymezeny Rámcovým vzdělávacím programem základního vzdělávání. (Průcha, 2009, s. 56 – 58)

4.2.1 Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání

Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání (RVP ZV) představuje státní úroveň kurikulárních dokumentů a stanovuje rámec základního vzdělávání. Podle RVP ZV si každá základní škola sestavuje školní vzdělávací program. RVP ZV určuje míru kompetencí, které by měli žáci po ukončení základní školy mít. Je logicky provázaný s rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní a střední vzdělávání a akcentuje diferenciaci a individualizaci výuky podle potřeb jednotlivých žáků. Individuální přístup k žákům je protkán celým vzdělávacím programem. Současná školská politika se vyznačuje snahou ponechávat děti v hlavním vzdělávacím proudu a nevyčleňovat je do specializovaných tříd. Důraz je kladen také na účinnou spolupráci s rodiči žáků. RVP ZV stanovuje celkem devět cílů základního vzdělávání, jejichž naplněním dochází k získání klíčových kompetencí žáků. (VÚP, ©2007, s. 10 – 14)

4.2.2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV – LMP)

Pokládám za důležité zmínit i specifika kurikulárního dokumentu pro vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. A to vzhledem k tomu, že MŠMT (MŠMT, ©2005, s. 1) uvádí, že na základě pozorování a odhadů je zřejmé, že žáci škol pracujících podle RVP ZV – LMP, pocházejí z převážné většiny z rodin ohrožených sociálním vyloučením a jedná se tedy o žáky ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí. V následující kapitole je pak charakteristika sociálně znevýhodněného žáka rozebrána podrobněji.

Rámcový vzdělávací program pro žáky s lehkým mentálním postižením (LMP) je součástí RVP ZV a je upraven s ohledem na pozdější dosažení školní zralosti u dětí s LMP. Větší důraz je kladen na rozvíjení sociálních a komunikačních schopností a rozvoj praktických dovedností. Umožňuje uplatňovat speciálně pedagogické metody a taková podpůrná opatření, aby bylo dosaženo maximální výsledků. Cíle vzdělávání žáků s LMP jsou totožné s cíli podle RVP ZV. (VÚP, ©2005, s. 6 – 9)

4.3 Základní škola Náměstí Jana Zajíce Vítkov

Charakteristiku Základní školy Náměstí Jana Zajíce jsem provedla již v bakalářské práci. Proto zde jen stručně zmíním základní informace a zaměřím se zejména na školní vzdělávací programa Šance pro každého, kterým se řídí vzdělávání na této škole.

Základní škola Náměstí Jana Zajíce se řadí mezi ty instituce, kde jsou vzdělávání žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Jedná se o děti se zdravotním postižením, s vývojovými poruchami chování a učení a zejména o děti se sociálním znevýhodněním. U všech žáků jsou tedy diagnostikovány speciálně vzdělávací potřeby. (Školní vzdělávací program, s. 2)

V současné době je více než 90% žáků romského etnika. Tomuto faktu jsou rovněž přizpůsobeny výchovně vzdělávací postupy. Škola vychází z tradice „otevřené školy“, což znamená, že je otevřená žákům, rodičům i široké veřejnosti. Rodiče mohou školu po vzájemné dohodě navštívit kdykoliv, mohou být i ve výuce. Otevřenost se projevuje i obsahem vzdělávání a individuálním přístupem a respektem k žákům i s jejich specifiky. (Školní vzdělávací program, s. 2 - 7)

Všechny aktivity školy směřují ke zkvalitňování výuky a zlepšování prostředí školy. Oblíbě se těší zejména dlouhodobé projekty zaměřené na zdokonalení týmové práce či respektování druhých. Jedná se například o vydávání školního časopisu „Pavučinka“. Součástí školy je i školní družina a školní klub. Posláním družiny je zabezpečit přípravu na vyučování. Děti si zde píší úkoly a mohou využít i doučování. Pro smysluplné trávení volného času slouží školní klub, který navštěvují zejména žáci vyšších ročníků. (Školní vzdělávací program, str. 2 – 5)

Velmi kladně hodnotím náplň práce školní družiny. Smyslem není pouhé „hlídání“ dětí po skončení vyučování, ale především školní příprava. Vzhledem k tomu, že zejména sociálně znevýhodnění žáci pocházejí z rodin velmi početných, žijících v nevyhovujících podmínkách, snaží se vychovatelé v družině zajišťovat splnění domácích úkolů a pomoc při nepochopení učiva.

Pedagogický sbor této školy tvoří především speciální pedagogové, kteří jsou schopni poskytnout rodičům podporu v nejrůznějších situacích. Učitelé, zejména pak výchovný poradce, poskytují profesní poradenství či poradenství v oblasti sociálně patologických jevů. Realizují se individuální pohovory s rodiči a celkově se usiluje o optimální komunikaci mezi rodiči, učiteli a žáky. Spolupráce s rodiči je mnohdy obtížná a je proto nutné ji neustále rozvíjet. K tomu slouží například školská rada, kde zastoupení mají i zákonní zástupci žáků. (Školní vzdělávací program, s. 2-6)

Školní vzdělávací program Šance pro každého vychází z tradice „otevřené školy“ a je v souladu s Všeobecnou dohodou o lidských právech a s Úmluvou o právech dítěte. Klade

si za cíl integrovat děti se speciálními vzdělávacími potřebami do veřejného života. Neusiluje pouze o naučení trivia a základů společenských nauk, ale i o vytváření takových postojů, které vedou ke vzájemné toleranci. Snahou je vytvořit školu, jenž přispívá k motivaci a podpoře dětí k aktivnímu učení prostřednictvím kvalitního vzdělání a kde se cítí bezpečně a spokojeně. (Školní vzdělávací program, s. 7 – 8)

Dle vzdělávacích požadavků rodičů a podmínek školy byly sestaveny priority školy, které směřují k:

- a) poskytování kvalitního vzdělání pro děti sociálně a zdravotně znevýhodněné,
- b) uplatňování speciálně pedagogických metod a postupů,
- c) individuálnímu vzdělávání žáků s maximální snahou o rozvoj vnitřního potenciálu,
- d) rozvíjení komunikačních schopností s ohledem na bilingvní prostředí,
- e) odbourávání rasové nenávisti a respektování odlišností,
- f) ke smysluplnému využití volného času
- g) k získání důvěry rodičů a zlepšení spolupráce. (Školní vzdělávací program, s. 8)

5 ROMSKÝ ŽÁK V PROSTŘEDÍ ŠKOLY

Ačkoliv se neustále hovoří o principu rovného přístupu ke vzdělání, o tom, že by každý měl mít stejné šance na úspěch, jedná se stále pouze o ideály, které v běžném životě lze jen těžko naplnit. Snad v každé publikaci pojednávající o vzdělání se objevuje kapitola o sociálních nerovnostech, o dětech znevýhodněných, které náleží k etnické menšině a o vlivu sociálního původu na vzdělání. Pokud hovoříme o sociálním znevýhodnění, vyloučení a o menšině ve společnosti, vždy je tato problematika spojena s Romy. I školské dokumenty zabývající se sociálně znevýhodněnými žáky, za tyto žáky považují romské děti (Němec a Štěpařová In: Průcha, 2009, s. 459).

5.1 Sociálně znevýhodněný žák v systému základního vzdělávání

RVP ZV zpracovává téma vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků. Jedním z principů v rámci přístupu ke vzdělávání je zachovávání rovnosti. Tento princip však nemůže být v praxi důsledně dodržen, jelikož každé dítě pochází z rodiny s různým socioekonomickým statutem. Děti, jejichž rodiče mají nižší vzdělání a s tím související málo podnětné prostředí, nemají stejný přístup ke vzdělání jako děti pocházející z majoritní společnosti.

„Sociálně znevýhodnění jsou ti žáci, kteří nemají stejné příležitosti ke vzdělávání jako většinová populace žáků, a to hlavně v důsledku nepříznivých sociokulturních podmínek svých rodin nebo jiných prostředí, v nichž žijí.“ (Průcha, 2009, s. 454)

Problematika sociálně znevýhodněných žáků je natolik významná, že je upravena i legislativně. V § 16 zákona č. 561/2004 Sb., „školského zákona“, hovoříme o sociálním znevýhodnění tehdy, kdy je rodinné prostředí žáka ohroženo sociálně patologickými jevy a vyznačuje se nízkou sociálně kulturní úrovní. Sociálně znevýhodněný je i ten žák, kterému byla nařízena ústavní nebo uložena ochranná výchova. Je jím také dítě v postavení azylyanta. Takový žák je zařazen do skupiny žáků se speciálně vzdělávacími potřebami a zákon mu umožňuje využít služeb asistenta pedagoga či zohledňovat typ znevýhodnění při hodnocení.

Žák se sociálním znevýhodněním má tedy nárok na zvláštní péči, ovšem v praxi nastává problém s vymezením toho, co je prostředí ohrožené sociálně patologickými jevy a jak nízká by měla být sociokulturní úroveň rodinného prostředí, aby dítě bylo zařazeno mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. (Kopal, 2007, s. 23)

V souvislosti se zřizováním přípravných tříd pro děti se sociálním znevýhodněním a v souvislosti s ustanovením funkce vychovatele jako asistenta pedagoga se vůbec poprvé objevuje pojem „děti, žáci a studenti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí“. Takovým prostředím rozumíme to, které, znesnadňuje zapojení se do hlavního vzdělávacího proudu a je méně podnětné pro rozvoj kognitivního a morálního potenciálu dětí. Jedná se zejména o rodiny, které se vyznačují:

- a) absencí podpory dítěte ve školních aktivitách,
- b) vlnným či dokonce záporným vztahem ke vzdělávání,
- c) nedostatečným materiálním zajištěním potřeb dítěte,
- d) užíváním vzorců chování odlišných od vzorců chování většinové společnosti,
- e) nedostatečným jazykovým rozvojem dítěte a celkovým oslabením komunikace uvnitř rodiny,
- f) a s tím související užívání jazyka na úrovni argotu či užívání romského etnolektu češtiny. (MŠMT, ©2005, s. 1 - 4)

Žáci se sociálním znevýhodněním pocházejí z prostředí, které je sociálně, kulturně a jazykově odlišné od prostředí žáků majoritní skupiny. Jsou to zejména jedinci náležící k menšinám či migranti. Prvotním a nejpálčivějším problémem při vstupu do systému vzdělávání je neznalost vzdělávacího jazyka. (VÚP, ©2007, s. 120)

5.2 Školní problémy romských žáků a jejich příčiny

Problémy, se kterými se potýkají romští žáci při vstupu do školy, souvisí s charakteristikou sociokulturně znevýhodňujícího rodinného prostředí. Jazyková zaostalost, neschopnost pochopit význam slov, slabá hodnota vzdělávání v rodině a téměř žádné materiální zabezpečení brání romským žákům v dobrém a uspokojujícím startu školní docházky. Tyto znaky znevýhodňujícího prostředí jsou vlastně příčinami školních problémů romských žáků, mezi které patří zejména nepochopení učiva, neplnění školních povinností a vysoká absence.

Významnou měrou se na vzniku problémů romských žáků ve škole podílí také to, že je rodiče neposílají do mateřských škol ani do jiných zařízení zajišťující předškolní vzdělávání. A také to, že rodiče i přesto, že by chtěli pomoci dítěti s učením, tak neví jak. Ne ve smyslu, že by látce nerozuměli, ale v tom, že rodiče neznají adekvátní metody učení s dítětem.

Jazyková nevybavenost

Příčinou nedostatečné znalosti vyučovacího jazyka, tedy češtiny, je interference češtiny a romštiny. Hovoříme o vzájemném působení a ovlivňování češtiny a romštiny v rodinném prostředí dítěte. Dítě tak nemá možnost plně se seznámit se spisovným jazykem českým, není schopno v tomto jazyce myslet a nechápe význam i zcela základních slov. (Němec, Štěpařová In: Průcha, 2009, s. 459)

Nepochopení významu slov je dle mého jedna z největších brzd v učení dítěte. Z rozhovorů provedených k diplomové práci vyplynulo, že i ve slabikáři určeném pro děti v první třídě se objevuje nespočet slov, kterým romské děti nerozumí.

Pedagog může pochopit komunikační chyby romského dítěte pouze v případě znalosti základů romštiny. Romština má například pouze ženský a mužský rod, oproti češtině má osm pádů a písmenko „ř“ v romském jazyce vůbec nenalezneme. Odlišné je i užívání předložek. Pokud chce tedy učitel odhalit příčiny nesprávného užívání češtiny, je třeba, aby se seznámil i romským jazykem. (Šotolová, 2008, s. 30 – 34)

Romština sice je uznána jako samostatný jazyk, ovšem vztah Romů k vlastnímu jazyku je problematický. Většina romské populace ho užívá spíše pasivně a ve zdeformované podobě. Hovořím o nespisovné romštině, respektive o romském etnolektu češtiny, vyznačující se omezenou slovní zásobou a morfologickou, syntaktickou a stylistickou nesystematičností. (Ševčíková, 2009, s. 110)

Časová percepce a denní režim

Romové obecně nevnímají čas tak, jako je zvykem v české majoritní společnosti. Při své pedagogické činnosti s romskými dětmi jsem se často setkávala s případy, kdy ani patnáctileté romské děti neuměly poznávat hodiny. Ke svému životu to nepotřebovaly. Neplánovaly, jejich den se neřídil časem. Nevnímání času souvisí i se skutečností, kterou potvrdili učitelé účastníci se mého výzkumu, že převážná většina romských rodičů nechodí na třídní schůzky. Ne proto, že by se o své dítě nezajímali, ale proto, že nejsou schopni dorazit v určený čas na určené místo. Rodiče se přijdou na své děti zeptat pár dní po třídních schůzkách, v průběhu přestávek či před školou.

Romové omezují čas pouze na rozměr aktuální prožívané přítomnosti. Vše se odvíjí od aktuálního momentu a je zde evidentní nezáměr o budoucnost. Z pohledu většinové spo-

lečnosti je pak toto mentální specifikum romské komunity vysvětlováno jako nedisciplinovanost a absence vytrvalosti. (Ševčíková, 2009, s. 108)

Romští rodiče jsou převážně nezaměstnaní, a tudíž dítě nemá takovou možnost setkat se se strukturací dne. V rodinách se nerozlišuje mezi volným časem a časem, který je určen k plnění pracovních, či školních povinností. V dětech není utvářen smysl pro časovou soulednost a neutváří se ani režim dne. (Němec a Štěpařová In: Průcha, 2009, s. 460)

Materiální zabezpečení romských žáků

Žáci romské národnosti pocházejí z velmi početných rodin, často jsou oba rodiče nezaměstnaní a tak je jediným příjmem rodiny finanční podpora státu. Všechny rodiny, které se účastnily výzkumu, bydlí na ubytovně. Každá z nich užívá pouze jednu místnost. Často společně nejen s až 12 dětmi, ale i prarodiči a dalšími příbuznými. Do místnosti se nevejde ani potřebný počet postelí, takže myšlenka, že by děti měly alespoň jeden stůl vyhrazený k plnění úkolů do školy, je utopická. Nedostatečné materiální zabezpečení nezahrnuje pouze nízký finanční příjem rodiny, ale i nízkou úroveň bydlení a jeho špatnou vybavenost vzhledem k plnění školních povinností.

Zajímavá je hodnota peněz pro romské dítě. V rámci výzkumu k přípravným třídám pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí děti uváděly, že peníze vznikají na poště. Neexistuje tady žádná vazba peněz na práci. Pokud peníze rodina má, neplánuje hospodaření tak, aby jim finance vydržely do obdržení dalších sociálních dávek. Souvisí to samozřejmě také s vnímáním času a neplánováním budoucnosti. Roma nezajímá, co bude zítra, jeho myšlení sahá maximálně do večera téhož dne. (Němec a Štěpařová In: Průcha, 2009, s. 460)

Většina rodin, se kterými jsem měla možnost pracovat jako pedagogický pracovník v komunitním centru, nehospodařila s penězi tak, aby vyšla celý měsíc. V den obdržení sociálních dávek rodina podnikla cestu do supermarketů, nakoupila velké množství jídla a mnohdy utratila veškeré peníze. Bez myšlenky čím zaplatí nájem, pomůcky do školy či cestování hromadnou dopravou. Místo nakoupení základních surovin, ze kterých by matka vařila pro celou rodinu v průběhu měsíce, se v taškách objevovaly zbytečnosti i hotová jídla.

6 KOMUNIKACE

Tato kapitola bude věnována tématu komunikace, jakožto základu pro proces spolupráce s rodiči. V odborné literatuře existuje nespočet definic a pojetí komunikace. V této kapitole se budeme zabývat komunikací sociální a pedagogickou. Dotkneme se také oblasti percepčních chyb, kterých se lidé dopouštějí, a probereme komunikační kompetence učitele.

Z pohledu pedagogiky je důležitá právě ona sociální komunikace. Jedná se o specifickou podobu spojení mezi lidmi, kdy jsou předávány a přijímány významy. Nejde pouze o spojení mezi lidmi, ale o společnou činnost, tedy kooperaci či vzájemné působení. Komunikace probíhá vždy v rámci určitých společenských vztahů, kdy se tyto v komunikaci projevují. Hovoříme pak o komunikaci interpersonální, intrapersonální a skupinové. Z pohledu spolupráce učitele s rodiči je důležitá především komunikace interpersonální, ve které se projevují meziosobní vztahy a základ tvoří rozhovor. V případě, že je rozhovor soustředěn na společný cíl, mluvíme o dialogu. Interpersonální komunikaci můžeme také rozdělit podle charakteru užívaných prostředků na verbální a neverbální. (Janoušek In: Výrost a Slaměnik, 2008, s. 217 -229)

Zvláštním případem sociální komunikace je komunikace pedagogická, která se odehrává jak ve škole, tak i v rodině. V pedagogické komunikaci jsou přesně vymezeny role všech účastníků a jejím cílem je dosažení pedagogických cílů. (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 191)

6.1 Komunikační kompetence učitele

Učitel by měl disponovat teoretickou, praktickou a osobnostní profesní přípravou. V jeho práci by se měl odrážet nejen všeobecný a odborný rozhled, ale i pedagogické kompetence, které tvoří východisko pro komunikaci s žáky i dalšími subjekty vstupujícími do výchovně – vzdělávacího procesu. Práce učitelů je leckdy ztížena činiteli, o kterých předpokládáme, že by spíše měli být pomocníky při učitelské práci. V mnoha případech jde o rodiče žáků, kteří jednají v rozporu s úsilím školy. (Nelešovská, 2005, s. 11 – 13)

Význam slova kompetence chápeme komplexně jako souhrn znalostí, dovedností, zkušeností, ale i postojů, které člověk využívá pro úspěšné vyřešení různých úkolů či situací. Jde o jedinečnou schopnost člověka, kdy dochází k rozvoji potenciálu. Jedinec je schopný se rozhodnout a zároveň také nese za svá rozhodnutí odpovědnost. Charakteristickými rysy kompetence je její zasazení do určitého prostředí či situace, schopnost rozvíjet se

v procesech učení a definování standardem. To znamená, že vždy je předem určena úroveň zvládnutí kompetence. (Veteška a Tureckiová, 2008, s. 25 – 32)

Kompetence učitele jsou tedy znalosti, vědomosti, postoje a hodnoty, které jsou podstatné pro výkon učitelské profese (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 129).

Při komunikaci s romskými rodiči je tedy zejména důležité, aby učitel komunikaci přizpůsobil danému prostředí, které je ovlivněno právě odlišností romské kultury od té majoritní.

6.1.1 Interkulturní komunikace jako kompetence učitele

Vědní obor interkulturní komunikace popisuje vztahy mezi lidmi v souvislosti s jejich kulturou (Janebová, 2010, s. 7). Jedním ze základních determinantů komunikace jsou rodové znaky a tradice, zejména pak národní a kulturní tradice a etnické odlišnosti. V dnešní globální společnosti, kdy vedle sebe žije nespočet různých kultur, vyvstává potřeba zvládnutí interkulturní komunikace. Je důležité naučit se vnímat odlišnosti kulturního dědictví a v každodenní interakci posilovat vzájemné porozumění. Edukační prostředí se stává stále více interkulturním a je tak vyvíjen tlak na schopnosti pedagogů. Učitelé jsou donuceni respektovat specifické rozdíly, které vyplývají z rodinného prostředí, z postojů rodičů ke vzdělávání a z kulturních tradic příslušného etnika. (Kominarec a Kominarecová In: Fabianová a Klein, 2008, s. 529 – 532)

Hovoříme tak o interkulturní kompetenci učitele, která představuje schopnost vhodného a efektivního jednání a chování v konkrétním interkulturním prostředí. Od učitelů se očekává respekt a tolerance k odlišnému a nehodnotící a empatický postoj. (Kominarec a Kominarecová In: Fabianová a Klein, 2008, s. 534 – 535)

Etickou odpovědností každého učitele je rozumět roli kultury a etnicity ve vývoji dítěte a rozvíjet své dovednosti právě poznáváním kultur a jazyků rodin, se kterými pracuje. Úspěšný dialog s rodiči předpokládá, že učitelé budou znát individualitu každé rodiny, její kulturu, každodenní život i rodinnou historii. (Sturm, 1997, s. 36 – 38)

6.1.2 Specifika romské komunikace

V souvislosti s interkulturní kompetencí učitele v komunikaci je třeba zdůraznit typický rys sociální komunikace Romů.

V komunikaci Romů nepřevažují slova, ale spíše nonverbální stránka. Silně je využívána a uplatňována empatie. Vzájemné dorozumívání se děje pomocí mimiky, gest, haptiky, po-

sturologie či proxemiky. Ne bezdůvodně je s Romy spjato věštění a čtení z ruky. Při pedagogické komunikaci s romskými dětmi a jejich rodiči je tak důležité si uvědomit, že slova nemají takovou váhu jako činy. Negativně je tak hodnocen rozpor mezi slovy a činy učitele. (Ševčíková, 2009, s. 109 – 113)

Vzhledem k temperamentnosti romských rodičů je třeba také v komunikaci dbát o klidný tón hlasu a snažit se tak zabránit vzniku konfliktních situací.

6.2 Percepční chyby v komunikaci

Percepce, nebo – li vnímáním, označujeme poznávání druhých lidí a způsob, jakým o nich přemýšlíme. Naše názory, představy a chování zasahují do komunikace s druhými a výrazně ji ovlivňují. Hovoříme o tzv. percepčních chybách, kterých se účastníci komunikace dopouštějí. Jedná se vlastně o určité vlivy, které na nás při poznávání druhých osob působí. Jedním z takových je momentální nálada, fyzický a duševní stav učitele či rodiče. Pokud je někomu nevolno či se právě dozvěděl nepříjemnou zprávu, bezpochyby to má vliv na komunikaci. Mezi tradiční vlivy, které utváří náš dojem o druhých lidech, řadíme také tzv. haló efekt, kdy na základě určitého výrazného rysu budujeme náš názor na ně. Například, když rodič přijde na schůzku pozdě, vidíme ho jako nezodpovědného. Přitom se mu třeba jen přihodilo něco nepříjemného, o čem nevíme. Za zmínku stojí i tzv. efekt primárních informací. Ze strany učitele jde o to, že ještě dříve, než se s rodiči setká, se o nich dozví nějakou informaci, která pak výrazně ovlivní jeho pohled na rodiče. Efekt primárních informací však může přicházet i ze strany rodičů. Někdy se v komunikaci dopouštíme i projekce. Tedy toho, že promítáme své vlastnosti do druhých osob. (Krejčová, 2010, s. 10 – 11)

Dalším problémem jsou sociální stereotypy, které vznikají na základě vědomí o odlišnosti ve vlastnostech jiných rasových skupin. Dle Nakonečného (1997, s. 223) jsou to mínění o určitých skupinách, která vznikají šablonovitě. Nevznikají na základě zkušenosti, ale předávají se tradicí. Specifickým typem takových stereotypů jsou předsudky. Zatímco stereotypy mohou být i pozitivní, předsudky vedou jednoznačně k negativnímu hodnocení osoby (Krejčová, 2010, s. 10 – 11).

„Předsudky jsou názory a postoje jednotlivců, společenských skupin, populací a národů, které odrážejí jejich neobjektivní, většinou negativní vztahy k druhým lidem či jevům.“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 228)

6.3 Formy komunikace mezi školou a rodiči

Formy komunikace učitelů s rodiči zpravidla určuje škola. Její podoba se odvíjí zejména od míry zprostředkovanosti, tedy zda je kontakt bezprostřední či zprostředkovaný. Nejčastěji se bezprostřední styk odehrává formou třídních schůzek, konzultačních hodin, schůzek rady rodičů či besídek. Zařadit zde můžeme i návštěvy učitele v rodině nebo účast rodičů ve vyučování. Ostatní formy komunikace jsou již méně přímé a jedná se o telefonický styk a veškerý písemný kontakt. Nejčastěji se však komunikace odehrává přes dítě. Jde o specifickou podobu, kdy může dojít i k tzv. nedobrovolné komunikaci. Tedy k přenosu informací mezi školou a rodinou, kdy tyto informace odeslány vlastně vůbec nebyly. Nedobrovolná komunikace může nastat ve chvíli, kdy dítě vypráví o dění ve škole, o pocitech a náladách učitelů a podobně. (Štech a Viktorová In: Kolláriková a Pupala, 2001, s. 78 – 83)

Realitou současné doby je rovněž komunikace počítačová. Webové stránky školy rodiče informují o nejaktuálnějším dění. Vzájemné kontaktování pak může probíhat i přes email. Častou formou komunikace je vydávání školního časopisu, který pro rodiče představuje zajímavou možnost seznámení se s tím nejdůležitějším, co se ve škole odehrálo. Dnes již není výjimkou, že škola se snaží sama sebe reprezentovat, dělat si reklamu například formou informačních letáků. Vše by mělo směřovat k nalákání rodičů do školy. Učitelé mohou zvolit netradiční formát třídních schůzek či pořádat semináře pro rodiče. (Hoštička, 2006)

Základní škola Náměstí Jana Zajíce ve Vítkově rodiče pravidelně na svých webových stránkách informuje o soutěžích a akcích, kterých se zúčastňuje či je pořádá. Rodiče zde naleznou také metodické materiály pro práci s dětmi. Méně příznivě hodnotím kolonku kontakty, kde sice nalezneme telefonní číslo a email do školy, ovšem pokud se chceme spojit s konkrétním učitelem, stránky školy nám nepomohou.

7 VZTAHY RODINY A ŠKOLY

V této kapitole se již budu konkrétně zabývat vztahem rodiny a školy, jeho vývojem a významem.

Již v kapitole věnující se komunikaci bylo naznačeno, že informace ze školy dostávají rodiče často zprostředkovaně. Nejčastěji přes dítě, někdy i přes jiné rodiče. Pokud nastane přímá komunikace, je většinou limitována formálními střetnutími, jako jsou třídní schůzky. Oboustranná komunikace nastává zpravidla až tehdy, kdy vznikl problém. Mezi učiteli a rodiči se tak neutváří důvěrný vztah. A právě důvěra je v tomto vztahu zásadní, protože představuje předpoklad naplnění vzájemných očekávání, která směřují ke společnému dlouhodobému zájmu, tedy k dítěti. (Orsolya Véghová, 2010, s. 23; Majerčíková, 2011, s. 22)

Pro vymezení vztahu rodiny a školy jsem se rozhodla vycházet z publikace *Škola versus rodina*, kde autorka Milada Rabušicová (2004, s. 17) tyto vztahy shrnuje do několika bodů:

- a) formy zapojení rodičů do školního vzdělávacího procesu,
- b) komunikace mezi rodiči a učiteli,
- c) rodiče jako přímí účastníci školního vzdělávacího procesu a
- d) vzdělávání rodičů.

Oblasti komunikace rodičů s učiteli s ohledem na kulturní specifika jsem se věnovala již v předcházející kapitole.

7.1 Vývoj vztahu rodiny a školy

Vývoj vztahu rodiny a školy je přehledně znázorněn pomocí čtyř typů modelů vztahů mezi rodinami a školami. V 60. a 70. letech školy uplatňovaly **kompenzační model** a vycházely z ideologie rovnosti ve vzdělávacích příležitostech. Mělo se za to, že někteří rodiče nejsou schopni dostatečně podporovat rozvoj svých dětí a je zapotřebí, aby jim pomohla škola. Tato forma kompenzace byla určena zejména pro rodiny se slabším socioekonomickým zázemím, které představovalo znevýhodnění v oblasti rovných příležitostí. Rodiče byli chápáni jako spolupracovníci při výchově a vzdělávání dětí a škola na základě rozdílů v kulturním, komunikačním, emociálním a socializačním zázemí rodiny navrhovala postupy pro zlepšení školních výsledků dětí, kterými se rodiče řídili. S nástupem 80. let se do popředí dostává **model konsenzuální**, kdy se vlastně přestalo rozdělovat mezi školním vzděláváním a domácí výchovou a hledaly se možnosti, jak tyto dvě oblasti propojit. Hle-

dal se konsenzus, který měl však vyhovovat spíše oficiálnímu vzdělávacímu systému. Pedagogové se snažili provázat učení dětí ve škole s učením domácím a za tímto účelem museli od rodičů získávat informace, které pak využili ve své edukační činnosti. Rodina a škola byly chápány jako socializační prostředí sobě rovná. K chápání rodičů jako aktivních, autonomních a individuálních jedinců, kteří hrají hlavní roli v rozhodování ve vzdělávacích záležitostech, se začalo přistupovat v 90. letech. Tento **participační model** vycházel z předpokladu, že rodiče jsou schopni podporovat vývoj dětí a zvládat nároky školy. Funkce rodiny se v tomto období začínají měnit, slábne výchovné působení rodinného prostředí a svou roli sehrávají masmédiá i vrstevnické skupiny. V současnosti je viditelná snaha o ještě větší podíl rodičů na rozhodování. Především je kladen důraz na společnou odpovědnost rodičů a učitelů za výsledky konkrétních rozhodnutí. Tento model nazýváme **modelem sdílené odpovědnosti**. (Ravn, 2003 cit. podle Rabušicová, 2004, s. 11 – 12)

Vztah rodiny a školy byl u nás výrazně ovlivněn politickým systémem. V minulém režimu, tedy před rokem 1989, byla role rodičů ve vztahu ke vzdělávání a výchově mladé generace zcela opomíjena. Edukace dětí probíhala pod vedením strany a rodičům nebyly dány vlastně žádné pravomoci, kterými by mohli jakkoliv zasahovat do chodu školy. Odpovědnost za školní edukaci byla v rukou samotných učitelů a dále pak náležela mnoha institucím a stranickým funkcionářům. Pro rodiče zde existovalo pouze SRPŠ (Sdružení rodičů a přátel školy), které však mělo omezenou působnost. (Průcha, 1997, s. 420)

Kontakt s rodiči byl omezován pouze na řešení problémových situací spojených s docházkou, chováním či školním prospěchem. Škola ve vztahu k rodině plnila funkci jednosměrného podávání informací a rad. V 70. a 80. letech byli rodiče zváni k formálním diskuzím o školních výsledcích dětí i k individuálním konzultacím s pedagogy. Vztah školy s rodiči se tak začal stávat více partnerským a neformálním. (Rabušicová, 2004, s. 9)

Z uvedeného vývoje vztahů rodiny a školy je zřejmé, že role rodičů ve vzdělávání byla spíše opomíjena. Nijak zvlášť nebylo přistupováno k dětem z majoritní společnosti, natož k dětem romským. Školy nebraly v potaz odlišnost prostředí a zcela jiné kulturní zázemí romských rodin. Pro žáky z této etnické menšiny musela adaptace na nové školní podmínky působit značné potíže. Problémy v adaptaci byly chybně vykládány jako zaostalost těchto dětí. Takto se můžeme dostat až k problematice zařazování romských dětí do tehdy tzv. zvláštních škol, které dnes již, alespoň pod tímto názvem, neexistují. Nebyl kladen důraz na spolupráci s rodiči, natož aby se hovořilo o specifikách spolupráce s rodiči romskými.

Se změnou politického režimu se na rodiče a jejich děti začalo nahlížet jako na klienty využívající vzdělávacích zařízení. Názory rodičů a celkově veřejnosti začaly být brány v potaz, a to zejména ze strany politiků a ekonomů školství. O tom svědčí i fakt, že v roce 1991 si MŠMT nechalo zpracovat vůbec první výzkum reflektující názory české veřejnosti na školy. Svůj podíl na tom, že se i školy začaly zajímat o názory rodičů a veřejnosti, mělo i to, že rodiče si začali vybírat mezi množstvím škol tu, která byla dle jejich představ nejvhodnější pro jejich děti. Na poli školství tak započala působit konkurence, která spolu s tržními mechanismy donutila školy, aby na rodiče nahlížely jako na partnery a zákazníky, a to ve smyslu ekonomického zájmu škol. (Průcha, 1997, s. 421)

7.2 Význam rodičovského zapojení do vzdělávacího procesu

Rabušicová (2004, s. 14) vnímá jako silné argumenty pro zapojení rodičů do procesu vzdělávání následující oblasti:

- a) rodičovská práva a z nich vyplývající odpovědnost za rozvoj dítěte,
- b) občanská participace ve veřejných institucích a
- c) soulad ve školním a rodinném působení na dítě jako předpoklad pro jeho pozitivní vývoj.

Práva rodičů v souvislosti se školou se týkají především přístupu k informacím. Rodiče mají právo na informace o svém dítěti, o jeho prospěchu, chování a v podstatě o všech zásadních rozhodnutích školy, která ovlivňují pedagogický proces. Jsou jim také přístupné dokumenty školy. (Rabušicová, 2004, s. 14)

Argument občanské participace ve veřejných institucích vychází ze vztahu občana a státní instituce, kdy občan, v našem případě rodič, svou vlastní aktivitou uplatňuje svá práva a zodpovědnost vůči škole. Výsledná podoba se odvíjí od legislativního rámce, který vymezuje takové aktivity a od stavu občanské společnosti, který definuje očekávání v oblasti veřejné politiky. Zdůrazněn je zejména rozvoj místních komunit, angažovanost občanů a dobrovolnické aktivity. (Vincent, 2002 cit. podle Rabušicová, 2004, s. 15)

Působení rodiny a školy na dítě podporuje jeho pozitivní vývoj za podmínky souladu těchto dvou společenství. Hovoříme zde zejména o socioekonomickém statusu rodiny, o rodičovských hodnotách a o vztazích rodiny a komunity se školou. (Rabušicová, 2004, s. 15)

Zapojení rodičů do výchovně vzdělávacího procesu se odehrává ve dvou rovinách. Za prvé, jde o vzájemnou spolupráci při učení dítěte. Rodiče a učitelé sdílí informace o tom, jak

si dítě vede a poskytují mu oboustrannou podporu. Za druhé se jedná o zapojení rodičů do rozhodovacích procesů, které se týkají dění ve škole. Rodiče se mohou sdružovat třeba v rámci rady rodičů, která jim umožňuje ovlivňování školní politiky. (Carney, ©2008)

7.3 Legislativní ukotvení vztahu rodiny a školy

Z pohledu práva je vztah rodiny a školy zakotven zejména v zákoně o rodině a školském zákoně. Zákon č. 94/1963 Sb., o rodině, vymezuje okruh odpovědnosti rodičů, respektive zákonných zástupců, vůči dítěti. Školský zákon se zaměřuje na zodpovědnost školy. V § 32 je jasně psáno, že rozhodující úlohu ve výchově dětí mají rodiče. Výchova a vzdělávání se však odehrává i ve škole, ta ale úlohu rodičů nenahrazuje (Česká školní inspekce, 2007).

Rodiče jsou podle § 31 zákona o rodině povinni pečovat o zdraví, tělesný, citový, rozumový a mravní vývoj nezletilého dítěte. Toto platí i v situacích, kdy v dané chvíli nad dítětem nevykonávají bezprostřední dohled (Česká školní inspekce, 2007). Zodpovědnost škol se týká zejména oblasti zajištění bezpečnosti ochrany zdraví, tak jak je napsáno v § 29 školského zákona.

Legislativně rodičům v souvislosti se školou náleží práva a povinnosti. Ty jsou upraveny v § 21 a § 22 školského zákona. Rodiče podle zákona č. 561/2004 Sb., školský zákon, mají především právo na informace o průběhu a výsledcích vzdělávání jejich dítěte a k tomuto se mají právo vyjadřovat. Mohou volit či být voleni do školské rady. Povinnosti rodičů se týkají zejména řádné školní docházky dětí a dokládání důvodu nepřítomnosti dítěte ve škole. Na vyzvání školy jsou rovněž povinni se dostavit.

Rodiče a škola mají vůči sobě vzájemná práva a povinnosti, která jsou jim stanovena zákonem. Aby byla zachována rozhodující role rodičů ve výchově, je potřeba pracovat na vzájemné spolupráci těchto dvou subjektů, ze které ovšem nebude vyloučen ani subjekt třetí, tedy dítě. (Česká školní inspekce, 2007)

7.4 Rodičovské role ve vztahu ke škole

Rodiče mohou vůči škole zaujímat několik rolí. Ty jsou zpracovány zejména v zahraniční literatuře, dle které je u nás vymezuje autorka Klára Šedřová (In: Rabušicová, 2004, s. 33) jako roli klientskou, partnerskou, občanskou a problémovou.

Rodiče jako klienti jsou chápáni jako ti, kteří využívají služeb školy. Klíčový zde pak je fakt výběru školy rodičem, kdy dochází ke konkurenci škol a následnému zlepšování slu-

žeb. Pohled na rodiče jako na partnery je dnes nejdiskutovanější. Umožňuje rovnoprávný vztah pro obě strany, bez nějakých tržních mechanismů, jako je tomu u klientského přístupu. Učitelé se nechovají jako jediní a nejlepší odborníci a přijímají názory rodičů. Někdy je na partnerství nahlíženo jako na nedosažitelný ideál, protože k němu nejsou vytvořeny dostatečné podmínky. Rodič v roli občanské vychází z typického vztahu občana a státních institucí, kdy dochází k uplatňování práv a odpovědností. Tato role je spojena s legislativními podmínkami, které představují její vymezení. Rodiče mohou například spolupracovat v oblasti dobrovolnických aktivit. (Šed'ová In: Rabušicová, 2004, s. 33 – 37)

Rodiče mohou ve vztahu ke škole zaujímat i roli problémovou. Tento přístup může mít několik podob. Vzhledem k zaměření diplomové práce na romské rodiče se budu blíže zabývat pouze charakteristikou rodičů „špatných“. Rodič „špatný“ neprojevuje zájem o edukaci svých dětí a nevytváří podporující rodinné prostředí. Nemá potřebu být informovaný o způsobech práce s dětmi a můžeme o něm říci, že neakceptuje školu ani její názory. Někdy jí doslova ignoruje. Není výjimkou, že rodiče neplní své povinnosti ani uvnitř rodiny. Nejčastěji se jedná o rodiny na okraji společnosti či z jiného kulturního okruhu. (Šed'ová In: Rabušicová, 2004, s. 39).

Uvědomuji si, že ne vždy romští rodiče přistupují ke vzdělání negativně a bez zájmu. Ovšem vzhledem k výpovědím učitelů, se kterými byly provedeny rozhovory v rámci výzkumu k této diplomové práci, tomu tak většinou je.

8 ROZVOJ SPOLUPRÁCE

Poslední kapitola bude věnována způsobům a programům, které směřují k rozvoji spolupráce.

Způsobů, jak napomoci k rozvoji spolupráce je mnoho. Inspiraci můžeme hledat například v zahraničních školách. Park Christian School v Devonu v Anglii je školou, která usiluje o přítomnosti rodičů. Není neobvyklé, že v této škole najdeme během dne skupinku rodičů, kteří zde u jídelního stolu a kávy diskutují třeba o vylepšení školní zahrady. Rodiče se účastní i výuky, kde pomáhají žákům se čtením nebo s výzdobou. Vždy jde o to, aby rodiče do školy mohli přijít kdykoliv a v ideálním případě zde měli svou „rodičovskou místnost“, kde se mohou vzájemně setkávat, získávat informace a diskutovat. Měli by mít k dispozici také schránku, kde mohou dávat své připomínky a názory. Otevřenost školy je jednou z cest, jak přispět k uvědomění si spoluzodpovědnosti za vývoj a vzdělání dítěte. (Carney, ©2008)

8.1 Projekt Rodiče vítáni

Projekt Rodiče vítáni byl vytvořen za účelem toho, aby rodiče poznali školu, která je jim otevřená, která má zájem o aktivní spolupráci s rodiči. Školy se do tohoto projektu mohou přihlašovat a na základně splnění určitých podmínek pak získají certifikaci. Ta spočívá v umístění samolepky a cedule při vstupu do školy informující její návštěvníky o tom, že zde jsou rodiče vítáni. Základní podmínky, které škola musí pro získání certifikátu splňovat, jsou:

- a) bezproblémový vstup rodičů do školy, a to i v odpoledních hodinách (u dveří je zvoněk nebo jsou dveře stále otevřené),
- b) dostupné kontakty na všechny učitele i vedení školy (na webu, papírový seznam),
- c) informovanost rodičů o tom, co a kdy se děje ve škole (například formou seznamu, který rodiče obdrží na začátku školního roku),
- d) zachování soukromí při třídních schůzkách, zejména tedy neprobírání prospěchu dítěte před ostatními rodiči,
- e) komunikace s rodiči partnerským způsobem
- f) a pořádání školních akcí pro rodiče v časech a termínech, kdy se mohou zúčastnit.

(Rodiče vítáni, ©2011)

Projekt Rodiče vítáni nenabízí pouze certifikaci. Škola může využít také nabídky seminářů, konzultací a nejrůznějších publikací na téma spolupráce s rodiči. Na webových stránkách projektu jsou certifikované školy také prezentovány a mohou si takto vytvářet reklamu. (Rodiče vítáni, ©2011)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

9 PŘÍPRAVNÁ FÁZE VÝZKUMU

Přípravy pro praktickou část diplomové práce probíhaly od začátku října, kdy jsem oslovila zástupkyni ředitelky Základní školy Náměstí Jana Zajíce ve Vítkově s žádostí o realizaci výzkumu. Po zhlédnutí otázek, které bych v rámci rozhovorů učitelům a rodičům pokládala, bylo mému požadavku vyhověno. Ze strany školy byly navrhnutы rodiny, s nimiž je spolupráce obtížná a u kterých škola usiluje o zlepšení. Vzhledem ke skutečnosti, že jsem pro romské rodiny cizí, mi bylo ředitelkou školy doporučeno se na rodiny obrátit za přítomnosti romské poradkyně pro obec Vítkov. Celkem bylo osloveno 11 rodin, a to v průběhu měsíce listopadu. Z tohoto počtu pouze tři rodiny byly ochotny se výzkumu zúčastnit.

V okamžiku, kdy jsem měla vybrány respondenty z řad rodičů, jsem se obrátila na třídní učitele jejich dětí. Téměř všichni s rozhovorem souhlasili. Rozhovory byly vedeny částečně v obecné rovině, částečně jsem se ptala přímo na danou rodinu. Rodiče účastníci se výzkumu mají vždy několik dětí školou povinných. Proto je počet rozhovorů s učiteli vyšší než s rodiči.

V přípravné fázi výzkumu jsem si také stanovila výzkumný problém a cíl výzkumu.

9.1 Výzkumný problém a výzkumné otázky

Výzkumným problémem je oblast spolupráce romských rodin se Základní školou Náměstí Jana Zajíce ve Vítkově.

Vzhledem k relativně širokému výzkumnému problému jsem si stanovila několik dílčích výzkumných otázek:

- a) V čem je spolupráce s romskými rodiči specifická?
- b) Jaké je míra zapojení romských rodičů do chodu školy a jaké faktory ji ovlivňují?
- c) Jakými specifiky se vyznačuje komunikace učitelů s romskými rodiči?
- d) Jaká jsou vzájemná očekávání učitelů a romských rodičů?
- e) Jaké názory a postoje vyjadřují romští rodiče ke škole a učitelům?
- f) Jak je hodnocena spolupráce ze strany učitelů a romských rodičů?

9.2 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu je popsat spolupráci učitelů s romskými rodiči a určit faktory, které ovlivňují míru participace rodičů. Zaměřit se na její průběh, specifika a úskalí, se kterými se učitelé při práci s romskými rodiči setkávají.

Zaměřila jsem se také na praktický cíl výzkumu a usilovala o to, aby výsledky výzkumu mohly být využity těmi učiteli, kteří zatím nemají zkušenost se spoluprací s romskými rodiči a pomoci jim tak v jejich pedagogické činnosti.

9.3 Druh výzkumu a metoda sběru dat

V souladu se stanovenou výzkumnou otázkou a cílem byl zvolen kvalitativně orientovaný výzkum, který umožňuje získat detailní a komplexní informace o studovaném jevu a seznámit se s autentickým prostředím respondentů. Jako metoda sběru dat byl využit polostrukturovaný rozhovor, jehož výhoda pro tento výzkum spočívá v tom, že umožňuje předem stanovené otázky do rozhovoru v průběhu sběru dat měnit dle potřeby.

Kvalitativní přístup je výhodný především při kontaktu s romskými rodiči, kdy jsem jako výzkumník s nimi mohla navázat důvěrnější vztah a tak lépe pochopit jejich přístup ke vzdělávání.

Rodičům byly také předloženy výroky o škole a vzdělávání, které měly zjistit jejich postoj ke škole. Tyto však měly velmi malou návratnost a navíc byly také chybně vyplněné. V rozhovorech rodiče však svůj postoj ke škole a vzdělávání vyjádřili dostatečně, proto jsem se také rozhodla postojové škály zcela vynechat.

9.4 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor byl vybírán záměrně a je rozčleněn na dvě skupiny. Tou první jsou tři romské rodiny, jejichž děti jsou žáky Základní školy Náměstí Jana Zajíce ve Vítkově. Postup oslovování romských rodin byl již popsán na začátku této kapitoly. Na základě toho, které rodiny s rozhovorem souhlasily, jsem oslovila třídní učitele jejich dětí, kterých bylo celkově osm. Šest z nich souhlasilo. Celkem tedy výzkumný vzorek tvoří 9 respondentů. S charakteristikou romských rodin se blíže seznámíme v následující kapitole.

9.5 Poznámky k otázkám v polostrukturovaném rozhovoru pro učitele

Rozhovor s třídními učiteli byl veden částečně v obecné rovině, zčásti byly otázky zaměřeny konkrétně na ty rodiny, které se účastní výzkumu. Vzhledem k velkému počtu dětí ve zkoumaných rodinách, učitelé vždy za dobu svého působení na škole učili alespoň jedno dítě z každé výzkumu se účastnící rodiny. Učitelé se však vyjadřovali pouze k těm rodinám, jejichž děti učí v tomto školním roce. Přesné znění otázek je uvedeno v příloze této práce.

Otázky, které byly pokládány učitelům, měly za úkol zjistit, v jakých oblastech s nimi rodiče mohou spolupracovat. Zda by například uvítali pomoc rodičů při organizování školních akcí. Dále byly zahrnuty otázky, jež zjišťují, jak škola informuje rodiče, či kdy mohou rodiče učitele kontaktovat. Učitelé také hodnotili spolupráci s rodinami a měli vymezit ty činitele, kteří na kooperaci působí negativně či pozitivně. Otázky směřovaly také k procesu komunikace a vymezení jejich hlavních specifík. Kladeny byly rovněž otázky týkající se vztahu s rodiči a nejčastějších problémů, které s nimi mají. Učitelé měli zhodnotit spolupráci s rodiči a vymezit svá očekávání vůči nim.

Následující tabulka přehledně zachycuje to, k jaké rodině se učitel v rozhovoru vyjadřuje.

Jméno učitele	Rodina
Šiklová	A
Zavadilová	A
Páčilová	A
Malčíková	B
Zábojník	B, C
Čalíková	C

Tabulka 1

9.6 Poznámky k otázkám v polostrukturovaném rozhovoru pro romské rodiče

Rozhovor s romskými rodiči byl sestaven ze tří tematických celků. První se týkal obecně spolupráce se školou. Otázky byly zaměřeny na zjištění, co znamená podle romských rodičů spolupracovat se školou, v jakých sférách se kooperace rodičů se školou odehrává a zda jim byla možnost spolupráce ze strany školy nabídnuta. Dále byly pokládány otázky zjišťující povědomí rodičů o možnostech a službách, které škola nabízí a zda je rodiče využívají.

Druhá oblast měla za úkol zjistit, jak rodiče vnímají svůj vztah k učitelům jejich dětí a jaký zaujmají postoj ke škole. Otázky směřovaly přímo na konkrétní učitele. Dotazovala jsem se také na problémy, které rodiče v poslední době v souvislosti se školou řešili.

Třetí oblast se zaměřovala na výchovný styl rodičů. Na to, jaké metody uplatňují ve výchově svých dětí a jak vidí jejich budoucnost. Zda a jak dětem pomáhají se školní přípravou a projevují jim podporu v oblasti vzdělávání.

Byly pokládány také otázky zjišťující vzdělání rodičů, jejich minulost a ambice. Základní otázkou, která byla položena vždy jako první, byla otázka dotazující se na příslušnost k romskému etniku.

Struktura rozhovoru nebyla vždy zcela dodržena. Někteří romští rodiče na otázky odpovídali stroze, jiní se k daným otázkám naopak vyjadřovali květnatě. Z toho důvodu jsme nejednou došli i k tématům nepředpokládaným, někdy i nesouvisejícím s výzkumným problémem, ovšem v mnohém zajímavým.

Přesné znění otázek je opět součástí přílohy této diplomové práce.

10 PRŮBĚH ZÍSKÁVÁNÍ DAT

Jak již bylo řečeno dříve, v průběhu měsíce listopadu jsem za přítomnosti romské poradkyně oslovila celkem 11 rodin s žádostí o rozhovor. Rodinám bylo vysvětleno, o jakém tématu s nimi chci hovořit a také za jakým účelem. Rodiny jsem se snažila především ujistit o absolutní anonymitě výzkumu. Zdůraznila jsem, že jména budou změněna a že z rozhovoru pro ně nevyplývá žádné ohrožení. I přesto svolily s účastí ve výzkumu pouze 3 rodiny. V okamžiku, kdy jsem pro svůj výzkum získala respondenty z řad rodičů, jsem oslovila třídní učitele jejich dětí. Opět jsem je ujistila o dodržení anonymity a úplného změnění jména. Celkem bylo osloveno 8 učitelů, z nich 6 souhlasilo. Dva učitelé, kteří odmítli, jako důvod uvedli, že s romskými rodiči žádná spolupráce není, a proto je rozhovor zbytečný. Všechny rozhovory byly zaznamenávány na nahrávací zařízení.

10.1 Fáze sběru dat od učitelů

Dne 5. prosince 2012 se uskutečnily čtyři rozhovory s učiteli v prostorech školy. Jednalo se o paní Šiklovou, Malčíkovou, Zavadilovou a Páčilovou. Rozhovor byl proveden vždy v průběhu jejich volné hodiny, a to v jazykové učebně.

Bohužel paní Čalíková a pan Zavadil v tento den čas neměli. S nimi jsem se setkala až 18. února 2013. Rozhovory opět proběhly v budově školy o volné hodině, tentokrát v odpočinkové místnosti.

10.2 Fáze sběru dat od romských rodičů

S romskými rodiči jsem si chtěla sjednat termín uskutečnění rozhovoru již při prvním kontaktu s nimi. Romská poradkyně mi však poradila, že domlouvat se na konkrétní den a čas je zbytečné, protože by si to rodiče stejně nepamatovali a nakonec by si svou účast mohli i rozmyslet. Do romských rodin jsme tedy přišly předem neohlášené.

Rozhovor s rodinou A a C proběhl dne 20. prosince 2012. Do rodin jsem s romskou poradkyní přišla kolem deváté hodiny ráno, kdy někteří ještě leželi v posteli. I přesto nás v rodinách vřele uvítali. Rozhovoru s rodinou A byli přítomni oba rodiče a několik dětí, které buď již mají po škole, nebo jsou nemocné. Rozhovoru s rodinou C přihlíželi prarodiče matky, kteří ve vedlejší místnosti ještě leželi a pozorovali televizi a bratr otce, který s námi seděl u stolu. K rozhovoru s rodinou B došlo až 18. února 2013.

10.3 Seznámení s respondenty z řad romských rodičů

Seznámení s romskými rodiči, kteří byli ochotni k účasti ve výzkumu, je dle mého názoru důležité pro hlubší pochopení výsledků výzkumu. V průběhu rozhovorů jsem si všímala prostředí, ve kterém rodiny žijí.

Rodina A

- matka A, 46 let
- otec A, 52 let

Rodiče A jsou manželé a mají celkem 13 dětí, z toho 7 chodí na základní školu. Domovem je jim jedna místnost na ubytovně bez sociálního zařízení. V místnosti se nacházel malý kuchyňský kout, dvě pohovky, z toho jedna rozkládací, skříň, televize a stůl se čtyřmi židlemi. Více by se toho snad ani nevešlo. Kde spí všechny děti, je mi záhadou. Rodina topí v kamnech, a to především dřevem. Na uhlí nemá peníze, ale dřevo je dostupné v okolních lesích. Rodiče byli velice ochotní a zdvořilí. Na otázky z rozhovoru odpovídala především matka, otec spíše poslouchal a uklidňoval děti, aby nerušili.

Rodina B

- matka B, 32 let

Matka B je rozvedená a v současnosti žije s bratrem svého bývalého manžela. Celkem vychovává 6 dětí, z toho 2 školou povinné. Rodina B opět žije na ubytovně. Bohužel v době rozhovoru matka měla rodinnou návštěvu, proto se rozhovor odehrával v kuchyni. Další místnosti jsem tedy neviděla, je však jasné, že prostoru k bydlení má rodina B dostatek. V bytě se nachází i sociální zařízení a ústřední topení. Matka B sice k rozhovoru byla ochotná, ovšem na otázky odpovídala velmi stroze. Nabyla jsem dojmu, že téma školy jí není moc příjemné.

Rodina C

- matka C, 32 let
- otec C, 30 let

Rodiče C spolu mají 6 dětí. Manželé nejsou. Opět bydlí na ubytovně, a to ve dvou místnostech. Společně s nimi zde žijí také rodiče matky C a bratr otce. Jedna místnost slouží jako ložnice pro celou rodinu, avšak pouze se třemi postelemi. V druhé je kuchyňský kout, sedací souprava a stůl. Topení je lokální, v kamnech. Sociální zařízení

na chodbě. Rodiče C byli oba velmi sdílní, především však otec, který matku často v jejích odpovědích přerušoval. Dle mého je hlavou rodiny, matka se stará o domácnost, děti a další členy rodiny.

Všichni rodiče účastníci se výzkumu jsou nezaměstnaní a pobírají dávky v hmotné nouzi.

11 ZPRACOVÁNÍ DAT

V následující kapitole budou představeny metody a techniky, které byly využity při analýze dat.

11.1 Metoda zpracování dat z rozhovorů s učiteli

Rozhovory s učiteli byly analyzovány na základě kvalitativní metody zakotvené teorie. Byly převedeny z nahrávacího zařízení do podoby psaného slova. V první fázi byly podrobeny otevřenému kódování. Vzhledem k tomu, že zpočátku byly kódy spíše deskriptivní, bylo přistoupeno k druhému otevřenému kódování, kdy kódy byly pojaty více analyticky. Značné množství kódů bylo následně vypsáno na pomocné lístečky a podle podobnosti přiřazováno k sobě. Ke každému z kódů byl také připsán daný úryvek z rozhovoru, čímž bylo ověřeno, zda spolu kódy opravdu souvisí. Postupně se tak začaly vynořovat možné kategorie, které byly ve druhé fázi zasazeny do paradigmatického modelu. V poslední fázi byl paradigmatický model opuštěn a byla vytvořena kostra analytického příběhu kolem jedné centrální kategorie.

11.2 Metoda zpracování dat z rozhovorů s romskými rodiči

Stejně jako u rozhovorů s učiteli, byly transkribované rozhovory s rodiči podrobeny otevřenému kódování. Kódy jsem si následně vypsala pod sebe na zvláštní papír a na základě významové blízkosti z nich vytvořila kategorie. Pro interpretaci výsledků rozhovorů s rodiči jsem si dále zvolila techniku vyložení karet, která je podle Švaříčka a Šed'ové (2007, s. 226) nadstavbou nad otevřené kódování, kdy výzkumník uspořádá kategorie vzešlé z otevřeného kódování do nějakého obrazce či linky a na základě toho sestaví text. Kategorie, které zahrneme do této analýzy, by měly být nějakým způsobem spjaté.

Tuto techniku jsem zvolila především z důvodu zpřehlednění výzkumné části. Výroky rodičů neuvádím doslova kvůli potížím rodičů s vyjadřováním a častým přeroknutím. Snažila jsem se o zachování celistvosti interpretace, proto jsou kategorie popsány odlišným způsobem oproti kategoriím vzešlým z rozhovorů s učiteli.

Kategorie, které byly totožné s kategoriemi z rozhovorů s učiteli, byly následně komparovány.

12 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Způsob, jakým jsou označeny kódy, značí první (v jednom případě první dvě) písmeno smyšleného příjmení učitele a číslo označuje řádek v transkripci rozhovorů.

12.1 Interpretace získaných dat z rozhovorů s učiteli

Technikou otevřeného kódování byly vytvořeny kódy, ze kterých následně na základě jisté vnitřní provázanosti, vzešlo několik kategorií. Tyto kategorie se vztahují pouze k rozhovorům s učiteli. Kategorizace rozhovorů s romskými rodiči je provedena v následující podkapitole.

Kategorie Aktivita rodičů

Kategorie Aktivita rodičů vznikla spojením tří subkategorií, které jsou přehledně zachyceny v tabulce.

KATEGORIE AKTIVITA RODIČŮ	
SUBKATEGORIE	NEJVÝRAZNĚJŠÍ KÓDY
Pasivita a nezáměr rodičů	Absence vlastní iniciativy (ZÁ 52, M 112, Č 107) Ochota spolupracovat jen při problému (ZÁ 51, Č 109) Absence zpětné vazby (M 12, ZÁ 31) Absence potřeby být informovaný (Š 123, Č 53, M 54) Nezáměr o zapojení se do chodu školy (ZÁ 15, Š 21)
Dítě v roli žáka	Nezáměr o prospěch (Š 211) Nezáměr o budoucnost dítěte (Š 214)
Motivace ke spolupráci	Negativní zkušenost z dětství (Č 94) Finanční postih (M 14, Š 131) Nezvládám to (Z 17)

Tabulka 2

Dané subkategorie reprezentují aktivitu rodičů v souvislosti se školou a činitele, kteří motivují rodiče ke spolupráci. Učitelé převážně uváděli nezáměr rodičů o školní vzdělávání dětí. Zmiňovaly však také okolnosti, které rodiče nutí projevovat zájem. Někteří učitelé často vidí jedinou možnost v tvrdším finančním postihu rodin. A to nejen za neposílání dětí do školy, ale i za vulgární chování k pedagogům.

Subkategorie Pasivita rodičů vznikla z kódů, které se vztahují ke skutečnosti, že rodiče neprojevují vlastní iniciativu při spolupráci se školou. Paní Zábojníková říká: (ZÁ 52): „...sama, ze své vlastní iniciativy, jako že by se přišla třeba zeptat....tak to nedělá.“ Učitelé shodně dodávají, že kontakt s rodiči převážně iniciují oni, jelikož (M 112): „...ona sama nepřijde.“ Učitelka Čalíková nevnímá rodiče při spolupráci jako rovnocenné partnery, právě kvůli jejich nulové iniciativě. (Č 107): „Ti rodiče musí hlavně chtít být rovnocenným partnerem. Pak až můžeme mluvit o nějaké spolupráci.“ Nezájem a pasivita rodičů tak tvoří překážku v účinné spolupráci.

Podle pana Zábojníka ochotu spolupracovat projevují rodiče pouze v případě, že je nějaký problém či cítí ohrožení svojí osoby. (ZÁ 51): „...spolupracuje, ale jenom, když cítí nějaké ohrožení z toho, že by mohl být nějaký problém.“ (Č 109): „...to by museli projevit aspoň nějaký zájem, a ne jen, když je problém.“, dodává paní Čalíková.

Pasivita rodičů se projevuje i v souvislosti s absencí zpětné vazby, kdy rodiče nereagují na výzvy v žákovské knížce. (M 12): „Ona žákovskou knížku absolutně nebere vážně. Vůbec to nemá podepsané.“ Pan učitel Zábojník uvádí, že výjimečně mu rodič na nějakou výzvu v žákovské knížce (ZÁ 31): „...i odepíše.“ (ZÁ 31): „Spíše nereaguje vůbec, protože ho ani nenapadne se do té žákovské podívat.“ Problémem je, že v případě, že rodič sám do školy nepřejde, je žákovská knížka (M 28): „...jediný dorozumivací prostředek mezi školou a rodiči.“ Tento fakt by měl vést k zamyšlení se nad dalším nosičem informací, který by rodiče akceptovali.

Dostáváme se také ke skutečnosti, že rodiče necítí potřebu být informovaní o záležitostech spojených se školou. (Š 123): „Napišete něco do deníčku, rodiče se nepodívají.“, říká paní Šiklová. Respondentka, paní Čalíková, si stěžuje: (Č 53): „...otevrou tu žákovskou třeba za půl roku.“ Paní učitelka Malčíková popisuje spolupráci s maminkou jednoho z žáků, která školu absolutně ignoruje i v případě, že je pozvána před výchovnou komisí. (M 54): „Já mám s ní zkušenost, že ona nechodila loni ani na ty pozvánky do školy.“ Vzhledem ke skutečnosti, že rodiče neberou v potaz žákovskou knížku a sami do školy nepřejdou, může se někdy jednat spíše o neinformovanost než o vědomou ignoraci školy.

Pan učitel Zábojník vypovídá, že rodiče se mohou zapojit do chodu školy, ovšem (ZÁ 15): „...nedělají to.“ Rodiče se aktivně nezapojují ani do organizace školních akcí. Spíše se (Š 21): „stylizují do takových pasivních pozorovatelů.“ Mohou se zúčastnit i výletů a škol

v přírodě, ovšem zase figurují spíše jako pasivní pozorovatelé. Jak říká paní Šiklová: (Š 28): „*víceméně jedou na výlet.*“

Subkategorie Dítě v roli žáka je charakterizováno nezájmem rodičů o školní prospěch svých dětí. (Š 211): „*Matka se neptá, ta se nezajímá, jestli mají děcka dobré známky, nebo nemají.*“, sděluje respondentka Šiklová.

V případě, kdy nastává situace, že by některé z dětí mohlo být přeřazeno do základní školy praktické, rodiče tuto skutečnost vítají, a to z toho důvodu, že (Š 214): „*...jdou cestou nejmenšího odporu. Jestliže já píšu - neumí číst, naučte ho to...tak v praktické se mu to nestane. Tak ten rodič si vybere tuto cestu, logicky.*“ Tato skutečnost dokládá, že rodiče nevidí ve vzdělání důležitost a nespojují si vzdělání s lepším uplatněním v pozdějším životě. Příčin takového stavu můžeme vidět několik. Jednak je to právě ona nulová hodnota vzdělání, jednak také vedení života ze dne na den a nepřemýšlení o budoucnosti, které je pro romskou mentalitu příznačné.

Poslední subkategorii vztahující se ke kategorii Aktivita rodičů se týká činitelů, kteří motivují rodiče ke spolupráci. Paní Čalíková spolupracuje s otcem, o kterém v porovnání s ostatními rodiči můžeme říci, že má zájem řešit výchovné problémy syna Josefa. Podle paní Čalíkové je mu motivací jeho zkušenost z dětství. (Č 94): „*Měl sám prostě zájem, aby to nějak řešil, protože asi ví. A sám mi řekl, že on byl takový. Že se snad prostě léčil na psychiatrii a tak. Ví, asi si umí udělat představu, jaký ten Josef je, jo.*“

Zejména paní Malčíková však vidí jako jedinou motivaci a zároveň také účinný donucovací prostředek vůči rodičům finanční postih, tedy odebrání dávek. Její zkušenosti s rodiči jsou takové, že pokud rodiče nereagují na výzvy v žákovské knížce a ani se sami nezajímají o vzdělání dětí, tak si rodič s naprostou jistotou všimne (M 14): „*...až přijde o peníze...až přijde prostě vyrozumění, že krátí sociální dávky, tak přijde.*“ Ve finančním postihu vidí jedinou možnost. (M 60): „*Oni slyší jenom na peníze, tam opravdu jiná forma neexistuje.*“ A dodává: (M 97): „*...vědí, že když děcka budou mít neomluvené hodiny, tak že budou krácené na penězích a to je jediný bič, který nad sebou mají.*“ Ze svých zkušeností ví, že (M99) „*Nějaká dvojka z chování, kdyby to byla osmička z chování, jim to je úplně jedno. Pokud to není spojené s finančním postihem, tak to nemá absolutně žádný význam.*“ A ve finančním trestání by klidně i přitvrdila. (M 102): „*Já bych to tvrdě finančně postihovala. Já už za přestupky prostě proti slušnosti nějaké a sprosté urážky učitelů, za to bych jim sáhla na peníze.*“ V souvislosti se skutečností, že děti nemají, anebo nenosí školní pomůc-

ky, vidí i paní Šiklová řešení ve finančním postihu. (Š 131): „*Ona až potom k ní zajde sociálka a řekne jí: Maminko, skutečně vám ty dávky odeberu, tak oni mají všechno.*“

V případě, že i sami rodiče už jsou s výchovou dětí v koncích a nevědí si rady, obracejí se na školu.(Z 17): „*No, protože ona si se Simonou neví rady a hledá pomoc už i ve škole. Simona mamince přerostla přes hlavu. Takže si myslím, že už najednou chce pomoci.*“

Kategorie Postoj rodičů ke škole

Pro kategorii zachycující postoj rodičů ke škole byly vybrány následující kódy:

(M 95): škola jako trest, (M 96): do školy jen kvůli penězům, (Č 34): vzdělání = nulová hodnota, (Č 43): absence podpory vzdělání v rodině.

Je důležité zdůraznit, že postoj reprezentovaný touto kategorií vychází z výpovědí učitelů. Je tedy třeba počítat se skutečností, že rodiče sami mohou vnímat svůj postoj ke škole odlišně, než jak jej vnímají učitelé.

Paní Malčíková uvádí, že rodiče přistupují ke škole tak, že (M 95): „*...to mají za trest, že ty děti musí posílat do školy.*“ Z přístupu rodičů usuzuje, že škola je pro ně (M 141): „*...nutné zlo.*“ Vychází tak z obvyklého argumentu romských matek, které říkají (M 96): „*...děcka musíme poslat do školy, bo by gadžo nedal peníze.*“ Je zřejmé, že z pohledu této respondentky rodiče absolutně nevnímají hodnotu vzdělání a nespojují si vzdělávání s lepším uplatněním na trhu práce v budoucnu.

(Č 34): „*Tady ti rodiče ve vzdělání nevidí žádný smysl.*“, říká paní Čalíková s tím, že toto je pro ni největší překážkou v práci. (Č 49): „*...pro ně je to nulová hodnota, nějaké vzdělání dětí.*“ (Č 50): „*Takže oni jako, oni je nijak prostě nepodporují v tom vzdělání. Co se týče nošení, aby zabezpečili jim ty pomůcky.*“, dodává. Rodinné prostředí vnímá jako takové, které dětem (Č 43): „*...neumožňuje se té škole věnovat.*“

Kategorie Výchovné prostředí rodiny

Jako nejvýznamnější kódy pro tuto kategorii byly vybrány následující:

(Š 82): nedostatek podnětů, (M 104, ZÁ 100): život bez pravidel, (M 158): negativní vzor, (M 244): já mám práva, (Č 45): absence vzdělanostního vzoru, (Š 261, Z 60): nevytváření vztahu k věcem, (Š 47): fyzické tresty, (Z 60): absence hygienických návyků, (M 109, Š 62): tradiční model rodiny, (Z 106, M 226): hladové dítě

Učitelé se v rámci této kategorie vyjadřují zejména ke stylu rodičovské výchovy. Ta by se dala stručně charakterizovat jako výchova velmi volná, bez jasných pravidel a mantinelů. Výchovné prostředí pedagogičtí respondenti vidí jako nepodnětné, často s negativním vlivem na dítě. Dětem nejsou dány pevné hranice a rodiče se mnohdy uchylují k fyzickému trestání dětí. A to i v případě, kdy je podle učitelů vina spíše na straně rodičů.

Respondentka paní Šiklová se vyjadřuje k situaci jednoho z žáků, kterému byl doporučen odklad nástupu do první třídy, avšak ona se rozhodla, že odklad dotyčnému dítěti nedoporučí, (Š 82): „...protože, když ho necháme doma rok, tak to bude úplně to samé jako do teď. My už si ho třeba jako trochu vychováme.“ Vzhledem k tomu, že rodiče neposílali tohoto žáka ani do přípravné třídy, nebyl u rodičů žádný předpoklad, že by se dítěti více věnovali v průběhu „odkladného roku“. Učitelka usoudila, že kdyby dítě zůstalo další rok doma, udělalo by menší pokrok, než když nastoupí do první třídy nedostatečně připravené a tuto si zopakuje. Nepřímo tedy charakterizovala výchovné prostředí rodiny jako nepodnětné.

Paní Malčíková vidí rodiče svých žáků jako ty, kteří si neuvědomují, že (M 104): „...život má nějaké zákony a má nějaké pravidla.“ A pokud si tuto skutečnost neuvědomují rodiče, tak jejich děti už vůbec ne. Pan učitel Zábajník na otázku, proč chodí žáci do vyučování se zpožděním, odpovídá (ZÁ 100): „Když přijde pozdě, tak prostě nemá z toho pocit, že by dělal něco špatně.“ Pravděpodobně proto, že mu výchovou nebyly předány právě ony pravidla.

Často rodiče figurují jako negativní činitel ve výchově. Podle paní Malčíkové vštěpují rodiče dětem pokřivený obraz o tom, že mají pouze práva a žádné povinnosti. (M 158): „Tam je strašně vidět přístup té jeho matky. Prostě všichni si před nima sednou na zadek. Oni mají práva.“ (M 244): „A ty děcka opravdu rostou v tom, že mají jenom práva. A o nějakých povinnostech není řeč.“

Podle další respondentky, paní Čalíkové, je potíž v tom, že (Č 45): „Nikdo v rodině nemá víc než základní školu, tak proč by se to dítě mělo snažit, když vidí, že to stačí.“

Učitelé často v rozhovorech uváděli, že děti nenosí školní pomůcky. Ne vždy však proto, že by jim je rodiče nekoupili, ale proto, že (Š 261): „...jim to dlouho nevydrží.“ Paní Zavadilová popisuje vztah k oblečení jedné z romských domácností, kdy rodiče neperou a tak děti oblečení, které „spotřebují“, vyhodí do koše a (Z 60): „Máma jde do hrabáku...tam nabere plný pytel a z toho pytle berou.“ Výroky obou respondentek poukazují na skuteč-

nost, že v dětech není podporován vztah k věcem a tudíž nemůžeme očekávat, že budou na své školní pomůcky dávat pozor.

Z výpovědí paní Šiklové vyplývá, že rodiče mnohdy reagují fyzickým trestáním dětí. A to zejména v situaci, kdy se na ně pedagog obrátí s nějakým problémem. (Š 47): „...a kdyby tam nějaký problém byl, tak to dítě dostane facku.“ (Š 64): „Pokud je nějaký problém z mé strany, jakože Vojta nechte, neučí se, nenosí si věci, nemá úkoly...ta matka by byla z těch, která ho vyliská.“, dodává paní Šiklová a zároveň uvádí, že v případě, kdy řekne dítěti před rodiči (Š 133): „Podívej, jak to máš roztrhané.“, reakce rodičů je následující: (Š 133): „...ona ho vyliská.“

Z výpovědí respondentky, paní Zavadilové, rovněž vyplývá, že rodina v dětech neutváří základní hygienické návyky. Uvědomuji si, že hygienické návyky na první pohled nemusí souviset s otázkou spolupráce s rodiči, avšak právě ona špatná hygiena je často předmětem komunikace s rodiči. Paní Zavadilová prozrazuje, že (Z 60): „Oni třeba málokdy tomu Jirkovi perou.“ Dodává, že (Z 65): „...on přijde jako prase. On když má špinavé rukávy, tak je nosí ohrnuté. Trenky nosí třeba tři týdny.“ Velkým problémem je i zavšivení romských dětí. (Z 72): „...byl úplně zavšivený.“

Téma vši je v mnoha romských rodinách jedním z komunikačních tabu, o kterém rodiče neradi slyší. V době, kdy jsem pracovala jako pedagogický pracovník v Komunitním centru Armády spásy, jsme se s problematikou vši setkávala každý den. Většina klientů komunitního centra tento problém měla. A rodiče ho odmítali řešit. Argumentem rodičů bylo, že všechny děti z okolí jsou zavšivené, tudíž oni své dítě neodvšíví, protože to stejně za chvíli chytí od ostatních. Bohužel, neexistuje nic, co by rodiče donutilo tuto situaci řešit. Mohlo by se zdát, že je to pouhá banalita. Opak je však pravdou. Dětem to velmi ubírá na kvalitě života, často mají na pokožce hlavy patrné jizvy. Dalo by se říci, že to již ohrožuje jejich zdraví. Tato situace je příznačná i pro oblast Vítkovska.

Některé z rodin, zejména ty velmi početné, fungují dle učitelů podle tradičního modelu romských rodin. (M 109): „...tam se ty starší dcery musí zapojit do té práce doma. Ty nejstarší holky mají určité povinnosti doma, pomáhají s péčí o sourozence.“, říká paní Malčíková, která vidí v tradičním modelu rodinného uspořádání výhodu pro spolupráci s rodiči. (Š 62): „Takže maminka i starší sestry fungují tak, že rodinu materiálně zajišťují...že vaří, nakupují.“ Respondentky tak poukazují na skutečnost, že na jedné straně dcery, a zejména ty nejstarší, nemají dostatek času pro přípravu do školy, jelikož musí pomáhat s péčí o

chod domácnosti. Na druhou stranu je však v dívkách utvářen smysl pro povinnost, který mnohým romským dětem schází.

Výchovný styl rodičů můžeme charakterizovat jako zanedbávající. Někteří rodiče neuspokojují základní fyziologické potřeby dětí, zejména co se jídla týče. Paní Zavadilová uvádí situaci svého žáka Jirky: (Z 106): „...*nenosí svačiny...rodiče si stěžovali, že děti doma žalují, že jim Jirka jí svačiny. To jsem vůbec netušila. No tak jsem se na to zaměřila a zjistila jsem, že on třeba tři, čtyři dny nemá jídlo.*“ Dodává: (Z 111): „...*vůbec nechodí na obědy.*“ To dopoledne je pro Jirku těžké.“ Tento stav potvrzuje i paní Malčíková: (M 226): „*Když to dítě já o půl druhé a pět minut vystrčím ven ze školy a ono je ve tři čtvrtě zpátky, tak mě nikdo nepřesvědčí, že obědvalo.*“

Kategorie Nestrukturovaný čas

Tuto kategorii nasýtily následující kódy:

(Š 40, P 73): pozdní vstávání, (Š 209, ZÁ 109): nedodržování termínů, (Š 152, Z 144): pořád venku

Žádný z romských rodičů, který se zúčastnil výzkumu, nechodí do zaměstnání. Tato skutečnost velmi přispívá k tomu, že v rodinách neexistuje rozlišování času na čas volný a čas věnovaný povinnostem. Hovoříme tak o tzv. nestrukturovaném čase. Nerozlišování času vede k tomu, že začíná postupně postrádat svůj smysl, jelikož nikdo z členů rodiny není nucen se jím řídit.

Na otázku, zda rodiče chodí doprovázet své děti do školy, odpovídá paní Šiklová: (Š 40): „*Nechodí, donášejí jim svačinu třeba, protože ráno ještě nevstali a nemají nic přichystáno, tak oni se v průběhu dopoledne objeví...*“ Rodiče nejsou nuceni vstávat do zaměstnání, a tak se stává, že často zaspí, někdy i s dětmi, které pak chodí do školy pozdě. Paní Páčilová prozrazuje o jedné ze svých žákyň, že: (P 73): „...*chodí často pozdě. Ale tam to je taky takové (v rodině), někdy se stane, že zaspí všichni.*“

Fakt, že některé romské rodiny nevnímají čas, se projevuje i v účasti na třídních schůzkách. Pan Zábajník na otázku, zda jedna z romských matek účastnících se výzkumu chodí na třídní schůzky, odpovídá: (Z 109): „*Ne. Příliš ne, ona spíš přijde mimo. Přijde třeba den, dva po třídních schůzkách.*“ Na nedodržování termínů poukazuje i paní Šiklová. (Š 209): „*Oni jsou ještě takoví, že třeba přijdou za dva dny ráno.*“

Nestrukturování času, ale i výchovný styl rodičů má vliv na trávení volného času dětí. Jejich denní režim je velmi neohraničený. Paní Šiklová uvádí: (Š 256): „*Když jdu z práce kolem...tak Vojta tam pobíhá. Vidím ho tam vždycky. Večer, vždycky.*“ Tento stav potvrzuje i paní Zavadilová: (Z 144): „*...já ho pořád vidím venku až do noci.*“ V souvislosti s příchodem teplejšího ročního období také podotýká, že (Š 152): „*Začne jaro a oni chodí bez úkolů, protože jsou venku.*“ Některé romské děti, zejména ty, které bydlí v nevyhovujících podmínkách ubytovny, tráví velmi mnoho času venku. Je to pochopitelné právě kvůli nedostatečné velikosti prostorů k bydlení. Doma se také mohou nudit, jelikož se jim nikdo nevěnuje.

Kategorie Komunita

Tato kategorie byla vytvořena na základě následujících kódů:

(Š 154, Š 197): uzavřenost, (Š 221, Z 34): jedna rodina, (Š 50, P 139): dítě nade vše (Š 97, P 108, Z 84): početná rodina

Fakt, že Romové tvoří relativně uzavřenou komunitu, se promítá i do oblasti spolupráce se školou. Jedna z respondentek, paní Šiklová, charakterizuje rozdíl mezi spoluprací s romským a neromským rodičem. Neromští rodiče (Š 154): „*Zavolají telefonem, když je nějaký problém. Kdežto tito (romští) ne, ti to řeknou na náměstí, řeknou si to mezi sebou...a teprve oklikou se to dozvíte.*“ Za důležité pokládám skutečnost, že si paní Šiklová uzavřenost komunity uvědomuje, když na otázku, zda bude někdy spolupráce ideální, odpovídá (Š 197): „*Ona nebude nikdy, protože je to jiné etnikum a oni se až tak nikdy neotevřou. Pořád jste ten gadža.*“

Paní Šiklová na otázku, zda prospěch na třídních schůzkách sděluje individuálně, odpovídá: (Š 221): „*Oni chodí po jednom. I když přijdou dva, oni nemají zábrany, oni si to stejně všechno řeknou...Oni jsou otevřená komunita. Oni všechno řeší v komunitě.*“ To jistě souvisí i se skutečností, když se paní Zavadilová zeptá (Z 34): „*...kdo je do rodiny s tím a tím, ať se postaví a oni se postaví všichni. Protože tady (ve Vítkově) jsou to buď Kalovi nebo Sivákovi. To je fakt jedna velká rodina.*“

Uzavřenost komunity můžeme přeneseně pozorovat i v rodinné soudržnosti, kdy dítě (Š 50): „*přijde domů a řekne on mě zbil, tak oni (rodiče) třeba přijdou a chtějí to řešit...protože oni ten pocit křivdy u dítěte mívají silný.*“ Rodinnou soudržnost vystihuje i paní Páčilová, která při charakterizování rozdílů ve spolupráci s romskými a neromskými rodiči uvádí: (P 139): „*Tady většinou rodič stojí za tím svým dítětem a my jsme ti špatní.*“

Kód Početná rodina bych mohla zařadit do mnoha kategorií, jelikož velikost rodiny má vliv na mnoho situací. Ovlivňuje aktivitu rodičů, je spojen i s výchovným prostředím rodiny. Pokud hovoříme o velikosti rodiny v souvislosti se školou, bylo provedeno mnoho výzkumů, které potvrdily vliv velikosti rodiny na školní úspěšnost. Jedna z rodin účastníci se výzkumu má 12 dětí. V době provádění rozhovorů se do této rodiny narodily další dvě děti. Své třinácté dítě porodila matka. Téměř zároveň porodila i její nejstarší dcera. Po mnoha úvahách jsem se rozhodla vnímat velikost rodiny jako specifikum romské komunity a zařadila jej tedy do kategorie Komunita. Většina učitelů, se kterými byl proveden rozhovor, vnímá počet dětí v rodině jako bariéru ve spolupráci s rodiči, kteří se účastní výzkumu. Paní Šiklová nevěří ve zlepšení spolupráce, protože (Š 97): „...oni jsou početná rodina.“ Paní Páčilová vyjmenovává svá očekávání vůči rodičům a na závěr dodává: (P 108): „*Víc snad po nich chtit ani nemůžu, v tak početné rodině.*“ Také uvádí, že spolupráce s rodiči by se mohla zlepšit, ovšem (P 120): „...při takovém počtu dětí...“, tomu nevěří. Počet dětí vnímá jako překážku ve zlepšení spolupráce i paní Zavadilová. (Z 84): „*Prostě tam je to, že si nadělali děcka.*“

Kategorie Bydlení

Tuto kategorii nasýtily kódy:

(Z 143, ZÁ 78): nedostatečné podmínky k bydlení, (Č 76): nedostatečné zázemí pro školní přípravu, (Š 97): ubytovna,

Účelem této kategorie je popis bytové situace rodin zapojených do výzkumu, tak jak ji vidí pedagogičtí respondenti. Po provedení rozhovorů s romskými rodiči v jejich bytě nemohu nic, než souhlasit s těmito výroky. Rodiny žijí v nevyhovujících podmínkách jedné z místních ubytoven u autobusového nádraží. Zpravidla obývají jednu až dvě místnosti, a to i s prarodiči. Hygienické zázemí se často nachází na zcela jiném patře, některé rodiny musí jít venkem, aby se dostaly k sociálnímu zařízení v hlavní budově. Topí se v kamnech, pokud ovšem je čím.

Paní Zavadilová vyjmenovává důvody, proč jeden z jejich žáků tráví hodně času v družině a školním klubu: (Z 143): „*Tady má teplo, má tady plno místa. Co by doma v té jedné místnosti dělal.*“ Pan Zábajník na otázku, zda zná podmínky bydlení jedné z rodin účastníci se výzkumu, odpovídá: (ZÁ 78): „...mají dvě místnosti, bydlí tam teda i s bratrem toho táty, s babičkou a dědečkem. To si nedokážu představit, tolik lidí.“ Upozorňuje také na problém sociálního zařízení: (ZÁ 79): „...na záchod a tak musí jít venkem do vedlejší bu-

dovy. “ Nevyhovující podmínky bydlení se dotýkají i absence zázemí pro školní přípravu dětí. Paní Čalíková poukazuje na fakt, že děti nedělají domácí úkoly, protože (Č 76): „...*vlastně ani nemají kde doma.*“ Bytovou situaci další rodiny zahrnuté do výzkumu popisuje paní Šiklová: (Š 97): „...*bydlí na ubytovně, mají tam dvě místnosti.*“

Kategorie Nová doba

Tato kategorie byla vytvořena na základě následujících kódů:

(M 239): zhoršení, (M 243, M 159): jen práva, (M 71): absence dohledu státních orgánů, (M 98): absence legislativní opory, (Š 91): divoká doba, (Š 75): hlavní výukový proud

Kategorie Nová doba poukazuje na současný politický systém a změny v legislativě týkající se školství. To vše má také vliv na spolupráci s rodiči.

Respondentka, paní Malčíková, poukazuje na stále zhoršující se stav: (M 239): „*Ty děcka nebyly agresivní, dřív. A i ti rodiče.*“ (M 240): „*Byli disciplinovanější, děcko přišlo ráno do školy a mělo svačinku. Neexistovalo, že by přišlo bez jídla.*“ Na otázku, čím to, že to nyní nefunguje, odpovídá: (M 243): „*Čím? Že máme demokracii. Bohužel, já to přičítám právům, které dostali a o kterých pořád mluví. Oni totiž k těm právům zapoměli přiřadit povinnosti.*“ Paní Malčíková vidí největší potíž právě v tom, že se romští rodiče ohánějí svými právy. (M 159): „*Oni mají práva. To je tragédie, dám jim do úst práva.*“ V zápětí s rozvášněným hlasem dodává: (M 160): „*To byla ta největší chyba, která se v této zemi stala, jo. Právo mají tak akorát držet hubu a šlapat v brázdě.*“

Mnohdy problematická spolupráci s rodiči je na čas vyřešena svěřením dětí do ústavní výchovy. Paní Malčíková vzpomíná: (M 68): „*Oni jednu dobu byli v ústavní výchově...*“ (M 69): „*Měli nové věci, chodili do školy včas, měli všechno v pořádku, všechno klapalo, bylo to prima.*“ Návrat dětí do rodiny však vnímá jako krok zpátky, jelikož spolupráce s rodiči neběží jak má a (M 71): „...*nikdo neověřuje, jestli to funguje nebo nefunguje.*“ Poukazuje tak na nedostatečný dohled pověřených státních orgánů a zároveň dodává, že jako učitelé nemají (M 98): „...*legislativně...žádnou oporu v zákonech.*“

O změnách ve školském systému se zmiňuje paní Šiklová v souvislosti s přecházením dětí do praktických tříd: (Š 75): „...*dnes je to velmi obtížné, dát malé dítě do praktické.*“ Dodává, že většina institucí se tomu brání, protože (Š 76): „...*děti mají zůstat v tom hlavním výukovém proudu.*“ Zmiňuje situaci jednoho ze svých žáků, jenž se v klasické první třídě velmi trápí. (Š 86): „...*on umí trošku číslíce, pracovat s nimi neumí vůbec...z písmenek umí*

jenom „i“. *A to se s ním dělá denně.*“ (Š 88): „...v praktické...se dělají čtyři písmenka v první třídě, to by mu sedělo, on by zažil i ten pocit...jsi šikovný.“ K situaci před pár lety dodává: „...to ještě nebylo tak divoké, jak je to teď s tou politikou.“

Kategorie Čas jako pomocník pro dobrý vztah

Tato kategorie byla vytvořena z následujících kódů:

(Š 192, Z 30, M 249): druhá generace (M 250, Z 26): autorita známého učitele (Š 226, Z 78): dlouhá praxe

Na otázku, zda si myslí, že má paní Šiklová s rodiči dobrý vztah, odpovídá: (Š 192): „*Já si myslím, že jo, protože já ještě vycházím z toho, že jsem třeba učila i ty rodiče.*“ Základem vztahu je pro ni (Š 193): „...*vzájemný pocit důvěry. Já jim to dávám najevo, že jim věřím, pokud mě nepodrážejí nebo nedělají nějaké věci, se kterými nesouhlasím.*“ A dodává: (Š 194): „*Ono ta důvěra s nima se buduje hrozně pomalu.*“ Paní Zavadilová hovoří o jednom z tatínků, kterému říká jeho přezdívku a vysvětluje, proč si to může k otci dovolit. (Z 30): „*Ale oni jak od koho to berou. Třeba kdyby mu někdo jiný tak řekl, tak nevím. To je tím, že já ho znám od mala.*“ Později v rozhovoru dodává: (Z 80): „...*já jsem je většinou učila (rodiče). Takže mám obrovskou výhodu.*“ Paní Malčíková se vyjadřuje obecně k pedagogickému sboru zdejší školy. (M 249): „*Ti lidi učili i rodiče, teď učí děcka, oni rostou s tou rodinou vlastně.*“ Skutečnost, že většina pedagogů zná rodiče z dob, kdy je učili, přispívá k budování důvěrného vztahu. V kategorii Komunita jsem se zmiňovala o její uzavřenosti. Romští rodiče jsou nedůvěřiví vůči lidem, které neznají a tato nedůvěra se samozřejmě promítá i do spolupráce se školou.

Paní Malčíková tuto skutečnost shrnuje. (M 250): „*Tam se pak úplně jinak s těma rodičema pracuje, ti rodiče vás respektují. Oni jsou nedůvěřiví vůči novým lidem. Když přijde nový učitel, tak ano, oni to s ním vyřídí a rychle pryč. Ale takový, který už tu pár let je a oni se s ním vídají...tak k němu mají jiný přístup.*“ Paní Zavadilová je právě jedna z kantorek, která učila již rodiče. Její výrok demonstruje míru její autority u rodičů. (Z 26): „...*táta, ten si mě poslechne, to já ho kolikrát spíš musím postavit do latě.*“ A zároveň si svou moc uvědomuje, když říká: (Z 73): „*Tohle mě vyloženě vyhovuje. To, co řekne paní učitelka, to jo, to berou.*“

Učitelé zahrnutí do výzkumu se řadí mezi pedagogy s dlouholetou praxí. V tomto směru je můžeme nazvat učitelé experti. (Š 226): „*Tak to třicet roků.*“, odpovídá paní Šiklová na

otázku, jak dlouho pracuje s romskými rodiči. Další z respondentek, paní Zavadilová, na tutéž otázku odpovídá: (Z 78): „*Přes dvacet let tady na této škole.*“

Kategorie Charakterové vlastnosti rodičů

Kategorie pojednávající o charakteru rodičů byla sestavena z těchto kódů:

(Š 47, M 55): temperament, vulgarita a agresivita (P 54): netrpělivost, (M 85): nevděčnost, (Š 124): nespolehlivost, (Š 149, P 10): nedůslednost, (Z 71, Z 124): nekonfliktnost, (P 111): snaživost

(Š 47): „...oni jsou emotivní, oni jsou vznětliví...“, říká paní Šiklová k charakteristice rodičů romských dětí, se kterými spolupracuje. Zároveň dodává: (Š 48): „...oni okamžitě zkratkovitě jednají.“ Paní Malčíková popisuje situaci s jednou maminkou, která nereagovala ani na opakované pozvání do školy z důvodu vysoké absence jejího syna a říká: (M 55): „...a když už bylo zle, tak tady po mě vřískala, že jsem jí nedala vědět. Když jsem jí ukazovala v té žákovské knížce, že jsem jí dala vědět, tak na to odpověď neměla.“ Popisuje i druhou situaci s téže maminkou. (M 120): „...minule mi třeba vešla do třídy rozhořčená, že jí přišel papír, že bude mít krácené dávky.“ (M 121): „Začala tam dělat rozruch ve třídě...snažila jsem se s ní domluvit, ale s ní se nejde domluvit.“ (M 122): „Tak jsem jí nakonec vytlačila ven ze třídy, ona se strašně vztekala, že se s ní nechci bavit.“ Paní Malčíková také uvádí případ jedné její žačky, která se podle ní chová (M 181): „...naprosto stejně jak její matka. Sprostá, uřvaná, vulgární.“

Paní Páčilová vidí rodiče svých žáků jako ty, kteří (P 54): „nejsou zrovna z těch, co by vydrželi sedět čtyřicet pět minut v klidu.“

Paní Malčíková na otázku, zda vnímá nějaký rozdíl ve spolupráci s romskými a neromskými rodiči, říká: (M 85): „A naopak bych řekla, že s těmi bílými rodiči, když to tak řeknu, se spolupracuje mnohem lépe, protože oni jsou vděční za tu pozornost, která se těm dětem tady věnuje.“

Jako problematickou vlastnost rodičů vidí učitelé jejich nespolehlivost. (Š 124): „Matka stokrát slíbila.“ (Š 125): „Ona všechno slíbí.“ Na otázku, zda slib dodrží, odpovídá, že ne, ale že (Š 130): „...vám to slíbí znovu.“

(Š 149): „...oni nejsou důslední.“, uvádí paní Šiklová jako další z potíží. (P 10): „Protože není důsledná.“, odpovídá paní Páčilová na otázku, proč jedna z maminek nezvládá svou

dceru. Důslednost, tedy spíše nedůslednost, rodičů souvisí se výchovným stylem, který uplatňují. Své potomky do ničeho nenutí a nechávají jim volnost v rozhodování.

Naopak mezi vlastnosti, které mají pozitivní vliv na vzájemnou spolupráci, řadí učitelé nekonfliktní povahu některých rodičů. (Z 71): „*Úplně nejdůležitější je, že nejsou konfliktní. Protože jak člověk narazí na takovou...*“, charakterizuje jednu z maminek paní Zavadilová. (Z 124): „*No hlavně se rodiče neuráží...*“, dodává. O téže kladně hovoří i paní Páčilová: (P 111): „*Já právě myslím, že ta mamka je tady jedna z těch lepších, která má snahu něco řešit.*“ Nutno podotknout, že paní Páčilová je třídní učitelkou dcery této maminky, se kterou si doma neví rady. Proto maminka dochází pro rady zejména za touto učitelkou.

Kategorie Přístup učitele

Tato kategorie byla vytvořena z následujících kódů:

(Š 177): zájem učitele o rodinu, (P 43): strach a obavy, (Č 67, Z 160, Š 115, P 166): nositel zodpovědnosti, (P 96): spravedlivý přístup, (Š 168, P 10, M 16, Š 111): percepční chyby

Přístup, se kterým učitel vstupuje do kontaktu s rodiči, má značný vliv na utváření vzájemné komunikace. Také postoje a naše názory na druhé osoby determinují tuto komunikaci. Při rozhovorech s učiteli jsem objevila několik percepčních chyb, kterých se dopouštěli. Tyto chyby v poznávání druhých se promítají i do komunikace s rodiči a tak jí, mnohdy negativně, ovlivňují.

Paní Šiklová jako jedna z mála dotazovaných učitelek odpovídá kladně na otázku, zda byla někdy u rodiny doma: (Š 177): „*No, byla jsem se podívat.*“ Její zájem o žáky je zřejmý, když říká, že dozvědět se něco o rodině je pro ni (Š 241): „*hodně důležité.*“ Učitelé rodinné prostředí žáka většinou neznají, a když tak jen (ZÁ 76): „*...z doslechu...*“ Problém vidí v tom, že bydlí (ZÁ 74): „*...na ubytovně a jsou tam zakázané návštěvy.*“

Paní Páčilová se vyslovuje ze svých obav z pomoci rodičů. (P 43): „*Pomoc rodičů bych uvítala, ale nejsem si jistá, jestli by to nebylo kontraproduktivní. Nedokážu si představit, že třeba maminka Simony mi jde pomoci...to bych pak musela hlídat nejen děti, ale i rodiče.*“ Obavy má zejména z toho, aby pomoc byla smysluplná a také (P 47): „*Aby se nám pak třeba i něco neztratilo.*“ Na otázku, zda si myslí, že by rodiče ve škole něco ukradli, odpovídá: (P 49): „*To neříkám, ale zaručit bych se za ně nezaručila. Myslím to tak, že se na ně nemůžu spolehnout.*“ Ve výpovědi paní Páčilové je viditelný rozpor. Na jednu stranu říká,

že by se mohlo ve škole něco ztratit, čím nepřímo obviňuje některé z rodičů z krádeže, na druhou stranu dodává, že to tak nemyslela.

Jedna z otázek v rozhovoru se týkala odpovědnosti za vývoj dítěte. Učitelé měli říct svůj názor na to, kdo je podle nich zodpovědný za zdravý vývoj dítěte. Paní Čalíková rozlišuje nositele zodpovědnosti podle věku. (Č 66): „Než je dítě ve školním věku, tak rodiče.“ Později je za vývoj dítěte podle ní zodpovědná (Č 66): „...i škola.“ Zodpovědnost by si podle ní mělo uvědomovat (Č 67): „...i samo dítě.“ Dodává, že (Č 68): „...rodiče i prostředí...by se měli snažit vychovávat dítě k zodpovědnému chování.“ U paní Zavadilové převládá legislativní pohled. (Z 160): „...ze zákona jsou odpovědní rodiče.“ Další z respondentek, paní Šiklová, to vidí podobně, když říká: (Š 115): „Podle mého za dítě v každém směru jsou odpovědní rodiče...“ (Š 116): „...v první řadě je to na rodičích.“ Nejmladší z respondentek, paní Páčilová vidí hlavní podíl zodpovědnosti v rodičích, avšak dodává, že (P 166): „...svůj díl má i škola.“

Přístup učitelů nejen k rodičům, ale i k dětem, nemusí být vždy založený na spravedlnosti. Paní Páčilová v rozhovoru říká: (P 96): „Ke všem přistupuji stejně.“ Záhy však dodává: (P 96): „Samozřejmě mám své oblíbené žáky, ale nedávám to najevo. To by se ani nemělo.“ Otázkou zůstává, zda je paní Páčilová schopná dostatečné sebereflexe a opravdu ke všem přistupuje stejně, či si to pouze nalhává.

V určitých částech výpovědí pedagogů bylo patrné, že zkušenosti a poznatky, které mají o romské komunitě, přisuzují konkrétním osobám, v našem případě rodičům. Paní Šiklová hovoří o matce svého žáka jako o ženě, která (Š 168): „...má malou autoritu, jako obecně ty ženy mají.“ Respondentka už k této ženě přistupuje s předpokladem nízké autority, bez poznání reálného stavu. Další z pedagogů, paní Páčilová říká: (P 10): „...oni obecně Romové nejsou důslední ve výchově svých dětí.“ Setkáváme se také s předvídáním reakcí rodičů. Paní Malčíková popisuje situaci, kdy jeden z žáků má již přes deset zameškaných hodin a ona očekává v nejbližší době, že matka se zastaví ve škole a (M 16): „bude dělat kravál.“ Až dojde ke komunikaci s touto matkou, paní učitelka půjde do této situace již s předpokladem, že bude maminka hlučná a nepříjemná. Paní Šiklová se nepřímo dopouští projekce, když říká o jedné z matek: „Š 111): „...ona už je taky stará a vyhořelá.“ Vyrčením slova „taky“ se pedagožka vlastně přiznává k tomu, že je sama stará a vyhořelá a tento svůj pocit promítá do osobnosti matky.

Kategorie Otevřený realista a řešení konfliktů

Do této kategorie spadají následující kódy:

(M 24, P 66, Z 38, Š 12): otevřená škola (Š 187, P 160, ZÁ 90): komunikace jen tak, (M 249): kulturní relativisté, (M 50, Š 44): s nebo bez žáka, (Š 53): neobtěžování rodičů maličkostmi, (Z 116, P 120, Č 75, Š 100): učitel realista

Školu dotazovaní učitelé popisují jako velmi otevřenou instituci. Alespoň co se týče přítomnosti rodičů v ní. (M 24): „*U nás je to tak, že rodič se může přijít do školy podívat kdykoliv. I ve výuce může být.*“ Učitelé sice mají své konzultační hodiny, zpravidla před začátkem výuky, ovšem (P 66): „*Rodiče mohou přijít kdykoliv.*“ Jak říká paní Zavadilová: (Z 38): „*Tady ve škole jsou dveře neustále otevřené.*“ (Z 52): „*Přijít můžou kdykoliv. Tady je to velmi otevřené.*“ Na skutečnost, že škola rodičům nestanovuje pravidla pro jejich přítomnost ve škole, ukazuje i velmi rozšířený trend mezi rodiči, a to donáška svačín dětem do školy. (Z 40): „*Oni jim většinou i nosí svačiny každý den.*“

(Š 12): „*Možnosti spolupráce s náma jsou široké, rodiče mohou...přímo do výuky.*“ (Š 20): „*Další možnost spolupráce je zúčastňovat se akcí, které škola...pořádá.*“ (Š 27): „*Další věc je, že máme různé školy v přírodě anebo výlety.*“, charakterizuje oblasti možné spolupráce s rodiči paní Šiklová

Škola je otevřená i v možnostech přítomnosti jejich absolventů. (M 233): „*Oni sem chodí i ti naši, co vyjdou. Do klubu můžou, chodí na pinec, na fotbal, chodí na florbal s klukama. Takže jako chodí i ti absolventi, pokud chtějí. Pokud s nima není nějaký problém, tak je nikdo nevyhodí.*“

Do rozhovoru byla také zařazena otázka, zda učitelé komunikují s rodiči i v případě, že není potřeba cokoli řešit. (ZÁ 90): „*To ano. To je zásadní, nebýt s nimi v kontaktu jen, když něco řešíte ohledně děcek, ale probrat vyloženě její problémy.*“, odpovídá pan Zábajník. Jako učitel si uvědomuje, co je pro dobrý vztah důležité a ve své profesi se to snaží uplatňovat. Zajímavý poznatek přináší srovnání odpovědí paní Šiklové, jakožto učitelky, která pracuje s romskými rodiči tři desetiletí, a relativně nové kantorky, paní Páčilové, které je zde několik let. (P 160): „*Většinou se opravdu jen pozdravíme.*“, odvětví respondentka na otázku o tom, zda je s rodiči v kontaktu, i když není žádný problém. Paní Šiklová si za ta léta již vytvořila otevřenější a důvěrnější vztah s rodiči. Jen tak si s rodiči popovídat je u ní samozřejmost. A ač jsou rodiče někdy velmi uzavření, tak pokud se jedná o situace, kdy není potřeba nic řešit jsou (P 187): „*...velmi družní. Oni se s váma začnou bavit*

v obchodě...když jsou prázdniny, když se potkáte.“ Paní Malčíková je v nezávazném kontaktu s rodiči, kteří (M 152): „*chodí na akce školy, ...tam si třeba povídáme.*“

Paní Malčíková, při charakterizování učitelského sboru uvádí: (M 249): „*A ti lidi nejsou nějak zaujatí, kdyby byli rasisti, tak tady nemůžou pracovat.*“ Vnímá tak své kolegy jako osoby, které přijímají specifika romské kultury a tyto si ve své práci uvědomují.

Učitelé používají různé strategie pro účelné řešení problémů. Někdy se jde cestou konzultace za přítomnosti učitele, rodiče i žáka. Na takový typ kontaktu (M 50): „*...většinou dochází, až to překročí určitou mez.*“, což je většinou v případech, kdy má žák (M 50): „*přes deset hodin neomluvených.*“ Paní Šiklová učí na prvním stupni, a tak ke konzultacím „ve třech“ přistupuje pouze zřídka. (Š 44): „*Rodič, žák, učitel se řeší většinou kázeňské záležitosti na vyšším stupni nebo docházka do školy.*“ Spíše má pohovor pouze s rodičem a to především z důvodu emotivity a vznětlivosti rodičů, kteří se v případě problému, uchylují k fyzickým trestům dětí. Jak sama říká: (Š 47): „*...toho žáka k tomu moc neberu.*“

Ne všechny konfliktní situace, které se ve škole odehrají, musí řešit rodiče. Paní Šiklová říká, že pokud jde o nějakou maličkost jako (Š 54): „*...on mě žduchnul, když jsem šel po chodbě.*“, tak se to řeší hned a (Š 53): „*už toho rodiče k tomu ani nevoláme.*“ Š (56): „*Řeší se to ve škole a řešíme to tím stylem, že pokud se to ve škole vyřeší, tak ještě je zpětná vazba – jsi spokojený s tím, jak se to vyřešilo, chceš ještě něco jiného k tomu? Pokud řeknou ne...že jim to takto stačí, děti se spolu domluví, podají si ruku...že už je to vyřešené a že už to nikomu nebudeme říkat.*“

Učitelé se také prezentovali jako velcí realisti, kteří toho mnoho od rodičů neočekávají. (Z 116): „*Já nemám žádná očekávání. Víím, že při takovém počtu dětí je nemožné cokoli očekávat.*“, odpovídá paní Zavadilová a připouští, že pokud nastanou problémy, očekává, že (Z 117): „*...je rodiče budou řešit...*“ Zároveň si však uvědomuje, že (Z 117): „*...ani tak tomu vždy není.*“ Situaci se snaží vnímat takovou (Z 118): „*...jaká je, reálně a raději nic neočekávat.*“ A s úsměvem dodává, že by také už mohla být (Z 119): „*...ze všech těch očekávání vyhořelá.*“ Výuku pojímá velmi prakticky. Jak sama říká: (Z 161): „*...snažím se jim dát hlavně to, co oni budou v životě potřebovat. Oni té škole moc nedají, tak když už jsou tady, tak ať se aspoň něco užitečného naučí.*“ I paní Páčilová se snaží k problematice spolupráci s rodiči přistupovat reálně. Na otázku, zda by se mohlo ze strany rodičů něco zlepšit, odpovídá: (P 120): „*Tak určitě by se něco dalo zlepšit, ale zase...nevím, jestli je to vůbec možné.*“ Z odpovědi je již patrný i lehký náznak rezignace. Další respondentka, paní

Čalíková, se snaží co nejvíce toho děti naučit v hodině a co nejméně zadávat domácí úkoly, protože (Č 75): „...většina dětí je stejně neudělá.“ Paní Čalíková si je vědoma rodinného zázemí svých žáků, které je nedostačující pro školní přípravu, a proto se k domácím úkolům uchyluje minimálně. Znalá bytových a rodinných podmínek žáků je i paní Šuláková. (Š 100): „...ten předpoklad, představa moje, že on si vezme knížku a jde si tam někde číst. Kde? Jak? S kým?“

Aby komunikace byla efektivní

Tato kategorie vznikla na základě předložených kódů:

(Š 240): nechat prostor, (Š 243, Š 247): smysluplnost, (Š 246, M 128, M 149): klid, (Š 199, Š 243): jazyková opatrnost, (Š 203, Z 125): tabu (Č 84): kurz

V rozhovorech s učiteli byly položeny také otázky zjišťující způsob komunikace. Zda uplatňují pravidla efektivní komunikace, či co pokládají při komunikaci s rodiči za podstatné.

Paní Šiklová považuje uplatňování efektivní komunikace za samozřejmé a zcela běžné. Rodičům poskytuje zejména prostor pro vyjádření, jelikož je pro ni důležité se o rodině něco dozvědět. Říká: (Š 240): „Když o nich chci něco vědět, tak je musím nechat mluvit.“

Pod termínem efektivní komunikace si představuje zejména to, (Š 243): „...aby komunikace někam směřovala, abychom vyřešili problém.“ A zároveň dodává: (Š 247): „Velice často dostávám nejednoznačné odpovědi, snažím se tedy komunikaci s nimi (rodiči) vždy ukončit tím, že si zopakujeme, na čem jsme se dohodli.“ Z výpovědi paní Šiklové je zřejmé, že klade důraz na smysluplnost komunikace. Na to, aby bylo dosaženo cíle, tedy vyřešení problému.

V rozhovoru paní Šiklová zmiňuje i další podstatnou součást komunikace, a to tón hlasu. (Š 246): „Důležité je na ně nezvyšovat hlas, oni vás stejně přeřvou, když budou chtít.“ Rodiče romských žáků jsou velmi temperamentní a mnohdy přicházejí do školy již rozčilení. Je proto důležité působit na ně vyrovnaným dojmem a snažit se je uklidnit. Paní Malčíková toto pravidlo potvrzuje, když hovoří o zástupkyni ředitelky, která se s rodiči dostává do konfliktních situací, protože je (M 148): „...trošku od rány.“ Mnoho konfliktů učitelů s rodiči vyřešila paní ředitelka. Podle paní Malčíkové má (M 127): „...dar diplomatického jednání.“ Paní ředitelka sklízí její obdiv, jelikož (M 128): „...opravdu ten rodič přijde ve vrtuli, vytočený úplně na školu, jak se tady chudáčkům dětem ubližuje a odchází s tím, že

ten h... potřebuje dostat přes hubu. “ Její přítomnost ve škole vnímá jako nezbytnou, protože (M 149): „ona je takový uklidňující činitel...“ v konfliktních situacích.

Učitel, který ještě nemá dostatečnou důvěru rodičů, musí být při kontaktu s nimi zvláště obezřetný. (Š 199): „*Tam musíte být velice opatrná na slova, některé slova vůbec nepoužívat.*“, říká paní Šiklová. Později přiznává: (Š 243): „*I já, přesto, že se s rodiči znám dlouho, musím někdy dávat pozor na to, co říkám.*“ K rodičům si toho podle svých slov může (Š 244): „...*dovolit hodně.*“ Avšak opět dodává: (Š 245): „...*musím stále dávat pozor na způsob, jakým jim (rodičům) o problému dávám vědět.*“

Mezi tzv. komunikační tabu, na která by si zejména noví učitelé měli dávat pozor, patří témata vši a rodiny. Paní Šiklová uvádí jako příklad následující výroky: (Š 203): „...*jak to, že to tvoje matka neudělala...tvoje matka...tvoje matka to nedělá, jak má.*“ A dodává: (Š 206): „...*to můžu říct klidně já, ale nemůžete to říct vy, když tady budete druhý rok, protože to jste gadžovka a co se do nich pletete.*“ Paní Zavadilová zmiňuje téma vši, které je (Z 125): „...*tabu, o tom se nesmí mluvit.*“

Schopnost efektivní komunikace může učitel podpořit absolvováním kurzů na toto téma. Třeba jako paní Čalíková, která má (Č 84): „...*za sebou spoustu kurzů. Třeba jak efektivně vyjednávat...*“ nebo (Č 85): „...*jak efektivně řešit problémy.*“

Kategorie Pocity a postoje učitelů

(Z 102): pedagogická láska, (Š 64, Č 111): pocit obtěžování, (Š 67): nemá to cenu, (Š 97, Č 22, M66): nevěřím, (P 166): bez rodiny ne (Z 106): beznaděj, (Š 110): zklamání

(Z 102): „...*i když na Jirku nadávám, já ho mám strašně ráda.*“, vyjadřuje svůj vztah k jednomu z žáků paní Zavadilová. Svou pedagogickou lásku v zápětí dokazuje, když popisuje svou reakci na zjištění, že Jirka chodí do školy hladový. (Z 111): „...*ze začátku jsem mu dávala jídlo...*“ Po celou dobu rozhovoru s paní Zavadilovou byla její náklonnost k žákům velmi zjevná. Působila, jako kdyby byla součástí romské komunity.

(Š 64): „*Pokud je nějaký problém z mé strany...*“ (Š 65): „*tak já mám vždycky pocit, že matku to obtěžuje*“, říká paní Šiklová. Stejně se cítí i paní Čalíková. (Č 111): „*Někdy mi přijde, že je spíše obtěžujeme.*“ Pocit učitelů, že jsou na obtíž, nejspíše pramení právě z nezájmu rodičů. Dochází pak ke konfliktu, kdy učitelé mají snahu vzniklou problémovou situaci řešit, ovšem rodiče nikoliv.

Ve výpovědích respondentů byla často vidět jistá míra rezignace. Paní Šiklová na otázku, zda volá matce v případě, že žák nemá domácí úkol, odpovídá: (Š 67): „*Nevolám, nemá to cenu. Dopíše si to v družině.*“ Později v rozhovoru se dostáváme k tématu nenošení školních pomůcek. Rodiče často učitelům naslibují, že zítra už dítě bude všechno mít, opak je ale pravdou. Ptám se tedy, jestli paní Šiklová někdy i zajde za maminkou, aby ji na problém upozornila. (Š 128): „*Já za ní nejdu, já jí to zase napíšu, protože to bych tam mohla chodit. Ono to opravdu nemá cenu....*“ (Š 130): „*...já bych i měla kdy, já tam chodím kolem, ale to opravdu nemá cenu. Ona vám to slíbí znovu.*“

Někteří učitelé přestali věřit ve zlepšení spolupráce. Patrné je to z výroku paní Šiklové, která na otázku, co by se podle ní mělo zlepšit u rodiny, která se zúčastnila výzkumu a jejíž děti paní Šiklová učí, odpovídá: (Š 97): „*Tam už se toho moc nenazlepšuje, protože oni jsou početná rodina a bydlí na ubytovně.*“ Paní Čalíková pracuje na zdejší škole rok a některé rodiče svých žáků ještě neviděla. O nějaké spolupráci tedy nemůže být řeč, i tak si ale myslí, že (Č 22): „*...by byla spolupráce nulová.*“ Respondentka, paní Malčíková, hodnotí spolupráci s jednou rodinou, se kterou spolupracuje již osm let. (M 66): „*...s nima jsou problémy pořád. S Vaškem to bylo to stejné, teď je to i s Emilem stejné a s těma malýma to nebude lepší.*“ Ztratila tak přesvědčení o možnosti efektivní spolupráce.

(P 166): „*Víte, když rodina nefunguje, tak my jako škola těžko něco zmůžeme.*“, charakterizuje svůj pohled na situaci paní Páčilová. Z úryvku je vidět jakási bezradnost, kterou v práci zažívá. Vlastně tím říká, že si ztratila víru v to, že by sama, jako pedagožka, mohla něco změnit. Ztratila, nebo naopak ještě nenalezla, víru v sebe a své schopnosti.

Pocity, se kterými se učitelé setkávají ve své profesi, jsou různé. Někdy je to beznaděj, jako v případě paní Zavadilové, která s rodiči jednoho žáka neustále řeší hygienu. Ovšem jak sama konstatuje: (Z 106): „*...když nemají ani mýdlo, nic, tak co já můžu chtít po klukovi.*“ Jindy je to zase pocit zklamání, který má paní Šiklová. (Š 110): „*...já jsem do loňského roku měla pocit, že ta matka dělá maximum toho, co může dělat.*“ A se smutným tónem v hlase dodává: (Š 111): „*Dneska už ten pocit nemám.*“

12.1.1 Vztahy mezi kategoriemi

Vztahy mezi kategoriemi byly hledány na základě paradigmatického modelu. Jedná se o axiální kódování. Tabulka zachycuje zasazení kategorií do paradigmatického modelu.

Příčinné podmínky	Jev	Kontext	Intervenující podmínky	Strategie jednání	Následky
Aktivita rodičů Postoj rodičů ke škole	Režim spolupráce	Výchovné prostředí rodiny Nestrukturovaný čas Komunita Bydlení	Nová doba Čas jako pomocník pro dobrý vztah Charakterové vlastnosti rodičů Přístup učitele	Otevřený realista a řešení konfliktů Aby komunikace byla efektivní	Pocity a postoje učitelů

Tabulka 3

„Jev je ústřední myšlenka, událost, dění, případ, na který se zaměřuje soubor zvládajících nebo ovládajících jednání nebo interakcí, nebo k němuž má tento soubor jednání nějaký vztah.“ (Strauss a Corbinová, 1999, s. 73) Na základě tohoto pojetí jsem si jako základní **jev** zvolila akt spolupráce učitelů s rodiči. Spolupráce je zde pojata jako jakákoliv komunikace učitele s rodičem či zapojení se rodiče do chodu školy. Spolupráce může nabývat určitých režimů, a to podle aktivity rodičů a jejich postoji ke škole. V případě, že rodič školu za všech okolností ignoruje, hovoříme o „*spolupráci žádné*“. Část rodičů je ochotna spolupracovat, avšak pouze pod nátlakem. Jedná se především o nátlak finanční, kdy rodiče pod hrozbou odebrání dávek projevují alespoň nějaký zájem. Zde se jedná o „*spolupráci nátlakovou*“. Někteří rodiče však projevují „*vlastní iniciativu*“. Ať už z důvodu nedostatečných výchovných kompetencí, kdy jim potomci doslova přerostli přes hlavu, či z důvodu negativní zkušenosti z dětství, kdy rodič nechce, aby jeho dítě zažilo totéž.

Kategorie Aktivita rodičů a Postoj rodičů ke škole jsou zde tedy chápány jako **příčinné podmínky**, jelikož zapříčiňují vznik jevu, tedy daného režimu spolupráce.

Kontext je zde pojímán jako souhrn podmínek, za kterých jsou uplatňovány strategie jednání (Strauss a Corbinová, 1999, s. 74). V tomto výzkumu je **kontext** pojímán jako kulisa celého dění, kdy učitelé při výkonu své profese, zejména pak při komunikaci s rodiči, musí brát v potaz specifčnost romské komunity. Odlišný způsob bydlení romských rodin, příznačný pro současnost, tedy nevyhovující ubytovny. Dále také odlišné vnímání, nebo spíše nevnímání, času a v neposlední řadě také výchovné prostředí rodiny.

Intervenující podmínky představují širší podmínky jevu. Usnadňují nebo naopak znesnadňují použití strategií jednání. (Strauss a Corbinová, 1999, s. 75) V této práci se **intervenující podmínky** vztahují k osobě učitele, k jeho zkušenostem a praxi. Kategorie Čas jako

pomocník pro dobrý vztah vyjadřuje skutečnost, že získat důvěru romských rodičů je časově náročné a čím déle rodiče s určitým pedagogem spolupracují, čím déle ho znají, tím otevřenější a důvěrnější je komunikace mezi nimi. Je zde zařazena kategorie Nová doba, která zahrnuje vliv současné společnosti, její politické uspořádání a legislativu. Jednou z podmínek, která znesnadňuje používání strategií učitelů, jsou charakterové vlastnosti rodičů, kdy rodiče při kontaktu se školou reagují emotivně, někdy i agresivně. Zahrnut je zde i přístup učitele, jakožto významný determinant kontaktu s rodiči.

Strategie jednání nebo interakce jsou záměrné a cílené reakce na jev. Jsou pokusem o jeho zvládnutí. V některých případech může být jednání nezáměrné, mnohdy neuvědomované, ale následky tohoto jednání ovlivňují zkoumaný jev. (Strauss a Corbinová, 1999, s. 76) V tomto výzkumu představují **strategie jednání** činnosti učitele, kterými se snaží zvládnout každodenní konfrontaci s odlišným prostředím. Jde o jakési přizpůsobení učitele, který se tak snaží překonat úskalí, jenž mu výkon jeho profese přináší. Práce s romským etnikem vyžaduje pochopení jeho specifik a problémů. Rodiče romských žáků mají často velmi volný vztah ke škole a neoceňují hodnotu vzdělání takovým způsobem, jak by si neromská část populace představovala. Učitelé se vyrovnávají s tímto přístupem pomocí realistického pohledu na situaci. Nemívají přehnaná očekávání vůči rodičům a snaží se o maximální otevřenost. Tato otevřenost se projevuje zejména v tom, že rodiče mohou do školy přijít kdykoliv, není jim vyhrazen čas, jelikož romští rodiče se jím neřídí. S touto skutečností je při práci nutno počítat i například při domlouvání setkání s rodiči či plánování třídních schůzek. Otevřeností je myšleno i ono bezvýhradné přijímání specifického kulturního prostředí rodin. V komunikaci učitelé aplikují takové prvky, které směřují k dosažení cíle, k vyřešení problému. Snaží se o maximální smysluplnost a hladký průběh. Zejména, aby nevznikl konflikt mezi učitelem a rodičem. V komunikaci jsou si vědomi oblastí, které mohou způsobit konflikt a v těchto sférách jednají zvláště opatrně.

Následky nemusí být vždy předpověditelné nebo zamýšlené. Mohou se stát součástí podmínek, někdy i kontextu či intervenujících podmínek a následně ovlivnit jednání či interakce. (Strauss a Corbinová, 1999, s. 78) **Následky** jsou zde pojímány jako jakýsi výsledek, který vzniká spojením právě onoho kontextu, intervenujících podmínek a strategií. Hovoříme o pocitech a postojích, které se vyskytují u učitelů. Jsou to pocity rezignace, kdy se učitel už nesnaží o zlepšení spolupráce s rodiči, kdy ho opustila víra v lepší spolupráci. Situace, kdy učitel pociťuje bezmoc a zklamání. Ale taky vřelý vztah k dětem, k rodině a vyrovnání se s realitou.

12.1.2 Vytvoření teorie

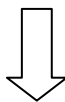
V této fázi analýzy rozhovorů s učiteli bylo přistoupeno k vytvoření příběhu. Jako centrální kategorie byla určena spolupráce učitelů s romskými rodiči. Analytický příběh byl vytvořen kolem této centrální kategorie.

Spolupráce učitelů s romskými rodiči je jev, který je ovlivněn mnoha faktory. Tyto faktory přicházejí jak ze strany rodičů (aktivita rodičů, postoj ke škole, nestrukturovaný čas, komunita, charakterové vlastnosti), tak i ze strany učitelů (přístup učitele, otevřený realista, čas jako pomocník pro dobrý vztah). Faktory determinující spolupráci však mohou vycházet i z vnějšku (nová doba, kód finanční postih). Bez ohledu na „původ“ působí někteří činitelé jako bariéry v účinné spolupráci (negativní faktory), či naopak jako faktory podporující spolupráci (pozitivní faktory).

Výsledkem je vytvoření kauzálního modelu, který vychází z analytického příběhu. Kauzální model představuje vybrané kódy, které působí jako bariéry ve spolupráci (negativní faktory) a kódy, které naopak umožňují, podporují a usnadňují spolupráci s romskými rodiči (pozitivní faktory).

Kauzální model je zachycen v následujícím schématu:

Absence vlastní iniciativy Ochota spolupracovat jen při problému Absence zpětné vazby Škola jako trest Nedodržování termínů Uzavřenost Početná rodina Temperament, vulgarita a agresivita Nespolehlivost	Strach a obavy Nemá to cenu	Absence legislativní opory Absence dohledu státních orgánů
Rodiče	Učitelé	Vnější
Negativní faktory		



Spolupráce učitelů s romskými rodiči



Pozitivní faktory		
Rodiče	Učitelé	Vnější
Nezvládám to Negativní zkušenost z dětství Nekonfliktnost Snaživost	Zájem o rodinu Otevřená škola Autorita známého učitele Druhá generace Dlouhá praxe Klid Jazyková opatrnost Pedagogická láska	Finanční postih

Obrázek 1

12.2 Interpretace získaných dat z rozhovorů s romskými rodiči

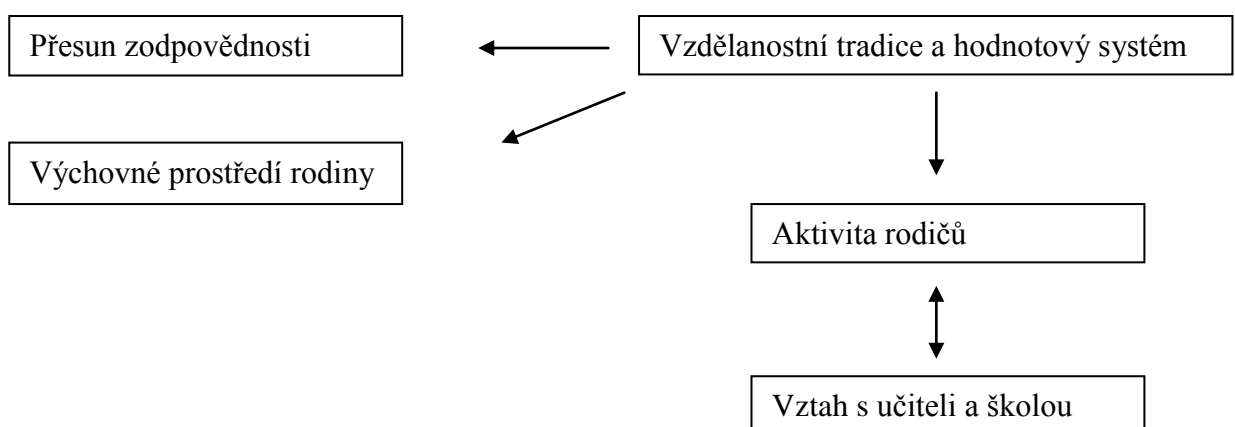
V rozhovorech s romskými rodiči se objevuje nejen téma spolupráce se školou. Vzhledem k tomu, že romští rodiče vnímají spolupráci se školou jako to, že posílají děti do školy či tam přijdou, když je problém, dopracovali jsme se i k jiným oblastem.

12.2.1 Schéma vztahů mezi kategoriemi vytvořenými z rozhovorů s rodiči

Kategorie zahrnuté do analýzy pomocí techniky vyložení karet by spolu měly souviset. Vytvořila jsem tedy pro ně schéma vztahů. To jsem graficky znázornila a popsala.

Kategorie, která ovlivňuje všechny ostatní je zde pojímána jako Vzdělanostní tradice a hodnotový systém. Dostáváme se tak do „minulosti“ rodičů, kdy hovoříme především o prostředí, ve kterém rodiče vyrůstali, o stylu výchovy, který na ně byl uplatňován a jejich vzdělanostní dráze. Minulost rodičů ovlivňuje způsob, jakým přistupují k životu, zda se cítí být za sebe plně zodpovědní či nikoliv. V rodičích byl utvářen hodnotový systém, který následně aplikují i na rodinu prokreační. Pozice hodnoty vzdělání je klíčová pro aktivitu rodičů. To, jak oceňují hodnotou vzdělání, ovlivňuje také míru jejich zapojení do aktivit školy. A to, do jaké míry rodiče spolupracují se školou, pak ovlivňuje vztah s učiteli i samotnou institucí a naopak. Pokud mají rodiče dobrý vztah s učiteli i se školou, je podněcována jejich aktivita v souvislosti se vzděláváním.

Schéma vztahů mezi kategoriemi vzešlými z rozhovorů s rodiči:



Obrázek 2

Kategorie vzešlé z analýzy rozhovorů s romskými rodiči jsem pro lepší orientaci v textu zpracovala do tabulky. Uvedla jsem také kódy, které nejpřesněji vystihují danou kategorii, případně subkategorii.

Přehled kategorií z rozhovorů s rodiči:

KATEGORIE	SUBKATEGORIE	VYBRANÉ KÓDY
Vzdělanostní tradice v rodině a hodnotový systém	Minulost rodičů	Volná výchova a špatné rozhodnutí, dětský domov, žádné ambice, touha po svobodě
	Hodnota vzdělání	Těhotenství x škola, peníze, škola je základ
	Děti – naše budoucnost	Chci, předsevzetí, budu podporovat
Výchovné prostředí rodiny		Nenutím, sami se rozhodnou, nebiju, nerespektování autorit
Vztah s učiteli a školou	Nemám problém	Důvěra a spokojenost, učitel – součást rodiny
	Očekávání rodičů	Pro práci, škola má vychovávat, to není moje starost
Aktivita rodičů		Na zavolání, vlastní iniciativa, ulehčení
Přesun zodpovědnosti	Závislost na systému	Stát dá, starám se – zaplat', vyspělá Anglie
	Kdo za to může	Obhajování dítěte, adaptace učitelů na chování žáků

Tabulka 4

Vzdělanostní tradice v rodině a hodnotový systém

Tradice vzdělávání ve zkoumaných romských rodinách je jen velmi málo zakořeněná. Rodiče absolvovali pouze povinnou školní docházku a v dalším studiu již nepokračovali. Faktory, které ovlivnily tento jev, jsou různé. Maminka C byla podle svých slov vychována pouze matkou. Její výchovu hodnotí jako velmi volnou, bez pevně stanovených hranic, kdy

si mohla dovolit cokoliv. O studium po základní škole zájem neměla a v šestnácti letech porodila své první dítě. S odstupem času své rozhodnutí přehodnocuje a projevuje lítost nad nedosažením vyššího vzdělání. Zajímavý je postoj ke vzdělání otce C, který žil do osmnácti let v domově, kde také chodil do školy. Vzhledem k faktu ústavní výchovy tedy pokračoval po základní škole v učebním oboru svářeč, zámečnick. Dosažením osmnáctého roku věku se však se školou rozhodl skončit. Dnes jako svůj handicap nevnímá nedokončené vzdělání v oboru, který má v současnosti uplatnění, ale to, že se neučil cizí jazyk. Protože v zahraničí je dle něj práce dost, ale bez znalosti cizího jazyka ji nesežene. Maminka B uvádí jako důvod k nepokračování ve studiu nedobré známky, kvůli kterým by ji rodiče školu nezaplatili. Poslední respondentka, maminka A, hovoří o tom, že v minulosti neměla žádné sny ani ambice. Nesnila o tom, že jednou bude vykonávat nějaké povolání. Ve studiu také nepokračovala a v sedmnácti letech poprvé porodila.

Tradice vzdělání v rodinách determinuje rovněž **postavení vzdělání** v hodnotovém žebříčku rodin. Hodnotový systém Romů je v mnoha ohledech odlišný od toho majoritního. Nejvyšší hodnotou je pro Romy život. Vše, co vede k zachování života nebo k životu novému, je velmi ceněno. Postavení Romů v komunitě je historicky určeno spíše tím, z které rodiny pochází, než vzděláním, jak je tomu častokrát ve většinové společnosti. Není tedy divu, že například maminka A uvádí, že pokud bude mít dcera dítě, škola jde stranou. Že mít dítě jí přece nemůže zakázat. K zamyšlení je postoj maminky B, která vzdělání svých dětí porovnává s hodnotou peněz. Své potomky k dalšímu studiu nenutí, protože by to byly zbytečně utracené peníze, kdyby to pak nezvládli. K takovému názoru mohla maminku dohnat tíživá životní situace. Avšak dle mého by měla děti motivovat k pokračování ve studiu než z důvodu finanční tísně rezignovat na jejich vzdělání.

Velká váha je v romských rodinách přiznána dítěti. Dítě jako nový život je pro Romy jednou z nejvyšších hodnot. I proto, jsou romské rodiny velmi početné. Maminka A má celkem 13 dětí. Maminka B a C každá po šesti potomcích. Některé z dětí již základní školu absolvovaly, žádné však nestuduje dále. Do dětí menších, školou povinných, rodiče vkládají velké naděje a vidí v nich **novou budoucnost**. Maminka A by chtěla, aby její mladší děti vystudovali i střední školu. Vzhledem ke skutečnosti, že doposud žádné její dítě na střední škole není, dala si maminka A předsevzetí, že tentokrát na studium důkladně dohlídne. Dcera, která bude za dva roky končit základní školu, by chtěla být kadeřnicí a maminka je rozhodnuta ji podpořit a více hlídat. Nejstarší dcera maminky C by taktéž chtěla

být kadeřnicí a rodiče jí hodlají být ve studiu oporou. Maminka B o podpoře v dalším studiu nehovoří.

Kategorie Výchovné prostředí rodiny

Výchovný styl rodičů by se dal stručně charakterizovat slovy „**volná výchova**“. Rodiče zaujímají laxní přístup, jsou nedůslední a necílevědomí. Shodně uvádějí, že především své děti nechtějí do ničeho nutit. A to i ve spojitosti se školou. Patrný byl tento postoj zejména v kontextu s docházkou do přípravných tříd, které nejsou povinné. Rodiče tam své děti přihlásí, ale pokud se dítěti nějaký den nechce, nikdo jej nenutí. Dětem je dána volnost i v oblasti rozhodování. Jednak rodiče uvádějí, že si sami vybírají, které kroužky budou navštěvovat, jednak, a to je pro vzdělání zásadní, si sami rozhodnou, zda jít po základní škole dále studovat či nikoliv. A pokud se dítě rozhodne pro nepokračování, nikdo jej nenutí toto změnit. Rodiče tak plně respektují rozhodnutí svých dětí. Díky nedůslednosti a pasivitě ztrácejí svou autoritu a děti tak již v životě nemají stanoveny žádné mantinely. Ve škole pak mají potíže nejen s pravidelnou docházkou, ale také s nenošením školních pomůcek, které neustále ztrácí, půjčují či jiným způsobem o ně přicházejí. Rodiče své děti usměřňují slovně velmi úsporně, fyzickým trestům se zcela vyhýbají. Pouze maminka B uvedla, že na děti vztáhla ruku, avšak jednala takto pouze na doporučení třídní učitelky.

Kategorie Vztah s učiteli a školou

Rodiče vnímají vztah k učitelům a ke škole, kterou navštěvují jejich děti, jako bezproblémový. V případech, kdy jsem se dotazovala na třídní učitele dětí a spolupráci s nimi, rodiče často odpovídali, že **nemají problém**. Otázkou zůstává, do jaké míry je tento postoj ovlivněn snahou nebýt označen za problémovou rodinu. Maminka A i B je s učiteli svých dětí spokojená. Respondentka A charakterizuje učitele jako osoby, které jsou k dětem hodné a rodičům vždy vyjdou vstříc. Negativně u učitelů vnímá zejména řvaní po dětech a vyžadování dodržování určených hranic. Zde můžeme vidět konflikt, který vzniká na základě rozdílného pojetí výchovy rodičů a školy, kdy rodiče vnímají hranice a omezování dětí záporně, kdežto ve škole je třeba určité meze dodržovat. Otec C líčí školu jako vynikající, protože se škola účastní nejrůznějších soutěží a vždy jsou žáci na předních místech. Učitelky vnímá také velmi kladně. Mluví o nich jako o součásti rodiny. Cení si jejich přístupu k problémům, kdy pedagogové informují „sociálku“ opravdu jen v krajní nouzi. Vždy se nejdříve snaží problém vyřešit s rodinou. K učitelům se chová s respektem. Bez ohledu na věk a délku praxe. V případě výchovných problémů dětí schvaluje i fyzické tresty na ško-

lách. Rodiče školu, ale i sociální pracovnice vnímají jako veřejnou autoritu a v případech, kdy potřebují poradit, se obrací právě na tyto dvě instituce.

Rodiče mají od školy různá **očekávání**. Vesměs se shodují na tom, že škola by měla v dětech rozvíjet takové schopnosti a dovednosti, které budou potřebovat pro nalezení práce. Zde si podle mě rodiče neuvědomují smysl základního vzdělávání, které sice v dětech již utváří pracovní návyky, ovšem primárním cílem základního školství není uplatnění absolventů na trhu práce. K tomuto směřuje až školství střední. Podle maminky A by měla škola zastávat i funkci výchovného činitele. Doslova přemrštěnými očekáváním disponují rodiče C. Ti odmítají figurovat jako doprovod dětí do školy, protože „cesta“ do školy je podle nich již v kompetenci učitelů. Rovněž vše, co se odehrává v průběhu vyučování, je dle těchto rodičů v pravomoci školy. Rodiče C tak přistupují k takovým situacím s nezájmem, protože co se stane ve škole, není jejich starost. Můžeme říct, že rodiče tak přenášejí svou zodpovědnost na bedra školy.

Kategorie Aktivita rodičů

Zpravidla rodiče navštěvují školu tzv. „**na zavolání**“. Tedy v případech, kdy je učitelé pozvou k řešení problému. Jen zřídka rodiče školu navštíví ze své vlastní iniciativy. Častým argumentem rodičů je nedostatek času. Maminka A hovoří o tom, že sama od sebe se chodí ptát pouze na jednu z dcer, se kterou jsou problémy i doma. Třídních schůzek se rodiče účastní, i když ne v určeném termínu. Z důvodu časového vytížení a nejspíš také kvůli nevnímání času, matky uvádějí, že přijdou třeba za dva dny a s pedagogem si promluví. O možnosti účasti ve výuce jsou rodiče seznámeni, ale této nabídky nevyužívají. Pouze matka C trávila ve výuce čas s první dcerou. Vystoupení, která škola pořádá, se dotazování rodiče účastní, ale s organizací nepomáhají. Figurují pouze v roli diváka. Argumentem je opět časové vytížení. Maminka B akce školy ani nenavštěvuje. Rodiče shodně uvádějí, že žákovskou knížku kontrolují pravidelně a rovněž se zde i podepisují.

Matka A se s dětmi doma neučí, protože na to nemá čas. Vyhovuje jí, že děti navštěvují školní družinu, kde si udělají úkoly a i se něco naučí. Jako ulehčení a vstřícný krok vnímá také přeřazení syna do praktické třídy. Maminka B se s dětmi učí občas. Ne vždy však učivu porozumí a je schopná poradit. O případné „doučování“ pro rodiče zájem nemá. Nemá na to čas a nepotřebuje to.

Snahu o řešení problematického chování syna projevili rodiče C, když na doporučení třídní učitelky začali docházet k psychologovi. Rodiče sami tento krok hodnotí pozitivně a již pozorují účinky.

Kategorie Přesun zodpovědnosti

Při rozhovorech s rodiči bylo patrné, že si často neuvědomují svou zodpovědnost. A to nejen v souvislosti se vzděláváním jejich dětí, ale celkově za život. Je na každém z nás, aby se o sebe dokázal postarat a nespoléhal se jiné, tedy nepřenášel svou zodpovědnost.

Dlouhodobá nezaměstnanost dotazovaných rodičů způsobila celé rodině absolutní **závislost na sociálním systému**. Rodiče vnímají pobírání sociálních dávek jako něco zcela samozřejmého a běžného. Jsou zvyklí, že stát se o ně postará. Vzdělání nikdy nepotřebovali. Jeden ze synů rodiny A přiznává, že ve škole se mu pokračovat nechtělo a dodělá si jí, až bude mít čas. Otec jen dodává, že stát bude rozdávat stravenky za pět tisíc a nepřímo tak syna podporuje v pobírání sociálních dávek místo dodělání vzdělání. Otec C má zase snahu v Anglii a vypráví, jak to tam chodí. Podle jeho slov stačí, když jeden z rodičů pracuje. Matka pak dostává peníze za to, že se stará o děti. Dle něj jde o neuvěřitelnou sumu peněz. Anglii vidí jako vyspělou zemi, kde každý Cikán, který přijde, musí dostat bydlení. A senioři jej mají zdarma. Bez ohledu na skutečný sociální systém je pozoruhodné, jak se otec C nezabývá například pracovními příležitostmi, které zahraniční trh nabízí, nýbrž tím, co všechno od státu dostane.

Skutečnost, že se rodiče necítí být zodpovědní za svůj život, je vede k neustálému **hledání viníka**. Nepřipouští chyby u sebe a hledají je u ostatních. V některých případech to pak vede k nekritickému obhajování svého potomka. Otec A vysvětluje, že když byl jeho syn obviněn z držení marihuany ve škole, jeho vina to nebyla. Schovali si to u něj jeho starší spolužáci. Maminka C vidí chybu u pedagogů, kteří dětem hodně dovolí. Za pravdu jí dává i manžel, otec C, a dodává, že hlavním problémem školy je adaptace učitelů na chování dětí. Sociální pracovníce jistou míru adaptace také připouští. Podle ní toho mají učitelé hodně a tak z části rezignovali na nevhodné chování dětí.

12.3 Komparace interpretace získaných dat

Z rozhovorů s učiteli i rodiči vyplynuly 3 kategorie, které se shodují. Rozhodla jsem se proto tyto kategorie podrobit komparaci a zjistit tak, v čem se rodiče s učiteli shodují a v čem nikoliv.

Kategorie Aktivita rodičů

Učitelé jako bariéru ve zlepšení spolupráce označují nezáměr a pasivitu rodičů. Kontakt s rodiči převážně iniciují oni, jelikož rodiče sami do školy nepřijdou. Spolupráce se tak odehrává převážně v situacích, kdy je potřeba něco řešit. Na základě výpovědí rodičů tuto skutečnost mohou potvrdit. Rodiče jako důvod uvádějí nedostatek času, což je také argument pro nezapojení se rodičů do chodu školy. Je otázkou, zda je to pouze výmluva a rodiče o školu nejeví zájem, či opravdu pocítují časovou tíseň. Jako další překážku v účinné spolupráci učitelé vidí absenci zpětné vazby, a to zejména v souvislosti s „nevnímáním“ žákovské knížky. Učitelé uvádějí, že rodiče nereagují na výzvy napsané v žákovské knížce a ani ji nepodepisují. Zde docházíme k rozporu v tvrzeních, jelikož rodiče shodně uváděli, že žákovskou knížku kontrolují, podepisují se zde a také vědí, že by se toto mělo vykonávat každý den.

Kategorie Postoj ke škole versus Vzdělanostní tradice a hodnotový systém

Z pohledu učitelů přistupují rodiče ke škole jako k trestu. Své děti ve vzdělání nepodporují, jelikož je to pro ně nulová hodnota. Podle učitelů romští rodiče posílají děti do školy jen proto, aby nebyli kráceni na sociálních dávkách. Rodiče však uvádějí, že vzdělání je pro ně důležité, a to hlavně kvůli uplatnění se na trhu práce. Někteří z rodičů jsou rozhodnutí své potomky v dalším studiu podporovat. I přesto, že v dotazovaných romských rodinách nejspíš figurují na předních místech jiné hodnoty než je vzdělání, nemůžeme říci, že vzdělání je pro ně hodnotou nulovou, tedy žádnou. Dle mého si Romové důležitost vzdělání v dnešní době uvědomují, avšak stále ještě nedošlo k opravdové internalizaci této hodnoty.

Kategorie Výchovné prostředí rodiny

Na poli výchovného prostředí rodiny nastal ve výpovědích učitelů a rodičů soulad. Výchova dětí v dotazovaných romských rodinách je velmi volná, bez pevně stanovených hranic. Děti žijí život bez pravidel. Rodiče sami vypovídají, že potomky nechtějí k ničemu nutit a ve sféře rozhodování jim dávají až přílišnou volnost. Rozpor však nastává v oblasti užívání fyzických trestů ve výchově. Někteří učitelé uvádějí, že rodiče občas jednájí zkratkovitě a

pro pohlavek nejdou daleko. Ti však fyzické tresty striktně odmítají. Zde opět vyvstává otázka, zda odmítavý postoj nezaujímají pouze z důvodu obav z reakce okolí.

13 SHRNU TÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

V této kapitole je provedeno shrnutí výsledků výzkumu, a to v souladu se stanoveným výzkumným problémem a výzkumnými otázkami. Na souhrn výsledků výzkumu se podíváme prostřednictvím odpovědí na dílčí výzkumné otázky. Na tomto místě je také důležité zdůraznit, že výsledky výzkumu nemohou být plně zobecněny na celou romskou populaci.

Výzkumná otázka č. 1: V čem je spolupráce s romskými rodiči specifická?

Specifika spolupráce romských rodičů vyplývají z příslušnosti k romskému etniku, zejména však z faktu sociálního vyloučení rodin. Vzhledem k nízké internalizaci hodnoty vzdělání, Romové nevidí spolupráci se školou jako něco podstatného. Rodiny účastníci se výzkumu si pod spoluprací se školou představují spíše to, že děti do školy posílají a v případě problému jsou ochotni do školy přijít. Specifická je tedy spolupráce zejména v tom, že nastává zpravidla v situaci, když již problém existuje. Romští rodiče se tedy nesnaží potíží předcházet. Na tomto místě je také důležité zmínit, že rodiče opětovně vypovídali, že z jejich strany žádný problém není, že oni problém nemají. I toto má nepochybně vliv na vzájemnou spolupráci.

Výzkumná otázka č. 2: Jaké je míra zapojení romských rodičů do chodu školy a jaké faktory jí ovlivňují?

Romští rodiče zaujímají vzhledem ke škole spíše pasivní postavení. Jejich přítomnost ve škole je spojena buď s potřebou něco vyřešit, či jako nezapojující se pozorovatelé se účastní školních akcí. Příčinu takového stavu můžeme vidět jednak opět v nedostatečném oceňování hodnoty vzdělání, ale také v časové tísní, kterou romští rodiče často uváděli jako důvod nezapojení se. Nedostatek času vyplývá z velikosti rodiny, kdy rodiče mají mnoho dětí.

Výzkumná otázka č. 3: Jakými specifiky se vyznačuje komunikace učitelů s romskými rodiči?

Komunikace s romskými rodiči je ovlivněna jejich povahovými vlastnostmi. Učitelé shodně uváděli, že rodiče jsou často agresivní, výbušní a někdy až teatrálně dávají najevo své emoce. Jsou také velmi nespolehliví. Tomuto se pak musí přizpůsobit styl a průběh komunikace. Učitelé se v komunikaci snaží o smysluplnost a dosažení cíle. Z tónu hlasu by měla vyzářovat vřelost a především klid. V případě, že je komunikace natolik vyhrocená, je žádoucí mít ve škole někoho, kdo funguje jako uklidňující činitel.

Výzkumná otázka č. 4: Jaká jsou vzájemná očekávání učitelů a romských rodičů?

Ze strany učitelů hovoříme spíše o očekáváních snížených. Pedagogové nekladou na rodiče přílišné nároky. Je to jeden ze způsobů, jak se učitelé vyrovnávají s nízkým zájmem rodičů o vzdělávání svých dětí a předchází tak syndromu vyhoření. Přístup učitelů můžeme nazvat realistický. Učitelé například vědí, že domácí úkoly děti většinou neudělají, proto se jim je snaží zadávat v co nejmenší míře.

Očekávání rodičů vůči učitelům jsou naopak značně přemrštěná. Někteří rodiče vidí v učitelích ty, kteří mají děti nejen vzdělávat, ale i vychovávat. Sami pak zapomínají na svou úlohu rodiče, který je především za dítě zodpovědný. Neuvědomují si, že pokud oni sami nebudou figurovat v roli edukátora, škola jen těžko tuto úlohu zvládne. O přehnaných očekáváních můžeme hovořit i tehdy, kdy rodiče přistupují k problémům spojeným se školou tak, že co se děje ve škole, není jejich starost. Je to dle nich pouze v pravomoci učitelů.

Výzkumná otázka č. 5: Jaké názory a postoje vyjadřují romští rodiče ke škole a učitelům?

Postoj rodičů ke škole i učitelům by se dal shrnout slovy „nemáme problém“. Rodiče vnímají školu, kterou navštěvují jejich děti, jako dobrou. Nemají pocit, že by děti ve škole byly diskriminované. Někteří školu hodnotí podle úspěchů, kterých dosahuje v soutěžích, a to jako vynikající. Postoj k učitelům je převážně kladný. Je to dáno zejména faktem, že většina učitelů na škole pracuje desítky let a někteří z nich učili ještě i rodiče. Negativně rodiče vnímají zvyšování hlasu na děti a vyžadování určitých pravidel.

Výzkumná otázka č. 6: Jak je hodnocena spolupráce ze strany učitelů a romských rodičů?

Vzhledem k tomu, že romští rodiče vnímají jako spolupráci spíše to, že posílají děti do školy a přijdou v případě problému, hodnocení spolupráce z jejich strany je nerelevantní. Pedagogové spolupráci hodnotí slovy „žádná, slabá, obtížná.“ Uvítali by především větší domácí kontrolu školní přípravy, tedy úkolů a pomůcek a dohled nad pravidelnou docházkou. Toto vnímají jako brzdu ve své práci.

ZÁVĚR

Diplomová práce čtenáři přináší informace z oblasti spolupráce romských rodičů se školou. Pojednává o dvou základních socializačních činitelích v životě každého jedince, tedy o rodině a škole. Kooperace těchto dvou socializujících prostředí je důležitá pro optimální vývoj dítěte. Ve vztahu učitel – rodiče je zásadní, aby obě strany vyznávaly stejné hodnoty a zaujímaly tytéž postoje. Pokud v tomto nastává rozpor, vzniká konflikt. Je zřejmé, že většina učitelů žije v odlišném kulturním prostředí, než jsou romští žáci a jejich rodiče. V profesi učitele je tak důležité si tuto diferenciaci uvědomovat a zavést do pedagogické činnosti takové prvky, které napomáhají účinné komunikaci a spolupráci. Jedním z takových se jeví např. romský pedagogický asistent, který je v této práci sice opomíjen, a to z důvodu, že rodiny, které se účastnily výzkumu, s ním nespolupracují, ovšem v jiných případech může být velmi nápomocen při řešení nejrůznějších konfliktních situací či při snaze o předcházení vzniku takových situací.

V závěru práce bych ještě ráda zmínila vysokou úroveň spolupráce s rodiči z etnických skupin ve Francii. Za zmínku určitě stojí časopis *Cahiers pedagogiques*, který se od roku 2010 věnuje problematice Romů a migrantů. Bohužel Národní pedagogická knihovna tento časopis odebírala pouze do roku 2008. Tento francouzský časopis vydává také publikace zaměřené specificky na spolupráci školy s rodiči. Pierre Madiot je autorem jedné z takových publikací. Ve své knize se zabývá historií a současným stavem vztahu rodičů a učitelů. Jednu z kapitol věnuje také tématu komunikace učitelů s rodiči a postupům, které zvolit v případě konfliktních situací. Bohatství knihy spočívá v tom, že jsou zde obsaženy výpovědi členů komunity, rodičů, učitelů, sociálních pracovníků a nejrůznějších odborníků v oblasti školství. Závěr knihy je jasný a koresponduje s názory odborníků v České republice i se závěrem této práce. Pokud je kontakt a vztah s rodiči pozitivní, snadněji se řeší vzniklé problémy.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**Monografické publikace**

- [1] BÁRTLOVÁ, Sylva a Stanislav MATULAY, 2009. *Sociologie zdraví, nemoci a rodiny: Sociológia zdravia, choroby a rodiny*. Martin: Osveta. ISBN 978-80-8063-306-6.
- [2] ČERNÁ, Milena et al., 2000. *Černobílý život*. Praha: Gallery. ISBN 80-86010-37-6.
- [3] DAVIDOVÁ, Eva, 2001 cit. podle DAVIDOVÁ, Eva, 2010. *Kvalita života a sociální determinanty zdraví u Romů v České a Slovenské republice*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-428-5.
- [4] DAVIDOVÁ, Eva, 2010. *Kvalita života a sociální determinanty zdraví u Romů v České a Slovenské republice*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-428-5.
- [5] DAVIDOVÁ, Eva a Zdeněk UHEREK. Romská rodina ve vývojových souvislostech. In: DAVIDOVÁ, Eva, 2010. *Kvalita života a sociální determinanty zdraví u Romů v České a Slovenské republice*. Praha: Triton, s. 52 – 59. ISBN 978-80-7387-428-5.
- [6] DE SINGLY, Francois, 1999 cit. podle HELUS, Zdeněk, 2007. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada. 978-80-247-1168-3.
- [7] FONTANA, David, 1997. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-063-4.
- [8] HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA, 2002. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-635-7.
- [9] HELUS, Zdeněk, 2007. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada. 978-80-247-1168-3.
- [10] HUSÉN, Torsten, Albert TUIJNMAN a W. D. HALLS, 1992 cit. podle PRŮCHA, Jan, 2005. *Moderní pedagogika*. 3. přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7367-047-X.
- [11] JANDOUREK, Jan, 2001. *Sociologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-535-0.
- [12] JANEBOVÁ, Eva, 2010. *Interkulturní komunikace ve škole*. 2. vyd., ve Fortuně 1. Praha: Fortuna. ISBN 978-80-7373-063-5.
- [13] JANOUSŠEK, Jaromír. Sociální psychologie. In: VÝROST, Josef a Ivan SLAMĚNÍK, 2008. *Sociální psychologie*. 2. přepracované a rozšířené vydání. Praha: Grada, s. 217 – 232. ISBN 978-80-247-1428-8.

- [14] KOLÁŘ, Zdeněk, 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3710-2.
- [15] ŠTECH, Stanislav a Ida Viktorová. Vztahy rodiny a školy – hledání dialogu. In: KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA, 2001. *Předškolní a primární pedagogika: Předškolná a elementárna pedagogika*. Praha: Portál, s. 57 – 93. ISBN 80-7178-585-7.
- [16] KOPAL, Jiří, ed., 2007. *Stigmata: segregovaná výuka Romů ve školách střední a východní Evropy: (včetně systémového doporučení Ligy lidských práv a analýz dopadu nové legislativy z let 2004-2005 na vzdělávání romských žáků v českém základním školství)*. Brno: Evropské centrum pro práva Romů. ISBN 963-216-159-9.
- [17] KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ, 2001. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-004-2.
- [18] KREJČOVÁ, Lenka, 2010. *Komunikace s rodiči problémových žáků*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-650-8.
- [19] MATOUŠEK, Oldřich, 2008. *Slovník sociální práce*. Vyd. 2., přeprac. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-368-0.
- [20] MATULAY, Stanislav, 2003 cit. podle BÁRTLOVÁ, Sylva a Stanislav MATULAY, 2009. *Sociologie zdraví, nemoci a rodiny: Sociológia zdravia, choroby a rodiny*. Martin: Osveta. ISBN 978-80-8063-306-6.
- [21] MOŽNÝ, Ivo, 2008. *Rodina a společnost*. 2. upravené vydání. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON). ISBN 978-80-86429-87-8.
- [22] NAKONEČNÝ, Milan, 1997. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2., rozš. vyd., v Akademii vyd. 1. Praha: Academia. ISBN 80-200-0625-7.
- [23] NAVRÁTIL, Pavel, 2003. *Romové v české společnosti*. Praha: Portál. ISBN 8071787418.
- [24] NELEŠOVSKÁ, Alena, 2005. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0738-1.
- [25] NĚMEC, Jiří a Ema ŠTĚPAŘOVÁ. Vzdělávání romských žáků a studentů. In: PRŮCHA, Jan, 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, s. 459-464. ISBN 978-80-7367-546-2
- [26] PRŮCHA, Jan, 1997. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-170-3.

- [27] PRŮCHA, Jan, 2005. *Moderní pedagogika*. 3. přeprac. a aktualit. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7367-047-X.
- [28] PRŮCHA, Jan, ed., 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-546-2.
- [29] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2009. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.
- [30] RABUŠICOVÁ, Milada, 2004. *Škola a (versus) rodina*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3598-6.
- [31] RAVN, Birte, 2003 cit. podle RABUŠICOVÁ, Milada, 2004. *Škola a (versus) rodina*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3598-6.
- [32] STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN, 1999. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce. ISBN 80-85834-60-X.
- [33] ŠEĐOVÁ, Klára. Role rodičů ve vztahu ke škole: teoretické koncepty a empirická zjištění. In: RABUŠICOVÁ, Milada, ed., 2004. *Škola a (versus) rodina*. Brno: Masarykova univerzita, s. 33 - 51. ISBN 80-210-3598-6.
- [34] ŠEĐOVÁ, Klára. Vzdělávací výsledky dětí: vliv rodiny. In: RABUŠICOVÁ, Milada, ed., 2004. *Škola a (versus) rodina*. Brno: Masarykova univerzita, s. 22 – 32. ISBN 80-210-3598-6.
- [35] ŠIŠKOVÁ, Tatjana, ed. *Menšiny a migranti v České republice*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-648-9.
- [36] ŠOTOLOVÁ, Eva, 2008. *Vzdělávání Romů*. Vyd. 3. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1524-0.
- [37] VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ, 2008. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1770-8.
- [38] VINCENT, Carol, 2002 cit. podle RABUŠICOVÁ, Milada, 2004. *Škola a (versus) rodina*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3598-6.
- [39] WALTEROVÁ, Eliška. Cíle a obsahy školní edukace: Funkce školy a školního vzdělávání. In: PRŮCHA, Jan, ed., 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, s. 112 – 116. ISBN 978-80-7367-546-2.

Články ze sborníku

- [40] KOMINAREC, Igor a Edita KOMINARECOVÁ. Interkultúrne kompetencie učiteľa v pedagogickej komunikácii. In: FABIANOVÁ, Vlasta a Vladimír KLEIN, 2008. *InteRRa 5: interkulturalita a rómska národnostná menšina v sociálnych a pedagogických súvislostiach : zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej 25.-26. septembra 2007 v Spišskej Novej Vsi*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva, Ústav romologických štúdií, s. 529 – 536. ISBN 978-80-8094-314-1.
- [41] ŠEVČÍKOVÁ, Veronika. Mentální specifika Romů a jejich problémové projevy v oblasti školní edukace. In: *Aktuální otázky pedagogiky, psychologie a výchovného poradenství V*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2009, s. 107 – 114. ISBN 978-80-7368-766-3.

Články z odborných časopisů

- [42] MAJERČÍKOVÁ, Jana. Rodina a jej dôvera k škole. *Pedagogika.sk*. 2011, roč. 2, č. 1, s. 9 – 27. ISSN 1338 – 0982.
- [43] STURM, Connie. Creating Parent – Teacher Dialogue: Intercultural Communication in child care. *Young children*. July 1997, 52(5), s. 34 – 38. ISSN 0044-0728.
- [44] VÉGHOVÁ, Orsolya. O spôsoboch riešenia konfliktov. *Moderní vyučování*. Prosinec 2010, č. 10, s. 22 – 23. ISSN 1211-6858.
- [45] CARNEY, Fiona. More parental rapport. *TES Newspaper*. April 2004. Last update May ©2008. ISSN 0040 – 7887. Dostupné také z: <http://www.tes.co.uk/article.aspx?storycode=394107>

Internetové zdroje

- [46] ALINČOVÁ, Milena et al. Romové. In: BURYÁNEK, Jan et al., ©2002. *Interkulturní vzdělávání: příručka nejen pro středoškolské pedagogy: projekt Varianty*. Praha: Člověk v tísni - společnost při České televizi, s. 117 - 232. ISBN 80-7106-614-1. Dostupné také z: <http://www.varianty.cz/cdrom>.
- [47] ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE, ©2007. *Vztah rodičů a školy pohledem práva*. [online]. [cit. 2013 – 04 - 19]. Dostupné z: <http://www.vosezlin.cz/dokumenty/prev/rodice.pdf>

- [48] ČESKO. Zákon č. 94 ze dne 13. prosince 1963 o rodině. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 1998, částka 73, s. 7394 – 7409. Dostupný také z: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=1998&typeLaw=zakon&what=Rok&stranka=4>
- [49] ČESKO. Zákon č. 561 ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2008, částka 103, s. 4825-4904. ISSN 1211 – 1244. Dostupný také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon>
- [50] ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD, ©2001. *Sčítání lidu, domů a bytů 2001*. [online]. [cit. 2013 – 03 - 08]. Dostupné z: <http://www.czso.cz/sldb/sldb2001.nsf/tabx/CZ0000>
- [51] ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD, ©2011. *Sčítání lidu, domů a bytů 2011*. [online]. [cit. 2013 – 03 - 08]. Dostupné z: <http://vdb.czso.cz/sldbvo/#!stranka=podle-tematu&tu=30715&th=&v=&vo=null&vseuzemi=null&void=>
- [52] HORVÁTHOVÁ, Jana. Kapitoly z dějin Romů. In: BURYÁNEK, Jan et al., ©2002. *Interkulturní vzdělávání: příručka nejen pro středoškolské pedagogy: projekt Varianty*. Praha: Člověk v tísni - společnost při České televizi, s. 1 - 86. ISBN 80-7106-614-1. Dostupné také z: <http://www.varianty.cz/cdrom>.
- [53] HOŠTIČKA, Jan, ©2006. *Komunikace mezi školou a rodiči žáků*. [online]. [cit. 2013 – 04 - 19]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/620/KOMUNIKACE-MEZI-SKOLOU-A-RODICI-ZAKU.html/>
- [54] MŠMT, ©2001. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. [online]. [cit. 2013 – 03 - 08]. Praha: Tauris. ISBN 80-211-0372-8. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>
- [55] MŠMT, ©2005. *Koncepce včasné péče pro děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí*. [online]. [cit. 2013 – 04 - 08]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/koncepce-vcasne-pece-o-deti-ze-sociokulturne-znevychodnujiciho-prostredi-1>
- [56] RODIČE VÍTÁNÍ, ©2011. *Projekt Rodiče vítání*. [online]. [cit. 2013 – 04 - 08]. Dostupný také z: <http://www.rodicevitani.cz/>
- [57] VÚP. ©2005. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. [online]. [cit. 2013 – 03 - 08]. Dostupný také z: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/rvpzv-lmp.pdf>

[58] VÚP, ©2007. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: Pomůcka na pomoc učitelům*. [online]. [cit. 2013 – 03 - 08]. Dostupný také z: <http://nuv.cz/file/133>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

RVP ZV Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

LMP Lehké mentální postižení

ČR Česká republika

MŠMT Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy

ČSÚ Český statistický úřad

VÚP Výzkumný ústav pedagogický

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1	76
Obrázek 2	77

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1	48
Tabulka 2	54
Tabulka 3	73
Tabulka 4	78

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I. Rozhovor s učiteli

Příloha P II. Rozhovor s romskými rodiči

PŘÍLOHA P I: ROZHOVOR S UČITELI

Jak s Vámi rodiče mohou spolupracovat? (Představte si, že jsem rodič a rád bych se nějak zapojil do dění školy)

Účastní se rodiče dění školy?

Jakým způsobem dáváte rodičům vědět o dění ve škole?

Máte konzultační hodiny?

Máte konzultace typu učitel – rodič – žák?

Mohou rodiče trávit nějaký čas ve Vaší výuce? Projevili rodiče o toto zájem?

V případě, že organizujete nějakou školní akci, uvítala byste pomoc rodičů?

Uplatňujete s rodiči „dohodu o vzájemné spolupráci“?

Jak byste hodnotila spolupráci s rodiči?

Co by se podle Vás mělo zlepšit z jejich strany? (z vaší strany)

Souhlasíte s tvrzením, že spolupráce s rodiči je mnohdy obtížná?

V čem vidíte tyto obtíže?

Jaký je podle Vás rozdíl ve spolupráci s romskými a neromskými rodiči?

Jaká očekávání máte vůči rodičům?

Kontakt s rodiči iniciujete spíše Vy nebo rodiče?

Posíláte rodičům pravidelně zprávy o jejich dítěti?

Znáte rodinné prostředí žáka?

Byla jste pozvána?

Myslíte si, že Vám rodiče důvěřují?

Stýkáte se s rodiči i přesto, že není potřeba něco řešit?

Jaké problémy řešíte s rodiči nejčastěji?

Nastínila byste, prosím, poslední situaci, kterou bylo potřeba řešit s rodiči?

Jak byl tento problém vyřešen?

Kdo je podle vás odpovědný za vývoj dítěte?

Zúčastnili se rodiče posledních třídních schůzek?

Co bylo rodičům sděleno? (prospěch, možnosti spolupráce, úspěchy dítěte, chování atd.)

Jakým způsobem sdělujete rodičům prospěch dítěte? Hromadně ve třídě?

O jaký kurz byste měla zájem v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků?

Uplatňujete při spolupráci s rodiči pravidla efektivní komunikace?

Absolvovala jste nějaká školení, kurzy týkající se romské kultury, multikulturalismu apod.?

Navštěvují vaši žáci školní klub či družinu? Chodí zde i jejich rodiče?

Zajímají se rodiče o kroužky, které školní klub nabízí? Navštěvují je děti? Jsou zpoplatněny?

Spolupracuje školská rada s rodiči?

Jaký je zájem o účast ve školské radě?

Chtěl/a byste se ještě na něco zeptat? Nebo něco dodat?

PŘÍLOHA PII: ROZHOVOR S ROMSKÝMI RODIČI

Cítíte se být Cikánkou/Cikánem?

Byla Vám ze strany školy nabídnuta spolupráce? (Např. že můžete spolupracovat se školou v rámci organizace nějaké školní akce, můžete psát články do školního časopisu apod.)

Co pro vás znamená, když se řekne spolupráce se školou?

Účastníte se akcí školy? Pomáhal/a jste třeba s organizací nebo jste spíše byla v roli diváka?

Účastníte se třídních schůzek?

Byl/a jste na posledních třídních schůzkách? Proč ne?

Co Vás nejvíce na třídních schůzkách zajímá? (známky, chování)

Nabízí škola i nějaké nepovinné kroužky?

Víte o nich? Navštěvují je Vaše děti?

Jak se dozvídáte o tom, co se děje ve škole? O akcích, představeních, tř. schůzkách apod.?

- deníček
- přijdu se osobně zeptat
- jiné
- ŽK
- internet (stránky školy)

Kontrolujete žákovskou knížku? Podepisujete zde známky a sdělení od učitelů?

Jak často si myslíte, že by se měla žákovská knížka kontrolovat?

Chtěl/a byste trávit nějaký čas ve škole se svým dítětem, ve vyučovací hodině? Využil/a byste této nabídky?

Víte o možnosti navštěvovat s dítětem přípravný ročník a školičku? (1x týdně, 2-5 let)

Víte, že na škole působí školní psycholog? Víte, s jakými problémy se na něj můžete obrátit?

Důvěřujete učitelům ve škole?

- otázky směřující na konkrétní učitele dětí

Vaše děti učí p. (doplnit jméno příslušného třídního učitele) Jak s ní vycházíte?

Myslíte si, že je dobrým učitelem pro Vaše děti?

Jak byste hodnotil/a spolupráci s paní učitelkou/panem učitelem.....?

Vychází Vám vstříc v případě, že něco potřebujete?

Mohl/a byste mi říci o posledním problému, který jste s učitelem/učitelkou řešil/a?

Co Vás zajímá ve chvíli, kdy dítě přijde ze školy? Na co se jej zeptáte?

Je téma školy častým námětem rozhovoru s vašimi dětmi?

Nebo se spíše bavíte o jiných věcech?

V případě, že za Vámi učitel přijde a chce řešit nějaký problém, například dítě nemá úkol, pomůcky apod., obtěžuje Vás to?

Nebo jste naopak rád/a, že o problému víte a snažíte se jej řešit?

Kdo je podle vás odpovědný za vývoj dítěte?

Ve škole máte celkem(doplnit počet) ze svých dětí. Kupoval/a jste všem pomůcky na začátku školního roku? A mají je děti dodnes?

Ve škole jsem se dozvěděla, že některé děti nenosí pomůcky, protože už je ani nemají.

Co je pro vás u vašich dětí ve vztahu ke škole nejdůležitější?

Je pro Vás důležité, aby Vaše dítě mělo dobré známky?

Myslíte si, že je pro Vaše dítě vzdělání důležité? Proč?

Myslíte si, že je pro vaše dítě lepší praktická ZŠ nebo ta klasická?

Na co jste u svých dětí nejvíce pyšná?

Učíte se se svými dětmi po škole?

Pomáháte jim s domácími úkoly? Píšete za dítě někdy úkoly Vy?

Mluvíte spíše romsky nebo česky?

Jakým jazykem mluvíte na své děti?

Myslíte si, že by pro Vaše dítě bylo lepší, kdyby se ve škole učilo romsky?

Jaké je vaše nejvyšší dosažené vzdělání? Kde jste chodila do školy?

Čím jste jako malá chtěla být?

Čím chcete, aby bylo Vaše dítě?

A víte, jak toho dosáhnout?

Chcete, aby Vaše dítě šlo po ZŠ dále studovat?

Chápete školu jako „instituci pro bílé“?

Pokud ano, proč a co by Vám pomohlo to změnit?

Měla jste někdy pocit, že Vás či Vaše děti ve škole někdo diskriminuje (chová se nefér)

Co byste chtěl/a, aby se Vaše dítě ve škole naučilo?

Co je pro vaše dítě podle Vás v životě nejdůležitější?