



UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Miroslava Fridrichová

VI. ročník – kombinované studium

Obor: pedagogika – sociální práce

**DOUČOVÁNÍ ROMSKÝCH ŽÁKŮ ZA POMOCI
DOBROVOLNÍKŮ**

Diplomová práce

Vedoucí práce: PhDr. Helena Skarupská, Ph.D.

Olomouc 2012

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jsem jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 21. 3. 2012

.....

Miroslava Fridrichová

Na tomto místě bych ráda poděkovala PhDr. Heleně Skarupské, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce, za všechny poskytnuté rady, informace a připomínky.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Miroslava Fridrichová
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	PhDr. Helena Skarupská, Ph.D.
Rok obhajoby:	2012

Název práce:	Doučování romských žáků za pomoci dobrovolníků
Název v angličtině:	Tutoring Of Gypsy Pupils with the Help Volunteers
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá vzděláváním romských dětí z pohledu konkrétní sociální služby Podpora vzdělávání, která je nabízena dětem ze sociálně znevýhodněného prostředí na Prostějovsku. Tuto službu poskytuje organizace Člověk v tísní prostřednictvím dobrovolníků. V teoretické části jsou zachyceny odlišnosti kultury Romů a příčiny neúspěchů romských žáků v procesu vzdělávání. Praktická část zahrnuje kvalitativní výzkum, který poskytuje celkový pohled na fungování služby.
Klíčová slova:	Podpora vzdělávání, Rom, etnikum, kultura, romský žák, sociální vyloučení, romská rodina, dobrovolník
Anotace v angličtině:	This diploma thesis deals with Gypsy children education from the perspective of a particular social service „Education Support“, which is offered to the children from socially disadvantaged environment in Prostějov region. This service is provided by Clovek v tísní organization through volunteers. The theoretical part covers the distinctions of Gypsy culture and the causes of Gypsy pupils' failures in the education process. The practical part includes qualitative research, which provides a complex view of the functioning of the service.
Klíčová slova v angličtině:	Education support, Gypsy, ethnic group, culture, Gypsy pupil, social exclusion, Gypsy family, volunteer
Přílohy vázané v práci:	č. 1 Přepsané záznamy rozhovorů č. 2 Ankety pedagogů č. 3 Podmínky spolupráce č. 4 Záznamový arch č. 5 Evaluační dokument č. 6 Kopie článku v periodiku
Rozsah práce:	104
Jazyk práce:	Český jazyk

Obsah

ÚVOD	8
Teoretická část	
1 Romské etnikum	10
1.1 Vymezení základních pojmů	10
1.1.1 Rom nebo Cikán	10
1.1.2 Etnikum, etnická skupina, národ	11
1.1.3 Stereotyp, předsudek	12
1.1.4 Kultura, akulturace	12
1.1.5 Asimilace, integrace, inkluze	13
1.1.6 Sociální vyloučení	14
1.2 Historické souvislosti	14
1.2.1 Původ Romů	15
1.2.2 Romové na našem území v historickém kontextu	16
1.3 Obecná charakteristika romského etnika	19
1.3.1 Etnická specifika	19
1.3.2 Romský jazyk	20
1.3.3 Romská kultura	22
2 Romské dítě v rodině a ve škole	26
2.1 Romská rodina	26
2.1.1 Tradiční rodinné vztahy	26
2.1.2 Hodnotový systém Romů	27
2.1.3 Současná romská rodina v ČR	29
2.2 Romské děti	31
2.2.1 Podmínky výchovy a vzdělávání romských žáků v rodině	31
2.2.2 Předpoklady romských dětí ke vzdělávání	32
2.2.3 Následky neúspěchů romských žáků v průběhu vzdělávacího procesu	34
3 Vzdělávací soustava ČR s ohledem na romské etnikum	36
3.1 Inkluze versus praktické školy	36
3.2 Alternativy pro romské žáky	40

3.2.1	Přípravné třídy	40
3.2.2	Asistent pedagoga	43
3.2.3	Alternativy ve školách a některé mimoškolní vzdělávací aktivity	45
4	Občanská sféra ve vztahu k Romům	48
4.1	Občanské aktivity a romské etnikum	48
4.1.1	Romské a proromské organizace v České republice	49
4.1.2	Názorové konflikty nebo boj o politický vliv?	50
4.2	Dobrovolnictví jakou součástí sociální pomoci	52
4.2.1	Rok 2011 – Mezinárodní rok dobrovolnictví	53
4.2.2	Specifika terénní sociální práce mezi romskými spoluobčany z pohledu dobrovolníka	55

Praktická část

5	Projekt organizace člověk v tísní	57
5.1	Člověk v tísní o.p.s.	57
5.2	Program „Podpora vzdělávání“	58
5.3	Cíl výzkumu	60
5.4	Metodologie	60
5.5	Výzkumný soubor	62
6	Analýza výzkumných dat	63
6.1	Otevřené kódování	63
6.2	Oblasti kategorizace	63
6.2.1	Kategorie „Informovanost o službě“	64
6.2.2	Kategorie „Spolupráce v rámci organizace ČVT“	64
6.2.3	Kategorie „Získávání dobrovolníků“	65
6.2.4	Kategorie „Výběr dětí a rodin (cílová skupina)“	65
6.2.5	Kategorie „Sociální status rodiny, práce versus sociální dávky“	66
6.2.6	Kategorie „Spolupráce se školou“	67
6.2.7	Kategorie „Motivace dobrovolníka, věk, zkušenosti“	68
6.2.8	Kategorie „Spolupráce s rodinou, zapojení rodičů“	69
6.2.9	Kategorie „Odlišnost kultury, přizpůsobení, usazenost“	70
6.2.10	Kategorie „Český jazyk versus romština“	71

6.2.11	Kategorie „Domácí podmínky pro učení dětí, vztah ke vzdělání, mezigenerační přenos“	72
6.2.12	Kategorie „Motivace rodičů, motivace dětí“	73
6.2.13	Kategorie „Časová dimenze doučování, střídání dobrovolníků“	74
6.2.14	Kategorie „Rom nebo Cikán, rasismus kontra afirmace“	74
6.2.15	Kategorie „Romantizující stereotypy, nadšení, nebezpečí vyhoření“	75
6.2.16	Kategorie „Zpětná vazba, úspěch, splnění očekávání“	76
6.2.17	Kategorie „Hodnocení služby účastníky“	77
6.2.18	Kategorie „Kritéria úspěšnosti služby“	78
6.3	Závěrečné shrnutí výsledků otevřeného kódování	79
6.4	Axiální kódování	83
6.5	Selektivní kódování	85
6.6	Závěrečné shrnutí	87
6.6.1	Vytvoření teorie	87
6.6.2	Komparace výsledků výzkumu	87
	ZÁVĚR	89
	Seznam zkratk	91
	Použitá literatura	92
	Přílohy	

ÚVOD

Pro svoji diplomovou práci jsem si zvolila téma „Doučování romských žáků za pomoci dobrovolníků“ z několika důvodů. Jednak není bez zajímavosti, že loňský rok (2011), kdy jsem začala zpracovávat teoretickou část své práce, byl prohlášen Mezinárodním rokem dobrovolnictví, ale to nebylo hlavní pohnutkou k výběru tématu. Nemalou měrou působil i fakt, že se již čtvrtým rokem věnuji doučování romských dětí jako dobrovolník a protože ve svém zaměstnání s pedagogikou, ani sociálními tématy nepřicházím příliš do styku, vycházela moje volba tématu z praxe dobrovolníka tak, abych se mohla při zpracování práce opřít nejen o teoretické poznatky, ale podpořit svá tvrzení i praktickými zkušenostmi.

Již volba tématu naznačila možnosti *stanovení hlavního cíle mé práce, a tím je vytyčení obsahu a hranic možností jedné konkrétní sociální služby – programu doučování sociálně znevýhodněných dětí organizace Člověk v tísni na Prostějovsku*. Jedná se sice o program pro všechny děti ze sociálně vyloučeného prostředí, ale klienty této služby jsou z 99% romské rodiny s dětmi, přičemž značná část těchto rodin není tzv. “sociálně vyloučená” pouze na základě chudoby či nezaměstnanosti, ale právě na základě etnických specifíků, která jsou pro majoritní společnost pouze jakousi slupkou, pod jejíž povrch však členové majority málokdy pohlédnou.

I já, v době, kdy jsem začínala jako dobrovolník doučovat romské děti, jsem měla malé povědomí o odlišnostech romské kultury, o specifickém způsobu života romské rodiny, o jejich jazyku, o vztahu k dětem, vzdělání apod. Postupné studium literatury a teoretických podkladů, které jsou mimochodem velmi rozmanité a mnohdy i protichůdné, doplnilo mé praktické zkušenosti tak, abych mohla vypracovat diplomovou práci, která by naplnila mnou vytyčený cíl.

Ten by odpověděl na otázky, jež jsem si při zpracování tématu kladla: *Proč romské rodiny tuto službu potřebují? Jaké jsou romské děti a proč mají ve škole problémy, takže vzniká potřeba je doučovat? Má doučování romských dětí v rodinách smysl? Je přínosem pro společnost? A jak se odráží v dalším vzdělávání romských dětí? V čem jsou pozitiva a jaká jsou negativa této služby - jak pro děti, tak pro účastníky – dobrovolníky a zaměstnance organizace Člověk v tísni? Odráží se výsledek práce dobrovolníků nějakým způsobem ve spolupráci rodiny se školou*

*a v přístupu romských rodičů ke vzdělávání? Mohla bych uvést ještě další a další otázky, které se k tématu vztahují a které jsou **dílními cíli** této práce jako stavební kameny pyramidy, na jejímž vrcholu bude stát odpověď na nejobecnější otázku týkající se tématu – **hlavní cíl** mé práce, který jsem si při jejím zpracování vytyčila: *Zjistit, jakým způsobem funguje sociální služba doučování romských žáků v rodinách, zda se podílí na eliminaci sociálního vylučování Romů, jakým způsobem přispívá k potencionálnímu zvyšování vzdělanostních šancí romských žáků, vyhodnotit pozitiva i negativa pro romské děti a jejich rodiny, pro všechny účastníky, kteří se na programu podílejí, a v neposlední řadě pro majoritní společnost.**

Diplomová práce je členěna na dvě části – **teoretickou a praktickou**. V teoretické části se zabývám jednotlivými aspekty života Romů od historie po současnost, jejich specifickou kulturou a odlišnostmi, které (nejen) mají za následek nedůvěru mezi majoritou a romskou společností (a naopak) – v poslední době eskalovanou až k etnickým konfliktům (např. na severu Čech) a vedou k sociálnímu vylučování a k čím dál větší vyhrocenosti mezietnických vztahů. Přes to, že o tomto aktuálním tématu je napsáno nespočet teoretických prací, přes to, že politickými orgány jsou od listopadové revoluce v roce 1989 vytvářeny nové a nové koncepce, zaváděny různé vzdělávací programy a aktivity, že i řada neziskových organizací se snaží Romům pomoci, situace napjatých vztahů mezi Romy a většinou se spíše zhoršuje. Komplikovanost tématu je naznačena i v teoretické části mé diplomové práce.

V praktické části jsem se pokusila popsat a vyhodnotit konkrétní službu, kterou romským rodinám a jejich dětem poskytuje organizace Člověk v tísni, a to z pohledu kvalitativního výzkumu učiněného v oblasti Prostějovska, kde tato služba funguje již několik let. Presentaci závěrů mého výzkumu předchází popis metodologie a následuje srovnání s některými (tematicky srovnatelnými) již uskutečněnými výzkumy a jejich závěry.

Teoretická část

1 ROMSKÉ ETNIKUM

Moje diplomová práce vychází z mé vlastní zkušenosti doučování romských dětí přímo v jejich rodinách. Majoritní společnost Romy vnímá většinou stereotypně a s předsudky, proto se v první kapitole zaměřím na charakteristiku romského etnika.

1.1 Vymezení základních pojmů

Vzhledem k různorodosti pojmosloví v odborné literatuře, které se vztahuje k jednotlivým kategoriím, nejprve charakterizují některé základní pojmy.

1.1.1 Rom nebo Cikán

Encyklopedický slovník (1993, s. 933) spojuje v podstatě obě tato slova v definici: „*souhrnné ozn. etnických skupin společného pův. jazyka a kult. rysů.....R. nemají souhrnné vl. jm., ve stř. a vých. Evropě si říkají Roma, Rom*“.

Naproti tomu Horváthová J.¹ (1999, s. 16) tvrdí, že „...romské skupiny se s názvem Cikán nikdy zcela neztotožnily“. Přestože ve světě různé skupiny samy sebe označují různými názvy, vycházejícími z jejich jazyka (romštiny), jak dále uvádí Horváthová J. (1999), u nás údajně není různorodost tak veliká a podle jejího tvrzení velká většina u nás žijících příslušníků tohoto etnika se hlásí k názvu Rom².

Tyto názory Horváthové J. jsou však naprosto nepřijatelné pro Budilovou a Jakoubka (2007a, s. 17), kteří ve svých textech dokonce dávají označení „Rom“ do uvozovek. Odmítají používání slova „Rom“ namísto údajně (podle Horváthové J.) nesprávného „Cikán“. Mezi tyto dva termíny nelze klást rovnítko „...a navíc takový akt posouvá celou problematiku do etnické perspektivy (kde by ji J.

¹ Horváthová Jana, etnografka, muzeoložka, nar. 1967 (<http://romove.radio.cz/cz/clanek/18088>) srovnej dále v textu Horváthová E.

² Ze staroindického dom = „označení příslušníků indických kast s podobným sociálním statusem“ (Horváthová J., 1999, s. 16)

Horváthová a další osoby angažované v romském národním obrození patrně rády viděly), která se s termínem „Cikán“ nepojí“ (Budilová a Jakoubek, 2007a, s. 17). Jdou dokonce tak daleko, že podle nich by bylo nejlepší užívat vzhledem k charakteru těchto skupin (nejde o skupiny národnostní, etnické či státní) pro jejich označení slova „cikán“ s malým písmenem na začátku, a to pouze coby analytická kategorie, nikoliv jako etnická či národnostní skupina. I oni však uznávají, že tento jejich přístup je společensky a zejména politicky těžce akceptovatelný.

Pro zjednodušení a srozumitelnost své diplomové práce budu já v textu používat označení Rom, Romové.

1.1.2 Etnikum, etnická skupina, národ

Slovo „**etnikum**“ znamenalo v antické řečtině, jak uvádí Ivanová (2005), označení pro kmen, rasu i národ. V dnešním slova smyslu se pak podle ní jedná o „*kulturně definované a diferencované skupiny lidí. Ve stejném významu se používá etnická skupina.....je to společenství v němž je účast téměř vždy dána zrozením a jehož členové sdílejí pocit sounáležitosti*“ (Ivanová, 2005, s. 19). Dále také naznačuje, že se tohoto termínu nesprávně užívá často i pro národ či národnostní menšinu nebo kmen. Národ však může tvořit několik etnických skupin a podle Encyklopedického slovníku (1993, s. 723) je **národ** „...*hist. vzniklá pospolitost lidí, vytvořená působením různých národotvorných faktorů (jazykových, geogr., ekon., polit.).....Příslušnost k n. se ve středověku určovala místem narození, v novověku obv. jazykem.*“

Podle Šatavy (2009, in Cimbál, 2010, s. 159) existují dvě protikladná pojetí národa: „**primordialistické**“, podle kterého „*je národ odvěkým, objektivně existujícím fenoménem. Národní vědomí se vymezuje na bázi jazyka, kultury a mravů*“, a **konstruktivistické**“, které chápe národ jako „*novodobý výtvar, konstrukt*“. V tomto pojetí je národ chápán jako něco přežitého, co je možné výchovou upravit.

1.1.3 Stereotyp, předsudek

Hartl a Hartlová (2009, s. 564) rozlišují z psychologického pohledu stereotyp dynamický a **stereotyp sociální**. Pro téma mé diplomové práce je adekvátní charakterizovat ten druhý: „*souhrn úsudků o osobnostních rysech n. tělesných charakteristikách celé skupiny lidí...*“. „*Používání stereotypů umožňuje rychlé zpracování a uložení informací, i když za cenu jejich zkreslení*“ (Hartl a Hartlová, 2009, s. 564).

Předsudek se vztahuje k sociálním stereotypům a je podle Encyklopedického slovníku, (1993, s. 887) charakterizován jako „*postoj k osobám, skupinám, idejím, národům, rasám ap., opírající se o pověry, zjednodušené primitivní názory, stereotypy aj.*“.

Hartl a Hartlová (2009, s. 464) pak charakterizují předsudek jako „*emočně nabitý, kriticky nezhodnocený úsudek a z něj plynoucí postoj, názor přijatý jedincem n. skupinou*“.

Malina a kol. (2009, s. 3293), dělí předsudky na dva druhy: „*Stejně, jako je tomu u stereotypů, jsou i některé komponenty předsudků uvědomované a vůlí kontrolovatelné, jiné však jsou nevědomé nebo neuvědomované a vůlí jen obtížně kontrolovatelné. První bývají označovány jako **explicitní předsudky**, druhé jako implicitní nebo **automatické předsudky***“.

1.1.4 Kultura, akulturace

Pojem **kultura** se užívá v různých souvislostech a má svou výkladovou genezi od antiky až k dnešku. Podle Půtové a Soukupa (2010) měl tento pojem dlouhou dobu výrazně hodnotící charakter v souvislosti s používáním ve filozofii. Dnes se užívá ve všech odborných textech, a to ve třech základních dimenzích:

- *Axiologické pojetí: hodnotící - omezuje se „pouze na sféru pozitivních hodnot, které přispívají ke kultivaci a humanizaci člověka“.*
- *Antropologické pojetí: globální – „systém artefaktů, sociokulturních regualtivů a idejí sdílených a předávaných členy určité společnosti“.*
- *Redukcionistické pojetí: „Snaha omezit rozsah pojmu kultura pouze na určitý výsek sociokulturní reality“ (Půtová a Soukup, 2010, s. 128, 129).*

Hartl a Hartlová (2009, s. 282) definují kulturu jako „(culture) nadbiologické adaptační mechanismy člověka“ a dále ji označují jako soubor symbolů a artefaktů, informací a pravidel, které se uvnitř skupiny přenášejí učením.

Ve významu slova kultura se odráží interakce lidstva a světa, tedy vše, co člověk na světě činí a čím je v souhrnu, tedy podle Encyklopedického slovníku (1993, s. 572), celá jeho bytost: „Původní Ciceronův pojem úzce souvisí s tvořením, vzděláváním a obděláváním. V užším významu označuje umělecké výtvary a jejich dědictví“.

Akultura je „...kulturní změna, vyplývající z přímého a trvalého kontaktu společností a kultur“ (Encyklopedický slovník, 1993, s. 28), přičemž se takto označuje postupné přejímání kulturních prvků a vzorců chování jiné kultury.

Podle Antropologického slovníku Přírodovědecké fakulty Masarykovy univerzity v Brně pak „na úrovni jednotlivce akultura vystupuje jako proces sociálního učení“ (Malina a kol., 2009, s. 48)

1.1.5 Asimilace, integrace, inkluze

K **asimilaci** Romů do většinové společnosti docházelo v různých historických obdobích, jak uvádí Frištenská a Víšek (2002). Základním znakem asimilace je jednostrannost a podle Frištenské a Víška (2002, s. 44) se jedná o „proces, jehož výsledkem je přizpůsobení se většině a jejím zvyklostem do takové míry a takovým způsobem, že tento proces vede k úplné ztrátě vlastní etnické či národnostní identity. Asimilace znamená dokonalé splynutí s většinou a bezvýhradné přijetí jejich hodnot“.

Stejní autoři charakterizují **integraci** jako „kvalitativně zcela odlišný proces“ (Frištenská a Víšek, 2002, s. 45). Při integraci jde o oboustranné působení a začleňování menšiny do většinové společnosti, aniž by menšina ztrácela svoji identitu. „Integrace se podobá smlouvě mezi dvěma smluvními stranami, těmi, kdo se integrovat chtějí a těmi, kteří jim to mají umožnit“ (Frištenská a Víšek, 2002, s. 45).

Inkluze dle Klimeše (1983, s. 293) znamená „zvláštní druh koordinace či výslovně připomínající, že jistý případ patří do rozsahu představy, právě uvedené“. V kontextu sociálních věd a vzdělávání se tento termín v současnosti používá pro „nejen formální zahrnutí do společnosti nebo organizace, nýbrž také přijetí ze

strany ostatních členů skupiny. Vyžaduje změnu postoje od rezignovaného „musíme je vzít mezi sebe“ k uvědomění, že každý člověk je nějak odlišný“ ([http://cs.wikipedia.org/wiki/Inkluze_\(sociologie\)](http://cs.wikipedia.org/wiki/Inkluze_(sociologie)))

1.1.6 Sociální vyloučení

Podle internetových stránek integračního a vzdělávacího programu POLIS organizace Člověk v tísni je sociální vyloučení, neboli exkluze, důsledkem mnoha faktorů – v první řadě je to chudoba, nezaměstnanost, ale i diskriminace (např. právě u Romů). „*Sociální vyloučení tedy můžeme definovat (při vědomí různých způsobů užívání tohoto pojmu) jako proces, kterým jsou jednotlivci i celé skupiny osob zbavovány přístupu ke zdrojům nezbytným pro zapojení se do sociálních, ekonomických a politických aktivit společnosti jako celku*“ (<http://www.epolis.cz/page.php?location=&menu=first&id=28&idNotion=9>).

1.2 Historické souvislosti

Pohled na Romy z hlediska jejich vlastní historie je poněkud problematický a jistým způsobem specifický. Sami Romové svoji historii nezaznamenali. „*K rekonstrukci dějin Romů jsou k dispozici pouze historické písemné záznamy z pera příslušníků majority, která vždy zůstanou jen pohledem zvenčí*“ (Horváthová J., 1999, s. 15).

Nečas používá pro romské etnikum synonymně termín národ, když uvádí: „*Jako každý národ mají i Romové předlouhou historii*“ (Nečas, 1999, s. 9). Při zkoumání historických kořenů Romů vidí rovněž problém především v neexistenci přímých písemných dokumentů. Prameny, ze kterých historikové při studii dějin Romů čerpali, jsou odrazem vztahů a postojů většinové společnosti k tomuto etniku, navíc převážně stereotypních a diskriminačních. Nejvíce však o původu a dějinách Romů vypovídá vývoj jejich vlastního jazyka. Proto byli historikové nuceni vycházet nejdříve ze studií lingvistů, poté i antropologů a etnografů (Nečas, 1999, s. 9, Nečas, 2008, s. 7).

1.2.1 Původ Romů

Názor na původ Romů nebyl vždy jednotný. Dlouhou dobu se soudilo, že Romové pocházejí z Egypta. Došlo k tomu zřejmě záměnou zeměpisných pojmů, neboť náčelníci těchto kočovníků přicházejících do našich zeměpisných poloh si nechávali říkat knížata z Malého Egypta³. Sami sebe označovali za křesťanské poutníky a jako takoví byli také zprvu přijímáni s důvěrou a dostávalo se jim pomoci. Jak dále tvrdí Hanzal (2004), obdrželi dokonce i průvodní listiny od vládců a papežů zemí, kterými procházeli, na základě kterých se k nim usdlé obyvatelstvo chovalo s jistou úctou. Další názory na původ Romů jsou podle něj ještě rozporuplnější – byli považováni za turecké vyzvědače, jindy byl kladen jejich zeměpisný původ do africké provincie „Zeugitana“, ležící na území dnešního Tunisu, někdy byli považováni za potomky pronásledovaných německých Židů, jindy dokonce za tlupy tuláků různých národností. Všechny tyto teorie jsou však již dnes považovány za mylné. Na základě studia romského jazyka byl nakonec všeobecně přijat názor, že Romové pocházejí z Indie⁴.

Davidová (2004) stručně popisuje složitou cestu tehdejší romské populace z Indie až do Evropy. Tato probíhala v různých časových obdobích a v různých silných migračních vlnách. Tehdejší romští kočovníci procházeli v průběhu staletí mnoha zeměmi, někde se usadili, jinde jen pobývali. Delší dobu se zdrželi například na území dnešního Řecka a Turecka, kde byli nazýváni „Athinganoi“ a odtud také pravděpodobně pochází jeden z názvů, kterými domorodí obyvatelé některých zemí Romy nazývali, například česky Cikán, Cikáni (německy Zigeuner, polsky Cyganie, italsky Zingari)⁵. Jejich prvotní kladné přijetí majoritní společností se však, pravděpodobně vzhledem k jejich způsobu života, zcela obrátilo. „*Jednotlivá období dějin našich i evropských Romů jsou determinována změnami postojů většinové společnosti k nim, hlavně však postoji negativními a perzekučními*“ (Davidová, 2004, s. 17).

³ Historicky sporné zeměpisné území pravděpodobně někde uvnitř Byzantské říše

⁴ Názor upřednostněný na základě lingvistického zkoumání asi od 18. století (Hanzal, 2004)

⁵ V jiných jazycích název podle jejich údajného původu z Egypta: „španělsky *Gitano*, anglicky *Gipsy*“ apod. (Michaylova a Georgiev, 2008, s. 157)

Není úkolem této práce zabývat se přesnými historickými daty a záznamy o původu Romů, kultura tohoto etnika však vychází z indických kořenů, z nichž některé jsou patrné i v dnešním způsobu života Romů.

1.2.2 Romové na našem území v historickém kontextu

Jeden z prvních písemných záznamů o přítomnosti (zřejmě) příslušníka romského etnika (Cikána)⁶ na našem území pochází ze 14. století, jak popisuje Nečas (2008), a není právě lichotivý, neboť takto označil jeden lapka svého komplice a tento zápis se nachází v Popravčí knize pánů z Rožmberka.

Davidová (2004, s. 17) uvádí: *„Cesta Romů šesti staletími na evropském a našem území – od jejich příchodu až po pro ně zejména tragickou kapitolu druhé světové války – dokládá, že vždy byli odlišní od majoritní společnosti jak etnicky, tak zejména svým postavením periferního sociálního společenství“*, a dále tvrdí, že docházelo nejen k diskriminaci a vyhánění, ale přímo i k ohrožení na životech, neboť různá ustanovení zákonů vydaných v období od 16. století dokonce nepovažovala vraždu „cikána“ za zločin. Prvním pokusem o řešení „cikánského problému“ byly snahy císařovny Marie Terezie a jejího syna Josefa II. o asimilaci romských kočovníků. Děti Romů byly například předávány k převýchově do neromských rodin, došlo k zákazu používání romského jazyka, také název „cikán“ se nesměl používat a místo něj bylo určeno slovo „novosedlák“⁷. Ale ani toto snažení nemělo podle Davidové (2004, s. 18) úspěch: *„Šlo o násilnou asimilaci, která se nemohla setkat s celkovým úspěchem. (Jediným pozitivním výsledkem tohoto období bylo usazení skupiny moravských Romů na Jižní Moravě, kde žijí dodnes a již v mnoha generacích jsou vzděláváni.)“*.

Také Nečas (2005) vidí v tereziánské době, především pak v době osvícenství, období zmírnění hrubosti represí vůči Romům a snahy o jejich převýchovu. Dekret Josefa II. z roku 1784 měl romské kočovníky v Uhrách nutit k usedlému způsobu života, obdělávání půdy a tím vlastně ke kolonizaci sedmihradského území. Tímto dekretem se inspiroval i olomoucký kanovník Jan Rudolf Říkovský z Dobřčic, který

⁶ Označení Cikán pro příslušníka romského etnika bylo používáno majoritní společností až do 90. let 20. století, přičemž první požadavek ze strany romských iniciativ vzešel již v období let 1968-1973 (Alinčová, Milena, et al., <http://www.varianty.cz/cdrom/podkapitoly/b02romove.pdf>).

⁷ Německy Neubauern

navrhoval usadit Romy v krajině, vytvářet nové obce, v každé obci ustanovit faráře, který by uměl romsky a mohl tak s Romy nejen komunikovat, ale i vzdělávat je a výchovně na ně působit.

Po rozpadu Rakouska-Uherska a vzniku samostatné Československé republiky se toho zpočátku pro Romy mnoho nezměnilo, jak píše Lhotka (1999). Některé zákony týkající se tohoto etnika byly převzaty z dřívějších nařízení Rakouska-Uherska a koncem dvacátých let byl přijat zákon o potulných Cikánech, na základě kterého byli kočovníci registrováni a museli se dokonce prokazovat tzv. cikánským průkazem. Ve dvacátých letech však dochází nejen k přijímání represivních nařízení, ale objevují se i první snahy o opravdovou integraci, a to především zakládáním škol pro romské žáky⁸. V čase tzv. „první republiky“ dosahují také první romští jednotlivci středoškolského a dokonce i vysokoškolského vzdělání.

Nejkrutějším obdobím v novodobých dějinách bylo pro Romy období druhé světové války, uvádí Šotolová (2008). Nacistické norimberské zákony založené na rasistických teoriích je díky jejich původu považovaly za „rasově nežádoucí osoby“. Romové byli podrobeni antropologickým výzkumům, které měly dokázat jejich méněcennost. Děti Romů neměly státní občanství a skončila jejich školní docházka, ve vyhlazovacích táborech byli příslušníci romského etnika (především dvojčata) zneužíváni k medicínským pokusům.

„Na přelomu let 1942-1943 zahájil nacistický režim proti Romům zničující úder. Přípravou k němu se stala jejich přesná evidence, po jejímž skončení byl vynesena nelítostná a závěrečná ortel: nucená táborová koncentrace“ (Nečas, 2005, s. 263). Jak dále Nečas uvádí, na našem území byli Romové deportováni do tábora v Letech a Hodoníně. Značné množství českých a moravských Romů s celými svými rodinami skončilo však také v Auschwitz-Birkenau⁹. Tyto tábory se „...staly smutně proslulými místy utrpení, strádání a namnoze i posledního vydechnutí internovaných tam romských mužů, žen a dětí“ (Nečas, 2005, s. 265).

Situace po skončení druhé světové války se změnila nejen pro většinové obyvatelstvo, ale i pro Romy. Podle Davidové (1999) nacistickou genocidu přežilo

⁸ První škola pro romské žáky byla založena v roce 1926 v Užhorodě (Lhotka, 1999)

⁹ Osvětim – západně od Krakova

v Čechách a na Moravě jen minimum rodin, přičemž na Slovensku zůstal početní stav Romů vysoký, a to i přes všechny ústrky, které tam romské obyvatelstvo za války prožívalo. Po roce 1945 začala velká migrační vlna Romů ze Slovenska do českých zemí. Důvodem byla zejména snaha o lepší životní podmínky a podle Davidové (1999, s. 33) „*část usedlých a tzv. polousedlých Romů z romských osad na Slovensku odcházela tedy buď hned v roce 1945, nebo v letech následujících do českých zemí, za prací do průmyslových a dalších měst, ale i osídlit pohraničí Čech a Moravy*“.

Víšek (2006) tvrdí, že od roku 1945 (až do sedmdesátých let) docházelo ze strany státních orgánů k podpoře stěhování Romů ze slovenských osad do Čech. Důvodem byla podle něj jednak snaha o likvidaci těchto zaostalých osad a také snaha vlády osídlit pohraničí po exodu Němců z našeho území (odsun i útěk), přičemž tyto imigrační pohyby patřily k největším v poválečné Evropě.

Od padesátých let až do roku 1989, v době komunistického režimu, se uplatňovala jednotná strategie přístupu k romskému obyvatelstvu. Na jedné straně nebyla uznána jejich romská národnost, byl potlačován přirozený způsob jejich života, a byla jim odpírána svébytnost jejich kultury i jazyka¹⁰. Všeobecně se prosazovaly snahy o násilnou asimilaci a integraci. Na druhé straně je vláda všemožně protěžovala, ať už zajištěním bydlení, slušně placené práce či podporou jejich vzdělávání. Takto chtěl komunistický režim popřít sociální nerovnosti, což odpovídalo jeho ideologii a navíc zastíral rostoucí averzi většinového obyvatelstva vůči Romům právě z důvodů jejich protěžování (Říčan, 1998).

V současnosti v České republice žije několik subetnických romských skupin, jak uvádí Sekyt (2004). Jednotlivé rody a rodiny se od sebe mnohdy velmi výrazně liší, ať už jazykově nebo určitými kulturními vzorci chování. Rozdílné může být i jejich sociální postavení, ačkoliv velká většina rodin patří podle Sekyta (2004, s. 189) „*spíše k méně majetné, špatně situované části české společnosti*“.

Frištenská a Víšek (2002) charakterizují vztahy mezi jednotlivými skupinami Romů žijícími v současnosti na našem území jako problematické a nepřehledné. Nejpočetnější skupinou jsou Romové, kteří se k nám dostali v rámci Československa ze slovenských romských osad, kde žili usedle několik staletí

¹⁰ Romové podle Šiklové (1999) ani nikdy své zájmy (až na léta 1968-1970) organizovaně nehájili

(Rumungra), další skupinou jsou maďarští Romové z jižního Slovenska a třetí nejpočetnější skupinou jsou Romové olašští, velmi uzavřená skupina, která žila nomádkým životem prakticky až do zákazu kočování v roce 1958.

Po roce 1989 nastaly v celé společnosti změny, které Romové vůbec nezvládli. Šiklová (1999, s. 274) to charakterizuje jako „*naučenou bezmocnost*“: „*Získanou svobodu a heslo ‚starejte se o své vlastní zájmy a obohacujte se‘, nemohla většina Romů ani pochopit, natož pak využít*“ a dále dodává: „*Marginalizovaní lidé se po ‚propuknutí svobody‘ dostávají ještě více na okraj společnosti, přestože i jim byla dána svoboda jednat. Bohužel oni tuto výhodu nedovedou využít*“.

Pro téma mé diplomové práce je nutností znát historické kořeny romské populace. Právě tato historie totiž nese v sobě poznání odlišnosti Romů a jejich kultury od majority a v podstatě i rozdíly mezi jednotlivými skupinami romského obyvatelstva na území naší republiky.

1.3 Obecná charakteristika romského etnika

V následujících kapitolách stručně charakterizují etnická specifika Romů, jejich jazyk a kulturu.

1.3.1 Etnická specifika

Davidová (1995) ve své knize *Cesty Romů (Romano Drom)* ve vydání z roku 1995 uvádí antropologické znaky příslušníků romského etnika jako je tmavší barva pleti, tmavá pigmentace očí apod.

Charakteristiku z pohledu fyzické antropologie naprosto odmítá Jakoubek (2004), který uvádí několik důvodů, proč je biologické vymezení Romů nepřípustné. Mimo jiné to podle něj dokazují výsledky genetických výzkumů či míšení mezi populacemi nebo i variabilita lidských „ras“ a „plemen“¹¹. Tyto termíny Jakoubek (2004, s. 74) jako nevědecké kategorie odmítá: „*jejich užívání je*

¹¹ Jakoubek tyto termín jako nepřijatelné uvádí v uvozovkách

trestuhodným anachronizmem a měl by být vymýcen, neboť kromě jiného podporuje, protože uchovává, rasové teorie a tím i rasismus samotný.“

Také Davidová (2004) již v aktualizovaném vydání knihy *Romano Drom* tuto charakteristiku vynechává.

Sekyt (2004, s. 191, 192) charakterizuje Romy z etnického pohledu jako nositele romství: *„Romství je vlastnost nositele romské kultury v tom nejširším slova smyslu. Charakterizují je znalost některého z dialektů romštiny či romského etnolektu češtiny či jiného evropského jazyka, kulturní návyky, znalosti rodinných (rodových) tradic, uspořádání a hierarchie rodiny a rodu, uznávané a odmítané hodnoty, specifická rodinná výchova a rodinné vzdělávání, systém odměn a trestů, způsob komunikace, způsob orientace v prostoru a v čase, vztah k okolí, k věcem přírodě, k lidem – k vlastním i k cizím, stereotypy vnímání, posuzování a jednání, předsudky, pověry i víra“.*

Pro téma mé diplomové práce je však i otázka biologických antropologických znaků důležitá, neboť ze shora citovaných charakteristik není jasné, kdo může být za Roma považován, přičemž většinová společnost je vidí právě podle biologických znaků (při vědomí autorky, že se jedná o „nálepku“ a stereotypní pohled, který může stimulovat rasistické tendence ve společnosti).

1.3.2 Romský jazyk

Jedním z charakteristických etnických znaků národnostních skupin je jejich jazyk. *„V etnickém jazyce je vyjadřována a uchovávána kultura skupiny“* tvrdí Hübschmannová (1991, s. 5) a dále uvádí: *„Kultura je specifická historická zkušenost etnické skupiny. Zvláštní společenská struktura skupiny, v níž se jazyk a kultura dennodenně reprodukuje, posiluje psychickou determinaci každého jedince právě oním jazykem a kulturou“.*

Romský jazyk – romština – je původem z Indie. Šotolová (2008) konstatuje, že v souvislosti s putováním Romů po světě je slovní zásoba původních staroindických slov doplněna o slovní tvary z jazyků, používaných na území, kterým Romové procházeli, či kde delší dobu pobývali. Ve snaze přežít uvnitř majoritní společnosti byli nuceni zvládnout základy jejího jazyka. Tak docházelo k vytváření specifických jazykových variant, tzv. etnolektu.

Podle Bořkovcové (2004) hovoří Romové na našem území různými etnolekty češtiny, která je ovlivněna jednak romštinou a jednak slovenštinou (většina Romů k nám přišla po roce 1945 ze Slovenska) a vytvářejí jednotlivé varianty etnolektu, které se nemusí krýt se sociální strukturou. Rozličné je také mezigenerační vnímání etnolektu. První poválečná generace Romů používala romštinu jako mateřský jazyk, aspirace naučit se česky (i když nedokonale) byly motivovány snahou přiřadit se k majoritní společnosti. Pro druhou generaci byl již etnolekt češtiny prakticky mateřským jazykem s jasnou snahou o větší gramatičnost. Třetí generaci však tato snaha chybí vlivem nových sociálních vazeb a také ústupem užívání romštiny uvnitř romské komunity.

K vytvoření romského etnolektu, jak uvádí Šotolová (2008), došlo ovlivněním češtiny romským jazykem¹² (tzv. interferencí), a to ve čtyřech rovinách:

Fonetická a lexikální oblast

Např. odlišné délky samohlásek, romština nemá „ř“, čeština zase naopak postrádá romské měkké „l“ apod., přičemž celkově je melodie obou jazyků odlišná.

Gramatická oblast

Obě gramatiky jsou dosti rozdílné – např. romština má pouze dva rody, naopak má navíc osmý pád. Gramatické odlišnosti způsobují například u romských dětí při výuce českého jazyka značné problémy.

Sémanticko-lexikální oblast

Jak už bylo uvedeno, romština nemá střední rod, část slov v češtině středního rodu je v romštině rodu mužského, část rodu ženského – i zde, vztáhneme-li tuto skutečnost k pedagogické práci s romskými dětmi, působí výuka spisovné češtiny mnohým romským žákům problémy. Dále má romština odlišné používání pádů a číslovek, nebo nerozlišuje české kam a kde (romsky obě „kaj“).

Stylistická oblast

Může například docházet k nedorozumění při převodu významu romského slova „anel“ do češtiny – toto se dá přeložit jako přinést, přivést i přivést – v kontextu pak záměnou dochází k nesprávné stylizaci textu a k odlišnému významu věty.

¹² Podle Bořkovcové (2004) i slovenským jazykem

Jak dále Šotolová (2008) shrnuje, je problém užívání etnolektu jedním z problémů neúspěšnosti romských dětí ve škole. Podle ní by se měla stát romština součástí školství i publikační činnosti, neboť jazyk jako součást kultury determinuje každého jedince.

Jako dobrovolník doučující romské žáky se setkávám právě s častým chybováním v českém jazyce a nedostatečnou slovní zásobou češtiny jak u dětí, tak i u jejich rodičů. Diferenciace mezi romštinou, etnolektem, češtinou a užívaným jazykem v rodinách dnešních školáků zakládá jedny z největších problémů ve vzdělávání romských dětí.

1.3.3 Romská kultura

Psát o pojmu „romská“ kultura není jednoduché. Pohled jednotlivých badatelů se různí a v posledních letech se mezi zastánci jednotlivých konceptů rozpoutal téměř nesmiřitelný (vědecký i mediální) spor. Růžička (2008) analyzuje některé základní vědecké texty jednotlivých autorů zabývající se touto problematikou. Z jeho závěrů vyplývá neslučitelnost konceptů většiny romistů, např. Mileny Hübschmannové, etnoložky Evy Davidové a dalších, kteří, zjednodušeně řečeno, upřednostňují teorii homogenosti romského národa (a snaží se o jeho jakési „národní obrození“), a novodobějších tezí kulturních antropologů sdružených kolem katedry antropologie Fakulty humanitních studií Západočeské univerzity v Plzni, představovaných především Markem Jakoubkem, Lenkou Budilovou či Tomášem Hirtem a dalšími. Ti Romy vidí spíše jako soubor heterogenních sociálních skupin, které spojuje nikoliv jejich příslušnost k romskému etniku, nikoliv romská identita, ale především jejich sociální postavení, resp. spíše vyloučení a od toho se odvíjející soubor kulturních vzorců chování.

Pro moji práci je důležitý i popis historicky tradičních romských kulturních prvků, který druhá skupina badatelů považuje spíše za folklór.

Tradice, zvyky, obyčeje - Jak uvádí Lázničková (1999), tradiční rituály spojené s rodinným životem, zvyky i obyčeje, jako je svatba, narození dítěte, či pohřeb, jsou v dnešní době sice hodně ovlivněny majoritní společností, některé se však dodnes zachovávají. *„Spojení do manželského svazku bylo, stejně jako narození dítěte a odchod člověka z pozemského světa, přelomovým okamžikem*

nejen v životě jedince, rodiny, ale celé komunity“ (Lázničková, 1999, s. 55). Tyto tradiční rituály se do dnešních dnů nejvíce uchovávají ve spojení s pohřby – Romové věří v posmrtný život svých příbuzných, věří, že *mulo*¹³ se může až do pohřbu vracet a škodit. Proto u rakve s mrtvým hlídají muži a do rakve či hrobu se mrtvému dávají mnohdy i velmi cenné předměty, které by mohl potřebovat, aby se pro ně zpět na svět nevracel. Podle Lázničkové (1999) se v zachovávání různých tradičních obřadů a zvyků uchovává identita „romství“ skupiny.

Současné romské skupiny však již vesměs upustily za dobu od jejich přesídlení ze slovenských osad do českých měst od různých tradičních zvyklostí. Podle Pavelčíkové (2008) se zde projevil mimo jiné i vliv urbanizace, kdy byli slovenští Romové ze svých uzavřených osad rozeseti do měst a ztratili tak své kořeny. Problémem byla i vysoká negramotnost příchozích¹⁴ – roztrháním tradičních svazků nastal odklon od „tradičního“, ale „moderní“ (či majoritní) si mohli díky své negramotnosti osvojit jen povrchně.

Hudba - „*Provozování hudby je jedním z významných prvků romské identity*“ (Davidová a Jurková, 1999, s. 59). Tyto autorky dále zmiňují obrovský talent a muzikálnost, které charakterizují romské etnikum. Hudba byla i jedním ze způsobů obživy Romů v historii. Vzhledem ke kočování různými zeměmi není romská hudba ve světě všude stejná, ale je ovlivněna hudbou majoritní. U nás žijící Romové přišli převážně ze Slovenska, kde jejich hudbu ovlivnil hlavně maďarský styl. Jednotlivým prvkem různých podob romského hudebního folklóru je pak variabilita romských písní a jejich životaschopnost, neboť podobně jako ostatní slovesnost byly i písně Romů uchovávány ústním předáváním, takže jedna píseň může mít několik variant textů. Hudební nadání přetrvává i u mladších generací Romů a je bohatstvím romské kultury, které je třeba rozvíjet a podporovat. (Davidová a Jurková, 1999)

Podle Říčana (1998) je však provozování původní romské hudby čím dál více ohroženo vlivem moderní hudby reprodukované.

¹³ Česky „mrtvý“ nebo „strašidlo“

¹⁴ „*Romská kultura měla až do druhé poloviny 20. století nepísemný charakter, naprosté většině tradičních komunit chybělo povědomí o nutnosti a významu vzdělání v soudobé společnosti*“ (Pavelčíková, 2008, s. 72).

Literatura – Romská slovesnost byla přenášena dlouhá staletí pouze ústní formou. Teprve v posledních desetiletích se proto setkáváme s originální „romskou“ literaturou. K autorkám se řadí například Elena Lacková (nar. 1921), která jako první Romka vystudovala Karlovu univerzitu v Praze. Na románu „Narodila jsem se pod šťastnou hvězdou“ s ní spolupracovala Milena Hübschmannová, která se intenzivně věnovala studiu romské kultury a pokusila se o obrození romského jazyka (<http://romove.radio.cz/cz/clanek/19359>).

Nadšení Hübschmannové pro jednotný romský jazyk však nesdílí ve svých názorech Lípa (2008)¹⁵. Romština má podle něj mnoho podob. Hübschmannová se stala zastánkyní trendu vytvoření spisovné romštiny. Tyto snahy ale Lípa vidí jako velmi sporné: „*Ona a její stoupenci tohoto trendu vytvářeli nová cikánská slova, „neologismy“*“ (Lípa, 2008, s. 174), což mají být podle něj slova přejatá do romštiny z nářečí druhého jazyka (nikoliv ze spisovné podoby). Nepřesnosti a vytváření „nových“ slov by mohlo vést k nesrozumitelnosti romského jazyka pro toto etnikum. Zásahu Hübschmannové však vidí ve skutečnosti, že přiměla některé romské pamětníky k literárnímu zaznamenání vlastních vzpomínek (Lípa, 2008).

Způsob obživy a bydlení – K tradičním způsobům obživy patřila v minulosti již zmíněná hudba – ať už její provozování, či výroba hudebních nástrojů (Davidová, 2004), dále pak kovářství, výroba košíků, kartáčů a košťat, ale také například překupnictví.

Jak uvádí Říčan (1998), bylo by dobré podporovat renesanci těchto řemesel, Romové se totiž již v době komunistického režimu živili až na výjimky spíše nekvalifikovanou prací. V současnosti někteří sice dokonce podnikají, obchodují, ale velká většina se naučila žít skromně ze sociálních dávek. Navíc po roce 1989 přistoupila k hledání způsobu obživy skrytá diskriminace při hledání zaměstnání a „*valná část mladé romské generace počítá s trvalou nezaměstnaností*“ (Říčan, 1998, s. 37). Tento zahálčivý život pak vede ke snaze získat prostředky nelegální cestou – prostituce, žebrání, lichva.

Také tradiční způsob bydlení se změnil. Většina Romů, která k nám po druhé světové válce přišla, žila v chatrčích slovenských osad. Typický pro dnešní dobu je

¹⁵ Jiří Lípa, lingvista, jeden o „*otců zakladatelů ciganologie v Čechách, jejichž odkaz byl působením Mileny Hübschmannové odsunut do pozadí*“ (Jakoubek a Budilová, 2008, s. 11)

jejich způsob užívání bytu, který kopíruje způsob jejich života ve větších pospolitostech a tím dochází k přepřehování bytů, a jak dále pokračuje Říčan (1998, s. 35), často i k „**vybydlování**, tj. radikální devastaci bytu či domu, která je pro Romy typická (Není samozřejmě běžná, ale je specificky romská)“.

Problém současného způsobu bydlení má počátek už v době migrace slovenských Romů do České republiky po druhé světové válce, jak tvrdí Baršová (2002). Stěhováním Romů ze Slovenska do Čech se jednak vytvořily ostrůvky romských rodin v historických centrech měst, jednak se Romové koncentrovali na periferiích měst a v nově postavených sídlištích. Tato situace zakládala již tehdy problém vytváření ghett a s tím spojených patologických jevů. Po roce 1989 se tento problém ještě vyostřil změnou vlastnických struktur domů v historických centrech, kdy se soukromí vlastníci snažili zbavit nájemníků s minoritní etnickou příslušností.

Frištenská (2002, s. 49) s tímto názorem souhlasí a dodává „*Propast odlišnosti mezi Romy a Čechy vytvořila úplně odlišná historická zkušenost kočovníků oproti historické zkušenosti usedlých*“. Jiný vztah k bydlení v tomto pohledu je podle ní důsledkem především odlišnosti obou kultur a hodnotového systému (např. kolektivní vztah k vlastnictví, žádný nebo minimální vztah k nemovitému majetku apod.).

Pro moji práci je odraz původních tradic stejně jako jednotlivé charakteristiky života romské populace v naší republice významný především z hlediska poznání **odlišností** kultur majority a Romů, které mohou vést a vedou k neúspěchům romských dětí ve vzdělávacím procesu.

Ševčíková (2003, s. 42) „jinakost“ Romů shrnuje: „*Veškeré rozdíly mezi Romy a Neromy jsou dány vzájemně se výrazně lišící mentalitou, která byla, je a bude utvářena rozdílným etnickým původem, rozdílným průběhem a zejména rychlostí ontogeneze psychosomatického vývoje, rozdílnou historickou zkušeností, rozdílným jazykem, způsobem sociální komunikace a odlišným kulturním dědictvím*“.

2 ROMSKÉ DÍTĚ V RODINĚ A VE ŠKOLE

Základním cílem mé diplomové práce je popis a vyhodnocení konkrétní sociální služby spočívající v doučování romských dětí v rodině. Proto v dalším textu uvedu hlavní teze týkající se sociálních vazeb, které vzdělávání romských dětí v tomto směru nejvíce ovlivňují, a to jsou vazby na rodinu a na školu.

2.1 Romská rodina

Při studiu materiálů, které se zabývají romskou rodinou, jsem narazila (jako ostatně při zkoumání celé „romské problematiky“) na velkou různorodost názorů jednotlivých autorů. V následujících kapitolách se pokusím tato tvrzení utřídit a shrnout.

2.1.1 Tradiční rodinné vztahy

Lázničková (1999) a Hájková (2001) nazývají základní rodinnou jednotku Romů termínem **famelija** a označují tak širší rodinu několika generací. Obě se také shodují v tvrzení, že v tradiční romské rodině měl dominantní postavení muž, byla tedy patriarchální. Rodinný status ženy narůstal s počtem dětí, které porodila a vychovala. I když postavení ženy bylo nižší než muže, velká úcta se držela i starým ženám pro jejich životní zkušenosti.

Matoušek (2003) užívá termín **fajta** - rod a Nečas (1999, s. 93) uvádí, že: „*Přežívajícím společenským svazkem zůstávala patriarchální velkorodina nebo rodová skupina (nipos, fajta)*“. Jak dále Nečas (1999) tvrdí, původní pevná soudržnost se i dnes odráží v častých návštěvách rozvětveného příbuzenstva. Tradiční romská rodina plnila i funkci sociální kontroly dodržování nepsaných hodnotových pravidel skupiny.

Zatímco shora uvedení autoři používají slov „fajta“ a „famelija“ ve stejném významu, Hübschmannová (1999, s. 42) tyto dva termíny od sebe odlišuje: „*Famelija byla základní komunitní jednotkou, s níž se identifikoval každý jednatel. Zatímco famelija... - má rozměr na prvním místě horizontální – další příbuzenský pojem fajta (rod) zdůrazňuje vertikální linii*“.

Jiný je pohled Budilové a Jakoubka (2007b) - mluví spíše o sociální organizaci romských skupin a zejména příbuzenství, neboť podle nich „*rozdíly mezi dvěma hlavními sub-skupinami, které žijí na území České a Slovenské republiky, mezi Romy slovenskými a olašskými, jsou obrovské (zejména ve sféře rodiny a příbuzenství)*“ (Budilová a Jakoubek, 2007b, s. 20). Vyvracejí také tvrzení, že romská rodina je spíše patriarchální a kritizují nejednoznačnost výkladu slov famelija a fajta. Rozpor v „patriarchálnosti“ vidí například i v postavení starých žen v rodinné hierarchii.

Horváthová E.¹⁶ (2007) poukazuje na rozdíly v tradičním rodinném uspořádání u jednotlivých skupin, především z pohledu diferenciac ve způsobu života usedlých a dříve kočovných rodů. Rozdíly podle ní pramení i ze sociálního a ekonomického postavení jednotlivých skupin. Čím výše se skupina v ekonomicko-sociální úrovni dostala, tím více přebírala z tradiční kultury majority. A naopak, čím nižší status skupina měla – zvláště u kočovných kmenů – tím více tíhla k uzavřenosti a izolaci od „nebezpečného“ okolí, tím více si udržoval vlastní hodnotový a hierarchický rodinný systém. V čele kočovných skupin stál *vajda*, který měl nejvyšší pravomoci ve skupině a zajišťoval rovněž styk s představiteli domácího obyvatelstva. Velká kočovná skupina se z praktických důvodů (nenápadnost a bezpečí) rozdělovala na skupiny menší. Tento způsob existence také vysvětluje velkou roztržitost jednotlivých romských pospolitostí a obrovské diferenciac mezi skupinami, jednotlivými rodinami a rody.

Tradiční rodinné vazby jsou mezi Romy nejvyšší hodnotou, od níž se odvíjejí sociokulturní vzorce chování všech členů rodiny. Kdo je nedodržel, byl z komunity vyloučen. Alespoň částečně proniknout do systému těchto vazeb je pro moji práci důležité především pro pochopení odlišností vzorců chování a jednání romských žáků a jejich rodičů ve vztahu rodina a škola.

2.1.2 Hodnotový systém Romů

Odlišnost romského hodnotového systému vidí Hübschmannová (1999) v historických kořenech – především indický původ Romů je podle ní příčinou

¹⁶ Horváthová Emília, zakladatelka romistiky na Slovensku, nar. 1931, srov. shora Horváthová J. (Táborecká, 2004) http://www.snk.sk/swift_data/source/casopis_kniznica/2004/maj/269.pdf

hierarchického uspořádání romských společenství – stejně jako v Indii se jedná o kastovní hierarchii a z ní vyplývající příkazy a zákazy k určitému chování a současně oceňování či sankce v rámci jednotlivých kast. Mezi příslušníky jedné skupiny se dbalo například i o to, aby se jednotlivec příliš „sociálně“ neodlišil, tj. nezvýšil svůj sociální status, protože by pak skupina byla o tohoto člena oslabena.

Příslušnost k určité rodové skupině byla jednou z nejvyšších hodnot Romů. Ševčíková (2003, s. 45, 46) shrnuje základní hodnotový systém, a to bez rozdílů mezi jednotlivými romskými skupinami v těchto bodech:

- „*Svobodný život*,...
- *Rodová hierarchie*,...
- *Dědictví předků*,...
- *Láska k dětem*,...
- *Peníze jako základní potřeba pro přežití*“.

Tento hodnotový systém je podle ní diametrálně odlišný od uspořádání hodnot majoritní společnosti. Na odlišné hodnoty navazují i některé rysy romské mentality: „*Základními, stále ještě civilizačními a asimilačními tlaky nevykořeněné archetypy romské mentality jsou především zvláštní prožívání času a prostoru, preferování požitku, zvnitřnění snu, odlišný způsob sociální komunikace, specifické pojetí výchovy v rodině a negace individualizmu*“ Ševčíková (2003, s. 46). Romové tak podle ní neplánují do budoucna, chtějí žít teď, i za cenu budoucích problémů, často přijmou za své vlastní sny a přání jako realitu, mají bohatší empatické vnímání, s čímž souvisí ve větší míře využívání nonverbální komunikace a naopak problémy s verbálním vyjadřováním, a více hodnot vidí v prospěchu pro celou skupinu, než v úspěchu jednotlivce.

Zvláštní postavení v žebříčku hodnot má podle Jakoubka (2004) pro Romy rituální čistota (nečistota). Jedná se o určitou imaginární hodnotu, která jednotlivé skupiny dále uvnitř diferencuje na dvě skupiny a která „*svou přítomností rituálně (tedy nikoliv v našem obvyklém smyslu hygieny) znečišťuje svého nositele*“. Jakoubek (2004, s. 50) Podle něj se jedná o rozdělení na *žuže* (rituálně čistý) a *degeša* (rituálně nečistý). Zatímco rituálně čistým se člověk může pouze narodit, degešou se může narodit i získat tuto nečistotu stykem s jejími nositeli, a to různými způsoby, nejvíce však požíváním rituálně nečistého masa (psi, koně, žáby

apod.). Jakoubek (2004, s. 51) toto dělení charakterizuje: „Tyto skupiny jsou, stejně jako subetnická společenství samotná, endogamní, tedy nedochází mezi nimi k vzájemným sňatkům, neboť tímto sňatkem (resp. následným soužitím) by se rituálně čistý partner znečistil, což je pro žuže Romy největší pohroma a potupa, která má též výrazný dopad na sociální status jedince“.

Také Frištenská a Víšek (2002, s. 20) tvrdí, že „dělitko mezi žuže a degeša je stále používané na vyjádření rozdílů mezi vlastním rodem a vlastní subetnickou skupinou a cizím rodem, přičemž vlastní skupina a rod jsou obvykle žuže Roma a druzí jsou v podezření, že jsou degeša. Toto dělení se stále ještě ve zcela praktické podobě projevuje zákazem sňatků mezi čistými a nečistými, zákazem společného stolování, ale i různými zákazy a příkazy, vztahujícími se k veledůležité přípravě jídla“.

Odlišnost hodnotového systému vidí Horváthová E. (2007) nejen v etnické příslušnosti, ale také v izolaci, do které se Romové dostávali díky nepřijetí majoritou. To vedlo k ještě většímu uzavření a semknutí uvnitř jednotlivých romských skupin. Navzdory tomu docházelo k přejímání některých hodnotových a kulturních duchovních prvků, většinou ovšem povrchním způsobem a navíc pouze těch (často negativních), které nebyly v rozporu s romskými hodnotami.

Balvín (2004) v této souvislosti upozorňuje, že mravní hodnoty Romů jsou z podstaty kulturních tradic a vzorců chování rozdvojené – jedny uvnitř a jedny vně etnika či skupiny – například lež uvnitř komunity může být sankcionována, pokud však Rom podvede, či „ošálí“ Neroma, může se jednat pro ostatní členy skupiny o následováníhodný čin. „Ve svých důsledcích může vést takovéto mravní vědomí i k vnitřnímu zdůvodnění kriminálních činů“ (Balvín, 2004, s. 173).

2.1.3 Současná romská rodina v ČR

Matoušek (2003) uvádí, že i dnes má rodina pro Romy jednu z nejvyšších hodnot, a to navzdory tomu, že bývá často neúplná vlivem rozvodů, kriminality jednoho z rodičů, či dokonce pobytem některých dětí v ústavní péči. Hlavní slovo v rodině má muž, žena se stará o obživu a děti. Podle počtu dětí je žena i ceněna v očích muže. Často i dnes žije více generací pohromadě.

Přestože vlivem nového způsobu života došlo k rozpadu velkého množství tradičních hodnot romské rodiny, některé modely rodinných vztahů se i nadále udržují. Například péče o děti, jak uvádí Hájková (2001) leží doposud hlavně na bedrech matky. Také výchova dětí odráží dřívější tradiční vzorce chování – děti musí být na jednu stranu samostatnější a umět se postarat o své mladší sourozence, musí si umět poradit v praktických věcech, na druhé straně má pro rodinu pořád toto „praktické vzdělávání“ vyšší cenu než vzdělání školní.

Jakoubek (2004) aplikuje na odlišnosti majoritní a romské rodiny ve vztahu k dětem a škole teorii existence dvou typů rodin Philippa Ariese¹⁷. Zatímco rodina v majoritní společnosti preferuje menší počet dětí v souvislosti se snahou zajistit jim co nejlepší vzdělání a tím i jejich budoucí osamostatnění (více času a prostředků pro každé dítě), romská rodina přistupuje k dětem instrumentálně – čím více dětí, tím silnější rodina a její vliv, více pomocníků v domácnosti, ale tím horší podmínky pro přípravu do školy. Dospívající co nejdříve vstupují do manželství a mají děti v souladu se zájmy rodinného společenství (rozšíření vlivu), takže jim vlastně vzdělání k ničemu není. Tento uzavřený kruh se generačně opakuje, takže - jak tvrdí Jakoubek (2004, s. 147), tyto další generace se „...bez vzdělání, zato s kupou dětí, nebudou nikdy schopny vymanit ze sociálního prostředí, v němž se narodily“.

„Tradiční model romské rodiny a její ústřední socializační role (zejména udržování a vštěpování uznávaných hodnot romipen¹⁸) dnes procházejí značnou krizí“, tvrdí Ševčíková (2003, s. 34) a dále charakterizuje jednotlivé faktory, které na tomto stavu mají podíl. Patří k nim snahy o přizpůsobení se povrchnímu přijímání konzumního způsobu života majoritní společnosti, ať už dobrovolně či nikoliv, dále také špatná sociální a bytová politika, která tradiční velkorodiny rozděluje apod.

Také Říčan (1998) vidí současnou romskou rodinu ve světle tradic jako oslabenou. Příčinu shledává mimo jiné rovněž v trendu umisťování zanedbaných romských dětí do dětských domovů, kde mají sice lepší materiální zabezpečení, ale nedostatek citových vazeb, což spolu se změnou hodnot a rozkladem vnitřní

¹⁷ Philippe Aries se zabýval sociologií rodiny. Vytvořil hypotézu o dvou typech rodin: typ plodivý – větší počet spíše zanedbávaných dětí, a typ malthuziánský – hodnota spatřována v budoucnosti dětí – kontrola porodnosti (Singly, 1999)

¹⁸ Romství

sociální kontroly romských velkorodin vede k odcizování jednotlivých členů, a dokonce i k opouštění nově narozeného dítěte ze strany matky.

2.2 Romské děti

Podle Říčana (1998) jsou na tom romské děti ve srovnání s minulostí sice po materiální a zdravotní stránce lépe, problém vidí v erozi dříve tradičních hodnot romského etnika, zvláště směrem k dětem.

2.2.1 Podmínky výchovy a vzdělávání romských žáků v rodině

Postoje romských rodičů k výchově, které jsou odlišné od postojů rodičů většinové společnosti, charakterizuje Hájková (2001). Je to podle ní dáno tradiční romskou mentalitou. Výchova je volnější a emocionálnější. Navíc probíhala dlouhá léta kolektivně ve velkorodinách. Dnes však vzhledem ke změnám způsobu bydlení Romů a změnám způsobu života, kdy není možno uskutečňovat vnitřní skupinovou sociální kontrolu velkorodiny, tento způsob výchovy selhává.

Šotolová (2008) vyjmenovává příčiny nízké vzdělanostní struktury romské populace, ke kterým mimo jiné patří problémy v užívání jazyka, malá hodnota vzdělání mezi Romy a také jiná kvalita rodinné výchovy, na kterou navazuje špatná předškolní příprava romských dětí v rodině. Tu charakterizuje jako živelnou, neboť většina romských dětí nenavštěvuje mateřské školy.

Původ vzdělanostních neúspěchů romských žáků s ohledem na styl výchovy v jejich rodině vidí Balabánová (1999) už v historické odlišnosti kultur. Kultura Romů se vytvářela pro přežití skupiny, tento fenomén přetrvává i v přístupu rodičů ke vzdělání u současných romských rodin. To se odráží v praktičnosti výchovy, odlišné je i vnímání času a budoucnosti dětí. Typická je v rodině i kolektivnost v rozhodování a řešení různých situací, na kterých se děti podílejí již od útlého věku. Tato kolektivní spolupráce je v přímém rozporu s individuálními požadavky školy (trest za opisování, napovídání apod.).

V rodinách, kde děti doučují, není kladen na podmínky pro přípravu na vyučování velký důraz. Domácnost je například vybavena drahými elektrospotřebiči (satelit, domácí kino apod.), ale děti nemají vlastní stůl na učení,

chybí adekvátní osvětlení apod. Říčan (1998, s. 113) tuto skutečnost připisuje romskému „kolektivismu“, kdy „...dítě nemá svůj vlastní kout a věci, které by byly jen jeho...“. Vztah ke vzdělávání se navíc podle Říčana (1998) prolíná se vztahem romských rodičů ke škole. Tato instituce je svou podstatou pro Romy spíše nebezpečnou – dítě tam získává jiný pohled na svět a rodičům se může odcizit.

To souvisí také s tradičním modelem sociální mobility v romských skupinách, který je horizontální a zvýšení sociálního statusu jednotlivce je nežádoucí. Rodiče tak podle Frištenské, Haišmana a Viška (1999) mohou mít obavy, aby nepřišli o budoucí podporu svých dětí, pokud tyto dosáhnou vyššího vzdělání.

Ze své praxe dobrovolníka doučujícího v romských rodinách mohu potvrdit sice stoupající zájem o službu doučování a tím i jakousi hypotézu většího zájmu rodičů o vzdělání dětí, ale zda rodina skutečně chápe smysl a cíl této služby a jaké podmínky doma vytváří rodiče pro školní přípravu svých dětí, je otázkou, kterou následně ověřím výzkumným šetřením, jehož závěry budou popsány v praktické části.

2.2.2 Předpoklady romských dětí ke vzdělávání

Podle Balvína (2004, s. 43) „*Romský žák nevystupuje jako obecný pojem*“, ale pouze z pohledu „*výchovně vzdělávacího systému. Chceme-li proto poznat hlouběji romského žáka, posuzovat otázku jeho výchovy a vzdělávání v systémových vztazích, je třeba sledovat jeho vývoj od jeho pobývání v rodině až do školy základní*“.

Sekyt (2004, s. 201) v této souvislosti tvrdí: „*První nápadnou odlišností romské rodinné výchovy je raná péče*“. Dále uvádí, že dítě má od narození s matkou intenzivní fyzický kontakt, čímž se od prvních dnů učí příslušnosti ke své rodině. Vstřebává kulturní vzorce chování své velkorodiny a tím si vytváří svou romskou identitu – příslušnost k určité skupině. „*Vědomí příslušnosti k rodině a k rodu je vštěpováno od nejútlejšího dětství v rámci rodinného vzdělávání a výchovy všem dětem. A právě toto vědomí je jednou z nejdůležitějších součástí romství*“ (Sekyt, 2004, s. 196). Přestože se tato odlišnost Romů a jejich dětí získává výchovou v rodině, je podle Sekyta (2004) majoritou vnímána jako odlišnost vrozená, tedy biologická.

Biologické předpoklady však žádný z výše citovaných autorů nezmiňuje. Biologický a genetický pohled na problematiku Romů zpracovává ve svém pojetí Bakalář (2004), jeho teorie jsou však již z podstaty jeho přístupu rasistické, proto je ve své práci zohledňovat nebudu.

Jedním z předpokladů úspěšnosti žáků ve škole je umění komunikace. Podle Ševčíkové (2003) je způsob komunikace v romských společnostech naprosto odlišný, více využívají emoce a neverbální způsoby. Toto vede k nedostatečnému verbálnímu projevu u dětí, který může často působit jako mentální zaostalost.

Říčan (1998) zpochybňuje i zkoumání školní zralosti romských dětí ze strany psychologů. Romské děti mají naprosto odlišné startovací podmínky a i způsob vyšetření a testování není romským dětem kulturně vlastní. Navíc nejde o jednoznačné hodnocení inteligence, protože pro školu je důležitá inteligence obecná, výchovou v romské rodině se však u dítěte stimuluje jiná inteligenční oblast, směřovaná spíše k praktické činnosti, eventuálně k sociální oblasti, a jak Říčan (1998, s. 111) dále uvádí: „*Malý Rom například neposkládá jednoduchou věž z kostek, které mu předložíme, nemělo dosud kostky v ruce. Poznává však bezpečně bankovky a mince naší měny a ví, co za ně lze koupit*“.

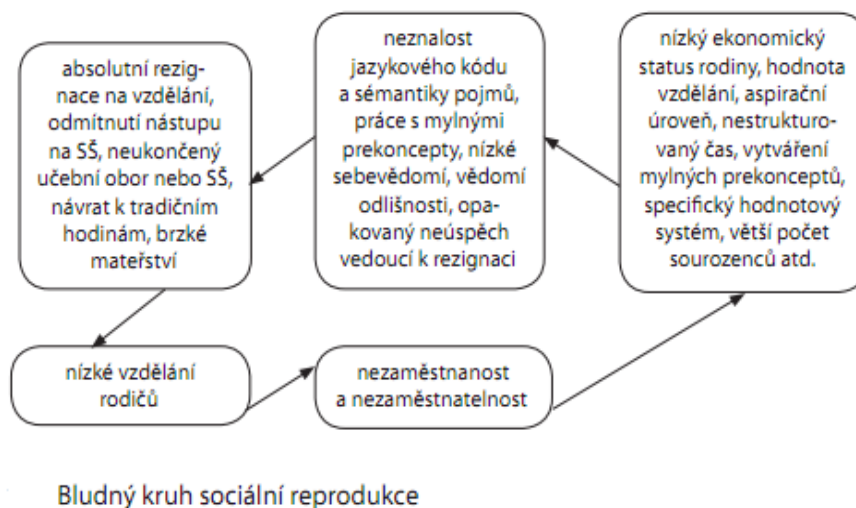
Dalším předpokladem vzdělávání a nástupu do školy je znalost jazyka, tj. obecné češtiny, rozvinutý jazykový kód a porozumění tomu, co říká učitel. Podle Balabánové (1999) romské děti, užívající většinou etnolekt, neznají význam některých slov nebo učitelův výklad nepochopí a svým temperamentem na sebe začnou upozorňovat, jsou neklidné a vyrušují. V tuto chvíli mohou být učitelem projevy nekázně považovány za poruchu ADD, či ADHD¹⁹, přičemž dítě „jen“ výkladu nerozumí, tak se o dění ve třídě nezajímá.

Slovní zásoba, znalost pojmů a termínů je podle mé zkušenosti s doučováním v romských rodinách jedním z nedostatků, způsobujících neúspěch romských žáků ve škole. V navštěvovaných rodinách toto není bohužel problémem pouze dětí, ale z velké většiny i jejich rodičů.

¹⁹ „ADD (attention deficit disorder) (vývojová) porucha pozornosti“, „ADHD (attention deficit hyperactivity disorder) deficit/porucha pozornosti s hyperaktivitou“ (Hartl a Hartlová, 2009, s. 17)

2.2.3 Následky neúspěchů romských žáků v průběhu vzdělávacího procesu

Na základě výzkumu Němec (2009) charakterizuje jednotlivé faktory ovlivňující školní dráhu romských dětí, které ve svém důsledku vedou k „*bludnému kruhu sociální reprodukce*“ (Němec, 2009, s. 112). Romské děti nastupující do první třídy se střetávají s mravními pravidly odlišnými od těch, které znaly ze své rodiny, odlišnou strukturou času (rodiče jsou většinou nezaměstnaní, nezáleží na denním režimu), jejich jazyková vybavenost je omezená, a navíc mohou v rodině působit i předsudky romských rodičů vůči škole a vzdělání (patří k majoritním hodnotám). Němec (2009) se také zaměřuje na nízkou vzdělanost matek, která souvisí s patriarchálním uspořádáním v romské rodině, a bariéry, které musí mladá matka, pokud se chce vzdělávat a podpořit tak ve vzdělávání i své děti, překonávat – především žárlivost manžela na ztrátu své dominance v rodině. Tyto faktory ve svých důsledcích vedou k bludnému kruhu, který je znázorněn na obrázku:



Obr. 1 zdroj: Němec, 2009

http://www.orbisscholae.cz/archiv/2009/2009_1_07.pdf

Vzdělanost romské populace je celkově hodně nízká, jak tvrdí Navrátil a kol. (2003). Také oni vidí nízkou vzdělanostní strukturu Romů jako jeden z hlavních faktorů jejich vyloučení, nejen sociálního, ale i ekonomického a kulturního.

Ze všech shora uvedených východisek považuji pro svoji práci důležitý závěr, že valná většina romských dětí už do školy vstupuje s jistým handicapem,

způsobeným odlišnou kulturou i výchovným prostředím rodiny. Vzhledem k nízké vzdělanostní struktuře rodičů, kteří svým dětem ani neumějí pomoci a poradit, je pak těžké toto znevýhodnění vyrovnat. V následujících kapitolách uvedu některé způsoby, jak se náš stát a občanská společnost pokouší přetrnout bludný kruh sociální reprodukce, a tím řešit vzájemné soužití majoritní společnosti s Romy. Za posledních dvacet let však nelze příliš hovořit o jednoznačných úspěších, naopak se problémy dokonce ještě vyostřují.

3 VZDĚLÁVACÍ SOUSTAVA ČR S OHLEDEM NA ROMSKÉ ETNIKUM

Vzdělávací soustava České republiky (a Československa) prošla ve své historii mnoha reformami. Ve vztahu k romskému etniku po roce 1945 každá vláda počítala s nutností vzdělávání Romů, neboť k nám ze Slovenska přišla valná většina Romů negramotných. Jak uvádí Frištenská a Víšek (2002) politika vůči Romům se již od konce druhé světové války primárně zaměřovala na vzdělávání romských dětí. Současnou situaci týkající se vzdělanostní politiky ve směru k romské minoritě v naší republice objasním v následujících kapitolách. Přehledný graf vzdělávací soustavy České republiky má na svém webu Ministerstvo školství ČR na adrese <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vzdelavaci-soustava>.

3.1 Inkluze versus praktické školy

Ve zprávě z výzkumu agentury GAC (2009, s. 9), provedeného na zakázku Ministerstva školství České republiky ve školním roce 2007/2008 se tvrdí, že „řada mezinárodních výzkumů prokázala, že v České republice existují velké rozdíly ve výsledcích žákyň/žáků různých škol: část vzdělanostních nerovností je proto třeba přičíst na vrub vzdělávacího systému a školám jako institucím“.

Školský zákon (zákon č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů) však určuje právo bezplatného základního a středního vzdělávání ve školách zřízených státem či územně správními celky, když v § 2 odst. 1 uvádí:

„Vzdělávání je založeno na zásadách

a) rovného přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana,...

d) bezplatného základního a středního vzdělávání státních občanů České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ve školách, které zřizuje stát, kraj, obec nebo svazek obcí...“ (zákon č. 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů).

Ministerstvo školství České republiky na webových stránkách charakterizuje obecné zásady platné ve vzdělávání znevýhodněných dětí (zdravotně, sociálně či jiným způsobem) (<http://www.msmt.cz/socialni-programy/vzdelavani-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami>). Rovněž jsou zde zveřejňovány projekty a programy na podporu znevýhodněných školáků, mimo jiné i samostatně zaměřené na romskou menšinu. Ministerstvo školství ČR zpracovalo Národní akční plán inkluzivního vzdělávání (<http://www.msmt.cz/socialni-programy/narodn-akcni-plan-inkluzivniho-vzdelavani>), jehož cílem „je zvýšit míru inkluzivního pojetí vzdělávání v českém vzdělávacím systému. Konečným cílem je pak působit preventivně proti sociální exkluzi jednotlivců i celých sociálních skupin a přispět k úspěšné integraci jedinců s postižením či znevýhodněním do společenských, politických a ekonomických aktivit občanské společnosti“.

Pokud se jedná o rozdíl mezi inkluzivním vzděláváním a integrací, tento přehledně znázorňuje následující tabulka:

Integrace	Inkluze
<i>zaměření na potřeby jedince</i>	<i>zaměření na potřeby všech vzdělávaných</i>
<i>expertízy specialistů</i>	<i>expertízy běžných učitelů</i>
<i>speciální intervence</i>	<i>dobrá výuka pro všechny</i>
<i>prospěch pro integrovaného žáka</i>	<i>prospěch pro všechny žáky</i>
<i>dílčí změna prostředí</i>	<i>celková změna školy</i>
<i>zaměření na vzdělávaného žáka s postižením</i>	<i>zaměření na skupinu a školu</i>
<i>speciální programy pro žáky s postižením</i>	<i>celková strategie učitele</i>
<i>hodnocení studenta expertem</i>	<i>hodnocení učitelem, zaměření na vzdělávací faktory</i>

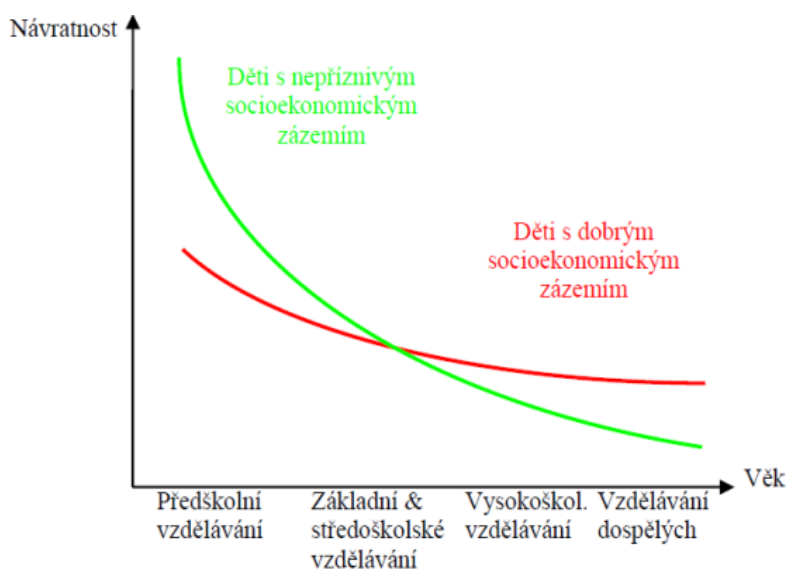
Obr. 2 zdroj: http://userfiles.nidm.cz/file/KPZ/KA42-prurezova_temata/integrace-inkluze-prehledne.pdf

Inkluzivní pedagogika má podle Doležalové (viz www.msmt.cz) zohledňovat individuální schopnosti dítěte a respektovat jeho eventuální odlišnost (rasovou, etnickou, sociální apod.). Taková pedagogika nejen že respektuje jinakost, ale

školy, které ji praktikují, jsou otevřené různorodosti jednotlivců, ve které je spatřován přínos pro celou komunitu. Podle Doležalové „*inkluzí funguje, pokud škola či komunita prosazuje společně sdílené hodnoty – lidskou heterogenitu jako sociální normu*“ (<http://www.msmt.cz/file/12156>).

Podle Koncepce romské integrace na období 2010-2013, schválené Vládou České republiky na konci roku 2009 (dále jen Koncepce) je rovněž snahou Vlády posilovat u pracovníků v oblasti vzdělávání kompetence k sestavování individuálních plánů, spolupráci s rodinou a především pak kompetence diagnostické. Podle vládní Koncepce (2009, s. 24) jsou diagnostické nástroje používané ve školských poradenských zařízeních sice správné, jejich interpretace však může být mnohdy diskriminující: „*Významná část romských dětí je stále diagnostikována jako děti se speciálními vzdělávacími potřebami a na základě diagnostiky jsou umisťovány do základních škol zřízených pro děti s lehkým mentálním postižením*“.

Je samozřejmé, že jednotlivá vládní opatření vyžadují také finanční zabezpečení. Podle Komise Evropských společenství a jejího Sdělení KOM(2006) 481 v konečném znění je přitom návratnost investic z rozpočtu státu u dětí ze znevýhodněného prostředí největší právě v době jejich předškolního a základního vzdělávání, jak ukazuje následující obrázek:



Obr. 3 zdroj: Cunha et al., 2006 (in Sdělení komise Radě a Evropskému parlamentu KOM(2006) 481 v konečném znění, s. 4)

Činnost státních orgánů je jedna věc, praxe u konkrétního žáka může být naprosto odlišná. Ze závěrů zprávy Amnesty International (2010, s. 4) vyplývá, že *„Romské děti jsou neúměrně často zastoupeny v bývalých zvláštních školách, kterým se dnes říká školy praktické“*. Ani běžné školy však podle této zprávy nezůstávají ušetřeny kritiky, protože často nemají ani prostředky ani možnosti poskytovat takovým žákům individuální podporu a romské děti i zde čelí diskriminaci. To může být také důvodem, proč i rodiče romských žáků dají přednost zápisu svého dítěte do školy praktické (dříve zvláštní), kde jsou umisťovány děti s *„lehkým mentálním postižením“*.

Podle Frištenské a Víška (2002) je navíc český školský systém orientován na průměrné žáky, těžko se přizpůsobuje odlišnostem, žák, který neodpovídá tomuto průměru, se stává problémem, a jak pokračují Frištenská a Víšek (2002, s. 65): *„Naše školství je stále ještě příliš etnocentrické – nahlíží na fakta z řady humanitních oborů pouze pohledem Čecha a historické zkušenosti“*.

Na druhé straně vzniká otázka, čím jsou tedy tak špatné praktické (dříve zvláštní - ZVŠ) školy? Švarcová (2011) vyjadřuje svůj názor, že praktické školy si nezaslouží současné kritické hodnocení. Argumentuje výčtem výstupů z předmětů dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání – přílohy upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením, který ona naopak považuje za velmi kvalitní, a vyzdvihuje přednosti praktických škol i jejich učitelů: *„Z pedagogického i ekonomického hlediska představují základní školy praktické vysoký nadstandard. V jejich třídách je poloviční počet žáků..., vyučují tam vysoce kvalifikovaní speciální pedagogové..., často ještě ve spolupráci s pedagogickými asistenty...Tyto školy bývají dobře vybaveny učebními pomůckami... Učitelky mají možnost se svým žákům individuálně věnovat a obvykle je dobře znají a znají i jejich rodinné zázemí...“* (<http://www.blisty.cz/art/60658.html>). Zároveň Švarcová (2011) popírá argument nemožnosti dalšího kvalifikačního vzdělávání absolventů těchto škol a dále vyvrací jako nepravdivé tvrzení, že jsou do praktických škol zařazováni žáci bez vědomí rodičů.

Dle shora uvedených tvrzení tedy zřejmě není možné zavrhnout ani základní školy praktické neboť ani inkluzivní vzdělávání není naprosto jednoznačným řešením - je náročné nejen z hlediska organizačního zajištění, individuální podpora

jednotlivých žáků vyžaduje i připravenost, ochotu a úsilí pedagogů, kteří mnohdy čelí v práci se třídou tolika problémům, že mohou pozbýt důvěry ve smysluplnost své práce. Není možné pominout ani finanční a organizační možnosti jednotlivých škol a v mnoha případech také špatnou spolupráci s rodinou. Služba doučování v rodinách by tak mohla být jednou ze spojnic mezi školou a rodinou, jakousi podporou pro rodinu i pro učitele.

3.2 Alternativy pro romské žáky

V předcházející kapitole jsem obecně popsala iniciativy na vládní úrovni, které by měly vést k rovnému přístupu ke vzdělání pro romské děti. Nyní se budu věnovat konkrétnějším opatřením, která se na vzdělávání romských žáků podílejí.

Ve Školském zákoně (561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů) není řeč o „romských dětech“, pouze o dětech, žácích a studentech se speciálními vzdělávacími potřebami, ke kterým jsou řazeny i děti se sociálním znevýhodněním, přičemž pod pojmem sociální znevýhodnění je zde definováno mimo jiné „*rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením*“ (§ 16 odst. 4, písm. a) Zákona č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů). Podle Hadj Moussové (2009, s. 27) však „*děti ze sociálně znevýhodněného prostředí většinou splývají s dětmi romskými, u kterých se kromě kulturní odlišnosti často vyskytuje i sociální a ekonomické znevýhodnění*“.

Ve Školském zákoně (561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů) jsou pro potřeby těchto dětí (a dětí se zdravotním či jiným handicapem) přímo zakotveny dva instituty, které podporují začleňování těchto dětí do soustavy vzdělávání, a to jsou přípravné třídy a asistenti pedagoga.

3.2.1 Přípravné třídy

Podle Frištenské a Víška (2002) bylo zavedení přípravných tříd experimentálně ověřováno již od roku 1993. Spolu s možností zřízení pedagogické funkce asistent pedagoga ve třídách se podle nich jedná o tzv. „afirmativní akce“, což jsou vládní vyrovnávací opatření, směřovaná přímo romskému etniku v různých oblastech politiky. V oblasti vzdělávání jde o vyrovnání handicapu dětí

přicházejících z odlišného kulturního a sociálního prostředí rodiny do první třídy základní školy. Frištenská a Víšek (2002) rovněž doporučují sporné doplňkové opatření, a to zřízení oddělených škol a tříd jen pro romské žáky, zároveň však uvádí velké množství problémů, které by takové školy mohly přinést, nehledě na skutečnost, že ani romské rodiny o ně nestojí. Důvodem jsou obavy z ještě větší segregace, což potvrzují i novější výzkumy. Topinka et al. (2009, s. 22) se například na Přerovsku zajímali *„jak rodiče a děti reflektují skutečnost, že na některých základních školách dochází ke kumulaci žáků romského původu, a také to, jak se žáci v takové škole cítí“*. Došli k závěru, že hlavním negativem kumulace romských žáků v jedné škole jsou (nejen) kázeňské problémy. Taková škola má navíc špatnou pověst, avšak především uvnitř majoritní populace. Romské děti navštěvující tuto školu žádnou větší újmu nepocítují. I Frištenská a Víšek (2002, s. 67) nakonec konstatují, že *„základem vzdělávacího systému pro romské děti by však měly být běžné školy, pravda poněkud ‚přátelštější‘ ke všem svým žákům“*.

Zavedením přípravných tříd došlo podle Balvína (2004) k doplnění systému vzdělávání, který se dříve neuměl vyrovnat s obrovskou bariérou, se kterou vstupuje romský žák do první třídy díky kulturním, jazykovým a často i sociálním odlišnostem, ve kterých vyrůstá ve své rodině. Dále zdůrazňuje především řečovou výchovu romských dětí, neboť neznalost spisovné češtiny vytváří komunikační bariéru, a to bez ohledu na inteligenci žáka, což může vést k jeho neúspěchu hned v prvním ročníku základní školy. Kamiš (in Balvín, 2004, s. 50) dodává: *„Předškolní řečová výchova romského dítěte by měla probíhat v jeho mateřštině, a to především v rodinném prostředí romském“*. Nezodpovězenou otázkou pak podle Balvína (2004) zůstává skutečnost, že romské děti zde učí neromští učitelé, kteří přes obrovský kus práce, který pro vyrovnávání handicapu romských dětí odvádějí, ve velké většině romsky neumí.

Důraz na romský jazyk a jeho výuku klade hodně autorů zabývajících se vzděláváním romských dětí. Červenka, Sadílková a Kubaník (2010) ve svém výzkumu Možnosti práce s romštinou na českých základních školách konstatují, že požadavek na vyučování romského jazyka vznesl již v roce 1970 Svaz Cikánů-Romů. Nežádali však vyučování v romštině, pouze *„využití romštiny jako*

pomocného vyučovacího jazyka, který by romským dětem pomáhal zvládat školní učivo do doby, než by byly plně kompetentní v majoritním jazyce“.

Touto otázkou se zabývají i Kovaříková a kol. (1998, s. 32), kteří vidí v dvojjazyčnosti romských dětí dosti závažný problém: „*v jejich předškolní výchově působí často interference, neboť řečové – verbální učení podmiňováním probíhá simultánně, dvojjazyčně*“.

Právě v přípravných třídách by mělo podle Šotolové (2008) docházet ke zvýšení komunikačních kompetencí romských žáků. Pro úspěšné zařazení do školního vzdělávacího proudu je však cílem vyrovnání úrovně znalostí českého jazyka, protože ani rodiče nemají o výuku romštiny zájem (nehledě na kvalifikační předpoklady učitelů). V přípravných třídách by tak mělo dojít především k překonání komunikační bariéry a následně i bariéry sociální.

Rokosová (1996) uvádí, že tyto třídy mají pomoci sociálně znevýhodněným dětem začlenit se do českého vzdělávacího procesu a hlavně zabránit jejich neúspěchu v začátku školní docházky, který se ve většině případů následně projeví v jejich dalším vzdělávání i profesní orientaci. Podle ní se v přípravných třídách pracuje na základě individuálních schopností dítěte tak, aby se pozvolna naučilo přijímat základní požadavky, které na ně bude klást školní vyučování. Formou her se trénuje paměť, vůle, grafomotorika i sociální dovednosti.

„*S předškolní výchovou jsme začali na naší škole před čtyřmi léty,*“ uvádí Topinková (1996, s. 55), „*byl to nultý ročník pro romské děti*“. Poté charakterizuje, jak se ZŠ Karviná podílí na projektu „Začít spolu“, který zaštitila Sorosova Nadace Open Society Fund v Praze. Do přípravných tříd mohou docházet všechny děti, kterým je potřeba ulehčit přechod z rodiny do školy. Princip je založen na tzv. „centrech aktivity“ (ta utvářejí prostředí třídy), kde se děti učí metodou tzv. integrovaného učení (jednou hrou se rozvíjí všechny předpoklady) za aktivní účasti rodiny. Topinková (1996, s. 59) jednoznačně tvrdí: „*Máme s programem ‚Začít spolu‘ velmi dobré zkušenosti*“.

Zpráva ze sociologického výzkumu z roku 2009, provedeného agenturou GAC z podnětu Ministerstva školství ČR zaměřeného na vzdělávání romských dětí ve vyloučených lokalitách však nevidí přínos přípravných ročníků jednoznačně: „*Na rozdíl od mateřských škol, které mají převážně inkluzivní charakter a v nichž*

romské děti sdílí stejný prostor s neromskými, přípravné ročníky jsou do značné míry exkluzivní, neboť do nich docházejí převážně romské děti (specificky pro sociálně vyloučené děti jsou také zřizovány)“ GAC (2009, s. 34). Podle tohoto výzkumu však i mateřské školy navštěvuje pouze necelá polovina romských dětí (na rozdíl od 90 % dětí majoritní společnosti).

Ať už formou přípravných tříd nebo návštěvou mateřské školy dochází u romských dětí ke zvýšení připravenosti na vstup do první třídy základního vzdělávání. Vzhledem k tématu své diplomové práce a na základě zkušeností z romských rodin považuji tento typ vyrovnávací akce za velmi přínosný.

3.2.2 Asistent pedagoga

Snaha o zlepšení situace ve vzdělávání romských dětí vyústila v zavedení dalšího afirmativního institutu, jak píše Šotolová (2008), a tím je možnost zřízení funkce asistenta pedagoga. Frištenská a Víšek (2002, s. 68) uvádějí, že tato funkce se zřizuje podle *„Metodického pokynu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ke zřizování přípravných tříd pro děti se sociálním znevýhodněním a k ustanovení funkce vychovatele - asistenta učitele z roku 2000“*, a dále dedukují, že by mělo jít o *„příslušníka romského etnika“*, a to přesto, že v textu ministerského pokynu taková charakteristika (podle nich *„alibisticky“*) chybí.

Pape (2007) vidí romského pedagogického asistenta jako obrovský přínos jak pro děti, tak pro učitele a školu. Nejen že tvoří prostředníka mezi romskou rodinou a školou (zlepšení komunikace s rodiči), pozitivně ovlivňuje školní docházku romských žáků a také akceleruje mimoškolní vzdělávací aktivity, na druhém stupni je často i pro kluky přitažlivým vzorem, který školu pro ně dělá atraktivnější.

„Asistent musí splňovat následující podmínky:

- *být starší osmnácti let,*
- *mít minimálně dokončené základní vzdělání,*
- *být trestně bezúhonný.*

Asistent je přijímán podle platných předpisů o přijímání pracovníků ve školství. Způsobilost asistenta pro tuto činnost ověří ředitel školy v průběhu zkušební doby. Za práci asistenta zodpovídá ředitel příslušné školy...

Hlavními činnostmi jsou:

- *pomoc žákům při aklimatizaci na školní prostředí,*
- *pomoc pedagogům školy při vlastní výchovné činnosti při komunikaci se žáky,*
- *spolupráce s rodiči žáků,*
- *spolupráce s romskou, popřípadě jinou komunitou v místě školy.“*

(Šotolová, 2008, s. 58).

Přes to, že Šotolová (2008) v citovaném textu neuvádí etnickou příslušnost asistenta, v dalším textu již předpokládá, že se jednoznačně jedná o asistenta romského. Ze závěrů šetření mezi pedagogy, kteří mají zkušenosti s takovým pedagogickým asistentem, podle Šotolové (2008) jednoznačně vyplývá přínos pro řešení problémů se vzděláváním romských žáků. Učitelé však vyzdvihují i potřebu středoškolského vzdělání a požadavek na osobnostní kvality asistenta. Je pochopitelné, že záleží i na individuálních schopnostech zúčastněných a konkrétní situaci v té které škole.

V souvislosti s rozporuplným použitím označení etnicity asistenta (má nebo nemá být tedy romský?) ve shora uvedených textech si dovoluji malou odbočku. Moravec (2004) analyzuje pozitiva i negativa výběru sociálních pracovníků se zaměřením na etnicitu potencionálního zaměstnance sociální služby. I přesto, že vyzdvihuje potřebu individuálního přístupu, dochází k závěru, že stejná etnická příslušnost u pracovníka a klienta nemusí ještě přinášet jednoznačnou výhodu (např. ve znalosti zvyklostí, prostředí, jazyka, jednodušší komunikaci apod.) Moravec (2004), který má zkušenosti s podobným výběrem zaměstnanců a následně i romskými či neromskými terénními pracovníky v romských lokalitách²⁰, ze své praxe dovozuje, že důležitější je potřeba neustálého vzdělávání se, a preferuje tak profesionalitu před etnicitou.

Balabánová (1999) naopak dává přednost asistentům romským, přičemž jejich přínos vidí v komunikaci pomocí romského jazyka, která při znalosti romštiny, jež se dá u romského pedagogického asistenta přepokládat, ulehčuje porozumění výkladu učitele, a to zvláště pro děti nastoupivší do první třídy.

Je jisté, že romský asistent pedagoga může vytvořit pro děti stejného etnika spojovací článek, který je emocionálně přibližuje škole a tím jim usnadní přechod od „rodinného systému“ k systému institucionálnímu – školnímu. Samotná etnicita

²⁰ Štěpán Moravec, člen managementu společnosti Člověk v tísni (Moravec, 2004)

asistenta však ještě nezaručí úspěch inkluze jednotlivých romských žáků ve třídě. Nutností zůstává profesionalita, která souvisí se zdokonalováním a především zájmem o další vzdělávání.

3.2.3 Alternativy ve školách a některé mimoškolní vzdělávací aktivity

Vrátím se ještě k problému romského jazyka. Jak uvádí Hloch (2010), jednou z alternativ, kterou dokonce navrhovalo v loňském roce i Ministerstvo školství, byla snaha zavést do vyučování v základních školách jako nepovinný předmět výuku romského jazyka (<http://romove.radio.cz/cz/clanek/23162>).

Podle Červenky, Sadílkové a Kubaníka (2010, s. 4) se náš stát v roce 2007 zavázal „*podporovat menšinové jazyky včetně jazyků neteritoriálních, mezi které patří na území ČR také romština*“. Pokud by se romština začala vyučovat ve školách, mělo by to podle nich zejména symbolickou hodnotu uznání. Z jejich výzkumu z roku 2009, který provedli na základě pořádání kurzů romštiny na různých školách, však nevyplývá jednoznačně přínos tohoto způsobu podpory romských žáků. Na jedné straně prezentují pozitivní hlediska výuky romštiny, jako je „*větší zapojení dospělých členů rodiny romských žáků do školní výuky a skrze ni potažmo přispět k budování aktivnějších vztahů mezi školou a rodiči*“ (Červenka, Sadílková a Kubaník, 2010, s. 47), na straně druhé by podle nich tento krok přinesl velké množství nutných a rozporuplných opatření s nejistým výsledkem.

Využití výuky romštiny jako nepovinného předmětu doporučují nejen romští aktivisté, ale i někteří autoři, například Šotolová (2008) nebo Kamiš (in. Balvín, 2004). Já ovšem ve vztahu k tématu své diplomové práce nevidím ve výuce romštiny prioritu. Přikláním se spíše k názoru shora citovaného lingvisty Lípy (2008), podle kterého existuje hodně podob romštiny, kdy tzv. jednotná spisovná romština byla vytvořena umělým způsobem. Tím, že se učitel naučí romštinu a mluví na děti romsky, může být sice romským dětem jaksi „blíží“, avšak pro přípravu na školu je znalost českého jazyka prioritní. Navíc rozdílnost dialektů užívaných v rodinách a spisovné romštiny může znamenat pro romské děti tutéž zátěž jako neznalost spisovné češtiny. Podle Jakoubka (2004, s. 234) jde dokonce o nepochopení kulturních východisek odlišnosti Romů, kdy se romisté (podle něj mylně) „*domnívají, že největší odlišnost „Romů“ (anebo mluvčích romštiny?)*

spočívá v jejich jazyce, který je pilířem romské kultury...a jádrem romské jinakosti“, avšak Jakoubek (2004, 236) tvrdí, že *„jádreem kultury není jazyk...., ale sdílené hodnoty“*.

Balabánová (1999), která se problematikou vzdělávání romských dětí dlouhodobě zabývá²¹, by na školách ráda viděla více romských učitelů či asistentů, kteří znají svůj jazyk. I když vychází z předpokladu, že Romové jsou občané České republiky, a tudíž i pro ně platí coby úřední jazyk čeština, romštinu na školách, kde je většina žáků romských, by přivítala - minimálně jako pomocný jazyk, aby učitel uměl využít romských slov k tlumočení svého výkladu, pokud mu žák v češtině neporozumí. Dále Balabánová (1999, s. 342) doporučuje: *„Škola, do které chodí většina romských dětí, by se měla vážně zabývat tím, co ve své koncepci změnit, aby byla školou pro děti, které jsou jejími žáky. Především jde o:*

- *vytvoření příznivé atmosféry ve škole (v přístupu k dětem a jejich rodičům),*
- *změny v organizaci výchovně vzdělávacího procesu,*
- *curriculum – rozsah náplně výuky romských dětí v počátečních ročnících základní školy,*
- *odpovídající metody a formy výuky“*.

Využití alternativních způsobů vzdělávání romských žáků pro základní školu doporučuje i Balvín (2004). Jmenuje typy alternativních škol, kterými by se mohli učitelé vyučující romské děti inspirovat – jedná se o školy waldorfské, freinetovské, jenský plán či *„humanistickou koncepci vyučování gruzínského pedagoga Š. A. Amonašviliho“* (Balvín 2004, s. 148). Z netypických metod výuky doporučuje například dramatickou výchovu, *„využití etnických situačních her“*, či zařazení témat z romské historie a kultury do humanitních předmětů.

Ševčíková (2003) zpracovala výzkum zaměřený mimo jiné na zájmy romských dětí na Ostravsku, přičemž zjistila, že mezi vzory, které děti uznávají, patří ve velké míře interpreti moderní hudby²², a dále, že z mimoškolní činnosti patří mezi nejoblíbenější pohyb a hudba. Na základě svých zjištění doporučuje řadu

²¹ Mgr. Helena Balabánová, podílela se na několika praktických projektech pro podporu integrace Romů, např. *„Vzdělávací koncepce Církevní základní školy P. Pitra“* nebo *„Romské děti v českých školách“* (http://www.novaskola.org/pilot/?page_id=1444)

²² Byť upozorňuje, že spíše díky zprostředkovanému vnímání z médií jako zkreslené představy o úspěchu a penězích (Ševčíková, 2003)

postupů, mezi které řadí například preferenci výchovných disciplín a zejména využití hudebnosti romských dětí. Práce na poli hudební výchovy Ševčíková (2003, s. 152) chápe „jako přirozený a vysoce účinný prostředek k nalezení sebe sama, ve smyslu individuálním, etnickém i interetnickém, a jako prostředek k humánním a lidsky vřelým konfrontacím, komunikacím a interakcím“.

Jak již bylo uvedeno, mezi nejoblíbenější na poli mimoškolních aktivit u romských dětí podle Ševčíkové (2003) patří pohybové aktivity a hudba. Tohoto zájmu využívají i mnohé školy a neziskové organizace k organizaci mimoškolní činnosti.

Když jsem si zadala do internetového vyhledávače heslo „mimoškolní aktivity pro romské děti“, objevila jsem neskutečné množství organizací a škol, které takové aktivity nabízejí. Není úkolem mé práce všechny jednotlivé aktivity vyjmenovávat. Existují nízkoprahové kluby, sportovní, hudební či výtvarné kroužky zaměřené přímo na romskou mládež, programy podpory vzdělávání apod. Jedním z velmi netradičních projektů je program Asociace debatních klubů (založena v roce 1999), označený jako „Romská debatní liga“, který je podle webových stránek asociace jejím „příspěvkem k romské dekádě romské inkluze“ (<http://debatovani.cz/web/debatni-liga/debatovani-mensin>), a který „usiluje o zpřístupnění pozitivního vzdělávacího efektu metody ‚debatování‘ romské mládeži. Projekt navazuje na zkušenosti ADK v pořádání ‚smíšených česko-romských debatních turnajů‘ a práci debatních klubů romské mládeže v debatních programech ADK“.

V rámci tématu mé diplomové práce musím také připomenout projekt organizace Člověk v tísni, který se zaměřuje na doučování dětí pocházejících ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí (v naprosté většině dětí romských) za pomoci dobrovolníků, a to přímo v rodinách takových dětí, o jehož náplni pojednám v jedné z dalších kapitol.

4 OBČANSKÁ SFÉRA VE VZTAHU K ROMŮM

Občanská společnost je podle Encyklopedického slovníku (1993, s. 761) „stav spol., kdy způsoby, kterými se sdružují občané, jsou jimi přijímány a podporovány“. Z toho vyplývá, že je charakterizována rozvojem nestátních institucí a různých organizací, které vznikají za určitým účelem a jejichž náplní jsou určitá témata. Mohou to být tedy témata politická, národnostní, kulturní, sociální, genderová, zájmová a mnohá další.

Jak píše Šiklová (1999), rozvoj nevládního občanského sektoru navázal po roce 1989 na tradici první republiky, přičemž se hodně těchto aktivit zaměřilo i na sociální služby. V následujících kapitolách se pokusím popsat a vysvětlit působení občanského sektoru ve vztahu k romskému etniku.

4.1 Občanské aktivity a romské etnikum

Přestože majoritní společnost zakládala a rozvíjela po roce 1989 obrovské množství spolků, organizací a nevládních seskupení, poněkud jinak tomu bylo podle Šiklové (1999) u Romů. Někteří se vrhli do politiky (ovšem s nevalným úspěchem), jiní začali podnikat. Využít k prosazování svých skupinových zájmů možnosti zakládat nevládní organizace bylo pro ně však komplikovanější z několika důvodů. Jednak podle Šiklové (1999, s. 273) „*nikdy v minulosti sami sebe profesionálně neorganizovali, nepokoušeli se vytvořit národní nebo státní útvar, jejich společenství tvořila vždy rodina, případně kmen, ale nikdy to nebyla organizace pro hájení společných romských zájmů. Nikdy sami sebe nestrukturovali dle profesionálně (odborově) orientovaných zájmových skupin a ani podle politických programů (výjimkou byla politická činnost Romů v roce 1968 a v letech následujících)*“. Jednak toho Romové samostatně ani nebyli schopni, protože se neorientovali v předpisech a především v administrativních úkonech, kterých je pro zakládání takových organizací třeba. Dlouhodoběji fungující občanské organizace, které založili a provozují samotní Romové, jsou spíše výjimkou. Většina organizací, které se dnes podílejí na práci ve prospěch Romů, je tedy podle Šiklové (1999, s. 275) „*pseudoromských*“ tj. založených a aktivně provozovaných lidmi z majority, na kterých se aktivně podílí i četní romští spolupracovníci.

4.1.1 Romské a proromské organizace v České republice

"Romské téma" optikou občanského sektoru naznačuje, že se jedná i o téma politické. Z této perspektivy zkoumá strategie zaměřené na Romy Kováts (2006 a 2008), a to především v souvislosti s nadnárodními organizacemi v rámci Evropské unie, jejíž součástí je i Česká republika. Evropská legislativa je pro členské státy v některých částech nadřazena zákonodárství jednotlivých států. Podle Kovátse (2008, s. 13) byli Romové prohlášeni Radou Evropy za „skutečnou evropskou menšinu“ v roce 1993. Diaspora Romů je však v Evropě natolik rozdílná a roztržštěná, že, jak dále uvádí Kováts (2008, s. 14), nelze romský problém takto celoevropsky zjednodušovat: *„Mezi západními a východními evropskými státy existuje zejména obrovský rozdíl v tom, jaký politický význam zde má romská otázka. Na západě představují Romové pouze okrajové téma, kterému se ze strany centrálních státních orgánů jen zřídka dostává pozornosti. V řadě východoevropských (národních) států se však romská otázka dotýká samého jádra toho, co znamená stát a má značný vliv na ekonomický, sociální a politický vývoj v těchto zemích“*.

Kováts (2006, s. 182) mimo jiné tvrdí, že „*důležitost Romů jako předmětu politiky*“, má své příčiny jednak kvantitativní (větší populační potenciál Romů²³) a jednak kvalitativní, za které považuje „*zrod explicitních romských politických aktivit*“. Dále se zamýšlí nad skutečností, že s nárůstem počtu organizací zabývajících se romskou otázkou se situace Romů nezlepšuje, spíše naopak. Příčinu vidí v politizaci tématu – spolu s tím, jak roste politický zájem o Romy, stává se toto téma i otázkou mocenských bojů různých skupin.

Z tohoto tvrzení se dá usuzovat i na příčinu roztržštěnosti, nesourodosti a konfliktů mezi tzv. „romskou reprezentací“ v naší republice. Že se jedná o mocenské zájmy u různých čistě romských organizací, připouští i Šiklová (1999, s. 281). Podle ní časté konflikty mezi tzv. romskými předáky kopírují sociální uspořádání²⁴ romské diaspory: „*tito předáci romských občanských sdružení nejsou zatím schopni oddělit čistě prestižní, úzce skupinové či partikulární zájmy své a své*

²³ Kováts (2006) uvádí odhad růstu romské populace v českých zemích z „několika set“ po druhé světové válce na 250.000 v současnosti.

²⁴ Rodiny, rody a klany

širší rodiny od zájmů celého etnika a neuvědomují si dopad, který to má na vytváření image celého etnika“. Nesourodost svých cílů a někdy až antagonismus dokáží Romové překonat teprve v době ohrožení – to je v době, kdy začnou sílit rasistické tendence ve společnosti.²⁵ Zajímavá je i Šiklové (1999) charakteristika cíle, kterého chtějí tito předáci dosáhnout. Podle ní jim nejde o návrat k tradiční romské kultuře (například kočování), chtějí zachovat jen některé její prvky, jako je jazyk, dějiny a folklór, ale ostatní požadavky směřují v podstatě k jejich asimilaci do většinové společnosti. Šiklová (1999, s. 280) to vyjadřuje slovy: *„Domnívám se, že představitelé romského etnika nevědí, zda se chtějí integrovat nebo asimilovat, a že sice někdy hovoří o tom, že bojují za svoji identitu, ale ve skutečnosti se dobrovolně této identity vzdávají, neboť chtějí žít na téže či podobné materiální úrovni jako majorita, jejich přednosti obdivují a napodobují jak v módě, tak v životním stylu“.*

4.1.2 Názorové konflikty nebo boj o politický vliv?

V souvislosti s výše uvedenými řádky nemohu nevzpomenout slovní přestřelky mezi akademiky, týkající se na jedné straně vnímání Romů jako „etnika“ či „národa“, a na druhé straně jako „sociální skupiny“. Že jde o tahanice, přesahující hranici vědeckého zkoumání směrem k politickým a mocenským bojům, o tom svědčí ataky mezi zastánci protilehlých názorových pólů. Například Kobes (2008) kritizuje Jakoubka a Hirta za jimi prezentované názory týkající se neslučitelnosti tradiční romské kultury s kulturou majoritní společnosti, neboť tyto závěry ve svém politickém angažmá využívá Jiří Čunek²⁶ ve svých populistických návrzích na řešení problémů v sociálně vyloučených lokalitách (neplacení nájemného, kriminalita, vybydlování apod.). Současně Kobes (2008, odst. 8) upozorňuje na nešťastné propojení neziskových organizací, politiky a vědeckého zkoumání, za čímž vidí ekonomické zájmy zúčastněných: *„Ilustračním příkladem může být právě Hirtem a Jakoubkem založené Centrum aplikované antropologie a terénního*

²⁵ Viz například celostátní sjezd Romů v Brně v říjnu 2011, kde se zástupci různých organizací a vlivných skupin pokoušely o sjednocení na základě přihlášení se k romskému národu pod tlakem etnických konfliktů na severu Čech – pozn. aut.

²⁶ Bývalý starosta Vsetína, politik KDU-ČSL, nechvalně známý vystěhováním Romů z vsetínských ghett.

výzkumu Katedry antropologie a historických věd ZČU v Plzni, které se výrazně zaměřuje právě na romskou problematiku“. Současně také kritizuje jejich propojenost s organizací Člověk v tísni.

Výsledky zkoumání, prezentované skupinou vědců kolem Katedry antropologie a historických věd Západočeské univerzity v Plzni (ZČU), kritizují i romští aktivisté. Ty ale zase naopak argumentačně napadají prvně jmenovaní. Jakoubek (2008, s. 146, 147) například útočí na Ivana Veselého²⁷ a jiné představitele (podle něj) tzv. romské reprezentace: „...potencionální členy ‚romského národa‘ pak Ivan Veselý vymezuje v klasickém primordiálním stříhu podle biologických faktorů. ...pozice Ivana Veselého, podle kterého ‚Romové‘ národem buď již jsou, anebo ‚svůj‘ národ musejí vbrzku etablovat, jsou společné vesměs všem členům tzv. romské reprezentace...“. Současně Jakoubek podtrhuje svoji argumentaci nečistých zájmů svých protivníků zveřejněním e-mailové korespondence Ivana Veselého směrem k Antonínu Ferkovi²⁸, kde Veselý vyčítá Ferkovi jeho názory a označuje ho za „příslušníka nižší kasty“ či „požírače mršin“. Jakoubek (2008, s. 156) podle zveřejněného e-mailu dochází k závěru, že sám Veselý je „osobou pohybující se v liniích determinovaných vzory tradiční romské kultury (založené na principu hierarchie a nerovnosti, týkající se hodnoty samotného lidství, tj. parametrů, které se nalézají v nejostřejším protikladu k definiční podmínce – podmínce sine qua non²⁹ - moderního národa, již je základní rovnost jeho příslušníků)“.

Otázky konfliktů v důsledku politického soupeření mezi různými zájmovými společenskými skupinami si všímá Eriksen (2007). V dnešní individualizované společnosti, zaměřené na úspěch jednotlivce, spojuje vznik konfliktů se současnou krizí identity, přičemž identitu, či spíše „identifikaci“ charakterizuje jako „kontinuálně probíhající proces a ne pouze jakousi věc, kterou lidé buď vlastní nebo nikoliv“ (Eriksen 2007, s. 64). Identita či identifikace je podle něj natolik

²⁷ „Předseda sdružení Dženo, které si klade za cíl sdružovat občany romské národnosti, kteří chtějí pomáhat svému národu...“ http://www.dzeno.cz/?c_id=2526 (in. Jakoubek, 2008, s. 151)

²⁸ Antonín Ferko, v roce 2007 student antropologie na Západočeské univerzitě v Plzni – autor článku „O čem bych vám chtěl povědět“, ve kterém píše, že je v první řadě občanem a nechce být označován za příslušníka romského národa http://www.romanohangos.cekit.cz/clanek.php?id_clanek=1706.

²⁹ Conditio sine qua non „nezbytná, nevyhnutelná, nutná podmínka“ (<http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/conditio-sine-qua-non-lat>)

složitou a komplikovanou záležitostí, že není možné ji jednoznačně specifikovat. Identita, ať už osobní či kolektivní, má totiž mnoho podob, které se navzájem prolínají, a to jak v prostoru, tak i v čase. Otázku identity však podle Eriksena (2007) ve svých cílech využívají různá politická, sociální, nacionální či jiná hnutí za účelem získání politického kapitálu. Principy kolektivní identifikace, která je založená na „*principu vztahu mezi vnějším tlakem a vnitřní soudržností*“ (Eriksen, 2007, s. 74), také vysvětlují existenci typů skupin, které jsou vytvářeny, stejně jako potenciál konfliktů mezi nimi. Čím méně je skupina uzavřená a čím více existuje meziskupinových vazeb, tím je pravděpodobnost konfliktu menší. Podle Eriksena (2007, s. 133) „*zkušenosti sdílené napříč hranicemi snižují pravděpodobnost konfliktu*“. Tato skutečnost však musí nutně vadit politickým lídrům skupin založených na jakémkoliv druhu identity. Neboť spolu s meziskupinovými vazbami a „*rozmělněním*“ napětí politici přicházejí o předmět „*svého boje*“ a tudíž i o zdroje. „*V soudobé politice identit pak můžeme velice dobře vidět..., jak političtí lídři zdůrazňují vnitřní jednotnost a shodu, jakož i vnější hranice odpovídající skupiny, aby tak redukovali potenciální zmírňující dopad meziskupinových vazeb*“ (Eriksen, 2007, s. 133).

Názory jednotlivých účastníků politických i akademických diskusí týkající se romské problematiky jen dokazují, jak moc je rozporuplné zákulisí občanského sektoru zabývající se Romy, které může a nemusí mít přímou návaznost na každodenní práci různých občanských sdružení pracujících s Romy. Snad neovlivňuje chuť pomáhat u terénních pracovníků, to je možno vidět například na dobrovolnících, kteří se účastní doučování romských žáků, ale v každém případě zřejmě rozhoduje o financování chodu jednotlivých sdružení a organizací.

4.2 Dobrovolnictví jakou součást sociální pomoci

Jak už jsem uvedla, je základním cílem mé diplomové práce vyhodnotit dobrovolnickou činnost ve prospěch romských žáků, jako jeden z druhů sociálních služeb. Proto v následujícím textu vysvětlím, co to dobrovolnictví vlastně je a jakou plní ve společnosti funkci.

4.2.1 Rok 2011 – Mezinárodní rok dobrovolnictví

Nejprve několik vět o terminologii dobrovolnictví. Zastřešujícím pojmem je zde **dobročinnost** neboli **filantropie** – která je podle Tošnera a Sozanské (2006) jednou z občanských cností, mající původ v křesťanské morálce. Jedná se o činnost ve prospěch druhých. Dělí se na dárcovství a dobrovolnictví. Obsah pojmu dárcovství je zřejmý – finanční či materiální pomoc, dobrovolnictví pak dělí Tošner a Sozanská (2006, s. 36) na občanskou či sousedskou výpomoc jako „**vzájemně prospěšné dobrovolnictví**“ a činnost, na které „*staví neziskové organizace...jako veřejně prospěšné dobrovolnictví*“. Dále rozlišují „dobrovolnickou činnost, jako aktivity spojené s organizací dobrovolnictví, ...a dobrovolnou činnost či službu jako vlastní výkon dobrovolné pomoci“ (Tošner a Sozanská, 2006, s. 37), přičemž toto rozlišení vidí jako důležité zejména proto, že hlavní náplní činnosti dobrovolnických organizací je koordinace činnosti dobrovolníků pro různorodé sféry pomoci, kdežto dobrovolnou činnost provozují organizace v rámci svého profesního zaměření jako činnost doplňkovou. Tošner a Sozanská (2006) vyjmenovávají typické oblasti činnosti organizací, které využívají služby dobrovolníků: oblasti sportu, životního prostředí, kultury, ochrany lidských práv či oblast sociální a zdravotní. Specifickou sférou je pak zahraniční činnost dobrovolníků.

Právě zahraniční, respektive přeshraniční dobrovolnická činnost a její podpora, stejně jako podpora mobility dobrovolníků mají v Evropě prioritu pro rok 2011, který byl podle <http://www.dobrovolnik.cz/evropsky-rok-dobrovolnictvi-2011/> vyhlášen „*Evropským rokem dobrovolných činností na podporu aktivního občanství*“. Zároveň jsou ve sděleních a nařízeních Evropské komise charakterizovány hlavní cíle, ke kterým patří zvýšení propagace a povědomí o dobrovolné činnosti, stejně jako jejího morálního ohodnocení a podpory. Ze Sdělení komise Evropskému parlamentu, Radě, Evropskému hospodářskému a sociálnímu výboru a Výboru regionů, zpracovaného Evropskou komisí v září 2011 - KOM(2011)568 v konečném znění - (dále jen Sdělení) vyplývá, že v roce 2010 se dobrovolnictví účastnilo asi 100 milionů Evropanů. Podle tohoto Sdělení (2011, s. 2) „*Dobrovolnictví vytváří lidský a sociální kapitál...a může přispět k vzájemnému porozumění a k rozvoji evropské identity*“. Jako největší překážky,

kteřé jsou dobrovolnické činnosti kladeny, jsou zde charakterizovány nedostatky v právním rámci jednotlivých zemí, nedostatky ve financování, daňová omezení, eventuálně nedostatek uznání. Důraz je kladen především na zjednodušení přístupu k nástrojům financování a dále uznání dobrovolnické činnosti jako jedné z forem dalšího vzdělávání, učení a získávání dovednosti s jasnou perspektivou akreditace.

V rámci roku dobrovolnictví probíhá i v naší zemi řada akcí, na kterých se podílí zainteresované organizace, osoby a samozřejmě také dobrovolníci. Jak jsem již v předchozích řádcích uvedla, Evropská komise jako jeden z problémů, se kterým se dobrovolnictví v jednotlivých zemích potýká, vidí nedostatečné právní ukotvení této činnosti. Tošner a Sozanská (2006, s. 86) uvádějí, že v souvislosti s předchozím Mezinárodním rokem dobrovolnictví 2001 „začal legislativní proces na zákonu o dobrovolnické službě, který by měl řešit možnost dlouhodobé služby občanů, at' doma, či v zahraničí“. Podle nich se dobrovolnická služba do té doby provozovala na základě některých ustanovení občanského zákoníku. V dubnu 2002 pak Parlament České republiky přijal zákon č. 198/2002 Sb. o dobrovolnické službě³⁰. Tento zákon také podle Procházkové a Černé (2010) umožnil využívat dobrovolníků v sociálních službách, neboť pokud dobrovolník vykonává téměř stejné činnosti jako zaměstnanec sociální služby, mohla by se na něj vztahovat i některá ustanovení zákona č. 108/2006 Sb. o sociálních službách, včetně například odborného vzdělání, což v praxi není možné zajistit. Procházková a Černá (2010, s. 107) však uvádí, že „MPSV nakonec vydalo stanovisko, ve kterém se vyjádřilo k problematice dobrovolníků, působících v sociálních službách – dobrovolníci nevykonávají činnosti v pracovně právním režimu, nejsou tedy profesionálními odbornými pracovníky v sociálních službách, vykonávají svou činnost v režimu § 2, odst. 2, zákona č. 198/2002 Sb“.

Ty, kteří se rozhodnou dobrovolnictví věnovat, charakterizují Tošner a Sozanská (2006). Struktura dobrovolníků je podle nich různá, přesto však konstatují, že mezi dobrovolníky je nejvíce žen, a to studentek, v poslední době i žen, kterým již odrostly děti. Různá je podle obou autorů i motivace dobrovolníků. Ne každý motiv, který člověka přivede k dobrovolné činnosti, může být pro výkon

³⁰ Ministerstvo školství tělovýchovy a mládeže připravuje další novelizaci tohoto zákona, návrh bylo možné připomínkovat do 7. 7. 2011 (<http://www.msmt.cz/mladez/novelizace-zakona-o-dobrovolnicke-sluzbe>)

této služby přínosný – toho si musí být organizace vědoma a eliminovat motivy, které by mohly pak klienty nějakým způsobem poškodit. Pokud převažují záporné motivy, jako jsou podle Tošnera a Sozanské (2006, s. 46) „*soucit vedoucí k degradaci klienta, nepřiměřená a zbytečná zvědavost...touha obětovat se, osobní neštěstí, se kterým si uchazeč neví rady, a proto chce ve službě hledat vlastní duševní rovnováhu, či osamělost a z ní pramenící touha o přátelství nebo naopak panovačnost, touha ovládat jiné*“, neměl by takový člověk do organizace jako dobrovolník vůbec vstupovat. Důležitou osobou v organizaci, která chce využívat ke své činnosti dobrovolníky, je koordinátor, který zajišťuje nejen výběr dobrovolníků a organizaci jejich práce, ale i jejich přípravu po stránce odborné či speciální a v neposlední řadě se stará i o řádnou supervizi.

Ze své praxe dobrovolníka vím, jak důležitá je motivace, která dobrovolníka ovlivňuje - zvláště v případě terénní sociální práce, a jak hodně může podporovat či naopak brzdit iniciativu dobrovolníka spolupráce s organizací, pro kterou dobrovolnickou činnost vykonává. Setkává se s mnoha úskalími, jejichž charakter se pokusím popsat v následující kapitole.

4.2.2 Specifika terénní sociální práce mezi romskými spoluobčany z pohledu dobrovolníka

Jako dobrovolník doučující děti přímo v romských rodinách, tedy v terénu, mohu potvrdit, že počáteční entuziasmus, zvědavost a snaha pomáhat mohou ve světle reality získat naprosto jiné obrysy. Terénní sociální práce je podle Nedělníkové et al. (2007) charakteristická právě tím, že se realizuje v přirozeném prostředí klientů. Pokud sociální pracovník navštěvuje přímo domácnost klientů, je předností možnost spolupráce s rodinou i širším okruhem osob, které jsou na rodinu navázány. Na druhé straně je ale terénní pracovník vystaven dilematům, jako je otázka hranic etických a profesionálních norem, volba řešení, odlišení hranice soukromého a profesionálního vztahu a v neposlední řadě i volba mezi pomocí a vlastním bezpečím. Podle Nedělníkové et al. (2007, s. 14) „*k základním principům terénních sociálních služeb patří:*

- *dodržování práv uživatelů...s důrazem na respektování vůle, ochrany důstojnosti, soukromí a dalších práv uživatelů,*

- *zplnomocňování uživatelů,*
- *práce v přirozeném prostředí uživatelů,*
- *kontinuita a návaznost služeb,*
- *princip nízkoprahovosti“*

Je zřejmé, že publikace, ze které jsem citovala, se obrací především k zaměstnancům terénní služby, nikoliv k dobrovolníkům. Některá doporučení ale lze vztáhnout i na dobrovolnickou službu. Vzhledem k tomu, že dobrovolník není profesionálem, měl by být organizací, se kterou spolupracuje, náležitě připraven na vstup do terénu. Měl by být upozorněn jak na klady, tak i možná rizika druhu činnosti, kterou bude vzhledem k jeho statusu v rámci svých pravomocí vykonávat. Dobrovolník, který se podílí na projektu organizace Člověk v tísni „Podpora vzdělávání“ totiž nezasahuje do všech oblastí terénní sociální práce, které uvádí Nedělníková et al. (2007), jako jsou depistáž, poradenství, opatření v rámci prevence či evaluace služeb, ale působí pouze v aktivizačních službách pro rodiny s dětmi. Učí děti, ale hlavně jde o to, naučit rodiče se s dětmi učit.

Důvody, proč do programu doučování dětí v sociálně vyloučených lokalitách, zejména dětí romských, dobrovolníci vstupují, jsou rozmanité, stejně jako očekávání, jejich naplnění a následně i výsledky. Dobrovolník, přicházející do romské rodiny, by neměl mít poznatky o Romech zprostředkované pouze z médií či stereotypních postojů majoritní společnosti. Člověk, který chce dobrovolně doučovat romské děti a dát jim tak šanci lépe uspět ve vzdělávacím procesu, by měl být náležitě poučen o problémech romských dětí ve vzdělávání, o užívání etnolektu, o specifické rodinné výchově, hodnotách Romů apod. Úspěch této práce není v žádném případě zaručen a není možno mít přehnaná očekávání. Všechny tyto informace získává potenciální dobrovolník vstupující do programu Podpora vzdělávání organizace Člověk v tísni prostřednictvím koordinátora, který nábor dobrovolníků zajišťuje. Dobrovolník má pak během své činnosti možnost účastnit se školení, kde získá základní poznatky o kultuře Romů, základy z pedagogického oboru a současně je přímo povinen účastnit se pravidelných supervizí, které má ze strany organizace smluvně zajištěny. Náplň projektu „Podpora vzdělávání“ organizace Člověk v tísni popíšu stručně v praktické části této diplomové práce.

Praktická část

5 PROJEKT ORGANIZACE ČLOVĚK V TÍSNI

V oboru, který jsem si zvolila pro své vysokoškolské studium, jsem nikdy nebyla zaměstnaná, ale splňoval mé altruistické potřeby i zájem o obor sociální práce jako takové. Proto jsem již dříve ve svém volném čase začala pracovat jako dobrovolnice v neziskové organizaci Člověk v tísni. Na úvod praktické části této diplomové práce tedy stručně shrnu poznatky, které jsem v organizaci získala.

5.1 Člověk v tísni o.p.s.

Obecně prospěšná společnost (o.p.s.) Člověk v tísni byla s touto hlavičkou zaregistrována v roce 1999. Navázala na úspěšnou činnost Nadace Lidových novin, která vznikla v roce 1992 a od roku 1994 fungovala pod názvem Nadace Člověk v tísni při České televizi. V současné době se tato obecně prospěšná společnost zaměřuje na humanitární a rozvojovou pomoc po celém světě. Své aktivity rozvíjí i na domácím poli, a to zejména podílením se na různých projektech v sociální oblasti (www.clovekv tisni.cz). Společnost je financována jednak z fondů mezinárodních organizací, například v rámci agentur OSN, dále prostřednictvím zdrojů z vládních dotací a veřejných zakázek rozpočtových prostředků samospráv. Nemalou měrou finančně přispívají i prostředky z Evropských fondů, peníze z nadací a nevládních organizací a v neposlední řadě i dary od jednotlivců a firem.

Pokud se týká organizace činnosti společnosti, podle www.clovekv tisni.cz, jsou jednotlivé oblasti rozděleny do následujících sekcí:

„Sekce humanitární a rozvojové pomoci“

„Sekce podpory lidských práv a demokracie“

„Programy sociální integrace“

„Informační a vzdělávací projekty“

Na domácím poli se společnost Člověk v tísni mimo jiné zaměřila na sociálně vyloučené lokality. Podle Košáka (2008, s. 5) „*Obyvatelé těchto míst žijí v chudobě, vyloučení z běžné společnosti a společenského života. Nemají dostatečné vzdělání,*

neorientují se v prostředí mimo sociálně vyloučenou lokalitu, nedokáží vyhledat a využít institucionální pomoc“. V těchto lokalitách působí společnost Člověk v tísni od roku 1999 se svými „*programy sociální integrace*“, které v sobě zahrnují nejen běžné sociální služby, ale i osvětovou činnost, pomoc při hledání zaměstnání, poradenskou činnost pro města či obce, školy, podporu vzdělávání apod. Součástí sekce Programy sociální integrace je i program „Podpora vzdělávání“, který je charakterizován v následující kapitole.

5.2 Program „Podpora vzdělávání“

Podle doposud nedopracované metodiky programu „Podpora vzdělávání“ společnosti Člověk v tísni (pracovní verze interního materiálu) vychází tato služba z metodiky partnerské organizace Tady a teď. S programem se začalo od roku 2006 jako součástí služeb Programů sociální integrace. Vzhledem k tomu, že se jedná o službu založenou na „individuálnosti“, v některých oblastech se přístupy jednotlivých poboček při poskytování této služby liší, mají jistou osobitost a specifčnost. Proto také doposud nebyla zpracována jednotná metodika, která by zavedla určitou standardizaci postupů. Nicméně pro systematičnost celé služby je metodika nezbytným prvkem pokračování v této práci, proto vznikl prozatím alespoň neveřejný interní materiál, který má pomoci a ulehčit práci dosavadním i budoucím koordinátorům této služby. Díky mé dlouhodobé spolupráci na programu vzdělávání se mi podařilo do rozpracované metodiky nahlédnout a prostudovat ji.

Výchozí situaci romských dětí ze sociálně a socio-kulturně znevýhodněného prostředí jsem dostatečně popsala v teoretické části své práce. Také podle interní metodiky organizace Člověk v tísni je program podpory vzdělávání reakcí na skutečnost, že nedostatečné vzdělání může být jednou z hlavních příčin sociálního vyloučení (např. díky ztíženému uplatnění na pracovním trhu). „*Nízká vzdělanost je v mnohých, zejména pak romských sociálně vyloučených rodinách, přenášena z generace na generaci. Děti automaticky reprodukuji vzorce chování svých rodičů, kteří jsou ve většině případů nízce vzdělaní, dlouhodobě nezaměstnaní a nespojující si možnost nalezení dobrého pracovního a společenského uplatnění s výší*

dosaženého vzdělání“ (Program „Podpora vzdělávání“ společnosti Člověk v tísni, o.p.s. – interní dokument).

Program „Podpora vzdělávání“ své aktivity soustřeďuje na pět skupin činností, a to podle cílů, které má činnost naplňovat:

- a) ***Práce s rodinou*** – cílem je pedagogizace rodinného prostředí, prolomení generačního přenosu vzdělanostní úrovně a zvýšení hodnoty vzdělání.
- b) ***Práce se školou a dalšími institucemi*** – cílem je informovanost a zvýšení komunikace s pedagogy, zmírnění institucionálních bariér.
- c) ***Práce s dobrovolníky*** – cílem je především zajištění kvalitního individuálního doučování dítěte a také přiblížení většinové společnosti (nebo alespoň jejích jedinců) k lidem ohroženým sociálním vyloučením.
- d) ***Volnočasové aktivity*** – slouží především k navázání bližšího kontaktu všech aktérů, omezení negativních stereotypů.
- e) ***Administrativa a sledování dalšího vývoje*** – nutnost záznamu doučování k dalšímu hodnocení a určování nových postupů.

Košák (2008) podtrhuje v realizaci programu důležitost individuální práce s rodinou, dítětem i dobrovolníky. Rodina uzavírá s organizací ČVT písemnou dohodu, ve které jsou charakterizovány povinnosti, práva i závazky všech zúčastněných. Jak Košák (2008, s. 9) dále uvádí, rodiče *„jsou na základě dohody například povinni zajistit, aby bylo dítě ve stanovenou dobu doma, a během mimoškolní přípravy musí být zároveň v domácnosti přítomen alespoň jeden z rodičů. Právě tato podmínka umožňuje dobrovolníkovi cíleně působit na změnu postojů rodičů ke vzdělávání. Během doučování jim poskytuje návod, jak lze s dítětem v rámci mimoškolní přípravy pracovat a stává se vzorem, který do té doby v rodině chyběl.“*

V současné době se program „Podpora vzdělávání“ realizuje na pobočkách v Bílině, Chomutově, Kladně, Liberci, Libčicích nad Vltavou, Praze, v Sokolově, Ústí nad Labem, Karlových Varech a na Prostějovsku.

Pro vyhodnocení a celkový obraz služby „Podpora vzdělávání“ společnosti Člověk v tísni jsem provedla výzkumné šetření v rámci pobočky v Olomouckém kraji, kde tato služba působí především na Prostějovsku.

5.3 Cíl výzkumu

Cílem mého výzkumného šetření bylo **podat komplexní obraz konkrétní sociální služby poskytované organizací Člověk v tísni s důrazem na její klady i zápory, celkové fungování a vztahy mezi jednotlivými aktéry**. Jedná se o program této organizace s názvem „Podpora vzdělávání“, kdy pracovníci zapojení do této služby nemají dosud jednoznačně vyjasněnou metodiku jednotlivých činností. Ta existuje zatím pouze jako interní materiál v rozpracované formě. Předpokládám, že i **mé výzkumné šetření může být přínosem, který pomůže v dokončení metodických prací tohoto programu**.

5.4 Metodologie

Pro svůj výzkum jsem si zvolila kvalitativní přístup, který v komplexu definují Švaříček, Šedřová a kol. (2007, s. 17) jako *„proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu“*.

Jako základní design kvalitativního výzkumu jsem si zvolila strategii tzv. *„zakotvené teorie“ (grounded theory)*, jejíž vznik a základní principy jsou podle Hendla (2008, s. 123) *„svázány se jmény amerických sociologů B. Glasera a A. Strausse“*... *“Cílem výzkumu, který vychází ze strategie zakotvené teorie, je návrh teorie pro fenomény v určité situaci...”* *„Vznikající teorie je zakotvená v datech, získaných během studie“*. Samotný postup pro vytváření zakotvené teorie týkající se určitého fenoménu Hendl (2008) popisuje v několika základních krocích, jako je vstup do terénu s určitou představou výzkumníka o jevu, sběr a zaznamenávání dat, analýza a třídění dat, vzorkování a porovnávání případů, testování a zdokonalování kategorizačního systému, integrace všech poznatků a jejich zobecnění v nově vytvořených hypotézách. *„Tvorba zakotvené teorie vyžaduje vstoupit do „terénu“ a shromažďovat data. Takovými daty mohou být*

např. texty rozhovorů. Je také možné použít záznamy pozorování nebo dokumenty“ (Hendl, 2007, s. 125, 126).

V následujícím přehledu jsou shrnuty metodologické postupy, které jsem užívala na základě výše uvedených tvrzení ve svém výzkumném šetření já:

- Zúčastněné pozorování v rodinách
 - 2008-2009 rodina R II
 - 2010-2011 rodina RI
- Studium materiálů organizace ČVT
 - Záznamy z doučování
 - Evaluační dokumenty
 - Rozpracovaná metodika programu
- Supervizní ohnisková skupina – dobrovolníci a koordinátoři
- Polostrukturované hloubkové rozhovory
 - Koordinátoři – 2
 - Dobrovolníci – 3
 - Rodiny – 4
- Anketní dotazník – učitelky základních škol

Při zúčastněném pozorování jsem si prováděla zápisky, které pak byly součástí měsíčních výkazů dobrovolnické činnosti. Na supervizní skupině jsem si dělala poznámky, které jsem následně přepsala. Na základě názorů a zkušeností jednotlivých účastníků supervizní skupiny jsem sestavila konkrétní okruhy polostrukturovaných hloubkových rozhovorů s vybranými aktéry. Rozhovory s koordinátory byly vedeny prostřednictvím e-mailové komunikace. Ostatní rozhovory s účastníky výzkumu byly nahrávány na diktafon se svolením informantů (dodržení etických principů výzkumu) a následně byla provedena jejich doslovná transkripce pro zahájení kódování.

Telefonickým dotazem na jednotlivé učitele a učitelky jsem zjistila, že pro velkou vytíženost neměli zájem poskytnout k danému tématu osobní rozhovor. Proto jsem jim (pro zvýšení validity) alespoň zaslala e-mailem jednoduchý anketní dotazník, ve kterém by anonymně zachytili své zkušenosti týkající se tématu mého výzkumu. Bohužel i vyplnění a vrácení dotazníku pedagogové téměř ignorovali, takže se mi podařilo získat pouze data od čtyř učitelek.

5.5 Výzkumný soubor

Abych hlouběji pronikla do jednotlivých vztahů v rámci celého programu, vybrala jsem si záměrný vzorek informantů. Rozhovory jsem vedla se dvěma koordinátory programu, třemi dobrovolníky, z nichž dva aktuálně v programu pracují, jeden již doučování ukončil a dále čtyři romské rodiny – rodina, která by měla zájem o službu, rodina která je aktuálně účastna v programu, rodina ve které bylo již doučování ukončeno a rodina, která nemá s doučováním žádnou zkušenost. Tato poslední rodina byla zařazena do výzkumného šetření jako komparační model romské rodiny, ve které nemají s dětmi vzdělávací problémy. Za rodinu rozhovor poskytovaly většinou maminky dětí, v některých případech se připojili i otcové, případně prarodiče. V tabulce jsou uvedeny kódy jednotlivých informantů:

Informant	Kód	Poznámka - charakteristika informanta
<i>Supervizní ohnisková skupina</i>	US-1, US-2, US-3, US-4, US-5	<i>účastník supervize 1, 2, 3, 4, 5</i>
<i>Koordinátor I</i>	K-I	<i>Koordinátor podílející se na službě v jejích začátcích na Prostějovsku</i>
<i>Koordinátor II</i>	K-II	<i>Aktuální koordinátor</i>
<i>Dobrovolník I</i>	D-I	<i>Aktuální dobrovolník - studentka 23 let</i>
<i>Dobrovolník II</i>	D-II	<i>Dobrovolník, který již činnost skončil - žena 40 let</i>
<i>Dobrovolník III</i>	D-III	<i>Aktuální dobrovolník - student 18 let</i>
<i>Rodina I</i>	R-I	<i>Rodina aktuálně v programu - 3 děti - z toho 2 děti v programu</i>
<i>Rodina II</i>	R-II	<i>Rodina již v programu skončila, celkem 6 dětí, program doučování absolvovaly 2 děti</i>
<i>Rodina III</i>	R-III	<i>Rodina mající zájem o program doučování - celkem 4 děti, doučování poptávají z důvodu výrazného nadání dítěte a problematickým možnostem ze strany rodiny</i>
<i>Rodina IV</i>	R-IV	<i>Rodina žijící na hranici chudoby s jedním dítětem s velmi dobrými školními výsledky bez zájmu o službu</i>
<i>Učitel, učitelka</i>	U-1,2,3,4	<i>Anketní dotazník pro učitele ve školách, kde jsou děti účastny programu</i>

6 ANALÝZA VÝZKUMNÝCH DAT

Zakotvená teorie představuje ve svém základním schématu postupně trojí druh kódování, a to otevřené, axiální a selektivní.

6.1 Otevřené kódování

Škvaříček, Šedřová a kol. (2007) otevřené kódování doporučují jako základ analyzování textu pro většinu designů kvalitativního výzkumu. Podle nich se jedná o rozdělení analyzovaného textu na jednotky, které jsou označeny kódy – jmény, které nějakým způsobem vystihují kontext daného textu. Tyto kódy je pak následně třeba systematicky seskupovat a vytvářet kategorie. Další průběh výzkumu představuje analýzu daných kategorií pomocí konstantní komparace – porovnávání podobností a rozdílů na všech úrovních textu. Na základě této analýzy jsem dospěla k následujícím závěrům:

6.2 Oblasti kategorizace

Od začátku výzkumu se nabízelo rozčlenění výsledků výzkumu do tří oblastí: a) organizace a dobrovolník, b) rodina a žák, c) škola a učitelé. Tímto rozčleněním by však došlo k jakési izolaci jednotlivých skupin informantů, přičemž program doučování je naopak založen právě na provázanosti a spolupráci všech těchto skupin. Pokud by nedošlo při výzkumu k propojení názorů a postojů jednotlivých skupin informantů, v rámci závěrečné analýzy by mohly uniknout některé podstatné skutečnosti fungování celého systému. Proto jsem zvolila pro svůj výzkum jiné členění, které respektuje propojení jednotlivých aktérů zkoumané problematiky:

- **OBSAH** (náplň služby, cílová skupina, strategie)
- **POTENCIÁL** (motivace, předpoklady, možnosti)
- **RIZIKA** (problémy, překážky, komplikace)
- **VÝSTUPY** (výsledky, kritéria hodnocení, naplnění cílů)

Do těchto oblastí jsem seskupila jednotlivé kategorie, které vyplynuly z šetření v průběhu otevřeného kódování z rozhovorů s jednotlivými informanty, názorů supervizní ohniskové skupiny a anketních dotazníků. Do každé kategorie

jsem zahrnula své osobní poznatky ze zúčastněného pozorování a analýzy dokumentů.

➤ **OBSAH** (náplň služby, cílová skupina, strategie)

6.2.1 Kategorie „Informovanost o službě“

Základem pro získávání klientů i dobrovolníků je dobrá informovanost a všeobecné povědomí o službě: Toto kritérium je naplněno dostatečně:

- **R-I** *O službě jsem se dozvěděla od kamarádky, oni tady bydlí jen tři roky.*
- **R-II** *My jsme se o tom dozvěděli ve škole, tak jsme požádali a pak jak jste vy doučovala...*
- **D-I** *Tak já jsem se o tý službě dozvěděla na internetu, protože já jsem si hledala nějaký možnosti dobrovolnický činnosti v Olomouci.*
- **K-I** *Obcházely se rodiny, se kterými jsme spolupracovali v rámci terénních programů. Takže sehnat rodiny nebylo úplně nějak těžké. Dobrovolníky jsme hledali především mezi vysokoškoláky a studenty Vyšší odborné školy Caritas, kde se dělaly i nějaké prezentace služby. Pak jsem také vylepovala plakáty. Bylo to i na webu.*
- **K-II** *Rodiny se dostávají k informacím o naší službě buď od kolegy (který dělá monitoring lokalit, či jiných kolegů), pak od institucí, nebo jinak - letáčky, známí, příbuzní.....*

Informovanost o možnostech služby se tedy jeví jako dostatečná – zejména pokud se týká různorodosti informačních kanálů, kterými se povědomí o službě šíří.

6.2.2 Kategorie „Spolupráce v rámci organizace ČVT“

V rámci své dobrovolnické činnosti mohu spolupraci se všemi pracovníky v organizaci Člověk v tísni hodnotit jednoznačně kladně. Absolutně vycházeli při práci vstříc jak dobrovolníkům, tak rodinám. Ostatně s podobným hodnocením jsem se setkala i u informantů v rozhovorech:

- **D-I** *Spolupráce s ČVT je taky v pohodě – potřebovala jsem něco na seminárku a vyšli mi absolutně vstříc. Informace, to základní know how, které nám dali jakoby na začátku, tak zahrnovalo smysl toho doučování, chválit co nejvíc, všechno co bychom měli vědět, každému to asi dělají individuálně.*

- **R-I** *Se slečnou koordinátorkou se mi dobře jedná, ona je hodná, kontroluje to, zařídila doučování i pro S. Učitelka ve škole říkala, abyste učila i S, jak se zhoršila, tak to ta slečna zařídila.*
- **R-II** *S vama bylo to doučování lepší, zeptejte se tam u vás, že bysme chtěli doučovat zase vás, aby to ty holky dokončily, jsou v sedmé třídě, tak aby pak se dostaly na učení.*

6.2.3 Kategorie „Získávání dobrovolníků“

Dobrovolník, který se přihlásí do této služby, absolvuje výběrové řízení, ve kterém koordinátor zhodnotí, zda splňuje požadovaná kritéria – jedná se zejména o věkovou hranici (nesmí mít méně než 15 let) a velmi důležitá je i motivace.

- **K-II** *Dobrovolníky získáváme buď náborů (především na školách na Olomoucku a Prostějovsku), nebo i někdo z úřadu práce.*
- **K-I** *Zkušenost – nebyla nutná, proškolovali jsme si dobrovolníky sami, chtěli jsme, aby ti lidi měli dokončenou střední školu nebo aby ji studovali. U očekávání – ty bylo nutné zkoumat, na to jsem se snažila dávat pozor. Spousta věcí se ale během jednoho pohovoru bohužel nepozná, především, jak dlouho vydrží dobrovolníkům motivace.*

6.2.4 Kategorie „Výběr dětí a rodin (cílová skupina)“

Podle tvrzení koordinátorů je zájem rodin o doučování veliký, často nemohou vyhovět všem, z tohoto důvodu je nutný i pečlivý výběr rodin a dětí.

- **K-II** *Problémem může být získání důvěry, když o to stojí sama rodina, tak se můžou někam posunout a může to mít opravdu velký efekt...*
- **K-I** *Do doučování šly děti, které měly problémy ve škole. Hlavní kritérium – spojené se sociálním vyloučením – dlouhodobá nezaměstnanost, nevyhovující bydlení, v podstatě malá pravděpodobnost, že se jejich situace nějak výraznělepší, nedostatek financí zaplatit si komerční doučování. Jednou jsme udělali výjimku a doučovali jsme romskou dívku, která se hlásila na střední školu, neměla ani úplně špatné známky a její rodiče rozhodně nepatřili k sociálně vyloučeným osobám, nebyli sociálním vyloučením ani ohroženi, ale přišlo nám správné ji podpořit.*

Zkušenosti s doučováním přímo v rodinách ukazují, že čím se s doučováním začne dříve (čím je nižší věk dítěte), tím má větší předpoklad úspěšnosti. Kritérium věku dítěte sice není pro zařazení rodiny do programu rozhodující, u rodin s dětmi v první či druhé třídě má však největší efektivnost, neboť dobrovolník již od začátku školní docházky dítě postupně navádí na systém domácí přípravy a nemusí narážet na zanedbání předchozího učiva.

- **D-II** *Jak jsme chtěli dělat jakoukoliv úlohu, vždycky jsme narazili na „nedodělané“ učivo z dřívějšíka a trvalo dost dlouho, než jsme mohli po vysvětlení a pochopení vůbec k úloze ze třetí a čtvrté třídy přistoupit. Proto si myslím, že je potřeba do doučování vybírat děti co nejmladší, aby se udělaly „pevné základy“, na kterých pak už samy děti můžou stavět.*

6.2.5 Kategorie „Sociální status rodiny, práce versus sociální dávky“

Nízký sociální status rodiny je jedním z faktorů, které predikují zařazení rodiny do programu doučování. Většina členů rodin je však bez práce a žije ze sociálních dávek.

- **R-IV** *Já teď chodím po brigádách, dělali jsme spolu 5 let v Kazetě, ale teď nás oba propustili. Jsme na sociálce.*
- **R-III** *Maminka: Ty výdaje jsou tam velký, na střední škole to bude ještě horší, já mám čtyři děti – manžela mám ve výkonu trestu, jsem na to sama, jezdil bez řidičáku, deset měsíců, už má sedm za sebou, i když byl doma, tak nedělal, jenom sociálku, jako šestičlenná rodina jsme měli 13 tisíc. Je to dost špatný. Já sháním práci, každý si drží práci zuby nehty, uvidíme po Novém roku.*
- **K-II** *je to více aspektů – nízká kvalifikace rodičů, dlouhodobá nezaměstnanost, špatné bytové podmínky (malý prostor či ve špatném stavu), hodně dětí, nedostatek financí, zadluženost (exekuce), nemožnost dosáhnout na placené doučování, např. i matka samoživitelka, či děti v pěstounské péči, bydlení na vesnici, kde je mnohem menší možnost vyžití a realizace dětí, špatná vidina toho, že se některý z těchto aspektů změní.*

Do programu jsou zařazovány, pokud mají zájem, všechny sociálně vyloučené rodiny, nemusí to ale být pouze rodiny vyloučené na základě nízkých příjmů a chudoby. Některé rodiny jsou finančně zabezpečené na úrovni průměru (pokud

alespoň jeden z rodičů má zaměstnání, což je málo častý případ), ale jejich sociální vyloučení je podmíněno právě nálepkou romského etnika.

➤ **POTENCIÁL** (motivace, předpoklady, možnosti)

6.2.6 Kategorie „Spolupráce se školou“

Z rozhovorů i reakcí jednotlivých účastníků na požadavek poskytnutí dat k výzkumu vyplynulo slabé místo celého systému služby, a tím je spolupráce se školou. Jedná se o individuální službu a učitel samozřejmě nemá příliš prostoru se věnovat svým žákům jednotlivě. Mladší učitelé mají více elánu, zřejmě funguje nadšení a neopotrebovanost mládí, které věří, že změní svět.

- **D-I** *Tak jsem to chtěla tak udělat, že jako by mi ti učitelé posílali na e-mail co mají za úkol, já bych to přeposílala rodičům a jejich mamince na e-mail.*
- **K-II** *Občas jsou i školy prvními impulzy, které nabízejí řešení problému. Jinak když přijde rodina se zájmem o službu – oslovíme vedení školy, dáme si schůzku (aby věděli, co děláme, a že chceme kontaktovat pedagogy dětí, a co bychom rádi), a ti nás buď pustí dál, nebo nás úplně stopnou. Někdy se zajímají podrobně, někdy si jen plní povinnost... někdy jde opravdu o vzájemnou spolupráci (ale to je jen pár vzácných světlých výjimek)...Někdy chtějí, abychom změnili rodinu či udělali zázrak.....či přeučili a převychovali rodiče...*
- **D-II** *Se školou jsem moc nespolupracovala jako dobrovolník, snad by mi tam ani neřekli k dětem nic, vždycky to bylo přes maminku, nebo přes koordinátorku. Možná by nebylo od věci, kdyby ta spolupráce s učitelkami byla bližší, ale ony toho asi mají taky samy hodně, nemůžou tak individuálně přistupovat ke každému žákovi když jich mají ve třídě třeba třicet.*
- **K-I** *Řekla bych, že zájem a zapojení škol byl v celku malý. Samozřejmě, že v konkrétních případech byly výjimky, většinu učitelů komunikace s námi spíše obtěžovala, nebo se aspoň tak tvářili. Jinak docházelo minimálně k tomu, že by nám například děti na doučování dohazovali, že by jim nabídli službu, ať se do programu zkusí zapojit.*
- **D-III** *Kontakty se školou jsem neměl, vždycky to řešila koordinátorka, A... se tam byla podívat a říkala, že docela měli dlouhý řady, všechny děcka pohromadě, že*

to tam hodně vře, celkově ona ta škola bude nic moc – je tam spousta takových problematických dětí, i z popisů koordinátorky jsem se setkal s tím, že tam ti učitelé jsou dost často vyhořelí tímhle. To, že jsou tak vyhořelí, tak to pak na ty děcka působí šíleně.

- **U-1** *Dobrovolníka jsem znala jen dle upozornění kolegů, mě osobně nekontaktoval, romským dětem, které jsem učila, by stačila běžná péče a zájem od rodičů, nepotřebovaly tuto službu, vyjma jednoho žáka, kterému by ale více pomohl odborný asistent přímo ve výuce.*
- **U-3** *Slyšela jsem o této možnosti, dostala se ke mně i nabídka této práce, ale blíže jsem se s ní neseznámila, službu bych uvítala, žáci mají často velké mezery díky absenci domácí přípravy.*

Jak bylo již shora uvedeno, učitelé nemají moc prostoru pro další aktivity, neboť jsou díky systému školství zavaleni tolika činnostmi, často bez jakéhokoliv ocenění, že spolupráce záleží spíše také na individuální „zapálenosti“ učitele pro věc. Jistým problémem může být i osobnost dobrovolníka a způsob, jak ke svému úkolu přistupuje. I tato zkušenost je však vysoce individuální záležitostí.

6.2.7 Kategorie „Motivace dobrovolníka, věk, zkušenosti“

Pohnutky, které vedou dobrovolníka ke snaze bezplatně doučovat romské děti, mohou být různé. Je na koordinátorovi, aby původní motivaci dobrovolníka rozpoznal, eventuálně správně nasměroval tak, aby mohla mít služba co největší efekt.

- **D-I** *Dobrovolnictví dělám, protože je to u mě částečně takovej ten alibistickej postoj, částečně zachránit svět, částečně tím splním alespoň moje představy, jak by to na světě mělo vypadat.*
- **D-II** *Neměla jsem práci a cítila jsem se tak nějak zbytečně, nebo tak prostě nějak. Já jsem dřív chtěla být učitelkou a hodně čtu, takže mě baví český jazyk i práce s dětma, našla jsem to na internetu, tak jsem se přihlásila a nevadilo jim, že už nejsem student, ale já jsem chtěla něco užitečného dělat, a taky mě zajímalo jaký to u Romů je, jaký jsou, jaksi prostě i trochu zvědavost. Zkušenost jsem měla s vlastníma dětma, dcera byla dyslektická i dysgrafická, já jsem si o tom sama doma dost naštudovala tenkrát, jak chodila do školy, a nakonec i odmaturovala.*

- **D-III** *Moje motivace – to jsou takový vnitřní impulsy, ted'ko mám třeba spolužačku, která doučovala, aby měla papír, aby to měla dobrý, ona je trošku pozérka, ale já spíš takovýho něco vnitřního, spíš něco vnitřní, že každej může přispět svojí troškou, jako já vím, že svět nezměním...*

Motivací dobrovolníka bývá možnost získání praxe a potom také často chuť „zachránit svět“, nebo jen být nějak užitečný, eventuelně touha po poznání. Přitom právě motivace je pro úspěšné doučování, často s minimálními okamžitými výsledky, velmi důležitá – jak vyplývá i z tvrzení koordinátorů při výběru dobrovolníků. Koordinátor musí někdy i odmítnout zájemce s nevhodnou motivací.

K-I *Spousta věcí se ale během jednoho pohovoru bohužel nepozná, především, jak dlouho vydrží dobrovolníkům motivace, s některými to pak bylo celkem těžké, především je přimět pracovat odpovědně. Jeden chlápek přišel s tím, že chce poznat svého nepřítele a proto chtěl doučovat. No samozřejmě jsme ho nenabrali.*

6.2.8 Kategorie „Spolupráce s rodinou, zapojení rodičů“

Aktivizovat rodinu, respektive rodiče k zapojení do přípravy dětí na vyučování, je jedním z hlavních cílů služby „Podpora vzdělávání“. Někdy se rodina zapojí, jindy ne, ale i přesto dojde ke zlepšení prospěchu. Primárně by však měli dobrovolníci vždy motivovat rodinu k větší aktivitě a zájmu o domácí přípravu dětí.

- **K-II** *Schopnost pomáhat vlastním dětem s přípravou do školy – to je podmínkou – spoluúčast rodiče na realizaci programu – samozřejmě podle možností a schopností v různé míře, ale aspoň minimální míra spolupráce a zodpovědnosti (jinak by asi práce a působení na rodiče nebylo možné a tudíž gró naší práce bylo jinde).*

- **D-I** *Ty naši rodiče se s náma vůbec neúčastní doučování, neříkáme jim, co mají dělat a tak, neúčastní se doučování, Ale nějak jsme jim říkali, co mají dělat.*

- **D-II** *Je pravda, že jsem pro rodinu byla taky jaksi trochu „změnou“, takže zpočátku to doučování probíhalo o moc jednodušeji a lépe, sourozenci, které jsem doučovala, tak byli snaživí, ale postupem času musím sama přiznat, že je ta „novost“ jaksi přestávala bavit, jako by si už na doučování zvykli a sem tam se jim taky moc nechtělo, hůř se motivovali, jak děti, tak rodina. Snažila jsem se hodně*

mluvit s maminkou, která měla zájem o doučování velký, protože se bála, aby její děti neskončily ve zvláštní škole.

- **D-I** *Ale sama (matka) nemá iniciativu, ona nechává iniciativu na nás, jako v dobrém, jako ne že by na nás chtěla přehazovat zodpovědnost, ale spíš jako ona sama ví, že nemá dostatečný vzdělání, aby těm dětem pomohla. Neumí jim zkrátka sama pomoci.*

Bohužel najdou se i rodiče, kteří své děti „odloží“ dobrovolníkovi a berou tuto službu jako hlídání dětí zadarmo.

- **US-5** *Tatínek by nejradši ze všeho vyčerpal co nejvíc, když byly třídní schůzky, tak tatínek říkal, že proč by se měl s dětma učit, když tam chodím doučovat já, takže já jsem tam od toho, abych jejich děti naučila to, co by měli dělat oni – tatínek prý nevidí důvod, proč by měl s dětma psát úkoly, když tam přijedu já a fakt by chtěl, abych tam dělala tu roli rodiče ve vztahu ke škole já.*

➤ **RIZIKA** (problémy, nebezpečí, komplikace)

6.2.9 Kategorie „Odlišnost kultury, přizpůsobení, usazenost“

Znalost odlišností kultury romských rodin je pro dobrovolníka velmi důležitá – koordinátoři potencionálního dobrovolníka upozorní na možná úskalí, nic však není lepší než praxe a pobývání v rodině každý týden dvě hodiny. Rodina i dobrovolník tak vzájemným kontaktem mohou rozbírat negativní stereotypy na obou stranách. Výraznější efekt na poli vzdělávání má doučování v rodinách, které jsou již vícegeneračně na Moravě usazené a určitým způsobem se majoritní společnosti přizpůsobily.

- **R-I** *Rodiče pocházejí – tata je ze Šternberka, mama je z Polska, je bílá, není Romka. My ve Šternberku jsme bydleli jen mezi rodinou, my nebydlíme mezi cizíma Cikánama, nee – my se s těma jinýma nebavíme, v naší rodině nevadilo, že je mama bílá, tatínkovi nic neřikali, že má bílou, že nemá (ženu) ze své rodiny, oni ju přijali...*
- **R-III** *Dědeček: mám dva kluky a pět vnuků, v té době, jak my za mládí, jsme si nechali jenom dva, jen dva, cizí měli hodně děcka, my jsme chtěli jen dva, za to mi naši nadávají, že žijeme jinak.*

- **R-IV** *Já pocházím ze Slovenska, přítel je tady Moravák. Já jsem přímo z Vysokých Tater. Já mám svoje děti z prvního manželství, ale teď spolu máme jednu holku. My jsme oba rozvedení, my už to nedržíme, že se musíme vzít, takže my jsme jen druh a družka, to bývalo, že se museli lidi vzít, to už se tady nedrží. Takovou tradici už nedržíme.*
- **R-IV** *Olašští Cikáni – to jsou jiní než my, my jsme normální Cikáni, my jako konkrétně patříme už jako k vám Moravákům, Olašští, to jsou praví Cikáni. My jsme ti, co se přizpůsobili, v první řadě, oni jsou hluční – jsou kapsáři, jo my jsme jiní, oni si potrpí na zlato. My jsme jako jiní.*

6.2.10 Kategorie „Český jazyk versus romština“

Pro úspěch ve škole je důležitá znalost spisovné češtiny, zvláště u romských dětí, které mohou vyrůstat v bilingvní rodině:

- **R-IV** *Matka - doma mluvíme jenom česky. Malá mluví jenom česky, otec – my většinou jako takhle mluvíme česky mezi sebou, dneska už ty Cikáni nejsou, jak to bylo dřív, ty cikánský děcka většinou už mluvíjou česky. Malá rozumí cikánsky, ale jí to nesejde, ty děcka chtějí angličtinu.*
- **R-III** *Romštinu užíváme málokdy, děti neumí vůbec, já umím, ne ale moc dobře. Doma jsme tak mluvili, když jsme to slyšeli od našich rodičů a když oni mluvili s prarodičama, a já ještě teď dokážu mluvit v romštině. Ale děti už vůbec nemluví romsky, oni třeba zaslechnou venku mezi děckama nějaký slovo a pak se nás doma ptají, co to znamená.*
- **R-I** *Ale tata s nama mluvili česky, mama nechtěla mluvit cikánsky. Mama nemluví cikánsky, ale rozumí, s děckama s nama naši mluvili česky, aji jako rodina s nama mluvili česky, jenom česky, já jsem nemluvila cikánsky. To až teďka s manželem, tak něco cikánsky rozumím, on (manžel) umí perfektně, ostatní děcka co znám, tak mluví cikánsky, ale moje děti už ne, děcka už mluví jen česky.*

Z výzkumu jasně vyplývá, že v rodinách je preferován jazyk český, a to přesto, že v mnohých případech se jedná pouze o tzv. etnolekt češtiny (popsán v teoretické části). Zúčastněné pozorování i rozhovory jednoznačně potvrzují důležitost znalosti spisovné češtiny pro úspěšné vzdělávání romských dětí v našich školách. Závažným nedostatkem v rodinách je velmi malá slovní zásoba českého

jazyka u rodičů a málo rozvinutý jazykový kód, který se generačně přenáší. Že se jedná o generační přenos, potvrzuje i skutečnost, že tam, kde se některý z rodičů či prarodičů zajímá o čtení, luštění křížovek či jiné aktivity, které slovní zásobu rozvíjejí, jsou i školní výsledky dítěte znatelně lepší. Tato skutečnost je vyjádřena i citacemi rozhovorů v rodinách, kde děti se školními výsledky problémy nemají, jak ukazuje následující kategorie:

6.2.11 Kategorie „Domácí podmínky pro učení dětí, vztah ke vzdělání, mezigenerační přenos“

Podmínky pro učení v jednotlivých rodinách jsou bohužel většinou nedostatečné. Přesto se rodina snaží v rámci svých sociálních možností tyto podmínky upravit, zvláště po „navedení“ dobrovolníkem:

- **D-I** *Podmínky pro doučování máme, my jsme nezačínali, před náma tam už někdo doučoval, rodina je na to zvyklá. Rodina nám vždycky zařídí, abychom měli klid, sem tam proběhne pár dětí, co jsou zvědavý, ale většinou si dupnem, abychom měli klid na učení.*
- **R-I** *Děcka se učijou tady v kuchyni, oni nechcou být v tom dětském pokoji, oni jsou radši tady s nama, oni jsou radši s nama než sami v pokoji, tam nechcou být.*

Mezigenerační přenos v rodinách funguje nejen negativním, ale i pozitivním směrem. Školní výsledky tak může ovlivnit například i jakási „tradice“ rodiny ve čtení knih, časopisů apod., která není v romských rodinách vůbec obvyklá (např. rodiny R-I, R-II nemají doma kromě školních vůbec žádné knihy) a může přispívat k rozvíjení jazykového kódu od prarodičů, následně rodičů a dětí:

- **R-IV** *Spolu máme jen tuhle holku, ona má ve škole jenom jedničky. S děckama z prvního manželství jsem taky problémy ve škole neměl. Co se týká čtení, já jsem odjakživa četl pohádky, jako nějaký pohádky tady doma máme - knížky. Ale já hodně čtu noviny. Malá čte hodně, měla udělat domácí práci a udělat jako knížku a museli jeden příběh napsat a obrázky – sloh, to jí jde.*
- **R-III** *Starší kluk chodí na gymnázium, než tam začal chodit, tak se velice dobře učil, každý rok vyznamenání – v první třídě neměl žádné problémy, už od školky ovládal právě perfektně, on už od školky četl, ona tchýně čte hodně, to má po*

babičce, po mě určitě ne – tchýně má hodně knížek, švagr taky četl hodně, babička hodně čte, aji luští křížovky, aji sem chodijou si půjčovat k ní knížky.

6.2.12 Kategorie „Motivace rodičů, motivace dětí“

Zájem o službu doučování ze strany rodin je veliký, důležitá je otázka motivace jak rodin, tak dětí v rodinách:

- **US-3** *Ona je namotivovaná sama od sebe, protože když vidí, že se zlepšuje, tak to ji zpětně motivuje, za poslední 4 měsíce se hodně zlepšila.*
- **D-II** *Maminka byla motivovaná hodně, ale bohužel sama neměla ani dokončené základní vzdělání a to se podepisovalo i na skutečnosti, že neuměla svým dětem ani poradit, ani pomoci.*
- **R-I** *Já chcu, jasný že jo, aby nebyly tak jako já, tak jsem chtěla, aby nebyly jak já. Moje mama je vyučená, mama na mě furt řvala, já jsu ještě vyučená, ale brácha se ani nevyučil.*
- **K-II** *Důležité je odhadnutí motivů rodiny (rozdíl ve spolupráci je, když je do této služby dotlačí sociálka či jiné instituce – to pak nespolupracují a vydrží jim snaha jen krátkodobě a nejsou vidět žádné posuny.*
- **US-5** *Já mám z rodiny takovou zkušenost, že se tatínek snaží z toho, že tam chodím doučovat vyčerpát, co to jde – rodiče o dítě nemají zájem, vymlouvají se, kolikrát mi i lžou, že to a to nemohli s dítětem dělat, maminka si taky hodně vymýšlí proč to a to nejde. Já jsem tam v takový roli aktivní, jakoby já musím kontrolovat nejen dítě, ale i rodiče, otec na to nestačí a ani sám nechce, on by chtěl, abych tam chodila třikrát týdně, aby oni se nemuseli těm dětem vůbec věnovat...*

Jak vyplývá z rozhovorů, zájem o službu doučování v rodinách často přesahuje možnosti nabídky. Z tohoto pohledu nelze tvrdit, že rodiny nemají o vzdělání svých dětí zájem. Otázkou však zůstávají motivační činitelé, jež rodiče vedou k využívání této služby. V některých případech je možné bohužel vidět i snahu „přehodit“ starost o dítě na instituci, která se jim o vzdělání dítěte zdarma postará. Toto zneužívání služby je třeba vyloučit, proto jsou důležité poznámky a výkazy, kde dobrovolník zaznamenává mimo jiné i aktivitu rodičů, která je právě pro efektivitu této služby velmi důležitá a je jedním z měřítek úspěšnosti.

6.2.13 Kategorie „Časová dimenze doučování, střídání dobrovolníků“

Dobrovolníci uzavírají smlouvy na doučování minimálně na jedno pololetí školního roku, doučováním stráví v rodině přibližně dvě hodiny týdně. Časové hledisko doučování, zejména kvůli střídání dobrovolníků, je bohužel průvodním jevem práce s dobrovolníky.

- **K-II** *Pro rodiny je problém časté střídání dobrovolníků (pokud dobrovolník může třeba jen 2 měsíce – neumísťujeme do rodiny, ale třeba využijeme na volnočasovky).*
- **K-I** *Výměna dobrovolníků v rodině byla vždy problematická, děti byly zvyklé na jednu osobu a ta jim odešla, přišel někdo jiný s jiným systémem práce. Jinak doučování probíhalo 2 h týdně.*
- **K-II** *Někteří dobro působí třeba i 4 roky, ale to zase já jim nabízím změnu (ideálně ve chvíli, kdy ukončujeme i spolupráci s rodinou z důvodu dlouhého trvání doučování v rodině, tj. až 3 roky).*

Časová dimenze ukazuje náročnost celého projektu. Nejde jen o možné střídání dobrovolníků, ale i o jejich časové možnosti, často musí dojíždět, nebo jsou limitováni svým volným časem, prací či studiem.

- **D-III** *Strávím 2 – 3 hodiny na doučování – z toho hodinu a půl na doučování zbytek je cesta.*

Výhodou zaangažovanosti studentů na této dobrovolnické práci je jejich mladistvé zapálení, neboť někteří setrvávají v doučování stejně dlouho, jako jimi doučované dítě.

6.2.14 Kategorie „Rom nebo Cikán, rasismus kontra afirmace“

Zajímavý poznatek vyplynul při porovnávání teoretických tvrzení o používání označení Rom či Cikán. Pro většinu rodin slovo Cikán nezní hanlivě, naopak jsou na toto pojmenování zvyklí a neberou je jako rasistickou nálepku.

- **R-IV** *My si říkáme Cikáni, my si říkáme vždycky Cikáni. Takhle my jsme vychovávaní takhle, že takhle od narození a ze školy říkali vždycky Cikáni. Je to pro nás úplně normální.*
- **D-II** *Co se týká rasismu, tak mám na to svůj názor, není všechno rasismus bílých na Romech, někdy je to i naopak, každopádně se ty konflikty mezi těmato*

skupinama vyostřují, kdoví, jak to dopadne, já taky, když jsem doučovala, tak mě od toho všichni zrazovali, jako když jsem měla radost z toho, že se mi s dětma daří, tak mi říkali lidi, počkej, až budou v pubertě, no takže rasismus ten tady je, zase na druhou stranu se ty Romové opravdu chovají ve většině případů nemožně...

- **R-I** *Líbí se vám říkat Rom nebo Cikán? Mlčí, chvíli přemýšlí. To vyjde na stejný, je mi to jedno – já neříkám Rom, já říkám Cikán, mezi sebou si říkáme Cikán, Rom nee, neříkáme.*

Ve vztahu k různým možnostem afirmativních akcí rodiny vítají téměř každou možnost, jak si pomoci a přilepšit.

- **K-II** *Někdy je třeba kontrolovat, zda už rodina není v nějaké jiné službě – stalo se nám to u rodiny RII – chtěli naše doučování a současně se holky doučovaly v Romodromu.*

- **R-III** *Já jsem chtěla, že ten náš jde na to gymnázium, aby mi trochu pomohli, tak dva měsíce jsem čekala, pořád něco chtěli a nemáte nárok, no tak se pokusíme, čekala jsem dva měsíce, nakonec mi dali jen tisíc korun...*

Naopak s rasismem mají zkušenost bohužel i děti, v daném případě naštěstí zafungovala škola a ve věci došlo dobrému řešení:

- **R-II** *...protože jim tam jedny bílý děcka nadávali – že jijou (výkaly), že jsou špinavý, holky nechtěly do školy, já jsem tam šla, ředitel pak zakročil, ty děcka šly pryč, a teď už majou tady aji bílé kamarádky, přijdou a vezmou si aji jídlo a ještě jim to chutná, říkajou, že je to lepší než doma, aji holky k nim chodijou, majou bílý kamarádky.*

6.2.15 Kategorie „Romantizující stereotypy, nadšení, nebezpečí vyhoření“

Mladí dobrovolníci, jejichž motivací bývá i určité - až romantizující - nadšení pro práci s romskými dětmi, mohou být při své práci i rozčarováni.

- **D-I** *Jako učit rodiče si myslím, že není moc vhodný, si myslím, že bych ji tím jako spíš ponižovala. Jako kdybych jí řekla, ať učí děti, tak to jo, ono i tak částečně funguje, ale učit rodiče jako třeba češtinu nebo matiku??*

- **US-4** *Já doučuju šestnáctiletýho kluka, ale tak posledního půl roku ho ve škole ani neklasifikovali, chodil za školu a on o všechno ztratil zájem. Já jsem ho doučoval tři roky, nejdřív to bylo bezva, rozuměli jsme si, ale ten poslední půlrok je*

to hrozný. Já sám jsem z toho nešťastný, asi jsem se do toho moc ponořil, protože je mi to líto, tři roky ho doučuju a nakonec to vezme tenhle konec. Je to pro mě velké zklamání.

Určitým úskalím pro dobrovolníka, které si on sám neuvědomuje, je (zprvu nenápadné) nebezpečí vyhoření osobnosti. Mladí dobrovolníci jsou ve většině případů zapálení pro svoji práci, neuvědomí si však následek příliš blízkého vztahu ke klientovi a mohou být pak při své činnosti hodně rozčarováni. Prevencí takového vyhoření jsou pravidelné supervize, eventuelně možnost probrat celou věc s koordinátorem, což funguje ve službě naprosto dokonale.

➤ **VÝSTUPY** (výsledky, kritéria hodnocení, naplnění cílů)

6.2.16 Kategorie „Zpětná vazba, úspěch, splnění očekávání“

V důsledku různorodosti všech účastníků služby je individuálně hodnoceno i působení zpětné vazby na dobrovolníky, záleží na každém, co od svého působení očekává a s jakou motivací do této dobrovolnické činnosti vstupuje.

- **D-I** *Pro mě je zpětnou vazbou to, že mám pocit, že jsem se jí věnovala a ona se teď zlepšila, to nemusí být učitelama, taky jsem jí možná dala příklad, že někdo prostě žije jinak, líp, že může něčeho dosáhnout, v čem já jsem ji posunula někam jinam, nemyslím si, že to je až v těch známkách. Oni maj tu službu mít, nebo můžou mít jakoby jen tři roky. Takže to nevyjde do té devátý třídy, tak bych chtěla, aby se pak v té devátý na ni kouknul, jak dopadne, to prostě já zájem mám, co s ní dál bude, protože to si člověk přece jen vytvoří určitéj vztah.*
- **D-II** *Pocit z doučování jsem měla hodně dobrý, protože jsem měla zpětnou vazbu z rodiny, která mě měla hodně ráda, a velice hezky se ke mně chovali, jako bych byla jejich příbuzná.*
- **D-III** *Splnění očekávání – minimálně pomoci tomu klukovi se protlouct, já jsem věděl, že budu mít kluka, asi jsem mu příkladem, možná, podle toho máme mezi sebou takovej zvláštní vztah... já jsem nevěděl, co můžu očekávat, plní se mi moje představy, nebo mám radost, když vidím nějaký zlepšení, neměl jsem očekávání to, že bych to nějak extrémně změnil, takže nejsem ani žádněj vyhořelej, takže je to dobrý.*

Při vstupu do programu by měli být dobrovolníci upozorněni, že není možné mít přehnaná očekávání, že se situace zrovna toho žáka, kterého doučují, nějak radikálně zlepší, že z propadajícího jedince se během půl roku stane jedničkář. Úspěchem jsou i malé pokroky, třeba když si dítě samo dokáže napsat úkol. Dobrovolníci, kteří se zúčastnili mého výzkumu, si byli tohoto faktu vědomi.

6.2.17 Kategorie „Hodnocení služby účastníky“

Službu hodnotí kladně většina aktérů. Dokonce rodina, která již byla z programu vyřazena a přešla ke konkurenční službě, která doučování zajišťuje formou nízkoprahového zařízení, a může tedy srovnávat, hodnotí doučování v rodině jako velký přínos pro své děti.

- **R-II** *S váma bylo to doučování lepší, jak jste vy doučovala, to bylo nejlepší, to mělo velký význam pro děcka, to se jim i líbilo a šlo jim to líp...., takže děckám už to chybělo, protože já jim neumím poradit, tak jsem chtěla, aby se někde doučovali. tak přišli z toho nového doučování (maminka ukazuje smlouvu – společnost Romodrom).... v té klubovně je naráz tak 4 až 5 děcek, tak ona se chvílu učí s tím, chvílu s druhým, ale holky říkaly, že to je na ně moc rychlý, že tomu pak nerozumíjou.*
- **K-II** *Pokud je rodič aktivní a chce (komunikuje se školou a jinými institucemi), pokud je dítě aktivní a chce (chodí do školy, respektuje rodiče), pokud je aspoň minimální prostor a prostředí pro domácí přípravu, pokud i pedagog dítěte chce dítě podpořit a realizuje vstřícné kroky, pokud dobrovolník doučování realizuje svědomitě, připravuje se na něj a nejen píše s dítětem úkoly, ale i rozšiřuje jeho vědomosti, znalosti a dovednosti v jiných oblastech, ideálně zábavnou a motivující formou, oceňuje dítě, je mu vzorem a inspirací, pak má ta služba největší efekt.*
- **K-II** *Super je teď to, že starší žáky můžeme zachytit ještě jednou ve službě kariérního poradenství (často navazujeme na doučování), tam je kladen víc důraz na jejich volbu, samostatnost, méně vodění za ručičku.*
- **U-1** *Dobrovolník doučoval žáky po vyučování ve škole. Spíše nedoučoval – velmi často výuka odpadla. Po změně dobrovolníka probíhala výuka pravidelněji,*

ale velmi krátkou dobu. Nelze posoudit zlepšení, doučování bylo krátkodobé, žádná změna k lepšímu se neprojevila.

- **U-2** *Zlepšila se komunikace s rodiči – účast na třídních schůzkách, dojdou v nemoci dítěte pro úkoly, omluvit), placení všeho včas, teď dokonce i dopředu – zodpovědnější – domácí úkoly, domácí příprava, je vidět, že se něco děje.*
- **U-4** *Došlo ke zlepšení plnění domácích úkolů.*
- **D-II** *tohle doučování je dělaný dobrovolníkama, přitom si myslím, že by mělo velký efekt, aby v rodinách měli takovýho „mentora“, i tak je ale tohle doučování běh na dlouhou trať, protože snad nějaký střípek v těch dětech zůstane a takhle pomalu se to tak nějak evolučně změní.*
- **D-III** *Ony se u tohodle nedají čekat nějaký zázraky, to je asi na dlouhou dobu. Když je propadající kluk, tak z něj asi nemůžu čekat, že bude jedničkář.*

Jednoznačně kladně lze tedy hodnotit **individualitu služby** a také přímé působení v rodině, čímž dochází postupně (a to i přesto, že se opravdu jedná o „běh na dlouhou trať“) k rozbourávání stereotypních hranic, které oddělují sociálně vyloučené rodiny od majoritní společnosti, přínosem je i možnost návaznosti služby pro klienta v oblasti kariérního poradenství. Hodnocení učitelů je taktéž individuální, mají různé zkušenosti se službou, dobrovolníky i dětmi, bohužel jen minimum jich bylo ochotno zapojit se do mého výzkumu.

6.2.18 Kategorie „Kritéria úspěšnosti služby“

Vzhledem k silnému důrazu na individualitu služby se jen těžko hledají kritéria, podle kterých by se úspěšnost služby dala vyhodnotit:

- **K-I** *Co ale byl problém, bylo najít nějaký vhodný nástroj pro naši interní evaluaci, hlavně jak si stanovit kritéria úspěšnosti. Nešly nám ty příběhy nacpat do tabulek.*
- **K-II** *Ideálně zlepšení prospěchu či zmírnění řešených problémů (komunikace se školou, spolupráce se školou, zabránění přestupu na ZVŠ, atd.) Ale pokrokem je i udržení (nezhoršení) známek, případně dohnání učiva – většinou se to děje tak, že první rok doučování se známky zhorší (vlivem zpětného dohánění učiva předchozích let) a až po tom roce se začne dítě spravovat, dostávat se původní známky (ale je to úspěch z dlouhodobého hlediska), samozřejmě úspěch je i orientace rodičů*

v systému vzdělávání, v přípravě do školy, komunikaci se školou, naučení potřebných věcí souvisejících se školní docházkou, úspěch je i minimalizování zameškaných (i neomluvených) hodin.

- **D-I** *Ona když chce, tak má dobrý známky, když nechce, tak dobrý známky nemá, já jí můžu pomoci jedině v tom, co ona nerozumí, protože ona je fakt chytrá, tam jde o tu motivaci.*
- **D-II** *Děti se ve škole sice nějak moc nezlepšily, ale udržely se na základní škole, ačkoliv jejich znalosti opravdu byly docela špatné, zvláště díky tomu, že neměly základy, něco pochopily, něco jsem jim pomohla, ale nepropadaly a ani neměly náběh na tu zvláštní školu, a to bylo myslím i hlavní očekávání maminky, která za žádnou cenu nechtěla, aby děti skončily ve zvláštní škole.*

Z jednotlivých rozhovorů s informanty i evaluačních dokumentů vyplývá, že dochází k naplnění cíle dané služby různými směry, a to zejména v důsledku individuálního charakteru služby. Někdy se výrazně zlepší prospěch žáka, jindy se děti udrží na základní škole a absolvují základní vzdělání v hlavním vzdělávacím proudu, nebo se alespoň zlepší přístup rodičů k jejich povinnostem ve vztahu ke vzdělávání dětí a jejich domácí přípravě.

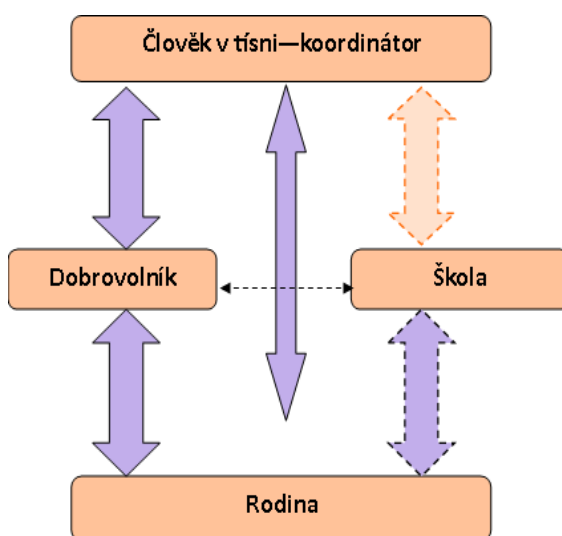
6.3 Závěrečné shrnutí výsledků otevřeného kódování

Je zřejmé, že služba „Podpora vzdělávání“ má ve vztahu ke svému cíli pozitivní tendenci jeho naplnění. Znamená to, že výsledky její činnosti se projevují přinejmenším ve zlepšení jednotlivých problematických aspektů, které jsou překážkami ve vzdělávací cestě romských dětí. Většina rodin, které se zapojily do programu, získala touto službou pozitivní zkušenosti, které se projevily buď zlepšením prospěchu žáka, větší iniciativou ze strany rodičů směrem k domácí přípravě dětí na vyučování, nebo alespoň větším zájmem rodičů o spolupráci se školou. Nezanedbatelným přínosem služby je i nenásilný kontakt majority s minoritou, ze kterého čerpají pozitiva obě skupiny.

Služba má ale i své nedostatky, které jsou zřetelné především v kapacitních možnostech. To se týká hlavně personálního zabezpečení – výběr dobrovolníků

záleží částečně na štěstí organizace, jaké dobrovolníky se jí podaří získat. Procházejí sice odborným výběrovým řízením, které eliminuje nevhodné typy dobrovolníků, ale jejich profesionální předpoklady na poli vzdělávání jsou dány spíše intuitivními schopnostmi než přímým odborným vzděláním. Zde by stálo za zkoušku doporučení zaangažovat více v této dobrovolné činnosti studenty pedagogických oborů.

Jedním z nedostatků této služby je i částečně problematická spolupráce s učiteli škol. Jak vyplývá z výzkumu, není v kapacitních možnostech jednotlivých učitelů a učitelek věnovat se individuálně pouze některým žákům po stránce domácí přípravy. Zajímavou skutečností, která vyplynula z mého výzkumu, je i fakt, že větší nadšení pro spolupráci na poli domácí přípravy za pomoci dobrovolníků projevují učitelé s kratší pedagogickou praxí. To souvisí zřejmě s určitým „vyhořením“ déle sloužících pedagogů a s jejich zkušenostmi, jakým způsobem byla jejich eventuelní iniciativa za dobu jejich pedagogické praxe oceněna, či lépe řečeno neoceněna. Tento problém je však dán spíše systémovým uspořádáním našeho školství. Pokud učitelé budou zatěžováni množstvím administrativní činnosti, jako je tomu dosud, není pravděpodobně ani v možnostech jednotlivých učitelů, škol, či pracovníků organizace Člověk v tísni tuto situaci v kladném směru ovlivnit. Následující graf ukazuje vztahy, které mají podíl na efektivitě služby „Podpora vzdělávání“:



Jak je na grafu znázorněno, spolupráce mezi jednotlivými aktéry služby funguje nejlépe ve vztahu koordinátor-dobrovolník, koordinátor-rodina a dobrovolník-rodina. Působením dobrovolníků v rodinách se zlepšuje vztah mezi rodinou a školou. Nedostatkem je malá spolupráce mezi koordinátorem a školou a minimální kontakt dobrovolníka a školy.

Pokud se týká vztahů a zainteresovanosti jednotlivých aktérů, k nejlepším výsledkům dochází v případě, že se „potkají“ dobře pracující dobrovolník, pozitivně podporovaný koordinátorem služby, s aktivně zapojenou rodinou a iniciativním učitelem ve škole. V následujícím popisu a schématu jsou uvedeny kombinace vztahů jednotlivých aktérů a výsledek doučování, který se dá v tom kterém případě očekávat. Je samozřejmě, že v praxi dochází k různým kombinacím charakteristik dobrovolníků, rodin i učitelů. Pro zjednodušení jsem vybrala krajní polohy chování a přístupů jednotlivých dobrovolníků, rodin i učitelů, které jsem pro přehlednost označila následujícími kódy:

SD – spolupracující dobrovolník – dobrovolník, který je správně motivován, chce pomoci, připravuje se a má znalosti, doučování provádí pravidelně a uvědomuje si dopady i úskalí svého snažení a své práce v rodině.

SR – spolupracující rodina – rodina, která má zájem o vzdělání svých dětí, spolupracuje s dobrovolníkem i školou, snaží se pracovat s dětmi dle návodů dobrovolníka a doporučení učitelů, službu bere jako šanci svých dětí prolomit kruh mezigeneračního přenosu nízkého stupně vzdělání.

SŠ – spolupracující škola – učitel, který má zájem o individuální přístup k jednotlivým dětem, nebere znevýhodnění jednotlivce ve své třídě jako přítěž, ale považuje inkluzivní přístup ve školním vzdělávání za normální jev, má nejen chuť, ale i čas a prostor věnovat se žákům se specifickými potřebami individuálně.

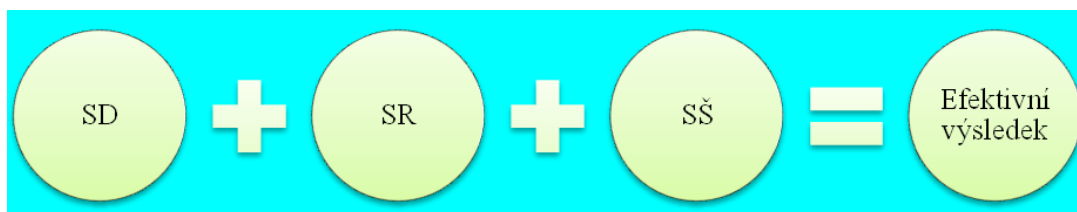
ND – nespolupracující dobrovolník – opak SD, dobrovolník neumí pomoci z neznalosti, nezkušenosti či nechuti (pouze „plní“ praxi do školy apod.).

NR – nespolupracující rodina – opak SR, rodina využívá službu jako bezplatné hlídání dětí, či náhradu za vlastní iniciativu.

NŠ – nespolupracující škola – opak SŠ, učitel je k inkluzi znevýhodněných žáků skeptický, vyhořelý, nedoceněný ve svých snahách, bez viditelných výsledků po delší dobu.

Jednotlivé kombinace aktérů jsou graficky znázorněny v obrázku:

KOORDINÁTOR

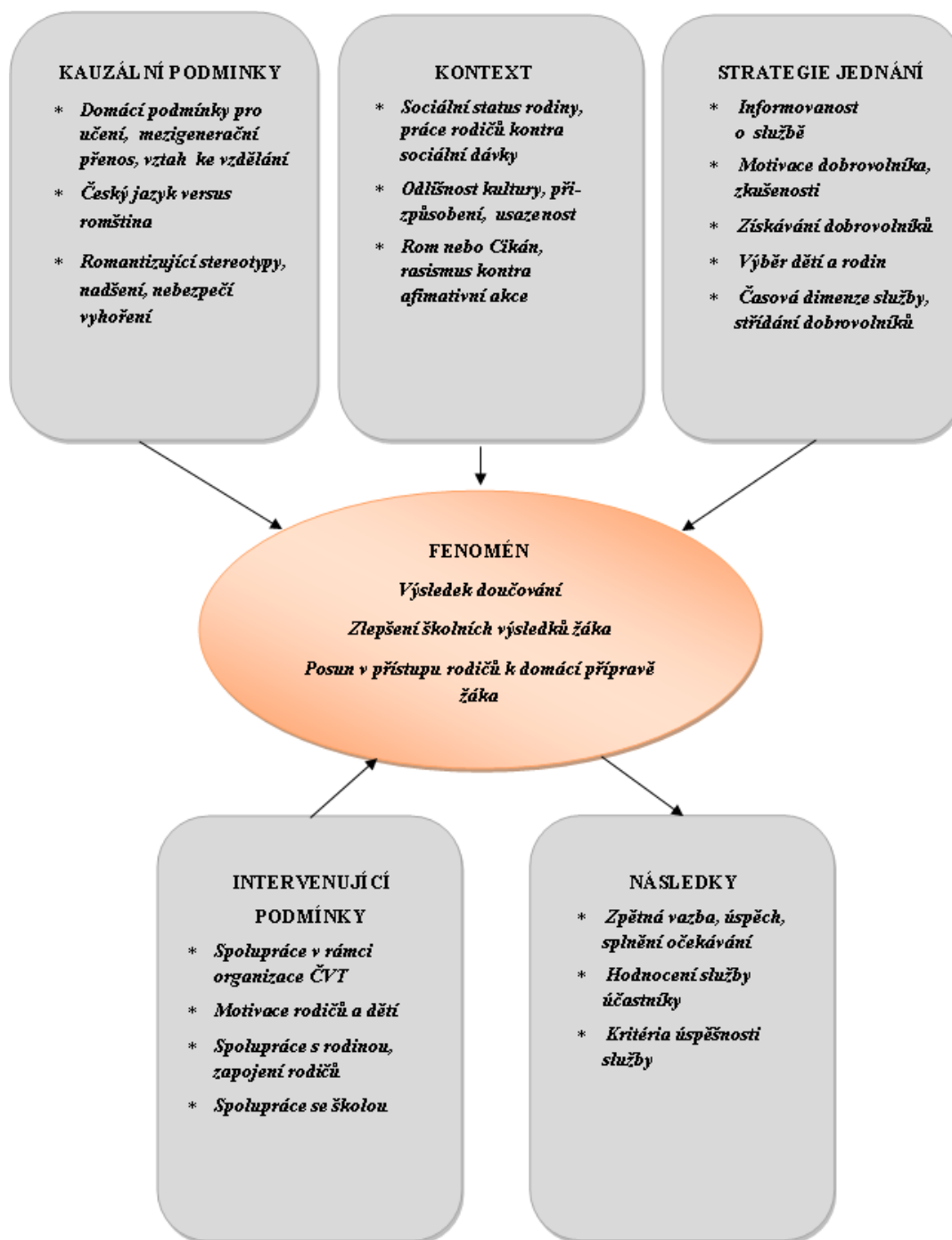


Pokud jde o porovnání výsledků mého výzkumu se srovnatelnými, již publikovanými závěry jiných šetření, zejména v oblasti edukace romských žáků, ve většině případů jsem dospěla ke stejným či podobným závěrům. K zajímavému kontrastu dochází ve srovnání sociálního statusu rodin, ve kterých individuální doučování probíhalo. Například Němec, Štěpařová a Pavlíčková (2010, s. 48) ve svém výzkumu uskutečněném v letech 2002-2008 tvrdí, že ve většině rodin, kde šetření probíhalo „*Tatínek pracuje, maminka je na mateřské*“. K podobným závěrům dochází i Buchtová, Gulová a Štěpařová (2010, s. 67), které svůj výzkum zaměřily na studenty Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně, kteří docházejí do rodin doučovat v rámci volitelného předmětu svého studia: „*Charakteristikou těchto rodin je také pracovní status alespoň jednoho z rodičů, v některých případech obou*“. Závěry mého výzkumu bohužel ukazují negativní posun v časové ose. V době mého počátečního působení v rodinách v roce 2008 ještě například v rodině R-II maminka pracovala jako uklízečka obecního úřadu, vlivem úsporných opatření v rámci řešení dluhové krize však zaměstnání ztratila.

V současné době většina romských rodin žije pouze ze sociálních dávek, čili v rodinách nepracuje téměř nikdo – a pokud ano, jedná se o práci nelegální, brigády apod. (rodina R-IV), což s sebou nese důsledky ve všech oblastech života sociálně vyloučených rodin.

6.4 Axiální kódování

Dalším krokem k vytvoření zakotvené teorie je axiální kódování. Jednotlivé kategorie se dále třídí a seskupují tak, aby postupně došlo k jejich uspořádání v paradigmatickém modelu, který zohlední příčiny, následky a jednotlivé vztahy mezi kategoriemi. Podle Hendla (2007, s. 248) „...v průběhu axiálního kódování výzkumník uvažuje příčiny a důsledky, podmínky a interakce, strategie a procesy a tvoří tak „osy“ propojující jednotlivé kategorie“. Následně jsem tedy jednotlivé kategorie shrnula v paradigmatu, které navrhli Strauss a Corbinová (in Hendl, 2007):



Výsledek axiálního kódování mi usnadnil další postup ve třídění jednotlivých kategorií tak, abych mohla postupnou integrací kategorií pokročit k dalšímu stupni budování zakotvené teorie, a tím je kódování selektivní.

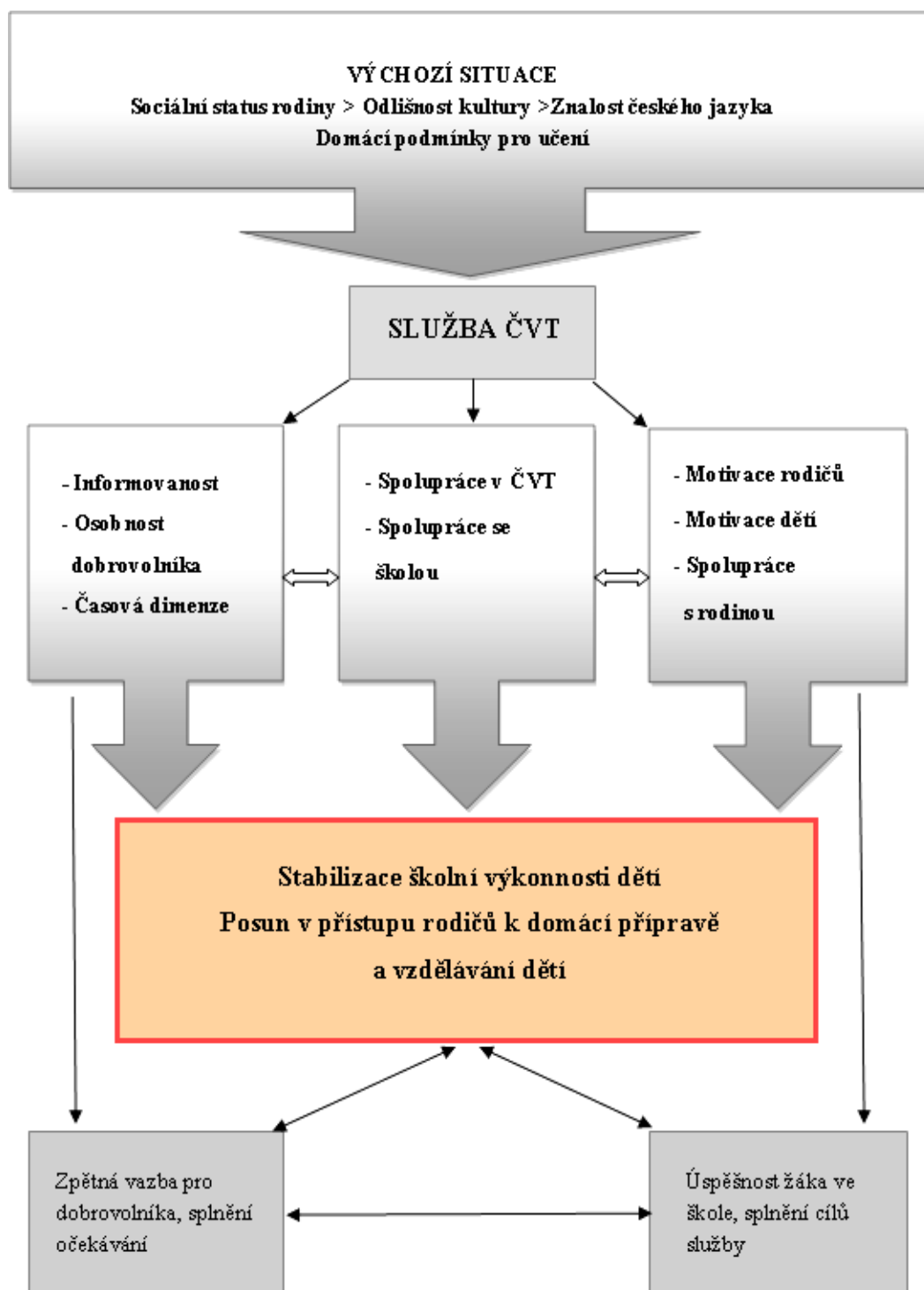
6.5 Selektivní kódování

Podle Strausse a Corbinové, 1999 (in. Škvaříček, Šed'ová a kol., 2007) je smyslem tohoto kódování „výběr jedné klíčové kategorie, kolem které je organizován základní analytický příběh... Tato centrální kategorie by měla odpovídat zkoumanému jevu a dobře jej popisovat“.

Hendl (2007, s. 252) uvádí, že „Selektivní kódování znamená hledání hlavní postavy nebo motivu, pohánějícího celý děj dopředu“. Dále tvrdí, že pro vytvoření nosných částí teorie je v této fázi analýzy důležitá především integrace dat, při které je vytvořena jedna hlavní kategorie, k níž se vztahují kategorie ostatní.

Na základě výše uvedeného jsem tedy jako ústřední kategorii mého výzkumu zvolila „výsledek doučování“, který představuje „**stabilizaci školní výkonnosti dětí a posun v přístupu rodičů k domácí přípravě a vzdělávání dětí**“. Tato kategorie vychází z axiálního kódování jako FENOMÉN a je odrazem všech podmínek a příčin, které byly analyzovány formou otevřeného kódování.

Výchozí situace pro doučování v rodinách je dána sociálním statutem rodiny, odlišností kultury, znalostí spisovného českého jazyka a v neposlední řadě i podmínkami, které mají děti pro přípravu na vyučování doma. Působením služby organizace Člověk v tísni v rámci programu „Podpora vzdělávání“ dochází ke stabilizaci školní výkonnosti dětí, v některých případech i ke zlepšení výsledků. Především však působením dobrovolníků dochází k posunu v přístupu rodičů k domácí přípravě dětí na vyučování a ke vzdělávání celkově. Takový výsledek je i zpětnou vazbou pro dobrovolníka, který je již na začátku upozorněn na skutečnost, že výsledky nejsou vždy pouze ve zlepšených známkách, ale v celkovém přístupu rodiny ke vzdělání. Pokud by služba dokázala nabídnout a zlepšit i spolupráci s učiteli a se školou, zejména ve zlepšení komunikace, úspěšnost žáka (a tudíž i kritéria naplnění cílů služby) by byla o mnoho viditelnější. Tato provázanost jednotlivých kategorií ve vztahu ke kategorii ústřední je po přeskupení zobrazena v následujícím vztahovém schématu, aby poté mohla být vytvořena teorie o komplexním působení dané sociální služby programu „Podpora vzdělávání“ organizace Člověk v tísni.



6.6 Závěrečné shrnutí

V závěrečném shrnutí bych chtěla jednak definovat teorii, která vyplynula z mého výzkumu a jednak porovnat hodnocení této konkrétní služby s jiným výzkumným šetřením.

6.6.1 Vytvoření teorie

Sociální status a podmínky ke vzdělávání v rodinách, stejně jako **sociokulturní odlišnost** (stupeň přizpůsobení či usazenost rodiny), jsou dány výběrem klientských rodin pro doučování. Další konstantou je **stupeň znalosti a používání jazyka českého**, zejména stupeň jazykového kódu. Pokud v rámci **dobré spolupráce v organizaci Člověk v tísni mezi koordinátory a dobrovolníky** dojde k výběru takového dobrovolníka, který si s rodinou tzv. „sedne“, pokud se jeden konkrétní dobrovolník věnuje jednomu konkrétnímu dítěti v určité **časové dimenzi**, pokud jsou **děti i rodiče správně motivováni** ve vztahu k domácí přípravě a sami **rodiče mají iniciativu zapojit se** do procesu domácí přípravy, dochází **k pozitivnímu posunu školních výsledků u dítěte i k posunu v přístupu rodičů ke vzdělávání** vůbec.

Jako nedostatečná se jeví **spolupráce se školou**, jejímž zintenzivněním by došlo k větší koordinaci požadavků na žáka, a tedy i k zacílení směru doučování dobrovolníkem. Bohužel tento požadavek není závislý ani tak na všech účastnících programu, jako na celém systému našeho školství, který učitelům podobné individuální aktivity spíše komplikuje a znemožňuje.

6.6.2 Komparace výsledků výzkumu

Ve srovnání s jinými tematicky podobně zaměřenými výzkumy jsem dospěla k podobným závěrům, i když v jednotlivostech se mé výsledky částečně liší. Například Němec, Štěpařová a Pavlíčková (2010) se ve svém výzkumu zaměřili na doučování za pomoci domácích učitelů pouze na respondenty jedné strany účastníků projektu, a to studenty Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně. Jde tedy spíše o jednostranný pohled, proto nelze naprosto přesně a plně srovnávat s výzkumem mým. Přesto chci upozornit na kontrast jednotlivých tvrzení.

Rozpor v sociálním statusu rodin, jejichž děti jsou doučovány, jsem popsala již ve shrnutí otevřeného kódování. K dalšímu zajímavému a odlišnému výsledku dochází například v hodnocení úspěšnosti doučování: Kupříkladu jeden z respondentů výzkumu Němce, Štěpařové a Pavlíčkové (2010, s. 56) tvrdí „*Stačila dvě odpoledne a z propadlíka se stal jeden z nejlepších žáků na češtinu ve třídě, dneska je to jeho oblíbený předmět, nedá na něj dopustit*“. Ve vztahu k výsledkům mého výzkumu, evaluačním dokumentům dětí v projektu doučování a zejména pak k tvrzení koordinátorů programu „Podpora vzdělávání“ v organizaci Člověk v tísni, si dovoluji toto tvrzení zpochybnit, i když si uvědomuji, že se jedná o individuální názor jednotlivce. Práce dobrovolníků s romskými dětmi, zejména s těmi ze socio-kulturně vyloučeného prostředí je opravdu tzv. „*běh na dlouhou trať*“. Zajímavým fenoménem programu „Podpora vzdělávání ČVT je například skutečnost, že v prvním roce doučování dochází často naopak až ke zhoršení prospěchu doučovaných dětí. To je dáno zřejmě tím, že se dobrovolníci pokoušejí zaplnit mezeru v předchozích znalostech dětí, aby se dalo nač navázat. Teprve po zvládnutí dřívějších základů pak v dalším roce doučování dojde ke zlepšení prospěchu. Ani to však nemusí být pravidlem, mnohdy je opravdu úspěchem služby větší zapojení rodičů a udržení školních výsledků na té úrovni, aby děti nemusely přestupovat na tzv. zvláštní školy.

Podobný výzkum mezi studenty Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity prováděly i Buchtová, Gulová a Štěpařová (2010), které se zaměřily na evaluaci předmětu Doučování dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí, který je nabízen na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně od roku 2007 jako volitelný předmět. I v tomto výzkumu se však jedná pouze o pohled prizmatem doučujících studentů s podobnými závěry, jaké zaznamenali Němec, Štěpařová a Pavlíčková (2010). Určitou inspirací, vyplývající z tohoto výzkumu pro pracovníky organizace Člověk v tísni zapojených do programu „Podpora vzdělávání“, by bylo zavedení **deníčku dobrovolníka**, který by děti nosily s sebou do školy a paní učitelka či pan učitel by do něj vždy jednou za týden zaznamenali co je potřeba s dítětem více procvičit.

ZÁVĚR

V době, kdy jsem začínala psát svoji diplomovou práci, se mi dostalo rady, že si mám zvolit jiné téma, neboť problematika romských dětí a Romů obecně je velmi komplikovaná. Já sama jsem netušila, co tato „komplikovanost“ obnáší. Jakmile jsem začala studovat literaturu k danému tématu, pochopila jsem, proč jsem byla od tématu zrazována. Je pravdou, že literatura týkající se romské problematiky je rozsáhlá a v mnoha případech natolik nesourodá, že mezi některými autory dochází až k vyhoceným sporům o podstatu jejich zkoumání a filozofii vědeckého bádání jako takového. Na druhé straně je to však problematika zajímavá - nejen obsahově, ale i v důsledku tvrzení autorů, zastávajících opačná stanoviska, a porovnávání jejich názorů a argumentací ve prospěch vlastního myšlenkového proudu.

Pokud jsem chtěla naplnit **hlavní cíl své práce**, kterým byla charakteristika konkrétní služby ve prospěch romských dětí, bylo nutno se v často protikladných teoretických tvrzeních a závěrech autorů nějakým způsobem zorientovat, utřídit jednotlivé názory a porovnat je s vlastní zkušeností při doučování v romských rodinách. Zpracování teoretických poznatků mi poté umožnilo tyto využít v následně provedeném kvalitativním výzkumu a pokusit se definovat své vlastní závěry, učiněné celkovým shrnutím veškerých informací, které jsem získala během zpracování této diplomové práce.

Problematika vzdělávání romských žáků je zajisté významným tématem, neboť je jednou z cest, jak zabránit vylučování romských rodin a naopak podpořit začlenění dalších generací Romů do majoritní společnosti. Může být také prevencí rasistických tendencí ve společnosti. Zvláště v dnešní době, kdy vlivem (nejen) hospodářské recese dochází k určitému vyhrocování přetrvávajícího rozporu mezi romskou menšinou a majoritou, stejně tak jako k růstu nenávisti z obou stran. Historická zkušenost totiž tragicky ukazuje, že společnost proti mezietnické destrukci není imunní, a to bohužel přes veškerá moderní tvrzení o principech multikulturalismu, který je ostatně v poslední době v rámci stagnace hospodářského růstu, a tím i potencionálního nebezpečí nedostatku zdrojů, kritizován dokonce i v nejvyšších politických kruzích (německá kancléřka Merkelová).

Je zřejmé, že původní myšlenka multikulturního soužití, založená na inkluzi minorit a majority, není ve společnosti tak jednoduše aplikovatelná, jak se zprvu

předpokládalo. Služba doučování romských žáků přímo v jejich rodinách je malým krokem, který naznačuje dobrý směr. Je výjimečná především svojí individuálností a také přímým kontaktem kultur většinové a menšinové společnosti, s kladným dopadem na rozbíjení zakořeněných stereotypů a předsudků. V záplavě opatření a pomoci, která je směřována k romskému etniku, ať už ze strany politických činitelů či občanského sektoru v naší republice, není nezanedbatelným nástrojem pomoci k dosažení lepší vzdělanostní struktury Romů. Je však třeba rovněž konstatovat, že svým rozsahem (kapacita možností, zdrojů či personálního zabezpečení) nemůže nahradit systémové řešení celé problematiky soužití majority s romskou menšinou.

Seznam zkratek

ADD	„(<i>attention deficit disorder</i>) (vývojová) porucha pozornosti“ (Hartl a Hartlová, 2009, s. 17).
ADHD	„(<i>attention deficit hyperactivity disorder</i>) deficit/porucha pozornosti s hyperaktivitou“ (Hartl a Hartlová, 2009, s. 17).
ADK	Asociace debatních klubů
ČVT	Člověk v tísni
EU	Evropská unie
GAC	Gabal Analysis & Consulting – společnost zabývající se výzkumem veřejného mínění, médií, marketingem
KOM	Označení dokumentů Komise evropských společenství
MPSV	Ministerstvo práce a sociálních věcí
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
o.p.s.	Obecně prospěšná společnost
ZČU	Západočeská univerzita (Plzeň)
ZVŠ	Praktická škola (dříve nazývána zvláštní)

POUŽITÁ LITERATURA

Amnesty International. *Nedokončený úkol : Romští žáci v České republice stále čelí překážkám ve vzdělání*. 1. vydání. London, Velká Británie : Amnesty International Publications, 2010. 74 s. Index: EUR 71/003/2009.

BAKALÁŘ, Petr. *Psychologie Romů : Volné pokračování knihy Tabu v sociálních vědách*. Praha : Votobia, 2004. 179 s. ISBN 80-7220-180-8.

BALABÁNOVÁ, Helena. Romské děti v systému českého základního školství a jejich následná profesionální příprava a uplatnění. In SOCIOKLUB. *Romové v České republice : (1945-1998)*. Vydání první. Praha : Sociopress, 1999. s. 333-351. ISBN 80-902260-7-8.

BALVÍN, Jaroslav. *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém*. Vydání první. Praha : Radix, 2004. 207 s. ISBN 80-86031-48-9, Hnutí R. ISBN 80-86798-01-1.

BARŠOVÁ, Andrea. Problémy bydlení etnických menšin a trendy k rezidenční segregaci v České republice. In VÍŠEK, Petr, et al. *Romové ve městě*. Vydání první. Praha : SOCIOPRESS, 2002. s. 5-29. ISBN 80-86484-01-7.

BOŘKOVCOVÁ, Máša. Romský etnolekt češtiny. In JAKOUBEK, Marek; HIRT, Tomáš. *Romové: Kulturologické etudy*. Plzeň : Aleš Čeněk, s.r.o., 2004. s. 292-308. ISBN 80-86473-83-X.

BUDILOVÁ, Lenka; JAKOUBEK, Marek. Několik (tisíc) slov úvodem. In BUDILOVÁ, Lenka; JAKOUBEK, Marek. *Cikánská rodina a příbuzenství*. První vydání. Ústí nad Labem : Nakladatelství a vydavatelství Vlasty Králové, 2007a. s. 11-18. ISBN 978-80-87025-11-6.

BUDILOVÁ, Lenka; JAKOUBEK, Marek. Příbuzenství, manželství a sňatkové vzorce : Cigánská příbuzenská síť. In BUDILOVÁ, Lenka; JAKOUBEK, Marek. *Cikánská rodina a příbuzenství*. První vydání. Ústí nad Labem : Nakladatelství a vydavatelství Vlasty Králové, 2007b. s. 19-68. ISBN 978-80-87025-11-6.

BUCHTOVÁ, Zuzana; GULOVÁ Lenka; ŠTĚPAŘOVÁ Ema. Evaluace předmětu Doučování dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí. In: GULOVÁ, Lenka, a kol. *Analýza vzdělávacích potřeb romských žáků*. Brno: Masarykova univerzita, Katedra sociální pedagogiky, 2010, s. 56-91. ISBN 978-80-210-5342-7.

CIMBÁL, Václav . Zánik a revitalizace lokálních kultur. In PŘÍVRATSKÝ, Vladimír; TEODORIDIS, Vasilis; VANČATA, Václav. *Základní kulturní a sociální mechanismy významné pro úspěšnou integraci žáků a studentů se specifickými potřebami : Soubor vybraných textů*. Praha : Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2010. s. 143-167. ISBN 978-80-7290-426-6.

DAVIDOVÁ, Eva. *Romano drom : Cesty Romů 1945-1990: Změny v postavení a způsobu života Romů v Čechách, na Moravě a na Slovensku*. Vydání 1. Olomouc : Vydavatelství Univerzity Palackého v Olomouci, 1995. 245 s. ISBN 80-7067-533-8.

DAVIDOVÁ, Eva. Osudy a cesty Romů v letech 1945 - 1989. In Moravské zemské muzeum/SVAN. *Romové - O Roma : Tradice a současnost - Angoder the akának*. Brno : SVAN , 1999. s. 33-38. ISBN 80-85956-14-4, 80-7028-141-3.

DAVIDOVÁ, Eva. *Romano drom : Cesty Romů 1945-1990: Změny v postavení a způsobu života Romů v Čechách, na Moravě a na Slovensku*. 2. přepracované vydání. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2004. 273 s. ISBN 80-244-0524-5.

DAVIDOVÁ, Eva; JURKOVÁ, Zuzana . Osudy a cesty Romů v letech 1945 - 1989. In Moravské zemské muzeum/SVAN. *Romové - O Roma : Tradice a současnost - Angoder the akának*. Brno : SVAN , 1999. s. 59-64. ISBN 80-85956-14-4, 80-7028-141-3.

ERIKSEN, Thomas Hylland. *Antropologie multikulturních společností: Rozumět identitě*. Vydání 1. Praha: TRITON, 2007, 268 s. ISBN 978-80-7254-925-2.

FRIŠTENSKÁ, Hana. Romové ve městě - společné bydlení. In VÍŠEK, Petr, et al. *Romové ve městě*. Vydání první. Praha : SOCIOPRESS, 2002. s. 49-68. ISBN 80-86484-01-7.

FRIŠTENSKÁ, Hana; HAIŠMANN, Tomáš; VÍŠEK, Petr. Souhrnné závěry. In SOCIOKLUB. *Romové v České republice : (1945-1998)*. Vydání první. Praha : Sociopress, 1999. s. 473-507. ISBN 80-902260-7-8.

FRIŠTENSKÁ, Hana; VÍŠEK, Petr. *O Romech : Na co jste se chtěli zeptat (manuál pro obce)*. Praha : Vzdělávací centrum pro veřejnou správu ČR ve spolupráci s EU, 2002. 141 s.

HADJ MOUSSOVÁ, Zuzana. Teoretický pohled na problematiku sociokulturně znevýhodněných žáků. In BITTNEROVÁ, Dana. *Vzdělávací potřeby sociokulturně znevýhodněných : Případ SIM - Středisek integrace menšin*. Vydání první. Praha : ERMAT Praha, 2009. s. 24-76. ISBN 978-80-87178-06-5.

HÁJKOVÁ, Markéta. Rodina a zvyky slovenských Romů usazených v České republice. In: ŠIŠKOVÁ, Tatjana. *Menšiny a migranti v České republice: My a oni v multikulturní společnosti 21. století*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, s. 127-144. ISBN 80-7178-648-9.

HANZAL, Jiří. *Cikáni na Moravě v 15. až 18. století : Dějiny etnika na okraji společnosti*. Vydání první. Praha : Nakladatelství Lidové noviny, 2004. 240 s. ISBN 80-7106-508-0.

HARTL, Pavel; HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. Vyd. 2. Praha : Portál, 2009. 776 s. ISBN 978-80-7367-569-1.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Vyd. 2., aktualizované. Praha: Portál, 2008, 408 s. ISBN 978-80-7367-485-4.

HORVÁTHOVÁ, Emília . Cigáni na Slovensku: Rodinný a spoločenský život. In BUDILOVÁ, Lenka; JAKOUBEK, Marek. *Cikánská rodina a příbuzenství*. První vydání. Ústí nad Labem : Nakladatelství a vydavatelství Vlasty Králové, 2007. s. 115-131. ISBN 978-80-87025-11-6.

HORVÁTHOVÁ, Jana. Historické osudy Romů od jejich odchodu z Indie do 19. století. In Moravské zemské muzeum/SVAN. *Romové - O Roma : Tradice a současnost - Angoder the akának*. Brno : SVAN , 1999. s. 15-24. ISBN 80-85956-14-4, 80-7028-141-3.

HÜBSCHMANNOVÁ, Milena. Několik poznámek k hodnotám Romů : (Skica). In SOCIOKLUB. *Romové v České republice : (1945-1998)*. Vydání první. Praha : Sociopress, 1999. s. 16-66. ISBN 80-902260-7-8.

IVANOVÁ, Kateřina. Základní pojmový aparát. In IVANOVÁ, Kateřina; ŠPIRUDOVÁ, Lenka; KUTNOHORSKÁ, Jana. *Multikulturní ošetřovatelství I*. Vydání první. Praha : Grada Publishing, 2005. s. 19-42. ISBN 80-247-1212-1.

JAKOUBEK, Marek. *Romové - konec (ne)jednoho mýtu : Tractatus culturo(mo)logicus*. Vydání první. Praha : BMSS-Start, 2004. 317 s. ISBN 80-86140-21-0.

JAKOUBEK, Marek. Rivalita identit : Cigán versus romský národ. In JAKOUBEK, Marek. *Cikáni a etnicita*. Praha : TRITON, 2008. s. 144-164. ISBN 978-80-7387-105-5.

JAKOUBEK, Marek; BUDILOVÁ, Lenka. Romové už alespoň trochu známí (třebaže ještě zdaleka ne úplně). In JAKOUBEK, Marek ; BUDILOVÁ, Lenka. *Romové a Cikáni - neznámí i známí : Interdisciplinární pohled*. První vydání. Vozice : LEDA , 2008. s. 7-11. ISBN 978-80-7335-119-9.

KLIMEŠ, Lumír. *Slovník cizích slov*. Vydání 2. upravené. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1983. 816 s. 14-545-83.

Kolektiv autorů. *Encyklopedický slovník*. 1. Praha : Odeon a Encyklopedický dům, 1993. 1253 s. ISBN 80-207-0438-8.

KOŠÁK, Pavel (ed). *Program podpory vzdělávání v rodinách*. Praha: Člověk v tísni, o.p.s., 2008. 24 s.

KOVAŘÍKOVÁ, Marie, a kol. *Pedagogicko-psychologická problematika romských žáků ve vztahu k jejich školní úspěšnosti*. Ústí nad Labem : Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Fakulta pedagogická , 1998. 105 s. ISBN 80-7044-225-5.

KOVATS, Martin. Problematika intelektuální a politické zodpovědnosti ve vztahu k rodícím se evropským politickým strategiím zaměřeným na Romy. In HIRT, Tomáš; JAKOUBEK, Marek. *Romové v osidlech sociálního vyloučení*. Plzeň : Aleš Čeněk, 2006. s. 181-188. ISBN 80-86898-76-8.

KOVATS, Martin. Možnosti a výzvy - Rozšiřování Evropské unie a romská /cikánská diaspora. In JAKOUBEK, Marek ; BUDILOVÁ, Lenka. *Romové a Cikáni - neznámí i známí : Interdisciplinární pohled*. První vydání. Vozice : LEDA , 2008. s. 13-21. ISBN 978-80-7335-119-9.

LÁZNIČKOVÁ, Ilona. Tradiční rodinné vztahy, obřady a obyčeje. In Moravské zemské muzeum/SVAN. *Romové - O Roma : Tradice a současnost - Angoder the akának*. Brno : SVAN , 1999. s. 53-57. ISBN 80-85956-14-4, 80-7028-141-3.

LHOTKA, Petr. Romové v první Československé republice. In Moravské zemské muzeum/SVAN. *Romové - O Roma : Tradice a současnost - Angoder the akának*. Brno : SVAN , 1999. s. 25-28. ISBN 80-85956-14-4, 80-7028-141-3.

LÍPA, Jiří. Milena Hübschmannová a studium cikánštiny. In JAKOUBEK, Marek ; BUDILOVÁ, Lenka. *Romové a Cikáni - neznámí i známí : Interdisciplinární pohled*. První vydání. Vozice : LEDA , 2008. s. 164-177. ISBN 978-80-7335-119-9.

MATOUŠEK, Oldřich. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Třetí, rozšířené a přepracované vydání. Praha : SLON, 2003. 161 s. ISBN 80-86429-19-9.

MICHAYLOVA, Miglena ; GEORGIEV, Dončo. Etnonyma Циганин/Cikán/Ciganin/Циганин v bulharštině, češtině, chorvatštině a srbštině. In JAKOUBEK, Marek; BUDILOVÁ, Lenka. *Romové a Cikáni-neznámí i známí : Interdisciplinární pohled*. První vydání. Voznice : LEDA, 2008. s. 158-167. ISBN 978-80-7335-119-9.

MORAVEC, Štěpán. Sociální služby v prostředí romských společenství: problém etnicity poskytovatele. In JAKOUBEK, Marek; HIRT, Tomáš. *Romové: Kulturologické etudy*. Plzeň : Aleš Čeněk, 2004. s. 155-167. ISBN 80-86473-83-X.

NAVRÁTIL, Pavel, a kol. *Romové v české společnosti : Jak se nám spolu žije a jaké má naše soužití vyhlídky*. Vyd. 1. Praha : Portál, 2003. 224 s. ISBN 80-7178-741-8.

NEČAS, Ctibor. *Romové v České republice včera a dnes*. dotisk 4. doplněného vydání. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci - Vydavatelství, 1999. 127 s. ISBN 80-7067-952-2.

NEČAS, Ctibor. *Romové na Moravě a ve Slezsku (1740-1945)*. 1. vydání. Brno : Matice moravská v Brně, 2005. 475 s. ISBN 80-86488-20-9.

NEČAS, Ctibor. *Historický kalendář : Dějiny českých Romů v datech*. 2. přepracované a rozšířené vydání. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. 98 s. ISBN 978-80-244-1747-9.

NĚMEC, Jiří; ŠTĚPAŘOVÁ Ema; PAVLÍČKOVÁ Radka. Edukace romských dětí očima studentů - domácích učitelů. In: NĚMEC, Jiří, s kol. *Edukace romských žáků v zrcadle výzkumných šetření*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2010, s. 43-58. Sociálně pedagogický výzkum. ISBN 987-80-210-5148-5.

PAVELČÍKOVÁ, Nina. Proměny romské komunity v průmyslovém městě. In JAKOUBEK, Marek ; BUDILOVÁ, Lenka. *Romové a Cikáni - neznámí i známí : Interdisciplinární pohled*. První vydání. Vozice : LEDA , 2008. s. 62-80. ISBN 978-80-7335-119-9.

PROCHÁZKOVÁ, Michaela; ČERNÁ, Lenka. Dobrovolníci v sociálních službách a Výchova k dobrovolnictví. In KUBÁTOVÁ, Dagmar; KROUFEK, Roman. *Pedagogické a psychologické disciplíny v přípravě pracovníků v sociální sféře : Sborník z mezinárodní konference konané dne 21. 4. 2010 na Pedagogické fakultě UJEP v Ústí nad Labem*. Vydání první. Ústí nad Labem : Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2010. s. 200. ISBN 978-80-7414-276-5.

PŮTOVÁ, Barbora; SOUKUP, Václav. Kultura jako předmět antropologického výzkumu. In PŘÍVRATSKÝ, Vladimír; TEODORIDIS, Vasilis; VANČATA, Václav. *Základní kulturní a sociální mechanismy významné pro úspěšnou integraci žáků a studentů se specifickými potřebami : Soubor vybraných textů*. Praha : Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2010. s. 117-141. ISBN 978-80-7290-426-6.

ROKOSOVÁ, Marie. Co lze ještě udělat pro zvýšení vzdělanosti romských dětí : Specifický přístup k romským dětem. In BALVÍN, Jaroslav, a kol. *Romové a obecná škola : Přípravné ročníky a projekt "Začít spolu"*. Ústí nad Labem : Hnutí R, 1996. s. 40-46. ISBN 80-902149-3-2.

RŮŽIČKA, Michal. Znovupromýšlení sporů o konceptualizaci Romů. In JAKOUBEK, Marek ; BUDILOVÁ, Lenka. *Romové a Cikáni - neznámí i známí : Interdisciplinární pohled*. První vydání. Vozice : LEDA , 2008. s. 291-308. ISBN 978-80-7335-119-9.

ŘÍČAN, Pavel. *S Romy žít budeme - jde o to jak : Dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti*. Vyd. 1. Praha : Portál, 1998. 144 s. ISBN 80-7178-250-5.

SEKYT, Viktor. Romské tradice a jejich konfrontace se současností : Romství jako znevýhodňující faktor. In JAKOUBEK, Marek; HIRT, Tomáš. *Romové: Kulturologické etudy*. Plzeň : Aleš Čeněk, 2004. s. 188-217. ISBN 80-86473-83-X.

SINGLY, Francois de. *Sociologie současné rodiny*. Z franc. orig. přeložili Stanislav Štech a Ludmila Šašková. Vyd. 1. Praha : Portál, 1999. 128 s. ISBN 80-7178-249-1.

ŠEVČÍKOVÁ, Veronika. *Sociokulturní a hudebně výchovná specifika romské minority v kontextu doby*. 1. vydání. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, 2003. 234 s. ISBN 80-7042-282-3.

ŠIKLOVÁ, Jiřina. Romové a nevládní, neziskové romské a proromské občanské organizace přispívající k integraci tohoto etnika. In SOCIOKLUB. *Romové v České republice : (1945-1998)*. Vydání první. Praha : Sociopress, 1999. s. 271-289. ISBN 80-902260-7-8.

ŠKVAŘÍČEK, Roman; ŠEĐOVÁ Klára, a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

ŠOTOLOVÁ, Eva. *Vzdělávání Romů*. Praha : Nakladatelství Karolinum, 2008. 123 s. ISBN 978-80-246-1524-0.

TOPINKOVÁ, Jiřina. Práce v tzv. přípravném - nultém - ročníku s využitím mezinárodního projektu "Začít spolu". In BALVÍN, Jaroslav, a kol. *Romové a obecná škola : Přípravné ročníky a projekt "Začít spolu"*. Ústí nad Labem : Hnutí R, 1996. s. 56-59. ISBN 80-902149-3-2.

TOŠNER, Jiří; SOZANSKÁ, Olga. *Dobrovolníci a metodika práce s nimi v organizacích*. Vyd. 2. Praha : Portál, 2006. 152 s. ISBN 80-7367-178-6.

VÍŠEK, Petr. 60 let řešení romské problematiky - úspěch, či neúspěch?. In HIRT, Tomáš; JAKOUBEK, Marek. *"Romové" v osidlech sociálního vyloučení*. Plzeň : Aleš Čeněk, 2006. s. 189-200. ISBN 80-86898-76-8.

INTERNETOVÉ ZDROJE

ALINČOVÁ, Milena , et al. Romové. In BURYÁNEK, Jan. *Interkulturní vzdělávání I* [online]. Praha : Člověk v tísni, 2002 [cit. 2011-11-13]. Dostupné z WWW: < <http://www.varianty.cz/cdrom//podkapitoly/b02romove.pdf> >.

ABZ.cz : Radek Kučera & daughter [online]. © 2005-2006 [cit. 2011-11-28]. Pojem *conditio sine qua non* (lat.). Dostupné z WWW: <<http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/conditio-sine-qua-non-lat>>.

Asociace debatních klubů, o.s. 2004 - 2011 [online]. © 2004-2011 [cit. 2011-11-28]. Informace - Romská debatní liga. Dostupné z WWW: <<http://debatovani.cz/web/debatni-liga/debatovani-mensin>>.

ČERVENKA, Jan; SADÍLKOVÁ, Helena; KUBANÍK, Pavel. *Možnosti práce s romštinou na českých základních školách : výstup projektu Výzkumu a ověření práce s romštinou na školách* [online]. Praha : Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Ústav jižní a centrální Asie, Seminář romistiky, leden 2010 [cit. 2011-11-28]. Dostupné z WWW: <http://www.romistika.eu/docs/ZZ_vyzkum-a-overeni-prace-s-romstinou_1.pdf>.

Český rozhlas : Romove.radio.cz [online]. © 1997-2011 [cit. 2011-11-28]. Romská literatura. Dostupné z WWW: <<http://romove.radio.cz/cz/clanek/19359>>.

Český rozhlas : Romove.radio.cz [online]. © 1997-2011 [cit. 2011-11-28]. Romové v České republice. Dostupné z WWW: <<http://romove.radio.cz/cz/clanek/18088>>.

Člověk v tísní o.p.s. [online]. 2006 [cit. 2012-02-23]. Dostupné z: <http://www.clovekvtisni.cz/>

Dobrovolnik.cz [online]. 2011 [cit. 2011-11-28]. Evropský rok dobrovolnictví 2011. Dostupné z WWW: <<http://www.dobrovolnik.cz/evropsky-rok-dobrovolnictvi-2011/>>.

DOLEŽALOVÁ, Pavla. *MŠMT 2006* [online]. 2006 [cit. 2011-11-21]. Sociální programy - Národní akční plán inkluzivního vzdělávání. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/file/12156>>.

FERKO, Antonín. O čem bych vám chtěl povědět. *Romano Hangos* [online]. 2007, 7, [cit. 2011-11-01]. Dostupný z WWW: <http://www.romanohangos.cekit.cz/clanek.php?id_clanek=1706>.

GAC. *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit : Závěrečná zpráva z projektu MŠMT* [online]. Praha : GAC, 2009 [cit. 2011-11-14]. Dostupné z WWW: < http://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/GAC_Vzdelanostni_drahy_a_sance_romskych_deti.pdf >.

HLOCH, Jan. *Český rozhlas : Romove.radio.cz* [online]. 30.3.2010 [cit. 2011-11-28]. Romové v České republice. Dostupné z WWW: <<http://romove.radio.cz/cz/clanek/23162>>.

HÜBSCHMANNOVÁ, Milena. Jazyková práva minorit. *Tvar* [online]. 1991, 27, s. 5. [cit. 2011-11-13]. Dostupný také z WWW: < <http://archiv.ucl.cas.cz/index.php?path=Tvar/2.1991/27/5.png> >.

Inkluze (sociologie). In *Wikipedia : the free encyclopedia* [online]. St. Petersburg (Florida) : Wikipedia Foundation, [cit. 2011-11-13]. Dostupné z WWW: < [http://cs.wikipedia.org/wiki/Inkluze_\(sociologie\)](http://cs.wikipedia.org/wiki/Inkluze_(sociologie)) >.

KOBES, Tomáš. Několik poznámek k hypertrofii závěrů sociálně-vědního výzkumu romské problematiky do politického diskurzu. *Biograf* [online]. 2008, 45, [cit. 2011-11-01]. Dostupný z WWW: < <http://www.biograf.org/clanky/members/clanek.php?clanek=4507> >.

Koncepce romské integrace na období 2010-2013 [online]. Praha : Úřad vlády České republiky, 2010. 83 s. [cit. 2011-11-13]. Dostupné z WWW: < <http://www.vlada.cz/cz/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/koncepce-romske-integrace-na-obdobi-20102013-71187/> >.

MALINA, Jaroslav, a kol. *Antropologický slovník : (s přihlédnutím k dějinám literatury a umění) aneb co by mohl o člověku vědět každý člověk* [online]. Brno : Přírodovědecká fakulta Masarykovy univerzity 2009 [cit. 2011-10-23]. Dostupné z WWW: < <http://is.muni.cz/do/1499/el/estud/prif/ps09/antropol/web/index.html> >

MŠMT 2006 [online]. 2011 [cit. 2011-11-21]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/>>.

MŠMT 2006 [online]. 2011 [cit. 2011-11-21]. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (obecné informace). Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/socialni-programy/vzdelavani-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami>>.

MŠMT 2006 [online]. Praha : 2011 [cit. 2011-11-27]. Novelizace zákona o dobrovolnické službě. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/mladez/novelizace-zakona-o-dobrovolnicke-sluzbe>>.

MŠMT 2006 [online]. Přípravná fáze. Praha : Vláda ČR, březen 2010 [cit. 2011-11-21]. Národní akční plán inkluzivního vzdělávání. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/socialni-programy/narodn-akcni-plan-inkluzivniho-vzdelavani>>.

Národní institut dětí a mládeže : Klíče pro život [online]. © 2007-2011 [cit. 2011-11-28]. Integrace, inkluze - přehledně. Dostupné z WWW: <http://userfiles.nidm.cz/file/KPZ/KA42-prurezova_temata/integrace-inkluzie-prehledne.pdf>.

NEDĚLNÍKOVÁ, Dana, et al. *Metodická příručka pro výkon terénní sociální práce* [online]. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, 2007 [cit. 2011-10-24]. Dostupné z WWW: <http://projekty.osu.cz/metakor/dok/met_prirucka_tsp.pdf>.

NĚMEC, Jiří. Sociální a kulturní determinanty a strategie edukace romských žáků. *ORBIS SCHOLAE* [online]. 2009, roč. 3, č. 1, s. 99-120. [cit. 2011-11-13]. Dostupný také z WWW: <http://www.orbisscholae.cz/archiv/2009/2009_1_07.pdf>. ISSN 1802-4637.

Nová škola o.p.s. [online]. 2011 [cit. 2011-11-22]. Seznam nabízených kurzů. Dostupné z WWW: <http://www.novaskola.org/pilot/?page_id=1444>.

PAPE, Iveta. *Jak pracovat s romskými žáky : Příručka pro učitele a asistenty pedagogů* [online]. Praha : Slovo 21, 2007 [cit. 2011-10-23]. Dostupné z WWW: <http://internetovekluby.cz/LinkClick.aspx?link=prirucka_jak_pracovat_s_romskymi_zaky_text_web.pdf&tabid=157 >.

Polis.cz : Polis: Podpora sociálně-integračních politik a služeb [online]. 2008, září 2008 [cit. 2011-11-28]. Polis - slovníček pojmů. Dostupné z WWW: <<http://www.epolis.cz/page.php?location=&menu=first&id=28&idNotion=9>>.

ŠVARCOVÁ, Iva. Za všechno mohou „zvláštní školy“!?. *Britské listy* [online]. 19.10.2011, 2011, [cit. 2011-11-21]. Dostupný z WWW: <<http://www.blisty.cz/art/60658.html> >. ISSN 1213-1792.

TÁBORECKÁ, Alena. Zakladatelka romistiky na Slovensku. *Knížnica* [online]. 2004, roč. 5, č. 5, [cit. 2011-11-14]. Dostupný z WWW: <http://www.snk.sk/swift_data/source/casopis_kniznica/2004/maj/269.pdf >.

TOPINKA, Daniel , et al. *Výzkum rizikových faktorů souvisejících s existencí sociálně vyloučených romských lokalit ve městě Přerově : Shrnutí výzkumné zprávy* [online]. Ostrava : SocioFactor, 2009 [cit. 2011-10-23]. Dostupné z WWW: <<http://www.socialni-zaclenovani.cz/dokumenty/dokumenty-pro-lokalitu-prerov/vyzkum-rizikovy-faktoru-svl-v-prerove-sociofactor-2009-shrnuti/download> >.

LEGISLATIVNÍ DOKUMENTY

Česko. Školský zákon : Úplné znění zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), jak vyplývá z pozdějších změn. In *Sbírka zákonů* . 2008, 2008, 103, 317, s. 4826-4904. ISSN 1211-1244.

EU. Sdělení Komise Radě a Evropskému parlamentu : Účinnost a spravedlnost v evropských systémech vzdělávání a odborné přípravy . In *KOM(2006)*. 2006, 481, s. 1-12. Dostupný také z WWW: < <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0481:FIN:CS:PDF> >.

EU. Sdělení Komise Evropskému parlamentu, Radě, Evropskému hospodářskému a sociálnímu výboru a Výboru regionů. In *KOM(2011)*. 2011, 568, s. 1-12. Dostupný také z WWW: <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0568:FIN:CS:PDF>>.

OSTATNÍ:

Člověk v tísní: *Metodika programu „Podpora vzdělávání“* – interní neveřejný dokument

PŘÍLOHY

Seznam příloh

Příloha č. 1	Přepsané záznamy ze supervizní skupiny a rozhovorů s respondenty výzkumu
Příloha č. 2	Ankety pedagogů
Příloha č. 3	Formulář „Podmínky spolupráce“
Příloha č. 4	Záznamový arch - příklad
Příloha č. 5	Evaluační dokument
Příloha č. 6	Kopie článku v periodiku

Příloha č. 1

Základní okruhy rozhovorů pro kvalitativní výzkum:

KOORDINÁTOŘI (2)

- a) Cíle programu
- b) Informovanost rodin, získávání dobrovolníků a klientů
- c) Výběr dobrovolníků a kritéria pro jejich výběr
 - Věk
 - Zkušenosti
 - Znalosti, vzdělání
 - Připravenost
 - Očekávání
- d) Výběr rodin a kritéria pro jejich výběr
 - Věk rodičů, vzdělání rodičů
 - Sociální statut, sociální pozice rodiny
 - Schopnost pomáhat vlastním dětem s přípravou do školy
 - Počet dětí, způsob výchovy dětí a jejich příprava ke vzdělávání
 - Problémy či naopak úspěchy dítěte ve škole
 - Věk dítěte, ročník školy
- e) Zpětná vazba na dobrovolníky
 - Jak dlouho v průměru jeden dobrovolník doučuje – problém střídání různých doučujících osob u dětí
 - kritéria úspěšnosti doučování
 - Podmínky, kdy je doučování nejúspěšnější a nejpřínosnější
 - Jak spolupracují rodiče – kontrola rodičů
- f) Zpětná vazba na rodiny – jak k programu přistupují rodiče – pasivně, aktivně apod, jak pokračují děti po ukončení programu doučování – jaká je jejich další vzdělávací (event. profesní) kariéra
- g) Splnění cílů

DOBROVOLNÍCI (3)

- a) Informovanost o službě
- b) Motivace k dobrovolnictví a konkrétně k práci s romskou komunitou
- c) Věk, zkušenosti, vzdělání
- d) Znalosti a zkušenosti týkající se etnických odlišností, povědomí o kultuře romského etnika – rozdíly od českých dětí – zejména jazykové problémy - etnolekt
- e) Doba doučování daného dobrovolníka (v časové dimenzi školního roku). Schopnost naučit učit i rodiče – vzhledem k věku, zda jsou rodiče ochotni respektovat i mladší dobrovolníky.
- f) Zpětná vazba, splnění očekávání, přínos pro dobrovolníka
 - Vědomost o výsledku vlastního doučování – pokrok žáka a rodiny
 - Zájem o další vzdělanostní dráhu doučovaného dítěte i po skončení dobrovolnické činnosti.

RODINA V PROGRAMU (2)

- a) Informovanost o programu
- b) Sociální postavení rodiny
 - Věk, vzdělání, zaměstnání rodičů, příjmové možnosti
 - Bydlení, vybavení domácnosti pro přípravu dětí do školy
 - Počet dětí
- c) Pasivní přijímání služby x aktivní zájem naučit se s dětmi učit
- d) Koordinace se školou, učiteli, koordinátory projektu
- e) Výsledky dítěte, přínos pro rodinu, zpětná vazba

RODINA MIMO PROGRAM (2)

Téměř stejné jako rodina v programu – směřovat na rodiny s dětmi spíše nadanými, kde rodiče nemohou nebo neumějí dětem se školou pomoci, zda by nasměrování na tyto rodiny mělo větší efekt v této podobě spíše krátkodobého doučování (průměrně jeden školní rok).

UČITELÉ, UČITELKY - anketa

- a) Znalosti o programu ČVT (Člověk v tísni), informovanost o službě doučování dětí v rodinách

- b) Spolupráce s rodiči
- c) Aktivita ve spolupráci ČVT
 - Víím, kdo doučuje, co doučuje, jsem v kontaktu s koordinátorem, dobrovolníkem aj.
- d) Výsledek doučování – jsou vidět změny – v čem, zpětná vazba

Přepisy rozhovorů:

SUPERVIZE - vyjádření účastníků supervize
--

US-1

Doučuji 12letého chlapce, má všechny dysfunkce, které jsou možné, má na to i papíry, měl by mít zvláštní učení plány, ale škola na to moc nedbá, teprve v poslední době bych řekl, že to škola začala plnit a mírně spolupracovat, jinak dřív ne, když byl na prvním stupni, tak na to nikdo nebral zřetel, teď je na druhém stupni a má jiné učitele, tak se i zlepšil. Maminka na to hodně dbá, aby mu škola šla, on se ale musí hodně namotivovat, jinak se mu moc nechce, vymlouvá se na něco, ale když se namotivuje, tak to jde – já jsem ho namotivoval třeba tím, že jsem mu slíbil, jestli se naučí toto a toto, jestli napíše toto a bude umět toto, tak že udělám dvacet kliků, tak na ty kliky se hodně těšil, takže to tak nakonec dopadlo a já jsem klikoval, asi ze mě bude svalovec, s takovou motivací, už se mi zdá, že se ale zlepšil na tom druhém stupni, asi to bude změnou těch učitelů, má jich teď víc a líp s ním spolupracují.

US-2

Nevím, čím to je, ale od září se P. začala strašně snažit (je v šesté třídě), asi to bude i tím, že se změnili učitelé, nemáme teď žádný problém. Motivace tím, že si polepšila známky, je dobře fungující, to zlepšení jí prostě namotivovalo, nakoplo, už se zlepšila.

US-3

Doučuju dvanáctiletou holku, sama je namotivovaná od začátku, spíš bych řekla, že je pod nátlakem otčima – maminka se absolutně nesnaží ji motivovat, ta to neřeší,

otčím zase naopak chce po ní moc, když dostane zadání od otčima, tak mám pocit, že ji to nebaví, tak si myslím, že to není dobře, protože já jí řeknu, ať přečte to a to a otčím jí to dá přečíst třeba desetkrát nebo napsat, když je tam otčím, tak to zkrátka to doučování nemá moc cenu, protože ji to nebaví. Když tam je, tak je zamlklá a jako by se bála. Snažila jsem se zapojit i maminku, ale spíš namotivuju to dítě než maminku. Otčím se sice hodně věnuje dceři, ale tlačí na ni, a já nevím, jestli je to dobře, když prostě zasáhne ten otčím, tak to bere jako povinnost a holku to nebaví, je to takový vynucený. Ona je namotivovaná sama od sebe, protože když vidí, že se zlepšuje, tak to ji zpětně motivuje, za poslední 4 měsíce se hodně zlepšila a nebude možná ani už doučování potřeba, protože ona sama je chytrá a jde jí to, třeba matiku pochopí hned, jen ji nesmí otčím tak tlačit, ona je fakt chytrá a to doučování za chvíli by ani nebylo potřeba. Je otázka, co s těma rodičema...

US-4

Já doučuju šestnáctiletýho kluka, ale za poslední měsíce – tak posledního půl roku ho ve škole ani neklasifikovali, chodil za školu, má být přezkoušený, nabízel jsem mu, že mu pomůžu, ale to musí chtít sám, a on o všechno ztratil zájem. Já jsem ho doučoval tři roky, nejdřív to bylo bezva, rozuměli jsme si, ale ten poslední půlrok je to hrozný. Já sám jsem z toho nešťastný, asi jsem se do toho moc ponořil, protože je mi to líto, tři roky ho doučuju a nakonec to vezme tenhle konec, je mi toho kluka líto, rád bych mu nějak pomohl, aby se dostal na nějakou školu, protože takhle skončí bůhví jak. Tři roky práce, od šesté třídy se zlepšil, ale pak asi ta puberta a začal se flinkat. Tam je více faktorů, proč to tak je – nemá rodiče, jen sestru, která ho vychovává. Teď ho vůbec to doučování nebaví – začal se doučování vyhybat, nechtěl se učit, zlenivěl, nevím co se stalo, moc mě to mrzí, protože jsem se snažil a měl pocit, že ta práce k něčemu byla. Já doučuju i za peníze, ale tady jsem měl pocit, že pomáhám, že to je pro nějakej vyšší cíl, měl jsem radost, že se zlepšil a teď to dopadlo takhle. Je to pro mě velké zklamání, nabízel jsem mu, že ho připravím na tu školu, ale on se nesnaží, on se musí snažit, on musí chtít sám, mě to fakt moc mrzí, jak to dopadlo, protože jsem si k tomu klukovi vytvořil vztah, možná to nebylo dobře, že jsem mu nabídl tykání a mě to potom přišlo, že jsme jako hodně blízký osoby, měl jsem si stanovit tím vykáním tu hranici – takovou berličku pro sebe, abych do toho tak citově nespád, protože já jsem z toho fakt nešťastnej, že to tak

dopadlo, že už tomu klukovi prostě nepomůžu, protože když on sám nechce, tak já nic neudělám.

US-5

Já doučuju teprve chvíli, ale mám z rodiny takovou zkušenost, že se tatínek snaží z toho, že tam chodím doučovat, vyčerpát, co to jde – rodiče o dítě nemají zájem, vymlouvají se, kolikrát mi i lžou, že to a to nemohli s dítětem dělat, maminka si taky hodně vymýšlí proč to a to nejde. Já jsem tam v takový roli aktivní, jakoby já musím kontrolovat nejen dítě, ale i rodiče, otec na to nestačí a ani sám nechce, on by chtěl, abych tam chodila třikrát týdně, aby oni se nemuseli těm dětem vůbec věnovat, on si furt vymýšlí, já jsem pro rodiče takovým dalším rodičem – tatínek by nejradši ze všeho vyčerpal co nejvíc, když byly třídní schůzky, tak tatínek říkal, že proč by se měl s dětma učit, když tam chodím doučovat já, takže já jsem tam od toho, abych jejich děti naučila to, co by měli dělat oni – tatínek prý nevidí důvod, proč by měl s dětma psát úkoly, když tam přijedu já, a fakt by chtěl, abych tam dělala tu roli rodiče ve vztahu ke škole já – tak já na ně musím na ty rodiče, tak nějak trošku víc zostra, oni si neuvědoujou, že já tam můžu chodit jen jednou týdně, a to nemůžeme všechno zvládnout, jindy by měli dělat úkoly s dětma rodiče, ale tatínek říká, že proč by se měl s nima učit, když tam chodím já.

K-I rozhovor koordinátor – e-mailová komunikace
--

Cíle programu (podle čeho byly stanovovány od začátku, event. jestli to nějak pokročilo, jaká metodika, kde inspirace, jaké byly největší problémy na začátku apod.)

Jejda už si to moc nepamatuju. Metodika se vytvářela, pořád se měnila, ty začátky byly těžké, protože člověk neměl vždycky jaké, jak má postupovat a metodik byl až v Praze, teda když jsme ho získali.

Cílem byla především pedagogizace rodinného prostředí. Protože se zjistilo, že se pracuje s rodiči, ale s dětmi a jejich vzděláním nikdo nic nedělá a bez lepšího vzdělání se to celé neposune....

Nevím, co bylo největším problémem, jedna věc je namotivovat klienty ke spolupráci, přece jen doučování u nich doma je zásah do rodinného systému, a na druhou stranu je problém sehnat dobrovolníky. Vždycky bylo víc rodin než dobrovolníků nebo naopak, nikdy se nepodaří, aby ty počty byly vyrovnané.

Informovanost rodin, získávání dobrovolníků a klientů (taký jak se začínalo)

Obcházely se rodiny, se kterými jsme spolupracovali v rámci terénních programů. Takže sehnat rodiny nebylo úplně nějak těžké. Dobrovolníky jsme hledali především mezi vysokoškoláky a studenty Vyšší odborné školy Caritas, kde se dělaly i nějaké prezentace služby. Pak jsem také vylepovala plakáty. Bylo to i na webu.

Výběr dobrovolníků a kritéria pro jejich výběr (ke každému trochu naznačit v jakém rozsahu požaduje program)

***Věk** – musel být nad 15 let, tam byl ale nutný souhlas rodičů*

***Zkušenosti** – nebyla nutná, proškolovali jsme si dobrovolníky sami*

***Znalosti, vzdělání** – chtěli jsme, aby ti lidi měli dokončenou střední školu nebo aby ji studovali*

***Připravenost** – stejné jako u zkušenosti*

***Očekávání** – ty bylo nutné zkoumat, na to jsem se snažila dávat pozor. Jeden chlápek přišel s tím, že chce poznat svého nepřítele, a proto chtěl doučovat. No, samozřejmě jsme ho nenabrali. Spousta věcí se ale během jednoho pohovoru bohužel nepozná, především, jak dlouho vydrží dobrovolníkům motivace, s některými to pak bylo celkem těžké, především je přimět pracovat odpovědně.*

Výběr rodin a kritéria pro jejich výběr (ke každému naznačit jaké rodiny berete do programu, podle čeho vybíráte)

***Věk rodičů, vzdělání rodičů** – Věk rodičů nerozhodoval, vzdělání u rodičů jsme nezkoumali, bylo nízké, což odpovídalo sociálnímu statusu těchto rodin.*

***Sociální status, sociální pozice rodiny** – Řekla bych, že tohle bylo hlavní kritérium – spojené se sociálním vyloučením – dlouhodobá nezaměstnanost, nevyhovující bydlení, v podstatě malá pravděpodobnost, že se jejich situace nějak výraznělepší, nedostatek financí zaplatit si komerční doučování (na tom jsem vyřazovala rodiče, kteří si jen nevěděli rady se svým potomkem, občas po nějakým vyvěšení letáku o službě se nám takhle přihlásilo třeba 5 rodičů, kteří nesplňovali kritéria naší služby).*

Jednou jsme udělali výjimku a doučovali jsem romskou dívku, která se hlásila na střední školu, neměla ani úplně špatné známky a její rodiče rozhodně nepatřili k sociálně vyloučeným osobám, nebyli sociálním vyloučením ani ohroženi, ale přišlo nám správné ji podpořit (ted' si ale nevybavuji, kam nakonec šla, myslím že na střední zdravotnickou školu, chtěla na policejní, ale tam se nedostala).

Schopnost pomáhat vlastním dětem s přípravou do školy – jedno z kritérií, týkalo se všech našich klientů.

Počet dětí, způsob výchovy dětí a jejich příprava ke vzdělávání – to jsme nějak víc při vstupu do služby nezkoumali, většinou si nevěděli rady ani se školou ani výchovou, byly v tom ale velké rozdíly.

Problémy či naopak úspěchy dítěte ve škole - Do doučování šly děti, které měly problémy ve škole. Jedna romská maminka mi chtěla přihlásit dceru v druhé třídě, že má dvojku ze čtení, jinak měla samé jedničky. Odmítla jsem ji, říkala jsem, že holčičku nebudeme nějak stresovat, že je šikovná, ať se dál společně věnují přípravě a čtou, ale přišlo mi, že sem naše služba nepatří, když bylo, podle mne, všechno v pořádku. Většina dětí měla také diagnostikované nějaké specifické poruchy učení, nejčastěji dyslexii.

Věk dítěte, ročník školy – Nerozhodovalo, bylo to pro děti na ZŠ, v některých případech byla škoda, že jsme se v rámci služby nemohli v některých rodinách věnovat i předškolní přípravě...

Zpětná vazba na dobrovolníky

Jak dlouho v průměru jeden dobrovolník doučuje – problém střídání různých doučujících osob u dětí – Nemám přehled, jak to bylo v průměru, rozdíly byly velké, především na možnostech dobrovolníků – například díky rozdělení akademického roku. Výměna dobrovolníků v rodině byla vždy problematická, děti byly zvyklé na jednu osobu, a tam jim odešla, přišel někdo jiný s jiným systémem práce. Jinak doučování probíhalo 2 hodiny týdně.

Kritéria úspěšnosti doučování – zlepšení prospěchu, což je strašně pitomý kritérium, protože někdy ti učitelé reflektují, že došlo k velkému pokroku, ale třeba se to neprojevilo na známkách, V mnoha případech dojde v propadu v prospěchu po začátku doučování a zlepšení přijde až později. Tohle je velmi zajímavý jev.

Podmínky, kdy je doučování nejúspěšnější a nejpřínosnější

To neumím určit. Myslím, že je přínosem vždy, už jen tím, že děti vidí, že ne všichni bílí jsou na ně hnusní, nebo od nich hrozí potencionální hrozba. Samozřejmě je přínosné, když je pravidelné a dobrovolník chodí připraven a dítě vedle doučování nezanedbává klasickou pravidelnou školní přípravu ve zbytku týdne.

Zpětná vazba na rodiny – jak k programu přistupují rodiče – pasivně, aktivně apod., jak pokračují děti po ukončení programu doučování – jaká je jejich další vzdělávací (event. profesní) kariéra

O tom nemám moc přehled, už je to dlouho, nemám katamnézy...

Jak spolupracují rodiče – kontrola rodičů (probíhá, neprobíhá?)

Rodiče by měli být doma, nejlépe přítomni doučování, aby věděli, jak na tom jejich děti jsou a co ve škole dělají, popř. aby se naučili děti podporovat v domácí přípravě. No, a hlavně se od nich vyžaduje, aby zajistili prostor, klid a aby dítě bylo doma v určenou dobu.

Jaká je spolupráce se školami – jak se oslovují, jakým způsobem spolupracují na programu – je či není zájem ze strany učitelek?

Řekla bych, že zájem a zapojení škol byl v celku malý. Samozřejmě, že v konkrétních případech byly výjimky, většinu učitelů komunikace s námi spíše obtěžovala, nebo se aspoň tak tvářili ☺

Jinak docházelo minimálně k tomu, že by nám například děti na doučování dohazovali, že by jim nabídli službu, ať se do programu zkusí zapojit.

Splnění cílů – naplnění očekávání výstupů z programu – hodnocení...apod.

Jedna věc je naplnění indikátorů v projektu, s tím, co si pamatuju, celkem problém nebyl. Co ale byl problém, bylo najít nějaký vhodný nástroj pro naši interní evaluaci, hlavně jak si stanovit kritéria úspěšnosti. Nešly nám ty příběhy nacpat do tabulek ☺

Takže to pak většinou nějak vyšumělo, protože ty zjištěné data nešlo vyhodnotit. Předpokládám, že se tohle už změnilo a posunulo úplně někam jinam.

K-II *rozhovor koordinátor - emailová komunikace*

Cíle programu (podle čeho byly stanovovány od začátku event. jestli to nějak pokročilo, jaká metodika, kde inspirace, jaké byly největší problémy na začátku apod.)

Problém je stále vytvářející se a neukotvená metodika – stále se hledají optimální postupy, mantinely, principy práce. Vloni jsme se snažili podporu vzdělávání směřovat hodně na individuální plánování s rodiči, ale to se nám neosvědčilo....

Největším cílem je především práce s rodiči v podobě pedagogizace rodinného prostředí. Nejde tedy jen o doučování (jak to většinou mnozí prezentují), ale i zvyšování kompetencí a samostatnosti rodičů, podporu ve spolupráci se školou.

Inspirace – vycházelo se z metodiky a práce společnosti Tady a teď. Samozřejmě se upřednostňuje práce v rodině, v domácnosti (ne formou nízkoprahu).

Problémem může být získání důvěry, odhadnutí motivů rodiny (rozdíl ve spolupráci je, když je do této služby dotlačí sociálka či jiné instituce – to pak nespolupracují a vydrží jim snaha jen krátkodobě a nejsou vidět žádné posuny; když o to stojí sama rodina, tak se můžou někam posunout a může to mít opravdu velký efekt....

Problém je také střídání dobrovolníků, nebo nedodržování pravidel z jejich strany (půjčování peněz, přebírání dokumentů, nesdělování toho, že je něco blbě, dělání věcí mimo rámec služby a mimo vědomí koordinátora – pak to může zhoršit vztah při vstupu nového dobro (kdy očekávají automaticky víc, než dobro může a jsou pak naštvaní a uzavřou se, když to nedostanou).

Informovanost rodin, získávání dobrovolníků a klientů (taky jak se začínalo)

Rodiny se dostávají k informacím o naší službě buď od kolegy (který dělá monitoring lokalit, či jiných kolegů), pak od institucí (SPC, PPP, školy, ÚP,) nebo jinak - letáčky, známí, příbuzní.... Zájemců je až moc, musíme odmítat a vytvářet poradníky či odkazovat na jiné organizace.

Dobrovolníky získáváme buď náborů (především na VŠ, VOŠ, a gymplech – OL, PV), nyní občas i někdo z ÚP. Problém je s udržitelností a dlouhodobostí (ovlivněné studijními povinnostmi, zdravotními problémy, nalezením práce). Dobrovolníci se

občas navážou přes letáky (nějakou akci, kde prezentujeme služby), web a známé (již doučující).

Výběr dobrovolníků a kritéria pro jejich výběr (ke každému trochu naznačit v jakém rozsahu požaduje program)

Věk - od 15 (16) let – do 18 je třeba souhlas zákonného zástupce, horní hranice neomezena, samozřejmě dobro musí zvládat doučování, práci s dětmi, rodiči....

Zkušenosti – je plus, když mají zkušenosti, ale není to podmínkou...někdo chce právě ty zkušenosti získat...základní proškolení proběhne a vše je pak otázkou citu, vztahu k dětem, atd....

Znalosti, vzdělání – tak asi konkrétní požadavek na vzdělání není – i když nevím, jestli třeba dobro se základní školou by zvládal doučovat, ale třeba by byl šikovný (např. u starších zájemců) – ale většinou min. střední úroveň vzdělání (různého zaměření).

Připravenost – nevím, co přesně je tím myšleno – ale to se většinou po první schůzce pozná, po nastínění podmínek, uvedení příkladů a zkušeností, prostě buď k tomu čl. tíhne, či ne a jestli je tím myšlena připravenost vstupu do rodiny či samostatného douč....každý potřebuje jinou míru podpory, kterou se jim snažíme poskytnout v max. míře.....

Očekávání – různá – hodně získat praxi, zkušenosti, být užitečný, někoho baví práce s dětmi.....zatím jsem se nesetkala, že bychom se sešli třeba například v takové míře a nabrali někoho s nějakou sex. odchylkou (úchylkou), nebo nějakého rasistu z blbými úmysly, ale třeba se zajímají občas taci, co si chtějí jen splnit hodiny na pracáku (ale nemají na to povahu, či nejsou dostatečně samostatní či zodpovědní a tak je prostě do doučování nemůžeme přijmout), ale třeba nabízíme jim např. jako alternativu pomoc s volnočasovými (za přítomnosti kolegy).

Výběr rodin a kritéria pro jejich výběr (jaké rodiny berete do programu, podle čeho vybíráte)

Věk rodičů, vzdělání rodičů – není rozhodující, vzdělání – předpoklad nízkého – často základního vzdělání (či zvláštní škola) -

Sociální status, sociální pozice rodiny – je to více aspektů – nízká kvalifikace rodičů, dlouhodobá nezaměstnanost, špatné bytové podmínky (malý prostor či ve špatném stavu), hodně dětí, nedostatek financí, zadluženost (exekuce), nemožnost

dosáhnout na placené doučování, např. i matka samoživitelka, či děti v pěstounské péči, bydlení na vesnici, kde je mnohem menší možnost vyžití a realizace dětí, špatná vidina toho, že se některý z těchto aspektů změní.

Schopnost pomáhat vlastním dětem s přípravou do školy – to je podmínkou – spoluúčast rodiče na realizaci programu – samozřejmě podle možností a schopností v různé míře, ale aspoň minimální míra spolupráce a zodpovědnosti (jinak by asi práce a působení na rodiče nebylo možné a tudíž gró naší práce bylo jinde)

Počet dětí, způsob výchovy dětí a jejich příprava ke vzdělávání – tohle asi není rozhodující a neřešíme to až do takové míry

Problémy či naopak úspěchy dítěte ve škole - často právě na těchto ukazatelích se rozhodnou rodiče něco dělat – často se projeví nezralost, chybějící předškolní příprava, případně čím dál častěji dys poruchy.....

Věk dítěte, ročník školy – dítě školou povinné 1-9 ročník + předškolní dítě (často mladší sourozenci), dítě s odkladem.

Zpětná vazba na dobrovolníky

Jak dlouho v průměru jeden dobrovolník doučuje – problém střídání různých doučujících osob u dětí – ve smlouvě je stanovena min. doba spolupráce půl roku – (ideálně školního), čím déle, tím lépe – ideál. 2 roky, pak třeba dobro měníme, dáváme do jiné rodiny - pro rodiny je problém časté střídání dobrovolníků (pokud dobrovolník může třeba jen 2 měsíce – neumísťujeme je do rodiny, ale třeba využijeme na volnočasovky), pokud dobro vypadne třeba 2 měsíce před koncem šk. roku, tak to po zbytek roku zajistí koordinátor a v novém šk. roce se rozhodne podle aktuální situace. Samozřejmě rodinu o této skutečnosti a riziku (spojeném s prací dobrovolníka a tím, že to dělá dobrovolně) seznamujeme a pokud vstupuje do služby, tak s vědomím této skutečnosti. Někteří dobro působí třeba i 4 roky, ale to zase já jim nabízím změnu (ideálně ve chvíli, kdy ukončujeme i spolupráci s rodinou s důvodu dlouhého trvání doučování v rodině).

Kritéria úspěšnosti doučování – ideálně zlepšení prospěchu či zmírnění řešených problémů (komunikace se školou, spolupráce se školou, zabránění přestupu na ZVŠ, atd.). Ale pokrokem je i udržení (nezhoršení) známek, případně dohnání učiva – většinou se to děje tak, že první rok doučování se známky zhorší (vlivem zpětného dohánění učiva předchozích let a až po tom roce se začne dítě spravovat, dostávat

se původní známky (ale je to úspěch z dlouhodobého hlediska), samozřejmě úspěch je i orientace rodičů v systému vzdělávání, v přípravě do školy, komunikaci se školou, naučení potřebných věcí souvisejících se školní docházkou, úspěch je i minimalizování zameškaných (i neomluvených) hodin (na konci roku se snažíme získat přehled známek a počet zameškaných hodin - pro vytvoření přehledu a porovnání)

Podmínky, kdy je doučování nejúspěšnější a nejprínosnější – pokud je rodič aktivní a chce (komunikuje se školou a jinými institucemi), pokud je dítě aktivní a chce (chodí do školy, respektuje rodiče), pokud je aspoň minimální prostor a ochota přizpůsobit prostředí pro domácí přípravu (hluk, sourozenci, stůl) pokud i pedagog dítěte chce dítě podpořit a realizuje vstřícné kroky, samozřejmě pokud dobrovolník sedne (rodiči i dítěti) a doučování realizuje svědomitě a připravuje se na něj a jen si to neodchodí a nejen píše s dítětem úkoly, ale i rozšiřuje jeho vědomosti, znalosti a dovednosti v jiných oblastech, ideálně zábavnou a motivující formou, oceňuje dítě, je mu vzorem a inspirací.

Jak spolupracují rodiče – kontrola rodičů (probíhá, neprobíhá?) – kontrola probíhá především a v největší míře prostřednictvím info od dobrovolníků (to je moc důležité – oni tam jsou každý týden a tak oni nejlépe vidí, co funguje a co ne) a občasnou přítomností koordinátora v podobě náslechu, či jiné návštěvy mimo náslechy. Rodiče musí dodržovat pravidla a podmínky doučování - přítomnost dospělé osoby v domácnosti – ideál. rodič, se kterým se můžou probírat aktuální problémy a potřeby, spolupráce s dobrovolníkem, vytvoření překážek, zajištění klidu a prostoru pro douč, zajištění přítomnosti dítěte.

Zpětná vazba na rodiny – jak k programu přistupují rodiče – pasivně, aktivně apod, jak pokračují děti po ukončení programu doučování – jaká je jejich další vzdělávací (event. profesní) kariéra

Jak kteří – záleží na motivaci a důvodu, proč službu chtějí a v jaké fázi problému jsou (začátek x velký průser), často je v posledním roce připravujeme na ukončování..., jak kteří, někteří se snaží dál, jiní s naší službou s aktivitami končí, nebo se snaží oslovit někoho jiného. Někdy je třeba kontrolovat, zda už rodina není v nějaké jiné službě – stalo se nám to u rodiny, kde jsme dřív doučovali – chtěli naše doučování a současně se holky doučovaly v Romodromu.

Super je teď to, že starší žáky můžeme zachytit ještě jednou ve službě kariérního poradenství (často navazujeme na doučování) – tam je kladen víc důraz na jejich volbu, samostatnost, méně vodění za ručičku, občas je v průseru nechávám vymáchat a aktivitu přenáším víc na ně (na ty mlad'ochy), ne na rodiče ani na mě – musí oni projevovat zájem, plnit úkoly, to už nejde jenom o doučování, ale o kompetence, samostatnost, otevírání obzorů – to třeba je těžší, proto toto nedělají zatím dobrovolníci, ale jen kariérní poradce.

Jaká je spolupráce se školami – jak se oslovují, jakým způsobem spolupracují na programu – je či není zájem ze strany učitelů?

Občas jsou i školy prvními impulzy, které nabízejí řešení problému....ať už odesláním do PPP, SPC a ti nás pak kontaktují, někteří osvěceni přímo i předávají naše vizitky.....Jinak když přijde rodina se zájmem o službu – oslovíme vedení školy, dáme si schůzku (aby věděli, co děláme a že chceme kontaktovat pedagogy dětí a co bychom rádi) a ti nás buď pustí dál, nebo nás úplně stopnou. Pak se tedy často dostaneme k pedagogům (někdy je i nadále vedení nakloněno k občasným schůzkám, někdy to už jde mimo ně, jen přes pedagogy) – pedagogové různě – někdo se chce sejít jen aby se neřeklo – 1-2x za rok, někdo má kontakt a využívá ho při problémech, zhoršení, zlepšení, atd.....Někdy se zajímají podrobně, někdy si jen plní povinnost....někdy jde opravdu o vzájemnou spolupráci, ale to je jen pár vzácných světlých výjimek. Někdy chtějí, abychom změnili rodinu či udělali zázrak.....či přeučili a převychovali rodiče...

Splnění cílů – naplnění očekávání výstupů z programu – hodnocení...apod.

Blbý je, že všude v projektech chtějí kvanta, což jinde jde líp – vyřídíš dávku, máš splněno – bod, napíšeš životopis – bod, ale tady jde o dlouhodobou práci – 2-3 roky, a to pro projekt je těžké získat potřebné „body“, a tak to občas naháníme nárazovými reparaťkami, volnočasovými, řešením přestupů, atd. Splnění cílů, ukazatel může být právě ono shrnutí na konci školního roku, kde se dříve jen sepsaly známky a nic, ale letos poprvé jsme vyčíslovali počty (procenta) dětí, co se v prospěchu zlepšily, zhoršily, udržely, totéž v docházce, průměru, v absenci.

Jak jste se o službě dozvěděla, co Vás vedlo k práci s romskými dětmi?

Měla jste nějaké zkušenosti nebo znalosti co se týká z této cílové skupiny? Měla jste nějaké předchozí zkušenosti či znalosti z oblasti vzdělávání – pedagogiky?

Dostalo se Vám nějaké informace ohledně možných poruch učení a chování u dětí cílové skupiny?

Jak jsem se k tomu dostala, tak já jsem se o tý službě dozvěděla na internetu, protože já jsem si hledala nějaký možnosti dobrovolnický činnosti v Olomouci, protože já jsem dřív pracovala pro oblastní charitu jako dobrovolník, když jsem byla na gymplu, s postiženýma dětma, a chtěla jsem něco podobnýho dělat i tady, protože mě to naplňuje, tak jsem si to našla na internetu, kontaktovala jsem koordinátorku, stačí to takhle? Dobrovolnictví dělám, protože je to u mě částečně takovej ten alibistickej posto,j částečně zachránit svět, částečně tím splním alespoň moje představy, jak by to na světě mělo vypadat, a s romskou komunitou s nima mám nějaké osobní bližší zkušenosti, my jsme bydleli v Jihlavě u ghetta mezi nima, je mi 23 a studuji na UP na přírodovědecký fakultě a na filozofický fakultě, zkušenosti mám s dobrovolnickou činností, že jsem vlastně pro tu charitu pracovala jednou tejdne celý odpoledne s postiženýma dětma. A dělala jsem to dva roky, učila jsem se znakovou řeč, zkušenosti asi nějaký mám, například s poruchama učení částečně mám zkušenosti – chtěla jsem studovat speciální pedagogiku, částečně mám i zkušenosti s těma postiženejma dětma...

Ze strany ČVT jsem ale žádný informace ohledně poruch chování a učení ani nedostala, protože to se asi vždycky vztahuje k tomu konkrétnímu dítěti, a to moje dítě, který doučuji, tak žádný poruchy nemá. Ted' doučuju jedna až dvě hodiny tejdne, dojíždíme z Olomouce až za Prostějov, jezdím tam necelej rok od února loňskýho roku, takže druhá půlka loňskýho školního roku, ted' jsem si prodloužila smlouvu na další půlrok, takže tento školní rok celej. Pokud budu tady, tak bych doučovala dál, baví mě to, ale příští rok fakt nevím, protože letos končím bakaláře a příští rok možná budu v Čechách na jiné škole.

Jak na Vás působí rodina? Zapojují se do přípravy na vyučování i rodiče dětí? Snažíte se je naučit, jak se s dětmi mají učit? Jaké jsou podmínky pro doučování dětí v rodině?

Ty naši rodiče se s náma vůbec neúčastní doučování, neříkáme jim, co mají dělat a tak, neúčastní se doučování, Ale nějak jsme jim říkali, co mají dělat. Třeba vloni když už bylo hezky venku, tak se dětem nechtělo učit, tak my jsme jim řekli tak fajn, tak teď se učit nebudeme, ale pak my odjedeme, a pro Vás to bude dvakrát tolik času, než si to do školy uděláte, tak my jsme těm rodičům napsali takový základní informace, co s nima mají rodiče dělat a maminka je potom z toho večer zkoušela. To jako když se jim konkrétně řekne, co mají děti udělat, tak to maminka s dětma udělá. To jako jo. Ale sama nemá iniciativu, ona má iniciativu na nás, jako v dobrým, jako ne že by na nás chtěla přehazovat zodpovědnost, ale spíš jako ona sama ví, že nemá dostatečný vzdělání, aby těm dětem pomohla. Neumí jim zkrátka sama pomoci. Jako učit rodiče si myslím, že není moc vhodný, si myslím, že bych ji tím jako spíš ponižovala. Jako kdybych jí řekla, ať učí děti, tak to jo, ono i tak částečně funguje, ale učit rodiče jako třeba češtinu nebo matiku. My si sedneme i popovídáme, ale s tím učením je to těžký, ty rodiče nemají dostatečný vzdělání, si myslím, nemají dostatečný vzdělání, aby tomu učení rozuměli, čím je ta třída víc, ta maminka, kam chodím, ani neumí moc psát, píše, ale není to moc srozumitelný, takže ty děti jsou už na tom ale líp, jakoby jsou na tom líp. V rodině se cítím jako perfektně, rodina je taky s náma spokojená, taky si nikdy nestěžovali. Chtěla bych dosáhnout toho, aby ta P., kterou učím, aby měla lepší známky, protože si myslím, že je chytrá, že na to má, třeba jsou děti, který se doučují jen jakoby proto, aby nepropadly, ale ta P..na to fakt má, je chytrá, fakt si myslím, že má na to, že by pak udělala střední školu s maturitou, fakt to bych si přála, ona má i na tu střední školu. Podmínky pro doučování máme, my jsme nezačínali, před náma tam už někdo doučoval, ta rodina je na to zvyklá. Rodina nám vždycky zařídí, abychom měli klid, sem- tam tam proběhne pár dětí, co jsou zvědavý, ale většinou si dupnem, abychom měli klid na učení.

Spolupráce v rámci organizace Člověk v tísni – máte dostatečné informace a podporu ke své práci ?

Spolupráce s ČVT je taky v pohodě – potřebovala jsem něco na seminárku a vyšli mi absolutně vstříc. Informace, to základní know how, které nám dali jakoby na začátku, tak zahrnovalo smysl toho doučování, chválit co nejvíc, všechno co bychom měli vědět, každému to asi dělají individuálně, protože ta moje P..., kterou doučuju, tak ta nemá žádný dysfunkce, nic, je chytrá, akorát potřebovala poradit, tak oni asi to poučení a smysl té práce a informace dávají individuálně ke každému dítěti.

Jak se v rodině hovoří – česky, romsky, etnolekt, máte nějaké povědomí o kulturních odlišnostech romského etnika?

Etnolekt – to je nějaký dialekt etnických menšin – povědomí o romském etniku mám, protože mám mezi nima kamarádky, základní povědomí mám, ale k doučování mi neříkali, co to znamená etnolekt - že to je typické například při používání gramatiky to mi nikdo neříkal. Já mám jakoby za sebou rok romštiny, naše děti mluví perfektně česky, maminka mluví taky perfektně česky a myslím si, že se doma ani romsky nebaví, myslím si to, alespoň před náma se tak nebaví. Ale já jsem se na to v rodině neptala, ale kdyby na to přišlo, že jako já taky rozumím něco napůl romsky, ale jak jsme bydleli v tom ghettu, tak my jsme tam právě s kamarádkou Romkou jakoby organizovaly takovej kurs romštiny, já jsem se tam s nima s ostatníma děčkama učila uvnitř toho ghetta, rodiče tam mluvili romsky, ale děčka už mluvily všechny perfektně česky.

Jak se Vám jeví spolupráce se školou, učiteli (učitelkami), jste s nimi v kontaktu?

Já jsem byla v škole na náslechu, pustili mě do školy, nechali mě tam na náslechu na celý dopoledne na vyučování, pokusila jsem se s učitelama domluvit na kontrole domácích úkolů, tak jsme chtěli, aby ty děcka to doma řekli, oni to neřeknou, tak jsem to chtěla tak udělat, že jakoby mi ti učitelé posílali na e-mail, co mají za úkol, já bych to přeposílala rodičům a jejich mamince na e-mail. Ty děti měly přístup k maminčinému mailu, tak to nejdříve mazaly, aby nemusely ty domácí úkoly dělat. Tak učitelé mi to slíbili, takhle to fungovalo asi dva tejdny úplně perfektně, ale se potom ty učitelé vyprdli, nevydrželi, maminka kontrolovala, ale ze strany té školy to přestalo, zase na druhé straně chápu, že tohle je pro ně dost práce navíc. Posílat

každý zadání úkolu do mailu, na druhou stranu když jsem jim to navrhla, tak byli celkem ochotní, ale po čtrnácti dnech to ale přestalo, napřed psali, jak to dobře funguje, ale pak přestali, asi to nejde časově zvládat, sice ve třídě maj jen dva nebo tři romský žáky, ale ono to už ani teď není potřeba, protože ona se strašně zlepšila a motivuje ji asi to, že vidí, že by mohla jít na tu střední školu. Oni nevím, co se teda letos stalo, možná jiní učitelé, ta šestá třída, tak úkoly si dělaj a nepotřebují kontrolu, já sama nevím, co se stalo, tak jak jsme to říkali na tý supervizi. Přístup k vysvědčení a žákovské a hodnocení doučovaného mám – i s učiteli to není zase až tak špatný – já myslím, že jednorázově, když je to nebude nic stát časově, když je to moc nezatíží jednorázově, tak si myslím, že budou ochotní, ale kromě toho náslechu jsem to nezkoušela, myslím si, že kdybych tam zavolala a zašla, tak že by mi řekli – i ke konkrétnímu žákovi – ochrana osobních údajů – já když jsem tam byla na tom náslechu tak mi řekli úplně všechno, co jsem chtěla, jo, prostě neměla jsem tam s tím problém. Já jsem ale spolupracovala s třídním – učitel – chlap, třídní byl v pohodě, mě šlo ale především o matiku a češtinu, tak to mi ty učitelky taky řekly. (Pozn. tazatele: Ale i koordinátorka říkala, že tam ale nemáme raději sami chodit se vyptávat, že i ona má s učitelkami problémy, protože existuje ochrana osobních údajů a učitelky nám nebudou nic chtít říct, což se mi potvrdilo dotazem ve školách).

Splnila se Vaše očekávání, se kterými jste tuto práci začínala? Dostává se Vám nějaké zpětné vazby?

Pro mě je zpětnou vazbou je pro mě to, že mám pocit, že jsem se jí věnovala a ona se teď zlepšila, to nemusí to být učitelama, taky jsem jí možná dala příklad, že někdo prostě žije jinak, líp, že může něčeho dosáhnout, v čem já jsem ji posunula někam jinam, nemyslím si, že to je až v těch známkách, protože ona když chce, tak má dobrý známky, když nechce, tak dobrý známky nemá, já jí můžu pomoci jedine v tom, co ona nerozumí, protože ona je fakt chytrá, tam jde o tu motivaci, aby chtěla. S učením problém moc nemá.

Jinak já, pokud zůstanu tady v Olomouci, tak jsem se bavila i s koordinátorkou, že kdybych tady zůstala, tak by mě (ČVT) nechali dělat něco pro to kariérní poradenství, mě by tohle hodně bavilo, nevím, jestli do toho nechaj šahat dobrovolníky, nebo jestli by to znamenalo, spíš že bych jako musela být zaměstnaná,

jako domluvit si, že bych se tý svý P....věnovala i dál, co se týká toho karierního poradenství, protože oni maj tu službu mít, nebo můžou mít jakoby jen tři roky (mě koordinátorka říkala 2 roky – pozn.tazatelky), já mám dojem, že říkala tři, ale nejsem si tím jistá. Takže to nevyjde do tý devátý třídy, tak bych chtěla, aby se pak v tý devátý na ni kouknul, jak dopadne, to prostě já zájem mám co s ní dál bude, protože to si člověk přece jen vytvoří určitej vztah, není to takový neosobní – i o prázdninách jim napíšu smsku, jak se maj a tak bych chtěla vědět, jak se jí bude dařit pak v tý devátý třídě, jak a kam půjde dál, to by mě moc zajímalo, protože ona má na tu střední školu.

Víte o nějaké afirmativní akci například pro středoškoláky?

Nevím ale o tom, že středoškoláci mají finanční podporu od státu – program, o tom vůbec nevím, na čem to je postavený – je to postavený na tom, že jsou to Romové? To ale na tom nemůže být postavený – oni tam neuvádí, že jsou to Romové, nebo jo? (tazatelka – tam je to pro sociálně znevýhodněné děti – oni tam neuvádí, že je to pro Romy) – reakce dobrovolníka: Já si myslím, že je to dobře, že by tam neměli uvádět, že to je pro Romy, protože toto pak podporuje tu nesnášenlivost, u těch sociálně slabších – oni dostanou peníze, my ne – to hrozně tu rasovou nesnášenlivost podporuje – jedni dostanou, druzí ne. Jako český by jim pak záviděli – proč oni mají dostávat peníze a my ne? Tato věc by se v ČVT měla pak řešit v rámci toho karierního poradenství v tý devátý třídě, to maj oni na to další program. O těch programech na středních školách jsem ani nevěděla. Není to alibismus neuvádět, že to je pro Romy, jde spíš o korektnost, vlastně by to mělo bejt objektivní, myslím si i v médiích, že by se to nemělo uvádět, že je to pro všechny, jestli je někdo černej nebo mourovatej, tak to by mělo bejt jedno. V médiích se to tak paušálně označuje Rom, ale je jedno jestli je černej nebo bílej.

D-II rozhovor dobrovolník

Jak jste se o službě dozvěděla a co Vás vedlo k dobrovolnické práci s romskými dětmi? Dostalo se Vám nějaké informace ohledně možných poruch učení a chování u dětí cílové skupiny? Jak se Vám jako dobrovolníci pracovalo a v čem zpětně vidíte přínosy a nedostatky?

Já jsem začala doučovat, protože jsem neměla práci a cítila jsem se tak nějak zbytečně, nebo tak prostě nějak. Já jsem dřív chtěla být učitelkou a hodně čtu, takže mě baví český jazyk i práce s dětma, našla jsem to na internetu, tak jsem se přihlásila a nevadilo jim, že už nejsem student, ale já jsem chtěla něco užitečného dělat a mám víc roků, nějaký zkušenosti se svýma dětma, a taky mě zajímalo jaký to u Romů je, jaký jsou, jaksi prostě i trochu zvědavost. Zkušenost jsem měla s vlastníma dětma, dcera byla dyslektická i dysgrafická, já jsem si o tom sama doma dost naštudovala tenkrát, jak chodila do školy, a nakonec si udělala úspěšně maturitu. Tenkrát to teprve začínalo, tak to bylo takový trošku v poklusu, ale hodně na mě zapůsobila koordinátorka, tu vybrali moc dobrou, opravdovej zájem měla a i odborně byla dost vzdělaná, už při pohovoru jsem z toho měla velice dobřej pocit, všechno mi vysvětlila, uvedla do rodiny, ukázala co a jak a já se pak s dětma učila asi tak, jako bych se učila dříve s vlastníma dětma, protože já jsem se svým dětem opravdu hodně věnovala, proto jsem taky pracovala vždycky na poloviční úvazek nebo nějakou podřadnější práci, abych se mohla doma více věnovat dětem, dcera byla nemocná, manžel měl náročné povolání, tak to ani jinak nešlo, někdo se těm dětem věnovat musel, navíc já jsem tomu byla i ráda, protože jsem takovej mateřskej typ.

Jak na Vás působila rodina?

V rodině jsem byla moc spokojená a vlastně i překvapená, protože jsem předtím v rodině Romů nikdy nebyla, nikdy jsem s nimi ani nepřišla do styku, sice jsem si přečetla nějakou literaturu, ale praxe je trošku jiná a byla jsem tam spokojená, oni mě brali jako opravdovou paní učitelku a děti se moc snažily. Je pravda, že jsem pro rodinu byla taky jaksi trochu „změnou“ v chodu jejich života, takže nejdřív to doučování probíhalo o moc jednodušeji a lépe, sourozenci, které jsem doučovala, tak byli snaživí, ale postupem času musím sama přiznat, že je ta „novost“ jaksi přestávala bavit, jako by si už na doučování zvykli a sem tam se jim taky moc nechtělo, hůř se motivovali, jak děti, tak rodina. Snažila jsem se hodně mluvit s maminkou, která měla zájem o doučování velký, protože se bála, aby její děti neskončily ve zvláštní škole. Maminka byla motivovaná hodně, ale bohužel sama neměla ani dokončené základní vzdělání a to se podepisovalo i na tým, že neuměla svým dětem ani poradit, ani pomoci (3 a 4 třída). Sama nerozuměla správně textu

– to souviselo se slovní zásobou, celkově v té rodině byla slovní zásoba velice chudá, romsky něco uměli ale velice málo a česky zase špatně. Vůbec nechápali význam některých slov, zvlášť spisovných. Děti se začaly doučovat podle mě už pozdě (i když nikdy pozdě není) – neměly na co navázat – základy z první a druhé třídy měly minimální, nebo je neměly zažité. Nechápaly vůbec některá slova, a s tím souviselo i například psaní předložek – zásadně je psaly dohromady se slovem, aniž by rozuměly tomu, co píšou. Jak jsme chtěli dělat jakoukoliv úlohu, vždycky jsme narazili na „nedodělané“ učivo z dřívějšího a trvalo dost dlouho, než jsme mohli po vysvětlení a pochopení vůbec k úloze ze třetí a čtvrté třídy přistoupit. Proto si myslím, že je potřeba do doučování vybírat děti co nejmladší, aby se udělaly „pevné základy“, na kterých pak už samy děti můžou stavět.

Spolupracovala jste nějak s třídní učitelkou?

Se školou jsem moc nespolupracovala jako dobrovolník, snad by mi tam ani neřekli k dětem nic, vždycky to bylo přes maminku, nebo přes koordinátorku. Možná by nebylo od věci, kdyby ta spolupráce s učitelkami byla bližší, ale ony toho asi mají taky samy hodně, nemůžou tak individuálně přistupovat ke každému žákovi když jich mají ve třídě třeba třicet, to je potom těžký, ono vůbec v našich školách se jede spíš tak nějak podle toho „průměru“ žáků, kdo je dopředu, tak se nudí, kdo je pozadu, tak na to zase nemá a může se mu škola ještě zprotivit, když nemá úspěchy.

Splnila se Vaše očekávání, jaký jste celkově měla z doučování pocit?

Pocit z doučování jsem měla hodně dobrý, protože jsem měla zpětnou vazbu z rodiny, která mě měla hodně ráda a velice hezky se ke mně chovali, jako bych byla jejich příbuzná. Například před vánocemi jsme si i tak popovídali, sice hlavně s maminkou, tatínek, ten se většinou nezúčastňoval, ale to jsem si někde přečetla, že děti mají v romských rodinách na starosti hlavně matky nebo starší sourozenci. Děti se ve škole sice nějak moc nezlepšily, ale udržely se na základní škole, ačkoliv jejich znalosti opravdu byly docela špatné, zvláště díky tomu, že neměly ty základy, něčemu pochopily, něco jsem jim pomohla, každopádně nepropadaly a ani neměli náběh na tu zvláštní školu, a to bylo myslím i hlavní očekávání maminky, která za žádnou cenu děti nechtěla, aby skončily ve zvláštní škole, říkala, že má se zvláštní školou špatné zkušenosti, protože nejstarší dcera má prý jen zvláštní školu a nemůže nikde sehnat práci. Je zajímavé, že to přičítala sama spíš tomu, že nemá „správné“

vzdělání, hodně Romů naopak vždy hovoří o diskriminaci, ale maminka si myslela, že je to právě tím vzděláním, což bych viděla já jako pozitivní rys v rodině.

Váš názor na rasismus ve vztahu k Romům (event. k vyrovnávacím akcím)?

Co se týká rasismu, tak mám na to svůj názor, není všechno rasismus bílých na Romech, někdy je to i naopak, každopádně se ty konflikty mezi těmito skupinama vyostřují, kdoví, jak to dopadne, já taky, když jsem doučovala, tak mě od toho všichni zrazovali, jako když jsem měla radost z toho, že se mi s dětma daří, tak mi říkali lidi, počkej, až budou v pubertě, no takže rasismus ten tady je, zase na druhou stranu se ty Romové opravdu chovají ve většině případů nemožně, ale není do u všech, a ty co se snaží mají pak hrozně těžkou cestu, jenže toho se všeho kolem jen využívá, mi připadá, že kolikrát tam jdou velký peníze z rozpočtu, ale skutek utek, snad se to ani k těm, kteří by si to zasloužili nedostane, připadá mi, že se o tom furt jen hodně mluví, ale nic co by mělo nějaký efekt se nedělá – tohle doučování je dělaný dobrovolníkama, přitom si myslím, že by mělo velký efekt, aby v rodinách měli takovýho „mentora“, ale zase na druhé straně, ono prý to ty rodiny někdy využívají, aby se rodiče s děckem nemuseli učit, tak mají zase takovou bezplatnou formu hlídání a pomoci, kdy oni můžou mít od toho pokoj. Zase to nedělá každá rodina, ale bohužel zneužít se dá všeho. I tak je ale tohle doučování běh na dlouhou trať, protože snad nějaký střípek v těch dětech zůstane a takhle pomalu se to tak nějak evolučně změní. Doučovat jsem musela přestat, protože jsem si našla zaměstnání a neměla jsem už na to čas, každopádně to bylo obohacení i pro mě – do té doby jsem o Romech věděla jen to, co psali v novinách, takže to pro mě bylo nejen pocit, že pomáhám, ale i nový poznání a rozšíření obzoru pro moji osobu. Prostě takový vzájemný obohacení.

D-III rozhovor dobrovolník

Jak jste se o službě dozvěděl a co Vás vedlo k dobrovolnické práci s romskými dětmi? Měl jste nějaké zkušenosti nebo znalosti co se týká z této cílové skupiny? Měl jste nějaké předchozí zkušenosti či znalosti z oblasti vzdělávání – pedagogiky?

K doučování jsem se dostal tak, že jsem si našel holku, a ona doučovala v Člověku v tísní, a my jsme si o tom tak nějak povídali, a nějaký mí spolužáci doučovali, tak jsme si o tom povídali, a tak mě napadlo, že by to i pro mě bylo fajn to dělat, tak jsem se spojil s J... (koordinátorkou) nebo ona se mnou, domluvili jsme se na schůzce, J... (koordinátorka) mě poinformovala, jak by to vypadalo a tak a pak teprve jsme se domluvili, že bysme se jeli podívat do té rodiny. Moje motivace – to jsou takový vnitřní impulsy, teďko mám třeba spolužačku, která doučovala, aby měla papír, aby to měla dobrý, ona je trošku pozérka, ale já spíš takovýho něco vnitřního, spíš něco vnitřní, že každý může přispět svojí troškou, jako já vím, že svět nezměním, ale dá se začít někde, ale jsem nadšenec, a já třeba myslím, že je třeba se od těch ideálů trošku oprostít a fakt jako začínat na malých kouskách. Někde vystoupit a začít řvát na chodníku, to nejde, mě je osmnáct, budu maturovat, zkušenosti co se týká dětí, první, asi jedenáct let jezdím na tábor, tři roky dělám vedoucího, plus velký akce během roku. Ale zase je tohle jiná komunita. V naší škole probíhá takový sociálně vzdělávací program rozvíjející osobnost po celou dobu studia a končí to na konci třetího, jmenuje se to kurs sociálních kompetencí, a to je každý z těch lidí umístěn do nějakého zařízení, léčebny dlouhodobě nemocných, oddělení psychotických žen a takový, a já tady jsem v Prostějově byl v nízkoprahu, jsem pracoval tam taky s malýma romíkama, a to byla taky dobrá zkušenost. Aji nějaký ze základů psychologie a teoretický znalosti o dysporuchách učení, chování, i když to zas tak moc neznám, ten můj kluk, kterýho doučuju má individuální plán, on má nějaký dysporuchy, měl by mít místo diktátů doplňovačky a takový věci., já ho nenutím vůbec psát, nebo spíš pomaličku, má třináct let a je v šesté třídě. Jednou propadl. Ted' už propadnout nemůže. Musí dochodit základku. Vždycky cítím, že nemám jako možnost s tím úplně odborně pracovat, ale snažím se to vždycky tak nějak přirozeně lidsky vnímat a tak nějak to dělat. Doučuju přibližně rok (11 měsíců), za měsíc budu končit, protože budu maturovat, což mě trošku mrzí, za prvé jsem si k němu vytvořil nějaký vztah a za druhé bych ještě rád spolupracoval dýl, nicméně on už má to doučování hodně dlouho, tam už se bude pomalu ten program u něj ukončovat.

Jak hodnotíte spolupráci všech aktérů – ČVT, rodina, škola a učitelé.

Jak se cítíte v rodině?

Tam je dobrý to, že tam jezdíme s A..., my si tak navzájem pomáháme, oba jezdíme do Koberic, A...(spolupracující dobrovolnice) to hodně iniciuje, ona si dokonce psala i s maminkou a řešili spolu jak dělat domácí úkoly. Kontakty se školou jsem neměl, vždycky to řešila koordinátorka. A... se tam byla podívat a říkala, že docela měli dlouhý řady, všechny děcka pohromadě, že to tam hodně vře, celkově ona ta škola bude nic moc – je tam spousta takových problematických dětí, i z popisů koordinátorky jsem se setkal s tím, že tam ti učitelé jsou dost často vyhořelí tímhle. To, že jsou tak vyhořelí, tak to pak na ty děcka působí šíleně. V té rodině se cítím hodně dobře, protože hlavně kvůli té mamince, otec ten se tam objeví jednou za čas, otec není rom, nebo je napůl, děti jsou takový míchaný, ta maminka snad i někde uklízí. Tam je vidět, že i ta rodina chce něco dělat, je aktivní, oni sice nemají žádný vzdělání, ale chtějí pro ty děti něco udělat. Když vidí u rodičů, že nemusí nic, tak to není dobrý. Podmínky v rodině máme výborný, máme vlastní stůl pro doučování. Občas tam někdo projde, opravdu v té rodině je vidět, že mají zájem. Mají jen tři děti. Tam možná u dětí chybí nějaká motivace, oni by možná i měli lepší známky, ale tam chybí to oceňování od těch rodičů a tak, to se snažíme ty rodiče učit, ale je otázka, jak si s tím ta rodina poradí. Ale zase nejsou to rodiče, kteří čekají, že ten dobrovolník zvládne za ně všechno, zas takoví nejsou. To je pozitivní. Spolupráce s pracovníky ČVT, občas mě zarazí – papírování – jízdenky výkazy atd., ale to já moc nechápu, protože když dělám pro ně dobrovolnickou práci, tak oni na mě s termínama a tak, ale člověk k tomu musí přistupovat zodpovědně, oni to musí taky nějak vykázat. Ale tohle беру jako maličkost, když chci proplatit jízdenky, tak to holt musím odevzdat do termínu. Strávím 2 – 3 hodiny na doučování – z toho hodinu a půl na doučování zbytek je cesta. Spolupráce s učiteli škol – to spíš A..., já mám jen nějaký zprávy z poraden, jednou jsem napsal paní učitelce vzkaz, něco mu špatně opravila, tak jsem jí to komentoval, ale neodpověděla.

Máte nějaké povědomí o etnických či socio-kulturních odlišnostech Romů?

Znalosti o etnických odlišnostech určitě mám, hodně mi v tom dalo třeba ten čtrnáctidenní pobyt na tom nízkoprahovém zařízení, tam jsem měl možnost se dostat do té romské kultury a tak. My jsme nemohli být jako stážisti, ale jako lektori volnočasových aktivit, byli jsme tam dva se spolužáky, mají tam společenskou místnost, hudebnu, na PC mohou hodinu denně, mohli jsme tam s nima dělat

cokoliv, mám povědomí z té praktické zkušenosti, občas čtu spoustu článků o téhle problematice, neměl jsem možnost se seznámit s téma úplně nepřizpůsobivýma, spíš mi tohle v tom pomáhá, že není celá romská komunita jen špatná, ale je to jednotlivce, samozřejmě mají nějaké předpoklady, ale mě tohle utvrzuje v tom, že jsou to člověk od člověka, že to nejde takhle nálepkovat. V tom nízkopražovém centru jsem se seznámil i s kastama – jako olašští a tak, a hlavně tu jejich kulturu, hudbu a trochu jsem poznal ty jejich hodnoty, tam je jasně na prvním místě u nich rodina, škola ta je kdoví kde, tak to funguje u těch olachů, tam hlavně jedou i tvrdý drogy, heroin a tak, oni jsou taková vyšší kasta, oni mají ty barony a tak, oni údajně když se naveze mladej Olach do drog, tak oni jsou údajně schopní ho nechat zavřít, aby si něco neudělal, aby se z toho dostal, aby on se mohl do té rodiny vrátit po čase zpátky a neskončil někde na chodníku v bitkách a tak.

Splnění očekávání a zpětná vazba?

Minimálně pomoci tomu klukovi se protlouct, já jsem věděl, že budu mít kluka, asi jsem mu příkladem, možná, podle toho máme mezi sebou takovej zvláštní vztah, je takovej kus chlapa, vyskej jak já, asi jsem mu příkladem. Splnění očekávání, já jsem nevěděl, co můžu očekávat, plní se mi moje představy, nebo mám radost, když vidím nějaký zlepšení, neměl jsem očekávání to, že bych to nějak extrémně změnil, takže nejsem ani žádněj vyhořelej, takže je to dobrý. Ony se u tohodle nedaj čekat nějaký zázraky, to je asi na dlouhou dobu. Význam má i to, že oni vidí, okoukají, jak by se to mělo dělat s téma dětma. Když je propadající kluk, tak z něj asi nemůžu čekat, že bude jedničkář. I když se to týká něčeho morálního, že někde zanedává a tak, tak já k tomu nepřistupuju tak jako - to se nesmí dělat, ale přečtu si poznámku a řeknu : ty, L.... dyť ti budou zbytečně akorát nadávat, to za to nestojí, to je zbytečný. Já jsem tak nějak v klidu, neřvu, proč si dělat zbytečný problémy. Přínos pro mě je spíš jen vnitřní uspokojení, týden co týden mu kontroluju žákovskou, z těch dobřejch se raduju, u těch špatnejch vždycky řeknu, že si to musíme zlepšit. Ten pokrok se tam ale dá sledovat . Určitě by mě zajímalo, kam se dál posune, kam se dostane, chtěl by být kuchař, mechanik, on třeba věčně něco předělává s drátkama, támhle zesilovač, támhle něco jinýho, tak mu říkám, ať jde dělat elektrotechnika, to bys mohl dělat spíš než nějakýho kuchaře. Zajímalo by mě, kam se pak dostane, mu končí program doučování letos, takže pak už bude mít nějakou

individuálku, nějaký to kariérní poradenství, moc by mě to zajímalo, uvidíme, jestli si na to vzpomenu, až budu na vysoké, chtěl bych studovat matematiku nebo fyziku a filozofii, to mě baví, tak snad si na to vzpomenu a zavolám Janě, jak dopadl. Chtěl bych dělat třeba učitele. Bavilo by mě to, když už ty děcka nejsou úplně malí a kde se dá s nima pracovat, ale nemůžu zase si myslet, že všechno změním, nemyslím si, že i já jsem tak extra příkladnej, zase nejsem takovej, ale myslím, že se dají předat určitý hodnoty, když učitel není kvalitní, tak se to přenáší pak generačně. Učit bych chtěl, ale nechci pedák, tam chodí hodně lidí jen pro titul, nechce dělat pedagoga, navíc si myslím, že učitel musí mít i charisma a musí umět podat látku. Na střední třeba první gró je zaujmout, taky mě hrozně lákají i jiný možnosti, jsem takovej, mám hodně zájmů.

R-I rozhovor v rodině

Vlastní poznámky k dětem v rodině: D (7 let) – propadl, opakuje první třídu v červnu, S (8 let) – absolvovala první třídu (2 dvojky) – chodí do druhé třídy, sčítání a odečítání jí jde perfektně, hůře čte – slovní úlohy jí dělají problémy, protože neví, co čte, potom také problém dělají diktáty – nepřečte si to po sobě, vynechává písmenka někdy i napíše špatně písmeno. Trošku se zhoršila ve druhé třídě oproti první.

Takže jak dlouho bydlíte tady ve vesnici a odkud vlastně pocházíte?

Takže my už tady bydlíme pět let, já jsu ze Šternberka a on je tady z Prostějova.

A jak jste se tady ocitli, to Vám tady nabídli, nebo někdo domluvil?

Nee, to bylo tak, že manžel chtěl bydlet sám. No a rodiče mu říkali, že mu seženou barák, no ale nevyšlo, tak jsem poprosila tatu a on koupil tady ten barák.

No ale ukázali mu ten dům jeho rodiče – takže jeho rodiče jsou z Prostějova a oni věděli, že tady je ten barák na prodej.

A jak jste se poznali?

Já jsem byla v létě u tety, a bratranec žije s jeho sestrou, to je švagr, ten nás dal dohromady. Rodiče pocházejí – tata je ze Šternberka, mama je z Polska. Mama je bílá, není Romka.

Líbí se vám říkat Rom nebo Cikán? Mlčí, chvíli přemýšlí

To výjde na stejný je mi to jedno – já neříkám Rom, já říkám Cikán, mezi sebou si říkáme Cikán – Rom nee, neříkáme, my ve Šternberku bydlíme jen mezi rodinou, my nebydlíme mezi třeba cizíma Cikánama, nee, takže, že je mama bílá, to nikomu nevadilo, my jsme bydleli ve svém baráku po babičce, ale kousek od nás byl jako činžovní dům a tam bydlela, jako naše rodina to nebylo zase jako - tatínkovi nic neříkali, že má bílou, že nemá ze své rodiny. Oni ju přijali, tata ten byl nejmladší, ale on rodiče už neměl, no ale ten starší brácha na něho dával pozor. Ale tata s nama mluvili česky, protože tata ten nechtěl – s mamou, mama nechtěla mluvit cikánsky, tata s rodinou mluví cikánsky, mama mluvila polsky, tak oni nechtěli, nám se to pletlo, tak mluvili česky. Mama nemluví cikánsky, ale rozumí, s děckama s nama naši mluvili česky, aji jako rodina s nama mluvili česky, cikánsky ne. Jenom česky, já jsem nemluvila cikánsky, tak teďka co jsu s manželem, tak něco cikánsky rozumím, on umí cikánsky, on umí perfektně – malý děcka už ale co znám tak mluví cikánsky, ale moje děti už nemluví cikánsky – děcka už mluví jen česky.

Otázka na vzdělání a povolání:

Tak dokončila jsem základní školu a vyučila se kuchařkou, momentálně chodí manžel do práce a já jsem na mateřské. Děti máme tři, další už jsme nechtěli.

Učitelé a škola:

Učitelky – jsou dobrý, jde to, jó jsou dobrý, říkají, co máme s nima dělat.

Jak jste se dověděli o službě doučování? Pomáhá to Vaším dětem s učením?

O službě doučování mi řekla kamarádka tady z vesnice – Člověk v tísní, to vím, co je, v televizi to vidím a spolupracuje se mi dobře s koordinátorkou – nejvíc se věnuju přípravě na školu já – pokud malej spí, tak jsem jim schopna ještě i poradit – děcka mají napsaný úkoly, než přijdete, pokud malej spí, tak se s nima učím, ale český jazyk mi nedělá problémy, vůbec mi nedělá český jazyk problémy, ještě jsem se učila německy. Jsem ráda že sem chodíte – já nemůžu je někam vozit, když ten malej nespí, je rozmazlenej, oni dnes vydržely se učit tak dlouho, u mě to tak není, jak je ten malej, jak nespí, tak já nemůžu s nima nic dělat.

Děcka se učijou tady v kuchyni, my jsme jim chtěli udělat stůl, ale oni nechcou být v tom dětském pokoji, oni jsou radši tady s nama nebo v obývací, oni v tom pokoji nechcou být.

Kolik tady bydlí ve vesnici cikánů?

Tak ta kamarádka a teď se nastěhovali tady jedni, ale ty neznám, ty jsou až na druhým konci vesnice – my jak jsme se sem nastěhovali, tak až za tři roky se tady nastěhovala ta kamarádka – ten její to koupil, tady byly volný domy. Na realitkách se asi ptali, nevím, manžel je zná.

Co byste navrhovala změnit, nebo máte nějaké připomínky k doučování?

Doučující – nic neměňte – líbí se mi, že si s Vama děcka rozumí, nestěžujou si, jak poslouchám, jak s něma mluvíte, tak rozhodně to s nima umíte líp jak já.

Rasismus

– tak když jsem chodila do školy já, tak jo – to začala tenkrát ta Kanada - to jsem do školy ani nechodila, to jsem dělala, jako že jsu nemocná, ale teďka ani tak ne, protože sedím doma s děckama furt, tak já nikam nechodím, my žijeme aji jinak jak v tom Šluknově, oni si to tam udělali s prominutím jako sami, že jako napadají ty lidi a to. To je tam přehnaný, to jo, dvacet let po revoluci to začíná nanovo. Rozděluje se to, každý válčí sám, jsem si všimla.

Vnímáte nějakým způsobem rozdíly mezi „gádži“ a „Cikány“

Gádžo vůbec já nepoužívám – u nás doma se nemluvílo cikánsky – mama byla bílá – u nás se vůbec nemluvílo jako gadžo – mama česky mluví, ale špatně česky, pomáhala nám. Tatínek na mamu mluvil česky, on vychodil na základní školu, třeba od nás jako ty starší, jako strejda a ti takoví, ti do školy nechodili, ale tata se narodil na Slovensku, strejda měl šedesát, oni ani do školy nechodili, tata ten vyšel školu, ten má 45 let, chodil do základní školy, nevyučil se, chodil do práce, dělník v Sigmě a popelára dělal.

Proč chcete pro děti doučování, co Vás k tomu vede?

Já chcu, jasný že jo, aby nebyly tak jako já, tak jsem chtěla nejdřív jen doučování pro D., ale učitelka ve škole říkala, abyste učila i S. jak se zhoršila, já nechcu, aby byly jak já, moje mama je vyučená, mama na mě furt řvala, já jsu ještě vyučená, ale brácha se ani nevyučil a to doted'ka mu nadává. On jako rok chodil na automechanika, ale ta jeho otěhotněla, tak zůstal doma, to je škoda, protože nosil furt jedničky, oni ještě neměli 18 let a v kostele měli svatbu, já s bráchou jsem měla v kostele, mama chtěla, mama hned do kostela, my jsme věřící, ale do kostela nechodíme, je tady, já s děckama nemůžu. Někteří se ale berou na úřadě. Mama nemá svatbu v kostele, mama ju má na úřadě, mamu do kostela nevzali.

Vnímáte rozdíly i v rámci „romského společenství“ nebo se počítáte pouze k „Cikánům“ a nijak to nerozlišujete?

V Prostějově u nádraží bydlí olašští Cikáni, oni mluví úplně jinak než my – ani můj manžel, který umí cikánsky by jim nerozuměl. Oni mají úplně jinej jazyk jak my, třeba pár slov mají stejný, ale jinak oni mají jiný jak my, mluví po ss, po šš, ještě jsou německý Cikáni, oni mají jinej jazyk, otec jim něco rozumí, protože s nima vyrůstal, on chodil do Olomouce, tak on jim něco rozumí, oni byli v Olomouci, on tam byl od malička, tam byli němečtí Cikáni, ale oni se odstěhovali, některý tam asi zůstali, ale taky odjeli do Německa zpátky – holka nesmí mít krátkou sukni a když má dlouhý vlasy, tak jí to otec ustříhne, já jsem znala kamarádku, měla vlasy až pod zadek, on jí to otec ustříhl, byli z německých Cikánů – jí se líbil můj brácha, jemu by to nevadilo, ale oni musí být jen mezi sebou – oni musejí být jen mezi sebou, oni si nemůžou vzít nikoho jinýho – tam ještě jak žijou ty starší, tak musijou podle nich, u nás nemusíme - každej je jinej, já se svým – nás ostatní nezajímá, ale olašský ty jsou taky jen mezi sebou – jen mezi sebou uzavření – holka 15 let, může být aji z ciziny, ale od nich, zaplatí 150 tis. až 200 tis., a jich nezajímá, jestli má patnáct, nebo dělá školu, dá peníze a bere ji, ve zprávách bylo to, jak utekla, manžel ji zná ze školy, dvakrát utekla, protože ho nechtěla – ona se zamilovala do obyčejnýho Cikána, ale oni peníze už vzali a nechtěli je vrátit, ona neměla osmnáct, tak se musela vrátit, ale ona utekla za tým svým. Jinak kolem toho nevím, to tak prej chodí, to jsem slyšela. Děcka posílají do školy, to jo, taky oni jako barák mají přepych, já jsem se tam byla podívat jednou s tatou, on tam od nich kupoval linku od nich, to jako je fakt přepych, auta, jako to ten barák je přepych, to jsem ještě neviděla, zvenčí nic moc, dva baráky jak nový, ale vevnitř – to jsou nějaký bohatí, ale nemají nábytek obyčejnej, to je jako přepych – kde na to vzali, to já nevím, tři čtyři auta v Prostějově mají.

Kolik plánujete ještě dětí?

Manžel nechce, nechce mít další děti, on děti má rád, ale nechce jich moc, on když přijdou z příbuzných, tak mají šest dětí a to nemá rád, on když přijde známá, tak on jde pryč – on na chvíli pohlídá, ale jinak se starám já.

Ještě k rasismu:

Já než jsem měla malýho, tak sem chtěla jít dělat, tak jsem se představila jak mama jménem, tak že jo, ale když jsem řekla Ferková tak ne – oni i ty dávky nedávají spravedlivě – můj říká, že dře jak blbec a ten jeho bratranec, ten má šest děcek a má na bydlení a my nemáme – to chtěou ještě všechno snížit, když dělá ten na černo, má na bydlení a já nemám, když pracuju (říká prý manžel).

R-II *rozhovor v rodině*

Vlastní poznámky k dětem v rodině: Rodina již v programu skončila. V roce 2008 – 2009 doučovány 2 děti – dvojčata od třetí třídy. Problémy zejména v českém jazyce – velké mezery v předchozím učivu. Rodina žije na vesnici v domku, 6 dětí, vnučka, manžel nejstarší dcery. Maminka měla velký zájem o doučování, snažila se spolupracovat, v době doučování měla z rodiny pouze ona zaměstnání, nyní již je nezaměstnaná. Nyní dvojčata v programu společnosti Romodrom.

Odkud pocházíte a jak velká jste rodina, mluvíte doma romštinou?

My pocházíme z Moravy, já su z Prostějova, nikdy jsme doma romsky nemluvili, ani děcka nemluví romsky, my mluvíme česky, manžel taky, něco cikánsky umíme – ale to umíme od děcek, takový blbosti, co si donesli ze školy nebo od kamarádů z venku. Já mám šest děcek, 3 holky a 3 kluky, teď s nama bydlí holka, než se přestěhuje do svého – dva kluci bydlí zvlášť, už jsou dospělí, tak s nama tady bydlí holky (dvojčata) a kluk. Takže nás tady žije normálně pět, ale teď je tu aji holka s děčkama (4 děti), ale ta její nejstarší má v první třídě samý jedničky zatím, tak mám tady hroznej frmol, než se přestěhujou.

Proč jste začali využívat službu doučování? Jaké je vzdělání členů rodiny?

Já mám základní školu aji manžel. Kluci, ti dva první mají jen zvláštní aji holka má zvláštní, tak já jsem právě nechtěla, aby i holky měly jen zvláštní, já jsem chtěla, aby dodělaly aspoň normální školu. Ten další kluk má normální školu, přes prázdniny měl doučování, aby se dostal do učení, teď tam je a teď je v učení. Holky chcu, aby dochodily tu normální školu tady, aby mohly jít do učení. (vsuvka – děvčata čím byste chtěly být – odpověď – cukrářka nebo holička nebo kosmetička).

Jste tady na vesnici spokojení? Jak se Vám tady žije? Co práce, bydlení, nějaké projevy rasismu?

Já teď nemám zaměstnání, právě že tady žijeme už 7 roků a já bych chtěla jít do města, v Prostějově jsem pracovala, pak tady na obci, starosta mě vzal na úklid, ale to říkal, že nejde furt, teď jsou už dlouho doma, aji manžel, tak starosta říkal, jak budu tři roky doma, tak že mě zase úřad práce pošle na obec, abych tam mohla pracovat. Do města chcu jít aji proto, že teď je to tady horší, ten rasismus – my jsme tady 7 let a doted' to bylo dobrý ale teď, jak to je tam na tom severu, jak se tam bijou, tak se to tady zhoršilo, tak jak to ukazují v televizi, tak já chcu do města, sice mi všeci říkají, že tam to bude ještě horší, ale já bych se chtěla stěhovat, už jsem chtěla.

Jak jste vnímali službu doučování? Mělo to pro děti nějaký význam?

S vama bylo to doučování lepší, my jsme se o tom dozvěděli ve škole, tak jsme požádali a pak jak jste vy doučovala, to bylo nejlepší, to mělo velký význam pro holky, to se jim i líbilo a šlo jim to líp – jak už jste nemohla, tak potom taky chodili takoví mladí, no a pak nikdo, protože pro nás neměli učitelky tři měsíce, takže holkám už to chybělo, protože já jim neumím poradit, tak jsem chtěla aby se někde doučovali, tak přišla taková mladá, já jim sama neumím pomoci, já tomu nerozumím, tak přišli z toho novýho doučování (maminka ukazuje smlouvu – společnost Romodrom – konzultace ve školách, motivace rodiny k úspěchu ve vzdělání, pomoc se školní přípravou dětí, asistence v pedagogicko-psychologických poradnách, způsob poskytování služeb osobní kontakt, asistence, doprovod klienta na jiné místo k vyřízení záležitostí)

To je tam taková mladá učitelka, já jsem myslela, že je jí tak patnáct, doučuje se v klubovně v některý dny, odpoledne, ale holky to moc nebaví, ona to s nima neumí, ale když tam holky nechcují jít, tak ona si pro ně přijde, v té klubovně je naráz tak 4 až 5 děcek, tak ona se chvíli učí s tím, chvíli s druhým, ale holky říkaly, že to je na ně moc rychlý, že tomu pak nerozumí. Ta klubovna je otevřená od osmi do šesti do večera, každý den kromě pátku, učí se různý předměty, taky jezdí na vrstevnickou skupinu (mimoškolní aktivity – kino, muzeum), v té klubovně je pořád jedna učitelka, ta mladá, jak jedou na výlet, tak je jich tam víc. Doučovat se tam můžou jenom jednou za týden, to je tak rozvržený, kdy tam chodí který děcka.

Nejhůř jim jde čeština, nechtou žádný knížky, některý předměty taky jdou hůř, ale to si opraví.

Jak jste spokojená se školou, kam děti chodí?

To nový doučování mi taky nabídli ve škole, že tam přišli z toho nového doučování a nabízeli to, ale jinak nám škola nic nenabízí, spolupráce s učitelama je – já chodím na rodičák, sem v Nezamyslicích chodí i děcka z Dobromilic a Tištiny, je tam pár děcek romských. Jak vy ste přestala doučovat, tak mi holky do školy nechtěly chodit, protože jim tam jedny bílý děcka nadávali – že jijou (výkaly), že jsou špinavý, holky nechtěly do školy, já jsem tam šla, ředitel pak zakročil, ty děcka šly pryč a teď už majou tady aji bílé kamarádky, přijdou a vezmou si aji jídlo a ještě jim to chutná, říkajou, že je to lepší než doma, aji holky k nim chodijou, majou bílý kamarádky.

Používáte slovo „Rom“ nebo „Cikán“? Říká Vám něco slova „degeš“ nebo „žužo“?

Používáme Rom, protože Cikán to je takový – urážlivý – co je degeš víme – holky, co to je degeš, no řekněte – to je špinavá, škaredá. Žužo nevím, asi že je něco žůžo.

Přání maminky na závěr: *Zeptejte se tam u Vás, že bysme chtěli doučovat zase Vás, aby to ty holky dokončily, jsou v sedmé třídě, tak aby pak se dostaly na učení.*

R-III *rozhovor v rodině*

Vlastní poznámka k rodině: Bydlí v „ghettu“ – uprostřed zástavby, kde jsou sestěhovány romské rodiny. Maminka by v budoucnu uvítala doučování nadaného syna na gymnáziu, zatím to zvládají, navíc je rodina mimo prostějovský region a na Přerovsku zatím Člověk v tísní individuální doučování v rodinách nenabízí.

Odkud pocházíte? Jaká jste rodina, kolik máte dětí, používáte doma romštinu?

Od narození bydlíme v Přerově – rodiče se narodili v Přerově, prarodiče na Slovensku, někdy po válce přišli sem.

Romštinu užíváme málokdy, děti neumí vůbec, já umím, ne ale moc dobře. Doma jsme tak mluvili, když jsme to slyšeli od našich rodičů a když oni mluvili s prarodičama, a já ještě teď dokážu mluvit v romštině. Ale děti už vůbec nemluví

romsky, oni třeba zaslechnou venku mezi děčkama nějaký slovo a pak se nás doma ptají, co to znamená.

Máme čtyři děti, kluky, 12 roků – je na gymplu, druhý 10, další 5 a další 4 starší chodí na gymnázium než tam začal chodit, tak se velice dobře učil, každý rok vyznamenání – v první třídě neměl žádné problémy, už od školky ovládal právě perfektně, on už od školky četl, doma jsme s ním nečetli, sám od sebe – nikdo si s ním nevykládal, ona tchýně čte hodně to má po babičce, po mě určitě ne – tchýně má hodně knížek, švagr taky četl hodně, babička hodně čte, aji luští křížovky, aji sem chodijou si půjčovat k ní knížky, ona ráda a hodně čte, narodila se v Přerově. Její rodiče bydleli na Slovensku, ale ona se tady narodila, je vyučená přadlena, ale hodně roků pracovala na masně, v Jutě a pak na jatkách.

Víte on jak chodil na základní, tak on si nehrál s děčkama, on jako si četl, oni se honili a on si o přestávkách četl a oni z toho byly učitelky hotový, oni říkajou děčka lítajou a on Nikolas ne, ten druhý už ne, ten si tu knížku sám od sebe nevezme, babička ta až do teďka luští, z našich – romů to neuvidíte takovou starší ženu, mamka sbírá i časopisy 100 + jedna, má ju plnou špajzu, s tím prvním se babička učila hodně, ale on sám od sebe, s prvním vnukem, co má 20 let, tak s tím se učila, to bylo vidět, jak psal krasopisně. Dědeček: mám dva kluky a pět vnuků v té době, jak my za mladí jsme si nechali jenom dva, jen dva, cizí měli hodně děčka, my jsme chtěli jen dva, za to mi naši nadávají, jako, že žijeme jinak, víte, právě oni jsou oproti nám zaostalejší, já jich chcu tady naučit, jak majou žít, ale oni to pořád nechápou, říkají, že ze sebe děláme Čechy, podle našich říkají, že jsu gadžoMaminka: tatka tady třeba dohlíží na dvůr, aby tam byla čistota, aby Cikáni tady nerozbíjeli ty dveře, chodbu, tatka to to tady kontroluje, sklepy tu máme čisté, půdu tu máme čistou, to tady jako tatka kontroluje a to tady...Dědeček: Ted' mám slovo na měšťě, že tady dohlížím, to když řeknou M., tak oni už vijou. Už aji s něma jinak jednajou – já jsem žil mezi vašima, tam byli v baráku z města a z kriminálky, letci, a to kdybyste se šli zeptat k nim, tak oni by Vám řekli, jak jsem tam byl já uznávaný člověk, já umím, s těma druhýma to je ale těžký, ony to nepochopijou, oni se chovajou jinak – ale oni nás za to Cikáni odsuzujou.

To chcete říct, že cítíte šikanu i ze strany Romů? Maminka - *aji děcka to snášijou ve školách, protože kluka jsem přeložila ze Svislí na Boženu, protože toho druhýho mi nechtěli dat na Svisle, že patří podle adresy na Boženu Němcové, a tam už chodili jiní, ale já jsem ho tam nechtěla dat, nakonec tam šel no a nastoupil tam, oni ho tam tři roky týrali, šikanovali, že prostě má právě kvůli tady totomu, že má dobrý známky, že prostě není jak oni, že není drzej na učitelky a strašný problémny, chodil s roztrhanýma šatama, taškama, týrali ho naši, Romové, a přitom všechny děcka jsou přitom tady z té ulice, znajou se, tady z té ulice tam chodijou všechny děcka, no ten tam trpěl, tak já jsem lpěla na tom, aby se z tama dostal, aby šel na to gymnázium, protože na jinou školu, když jsme řekli, že jde a chtěla jsem ho přeložit na jinou a ředitelé to vesměs řekli, že jako romáci špatný, tak je na školu vesměs nechtěli na dobrou školu vzít automaticky. I když měl dobré známky, tak na to nebrali zřetel. A ta škola Božka, ta je hrozná - Tady ted' posledních pět let tam neuvidíte český děcko, tam na celé škole jsou jen Cikáni a čím to je to nevím, takhle je Svisle škola, tam chodilo taky hodně Cikánů, ale nebylo to tam tak vidět, tam třeba bylo třicet děcek a dvě tři cikánský děcka ve třídě, a oni to všechno nasáčkovali na tu Boženu, a tam je ted' ta nová ředitelka - kdo rozděluje ty děti nevím – zápis s druhým synem byl na Svislích a oni mi ho tam nevzali a mi přišel papír, že syn tam nepatří, že to je podle ulic, že syn tam nepatří, že patří na Boženu Němcovou. Ted' jak – jednoho budu nosit sem, jednoho tam, jenomže my jsme nevěděli, co to je za školu, já jsem tam dala toho prvního syna a hned první den jsem nechtěla, aby tam byl a už druhý den jsem ho přeložila na jinou školu. Já jsem to tam viděla ten první den – to je třída a tam jich je deset žáků v základní škole, je tam učitelka a je tam romská asistentka. Dědeček – oni se učijou, ale ostatní je zkazijou – můj tata byl důchodce, já jsem šel od 14 roků do světa, dívejte se, já chcu, ať se mají líp jak já, oni majou oba dva jedničky, tak nechcu, ať jich tam ty děcka zkazijou. Maminka - ten co je na tom gymnáziu, tak on za celých pět let nedostal trojku čtverku pětku, on nevěděl, co to je takový známky, když už měl trojku, a to měl jednu za celý rok, a my jsme mu vynadali a on si to hned spravil, my chceme, aby se měl dobře. Dědeček - Oni dávají do kupy a chcou, aby se to zlepšilo, ale oni to neumijou pochopit, že by měli dělat jinačí rozdily, oni nás dávajou do kupy, ale ty děcka – měly by dělat jinačí rozdily. Protože tady vidíme děcka, oni za rok jdou desetkrát,*

dvacetkrát do školy, oni jsou věčně doma. Nechodí do školy, málokdy je vidíte, rodičom je jedno, jak se učijou, já nevím, co jsou to zač, já to neumím pochopit, bydlíjou tady dlouho, ale nevím, jak to, že dostávajíou na ně přídavky, za celý rok jdou tak málo do školy, co majou neschopenky, celej týden je vidíte doma, díky tomu nás tím pádem vyčleňujú – naši chodijou poctivě a není to takový – stejně nás berou jako ty druhý.

Máte tady nějaký problém s rasismem?

já nemám problém (děda) – já nemám problémy s nikým, já když si něco potřebuju na úřadech, doktory, tak s těma nemám problém – já jsem jinačí, slušný, já jsem čistotný, my nemáme problémy, mě majou rádi, na úřadech nemám problémy, všechno platím poctivě – právě že jo (maminka) – že kolektiv perfektní – Češi perfektní, učitelé, ředitelka přístup to je úplně jiný – děcka spíš tady špinavý a nadávajou jim, že jsme Češi, on jak chodí teď na to gymnázium, tak on chodí s takovým nadšením do školy, mu se tam hodně líbí, ale tady v ulici jsou děcka špinavý, nechodijou do školy. Já to nechápu, jak to může ve škole furt omlouvat, oni jsou za celý měsíc ve škole jen týden, oni jsou furt tady venku, žádněj problém s tím nemají, kdyby moje děcko tak nechodilo, tak já si myslím, že doktorka by mi nepsala omluvenky, já nevím, jak to dělajou, nechápu to, já su na úřadě práce, skončila mi mateřská – tam musíte všechno nosit – složenky inkaso, že je všechno uhrazený, jak děcka chodí do školy, že si hledám práci, já to mám všechno v pořádku, jde tam druhěj a dostane všechno, aji když to nemá vyřízený, asi si to vyřve.

Pomáhá Vám nějaká organizace, nějaký terénní pracovník, nebo například bylo by pro Vás dobré doučování, nebo Vám nějak pomáhají a radí učitelé ve škole?

Já jsem chtěla, že ten náš jde na to gymnázium, aby mi trochu pomohli, tak dva měsíce jsem čekala, pořád něco chtěli a nemáte nárok, no tak se pokusíme, čekala jsem dva měsíce, nakonec mi dali jen tisíc korun, a ženský mi tady říkaly, ty jsi blbá, vyříd' si jednorázovku, když tě to tolik stojí, oni ti dajó, jedna chodí a ta do dostává na oblečení pro děti do školy každé rok, když idó a já, já kolikrát idu a když chci nějakó jednorázovku, tak mi řekno, že nemám nárok.

Paní zástupkyně na gymnáziu byla velice ochotná, říkala, já Vám musím pomoci, protože máte takovýho chytrýho syna, takže já Vám musím pomoci, aby nesklouz

někam, že jako, že se snažíme, a že ty děti vedeme k tomu, aby z nich něco bylo, takže mi v tom pomůžou a všude jim ale říkali, že až od těch patnácti let, on je na osmiletém gymnáziu a že by ho měli podporovat jako výjimku, on má dvanáct let, tak mi řekla, že po novém roku, že se uvidí po vysvědčení. Nesmí klesnout na známkách, že to zkusíme prospěchově, řekla, že jinak není možný až do patnácti let nějaká podpora. Ty výdaje jsou tam velký, na střední škole to bude ještě horší, já mám čtyři děti – manžela mám ve výkonu trestu, jsem na to sama, jezdil bez řidičáku, už tři měsíce do konce, zákaz řízení až do roku 2008, deset měsíců, už má sedm za sebou, i když byl doma, tak nedělal, jenom sociálku, jako šestičlenná rodina jsme měli 13 tisíc. Je to dost špatný. Já sháním práci, každý si drží práci zuby nehty, uvidíme po novém roku, jestli se nějaká práce naskytne, každý si práci hlídá, a já mám ještě malý děcka, tak to mám dvojnásobný problém, hlídání mám, ten druhý je taky v přípravné třídě – je tam právě na té Boženě ta přípravná třída, tam jsou aji ti asistenti, mají tam dobrou učitelku, ona je taková ochotná a umí to děcka naučit, oni jak ty děcka pak nastoupí do první třídy, tak už hodně věcí umí, umí psát, umí ty čárky, učili se jedničky, umí počítat, odčítat, sčítat, já s nima taky teď doma dělám, s tím prvním jsem doma ale nic se nepřipravovala, s tím prvním jsem se doma neučila, ale on mě právě tak k tomu přinutil, že teď se připravuju s tím druhým, já jsem pak viděla, že to jde a že na to děcka mají, tak to.

Znáte organizaci Člověk v tísni?

Člověk v tísni, to vím, co je – na Kojetínské, tam jsem byla jenom jedná, ale s děckama tam nechodím, my máme tady dole pod nama Armádu spásy, kontakt na pracovnice tam mám – já tam mám kámošku Pavlu, kdybych potřebovala doučování, ale zatím to zvládáme sami, už měl ten mladej aji takový, mamí pomoz mi, a zvládáme to zatím sami, já mám sice jen základní školu, moji rodiče nás nenutili, ani jsem doma vůbec neměli žádné knížky, u nás to nebylo, naši nás k tomu nevedli, u nás byla spíš ta výchova stará – stará výchova, stará doba, já jsem teprve poznala novou dobu až tady- (na otázku v čem stará doba) - tož stará doba jako u těch Cikánů, jako to byla jako ta starších, podle těch starších to muselo jít, jako že já jsem spíš chtěla rychle vypadnout z domu a až tady jsem teprve poznala smysl života – tak asi bych to řekla, jsem se tady hodně naučila tady v té rodině.

Říkáte si mezi sebou „Cikán“ nebo „Rom“?

My říkáme Cikán – protože Rom to vyšlo až kdy, že? Cikán byl a bude Cikán, my říkáme Cikán, pro nás to není urážka, vůbec, Cikáni jsou a Cikáni budou, já neříkám Rom, já vůbec neříkám Rom – nám to vnucují, je to umělý, já vůbec neříkám Romové. Když ale chceme žít jak gádžové, tak nás ale Cikáni vytlačují.

Otázka – co je to žužo a degeša

Maminka: degeš to jsou ti škaredí a špinaví Cikáni, žužo nevím, co to je, degeši jsou ti špinaví Cikáni, u nás jsou Cikáni, to jsou ti olašští, pak jsme my, jak se nám to říká – Rumungra – to jsme my a pak jsou ti degeši – pak jsou ti apači, já jim tak říkám, (smích), indiáni, fakt oni jsou ještě indiáni, v tom stylu oblékání a mluvení, oni neumijou mluvit, oni neumijou vyslovovat, psát neumijou, mladý holky jako já, se neumijou chovat, oblíkat, já jim těm ostatním říkám, že neumijou žít, aji jak to chodí s těma vozíkama, s těma železama, jak to kradou, to je hrůza, já bych tak nevyšla, chodí po popelnicích, je to ponižující, já když to vidím, já se stydím za ně, to my se takových straníme. Dědeček – kdybych měl tu moc, tak já bych žil jak baron – já jsu zvyklý jinak žít, máme doma tady pořádek, v baráku dělám s těma ostatníma – tady furt dělají bordel, tak já jim nadávám. Maminka - je nás třeba dost takových, co se přizpůsobili, co chtějí žít jak my, ale většina je jich právě těch škaredých, zaostalých a oni nám to všechno kazí - nebo napadají lidi, však co tam dělali v tom Varnsdorfu, my sami jsme z toho byli hotoví, co dokážou, to potom nás odsoudí a už se na nás tak dívá každý, to je pár jedinců, který mi říkají, ale já vím, že jste jiný, to je úplně něco jiného, některý bílý lidi to uznají, ale většina nás odsoudí s nima. My když jsme bydleli v podnájmu, tak nás tam sousedi pořád hlídali, to byla hrůza, pořád měli strach, abychom nebyli hluční, pořád nás tam hlídali, já jsem se ale chovala k nim slušně, ona byla ale rasistka ta sousedka, jí vadilo i když jsem vysávala, jí vadilo, že furt vysávám, že máme v koupelně rádio, já jsem jí říkala, že ráno nosím kluka do školky, tak ještě před tím uklízím - a jí vadilo, že jsem ju vzbudila., když jsem ráno vysávala, jí ale vadilo všechno.

Terénní programy – nikdo nás neoslovuje – sama tam chodím zeptat, nechodí k nám ani žádní sociální pracovníci, sem nechodí ani kontrolovat, jak ty děcka chodí do školy, vůbec sem nikdo nechodí je kontrolovat, jenom když si někdo o něco žádá, ale jinak tady do těchto baráků nechodí, nevidím je tady na dvoře, že by je - ty ostatní kontrolovali, to vůbec – a k nám nechodí, my se

staráme. Jinak se tady vůbec nic nekontroluje, nikdo nám sem ani nepřichází nic nabízet, musíme jít sami za nima, nikdo se nezeptá, co potřebujeme, nebo nepotřebujeme.

R-IV *rozhovor v rodině*

Vlastní poznámka k rodině: Bydlí v ubytovně, rodiče nejsou sezdání, spolu mají jen jednu dceru (3.třída), která se dobře učí a rodina nemá zájem o doučování, rodiče nemají s přípravou dcery do školy problémy.

Povězte mi něco o Vaší rodině – odkud jste, kolik máte dětí, jestli si říkáte Romové nebo Cikáni apod...

Já pocházím ze Slovenska, manžel je tady Moravák. Já jsem přímo z Vysokých Tater. My si říkáme Cikáni, my si říkáme vždycky Cikáni. Takhle my jsme vychovávaní takhle, že takhle od narození a ze školy říkali vždycky Cikáni. Je to pro nás úplně normální. Já mám svoje děti z prvního manželství, ale teď spolu máme jednu holku. My jsme oba rozvedení, my už to nedržíme, že se musíme vzít, takže my jsme jen druh a družka, to bývalo, že se museli lidi vzít, to už se tady nedrží. Takovou tradici už nedržíme. Spolu máme jen tuhle holku, ona má ve škole jenom jedničky. S děckama z prvního manželství jsem taky problémy ve škole neměla. Já nejsu vyučená, já mám jen devět tříd. Přítel to samý. Mluví otec: mám dva kluky, byli ve škole dobří, trojky, šterky, tuším, že ani nepropadli. Já jsem měl devítiletku, pak jsem se šel učit na slévača, ale jelikož jsem byl mánička, tak kvůli vlasům jsem to ukončil. Já teď chodím po brigádách, dělali jsme spolu 5 let v Kazetě, ale teď nás oba propustili. Jsme na sociálce.

Říkali jste, že dcera má velmi dobré známky. Jak jí jde český jazyk? Jakým jazykem vlastně doma mluvíte?

Doma mluvíme jenom česky. Malá mluví jenom česky, my většinou jako takhle mluvíme česky mezi sebou, dneska už ty Cikáni nejsou jak to bylo dřív, ty cikánský děcka většinou už mluvíjou česky. Malá rozumí cikánsky, ale jí to nesejde, ty děcka chtěou spíš angličtinu.

A kam chodí do školy, že jí to tak jde?

Má zatím jedničky ve třetí třídě, ona chodí do školy na Svisle. Školu na Božce známe, ale tam bysme nechtěli, aby tam chodila, tam chodíjou aji od nás z rodiny děcka, ale tam jsou děcka, který, jak se to řekne, ony jsou spíš takový jednodušší, nemají třeba...hodně lidí - děcka zlobily třeba na jiných školách, nebo jim to nešlo, tak je dali tam. Tak jako není to dobrý, víte jak to je když všeci našeho dají pohromadě, dneska navíc ta puberta, jako není to dobrý takhle pohromadě. Jo ty děcka jedna na druhou nebo žárlíjou, ten má to, má lepší věc, ten má to, zatím...

Učíte se s dcerou? Má svůj koutek na učení? Čtete s ní nějaké knížky, časopisy, nebo tak? Čte si i ona sama? A jaká se vám zdá spolupráce se školou, s učiteli?

Tatínek: Co se týká čtení, já jsem odjakživa četl pohádky, jako nějaký pohádky tady doma máme knížky. Ale já hodně čtu noviny. Malá čte hodně, měla udělat domácí práci a udělat jako knížku a museli jeden příběh napsat a obrázky – pasáček vepřů, sloh, to jí jde, kdo to napsal, hlavní postavy, mama jí s tím pomohla. Já teď co mám teď ka padesát let, teď jsou konečně rozumově vyspělejší. My bydlíme jedna plus jedna, malá se učí v kuchyni u stolu. Spolupráce se školou – já tam (maminka) chodím za paní učitelkou, všechno v pohodě, škola žádný aktivity nedělá – třídní schůzky – výlety pro rodiče s dětma nedělají.

Říká Vám něco organizace Člověk v tísni?

Tatínek: Člověk v tísni, my to nevyužíváme, my jako jsme v tísni, my ale neumíráme hlady – vidíte jedna plus jedna, já jsem na ubytovně, já sem chodím jenom za malou, já tady třikrát do týdne přespím – maminka – já mám od města byt. Maminka: Já sem došla na návštěvu – přijela jsem na návštěvu, já jsem byla vdaná. Moje děti starší jsou v Anglii – mají se tam dobře, jeli tam za pracou, oni tam volají aji nás, ale na starý kolena... tatínek – já bych se naučil aji anglicky, já s tím problém nemám, já luštím aji křížovky, aji malé pomáhám do školy. A mladí se tam v Anglii mají dobře, tady koupili barák a opravujou si ho tady.

Považujete se pouze za Cikány (Romy), nebo se nějakým způsobem mezi sebou i rozlišujete – jako nějaké skupiny? Slyšela jsem něco o olašských Cikánech nebo i jiných....

Olaští Cikáni – to jsou jiní než my, my jsme normální Cikáni, my jako jako konkrétně my patříme už jako k Vám Moravákům, Olašští Cikáni to jsou praví

Cikáni. My jsme ti, co se přizpůsobili, teď jsou tady maďarští nebo němečtí Cikáni, jak třeba u Vás jsou Hanáci, Valaši, Olaši jsou většinou jen v Prostějově a víc ještě v Brně. Tady v je to pro ně jiné – oni mají jinou mentalitou – v první řadě, oni jsou hluční – jsou kapsáři, jo my jsme jiní, oni si potrpí na zlato. My jsme jako jiní. Na Husovce – tam byli jiní, to jsou spíš ze západu Cikáni, kteří se přistěhovali, buď se vdala nějaká tady, tam je hodně cizích – ze Slovenska – dělají tam bordel na chodbě – to jsou – nevím odkud jsou. To je takhle, jak jsem říkal, že ti Hanáci, Pražáci, u nás je to taky – hantýrka jinačí – olašsky ale nerozumíme, oni mluví pravou cikánštinou. Já když mluvím cikánsky, tak je to smíchaný s češtinou...Maminka: Neumím pořádně cikánsky – oni ty cikánský na Slovensku nemluví cikánsky, ale mezi sebou mluví po vašem, máma mluví na Slovensku cikánsky, tam je ten dialekt cikánskej, hodně lidí mi říkalo, že jestli nepocházím z Ostravy, oni mají tam jinej dialekt, pěkně mluví slovensky, mladí velice pěkně mluví slovesky.

Když se dcera tak dobře učí, jak vidíte její budoucí povolání?

Tatínek: Já jsem se taky dobře učil – já ju k učení vedu – (tatínek se víc věnuje malé), já su sečtělej, takže já se učím s malou. Ostatní děcka jsou samé cukrářky nebo něco takového – když jí to půjde, tak si může udělat i střední školu – Na dnešní poměry konkrétně jako Cikán, nebavím se o jiných městech, v těch větších městech ten problém není – tady v Přerově jeden z největších problémů se zaměstnáváním Cikánů – není práce, je tam ta diskriminace – voláme na inzerát, máme pro Vás práci, teď jsme tam přišli, viděli Cikána, tak hned že je to místo obsazené. To je to samý jako když si chce Cikán hledat podnájem, to je to samé – tak jsem přišel a ptal se na podnájem, no a toto, toto a tamto, normální domluva a teď přijde konkrétní otázka – bude Vám vadit, že jsem Cikán – no a je – normálně a podnájem nemám.

Takže pocítujete nějakou rasovou diskriminaci? Máte s tím nějakou zkušenost? A co práce?

Já se bavím o jiných lidech, já mám třeba víc kamarádů vašich jak Cikánů – jak mají se mnou zkušenost, tak nemají se mnou problém, to se týká těch jiných. To je aji ta toba, Za nás – to jste musel dělat, když jste nedělali, tak vás zavřeli. Já jsem s tímto konkrétně nikdy problém neměl, že by za příživu mě zavřeli nebo jako to, já si nedovedu představit, že bych nedělal a pak by mě za to zavřeli. To jak je tato doba,

to jako po té demokracii, tak to začaly drogy, toto, teďka ty mladí kouřijou trávu, on vynde školu, co bych já se šel učit, já půjdu na socku a hotovo. Už to vidijou u svých rodičů – to mají pravdu ty vaši jako v totým, oni to vidijou u těch rodičů. My bysme chtěli dělat, ale jak nás ty děcka vidijou, že jsme deset let na socce, tak prostě potom přijde ta puberta a co jak nás vidijou na socce – my bysme chtěli dělat – já jsem dělal v Kazetě, já jsem byl jeden z nejlepších pracovníků – vysokozdvížej vozík a všecko – byl převrat, vyhazovali, tak první vyhodili nás. Ty děcka jsou na to pak zvyklí, že nic nedělajou, dívejte na ty statistiky, já sleduju tyhle věci, když my můžeme normálně žít jako Cikáni bez problémů, může každej tak žít, to je aji z vaší strany – rasová nesnášenlivost, za nás to nebylo – to bylo, my jsme lítali po zábavách a nikdy nebyl problém.

Takže máte pocit, že se ta rasová nesnášenlivost vyostřuje?

Já su ročník šedesát, jak my jsme s vašima chodívali po zábavách, ale říkám, ale po té revoluci se to změnilo – ta rasová nesnášenlivost, tady třeba ti kamarádi co zmlátili toho kluka na tom nádraží, tak jestli o tým něco víte, tak to dostali 4 a 5 let, jako byli to Cikáni, tam to fakt nebylo z jejich strany, ten kluk tam byl ještě s jedním, on je napadl, oni dva je napadli, ale ty baby, co tam dělají, tak od začátku řekly, že ti vaši je napadli, ale ono se to nějak převrátilo, a to jsou ty situace, hned dělnická strana a jak se říká násilí plodí násilí a Cikáni si taky nenechají. Za komunistů byl prostě kartáč. Dívejte na tom Šluknovsku, kolik peněz to stojí a my Cikáni se vám můžeme jenom smát, oni tam majou ochranu, oni jsou tam vysmátí, oni si tam chodí a majou tam od vás ochranu, chlastají, co oni to za nás ohlírají atd. atd., to mají řešit jináč – když někoho dobije, má dostat deset let a lidi si potom dajou pozor – třeba tu Natalku, co ju spálili, dovedete si představit, co musijou prožívat normálně v tom kriminále a konkrétně od Cikánů, jaký normálně, já jsem byl ve výkonu trestu, já to vím, co s těma skinhedama dělali jako Cikáni, to sou chudáci – fakt tam končí, v tym nejtěžším kriminále ty Cikáni vládnu, za nima jdou aji ty bílý, takže oni z těch kluků udělají holky...protože jsou tam na dlouho, tak tam budou chudáci od Cikánů.

Příloha č. 2

U 1	ANKETA
------------	---------------

1. *žena*

2. Pedagogické vzdělání

VŠ

3. Pedagogická praxe

Nad 10 let

4. Za své praxe jste učili ve třídě romské žáky

1-2 žáky ve třídě

Účastnili se tito žáci programu „doučování v rodinách“?

Ano – počet a ročník

Ne

Nevím

2 žáci ve 4. ročníku

5. Měly romské děti větší problémy uspět ve škole než děti neromské?

Ano (v čem):

Ne a) nebyl vidět žádný rozdíl

Plnění domácích úkolů

b) byly nadanější a vynikaly

Dysporuchy

- Chování

- Učení

Špatná spolupráce rodičů se školou

Problémy s docházkou

Hygienické návyky

6. Víte o možnosti služby organizace Člověk v tísni – Doučování dětí ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí dobrovolníky přímo v rodinách?

Ano – stručně prosím popište

Dobrovolník doučoval žáky po vyučování ve škole. Spíše nedoučoval, velmi často výuka odpadla. Po změně dobrovolníka probíhala výuka pravidelněji, ale velmi krátkou dobu.

7. Pokud jste ve třídě někdy měla žáka, který tuto službu využíval, jak jste se o tom dověděla? Jaká byla spolupráce s koordinátorem této služby, eventuálně zda jste znala dobrovolníka, který dítě doučoval, a byla s ním v kontaktu?

Dobrovolníka jsem znala jen dle upozornění kolegů, mě osobně nekontaktoval dobrovolník ani koordinátor. Byla jsem vyzvána, abych napsala seznam vhodných žáků.

Pokud jste takového žáka nikdy ve třídě neměla, uvítala byste tuto službu u romských dětí, které jste učila?

Romským dětem, které jsem učila, by stačila běžná péče a zájem od rodičů. Nepotřebovaly tuto službu navíc vyjma jednoho žáka, kterému by ale více pomohl odborný asistent přímo ve výuce.

Pokud romské děti měly dřív problémy, zlepšila se situace poté, co se účastní programu „doučování romských dětí“?

Pokud ano, stručně prosím popište v čem.

Nelze posoudit zlepšení, doučování bylo krátkodobé, žádná změna k lepšímu se neprojevila.

U 2 ANKETA

1. Muž **žena**

2. Pedagogické vzdělání

VŠ SŠ Jiné

3. Pedagogická praxe

Do 1 roku **2- 10 let** Nad 10 let

4. Za své praxe jste učili ve třídě romské žáky

1-2 žáky ve třídě více jak 5 žáků ve třídě , neučil(a) jsem romské žáky

Do 5 žáků ve třídě – ale jelikož jsou to malotřídky na vesnici a tudíž jsou spojení prvňáci a druháci tak to je více než dva,ale méně než 5

Účastnili se tito žáci programu „doučování v rodinách“?

Ano – počet a ročník Ne

Dvě děti – první a druhá třída (ten druhák už druhým rokem)

5. Měly romské děti větší problémy uspět ve škole než děti neromské?

Ne a) nebyl vidět žádný rozdíl

b) byly nadanější a vynikaly

b) Dysporuchy

- Chování

- Učení

c) Špatná spolupráce rodičů se školou

d) Problémy s docházkou

e) Hygienické návyky

Víte o možnosti služby organizace Člověk v tísni – Doučování dětí ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí dobrovolníky přímo v rodinách? **Ano**

6. Pokud jste ve třídě někdy měla žáka, který tuto službu využíval, jak jste se o tom dověděla? Jaká byla spolupráce s koordinátorem této služby, eventuálně zda jste znala dobrovolníka, který dítě doučoval, a byla s ním v kontaktu?

Pokud jste takového žáka nikdy ve třídě neměla, uvítala byste tuto službu u romských dětí, které jste učila?

Pokud romské děti měly dřív problémy, zlepšila se situace poté, co se účastní programu „doučování romských dětí“? **Ano**

Pokud ano, stručně prosím popište v čem.

-komunikace s rodiči (účast na třídních schůzkách, dojdou v nemoci dítěte pro úkoly, omluvit), placení všeho včas, teď dokonce i dopředu - zodpovědnější

-domácí úkoly, domácí příprava – jde vidět, že se něco děje

U 3 ANKETA

1. Muž žena

2. Pedagogické vzdělání

VŠ SŠ Jiné

3. Pedagogická praxe

Do 1 roku	2- 10 let	Nad 10 let
------------------	------------------	-------------------

4. Za své praxe jste učili ve třídě romské žáky

1-2 žáky ve třídě **více jak 5 žáků ve třídě** neučil(a) jsem romské žáky

Účastnili se tito žáci programu „doučování v rodinách“?

Ano – počet a ročník

Ne

Nevím (spíše ne)

5. Měly romské děti větší problémy uspět ve škole než děti neromské?

Ano (v čem):

Ne

a) nebyl vidět žádný rozdíl

a) Plnění domácích úkolů

b) byly nadanější a vynikaly

b) Dysporuchy

- Chování

- Učení

c) Špatná spolupráce rodičů se školou

d) Problémy s docházkou

e) Hygienické návyky

6. Víte o možnosti služby organizace Člověk v tísni – Doučování dětí ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí dobrovolníky přímo v rodinách?

Ano – stručně prosím popište

Slyšela jsem o možnosti, dostala se ke mně i nabídka této práce, ale blíže jsem se s ní neseznámila – pracovník dochází přímo do rodiny a doučuje děti ze znevýhodněného prostředí.

7. Pokud jste ve třídě někdy měla žáka, který tuto službu využíval, jak jste se o tom dověděla? Jaká byla spolupráce s koordinátorem této služby, eventuálně zda jste znala dobrovolníka, který dítě doučoval, a byla s ním v kontaktu?

Pokud jste takového žáka nikdy ve třídě neměla, uvítala byste tuto službu u romských dětí, které jste učila?

Ano, žáci mají často velké mezery díky absenci domácí přípravy.

Pokud romské děti měly dřív problémy, zlepšila se situace poté, co se účastní programu „doučování romských dětí“? Pokud ano, stručně prosím popište v čem.---

U 4

ANKETA

1. Muž

žena

2. Pedagogické vzdělání

VŠ

SŠ

Jiné

3. Pedagogická praxe

Do 1 roku

2- 10 let

Nad 10 let

4. Za své praxe jste učili ve třídě romské žáky

1-2 žáky ve třídě

více jak 5 žáků ve třídě neučil(a) jsem romské žáky

Účastnili se tito žáci programu „doučování v rodinách“?

Ano – počet a ročník

Ne

Dvě děti – druhá třída

5. Měly romské děti větší problémy uspět ve škole než děti neromské?

Ano (v čem):

Ne

a) nebyl vidět žádný rozdíl

a) Plnění domácích úkolů

b) byly nadanější a vynikaly

b) Dysporuchy

- Chování

- Učení

c) Špatná spolupráce rodičů se školou

d) Problémy s docházkou

e) Hygienické návyky

6. Víte o možnosti služby organizace Člověk v tísni – Doučování dětí ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí dobrovolníky přímo v rodinách?

Ano

7. Pokud jste ve třídě někdy měla žáka, který tuto službu využíval, jak jste se o tom dověděla? Jaká byla spolupráce s koordinátorem této služby, eventuálně zda jste znala dobrovolníka, který dítě doučoval, a byla s ním v kontaktu?

Něco málo

Pokud jste takového žáka nikdy ve třídě neměla, uvítala byste tuto službu u romských dětí, které jste učila?

Pokud romské děti měly dřív problémy, zlepšila se situace poté, co se účastní programu „doučování romských dětí“?

Pokud ano, stručně prosím popište v čem.

Zlepšení plnění domácích úkolů

Příloha č. 3



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Člověk v tísni, o.p.s.



Podmínky spolupráce

Jmenuji se.....
datum narození:.....
a přejí si spolupracovat s
koordinátorem programu podpora vzdělávání Programů sociální integrace společnosti Člověk v tísni,
o.p.s. se sídlem Šafaříkova 635/24, Praha 2 na řešení své situace.
Kontakt na koordinátora Programu podpora vzdělávání: 739 220 906, janasetlikova@clovekvtsni.cz.
Kontakt na klienta :.....
Jméno dítěte (dětí) a datum narození, kterých se uzavřená dohoda týká:

Vím, že mohu využít:

- Individuální doučování dítěte - pomoc při mimoškolním vzdělávání mého dítěte prostřednictvím dobrovolníka, zprostředkování domácí přípravy dítěte do školy,
- Asistenci a poradenství v oblasti vzdělávání - zprostředkování informací, které jsou důležité pro výchovu a vzdělávání mých dětí, doprovod do vzdělávacích institucí, pomoc při jednání s těmito institucemi, doporučení dalších služeb
- Volnočasové aktivity pro děti - zprostředkování nabídky služeb podporujících smysluplné trávení volného času dětí
- Výjezdové a pobytové programy pro děti - v případě možnosti organizace a dostatečného zájmu klientů

Dostal/a jsem základní informace o tomto programu (práva klienta):

Vím, že Koordinátor programu podpora vzdělávání a dobrovolník budou vést elektronický záznam z každého našeho společného jednání. Vím, že mám právo do těchto záznamů nahlížet a vyjadřovat se k informacím v něm obsaženým. Vím, že k informacím z tohoto spisu mají přístup pouze nadřízení výše uvedeného pracovníka a správce databáze klientských spisů, a že tyto informace nemohou být poskytovány dalším osobám bez mého souhlasu (vyjma zákonných povinností poskytovatele). Vím, že některé údaje mohou být statisticky zpracovány bez uvedení mého jména. Vím, že poskytované služby neplatím a mohu se kdykoliv rozhodnout ukončit spolupráci bez uvedení důvodu. Vím, kdy koordinátor programu Podpora vzdělávání může ukončit spolupráci s mojí osobou. Vím, že mohu v odůvodněných případech požádat o změnu doučujícího dobrovolníka. Byl/a jsem informován/a o přibližné době trvání spolupráce s Koordinátorem programu podpora vzdělávání.



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Člověk v tísni, o.p.s.



Povinnosti klienta:

V případě individuálního doučování dítěte se zavazují:

- neklást překážky v pravidelném vstupu dobrovolníka do domácnosti v dohodnutém rozsahu a dohlédnout na přítomnost doučovaného dítěte v čase schůzky
- být přítomen (přítomna) u pravidelného individuálního doučování, případně zajistit přítomnost jiného dospělého člena rodiny
- zajistit potřebný prostor a klidné prostředí ve své domácnosti k mimoškolní přípravě dítěte.
- poskytovat doučujícímu dobrovolníkovi potřebnou součinnost při mimoškolní přípravě svého dítěte/děti.
- S pomocí koordinátora stanovit cíle pro spolupráci, které budou přílohou této dohody, a aktivně se snažit o jejich naplnění.
- Odpadlé doučování oznámit koordinátorovi minimálně s jednodenním předstihem
- Dohodnuté doučování rušit pouze ze závažných důvodů
- svým podpisem zároveň stvrzují, že ostatní dospělí členové domácnosti jsou obeznámeni a souhlasí se vstupem dobrovolníka do domácnosti v dohodnutém rozsahu a čase

V případě asistence a poradenství v oblasti vzdělávání

- aktivně spolupracovat s pracovníkem společnosti Člověk v tísni, o.p.s. na řešení zakázek v oblasti vzdělávání a výchovy dětí dané rodiny
- dodržovat a naplňovat dohody, které s Koordinátorem Programu podpora vzdělávání uzavřu
- Zavazují se chodit včas na domluvené konzultace a setkání, případně se včas omluvit.

V případě volnočasových aktivit

Bude uzavřena zvláštní dohoda.

V případě výjezdových a pobytových programů

Bude uzavřena zvláštní dohoda.

Podmínky ukončení spolupráce:

Společnost Člověk v tísni, o.p.s. může ukončit spolupráci s klientem v případě kdy:

- Klient nedodrží povinnosti stanovené touto dohodou
- Klient nezajistí odpovídající školní docházku doučovaného dítěte.
- Klient úspěšně naplnil stanovené cíle spolupráce, které jsou přílohou této dohody.

Klient může ukončit spolupráci se společností Člověk v tísni, o.p.s. kdykoliv.



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Člověk v tísni, o.p.s.



Vím, že mohu oslovit koordinátor/ka pobočky, a on/a vyřídí moje stížnosti, případně mi odpoví na další otázky ohledně spolupráce. Vím, o dalších způsobech podávání stížností.

Souhlas s pořizováním fotodokumentace:

Souhlasím - nesouhlasím s tím, aby byly během aktivit pořizovány Koordinátorem programu Podpora vzdělávání dokumentační fotografie činnosti nebo výsledků činnosti a aby tyto fotografie organizace použila při dokumentaci svojí práce donátorovi a při prezentaci činnosti společnosti (např. na webových stránkách společnosti). Vím, že tento souhlas mohu vzít kdykoliv zpět a požadovat stažení jednotlivých fotografií, na nichž jsem já nebo moje dítě.

Souhlas s návštěvami ve škole

Souhlasím - nesouhlasím s tím, aby koordinátor Programu podpora vzdělávání docházel do školy, kterou navštěvuje moje dítě a tam v zájmu mého dítěte vyjednával, případně předával informace o obsahu doučování.

Tato dohoda je platná pro školní rok, ve kterém byla uzavřena. V případě pokračující spolupráce bude pro následující školní rok podepsána dohoda nová.

V dne

.....
za organizaci Člověk v tísni, o.p.s.

.....
klient

Příloha č. 4

[illegible]

Příloha č. 5



Evaluace 2010/2011 – Program podpora vzdělávání

Pracovník: JS
Pobočka: Prostějov
Období: 2010/2011

Celkem školou povinných doučovaných dětí 13.

- 1) U kolika procent doučovaných dětí došlo ke zlepšení známky z doučovaného předmětu?**
15,38 % (2 děti)
- 2) U kolika procent doučovaných dětí nedošlo ke zhoršení známky z doučovaného předmětu?**
38,45% (5 dětí) + 1 dítě slovně hodnoceno (neporovnatelné)
- 3) U kolika procent doučovaných dětí došlo k celkovému zlepšení školního prospěchu – tzn. průměru?**
38,45% (5 dětí)
- 4) U kolika procent doučovaných dětí se nezhoršil školní prospěch – tzn. průměr?**
7,69% (1 dítě)
- 5) U kolika procent dětí došlo ke zlepšení známky z chování?**
u všech stejné (u 0% došlo ke zlepšení)
- 6) U kolika procent dětí došlo ke snížení počtu zameškaných hodin?**
38,45% (5 dětí)
- 7) Vývoj práce v rodinách (jak hodnotíte celkovou úspěšnost práce v rodinách, jak se dařilo ovlivňovat domácí prostředí)**
Jak ve kterých oblastech, někde více či méně, ale většinou se daří

- 8) Komunikace a spolupráce s úřady, školami, školskými institucemi (jak hodnotíte spolupráci s dalšími zainteresovanými subjekty)**
Se školami spolupráce dobrá, když ne moc častá. S PPP, SPC – spolupráce dobrá
- 9) Práce s dobrovolníky (jak hodnotíte spolupráci s dobrovolníky)**
Práce s dobrovolníky dobrá
- 10) Jak hodnotíte skupinové doučování, kroužky (přínos, slabá místa apod.)**
nemáme
- 11) Silné a slabé stránky programu**
Faktem je, že efekt z doučování se projeví až po roce doučování, ze začátku se spíše celkově známky zhorší.

Dobrovolníci učí malé Romy

Domácí učitelé na Prostějovsku pomáhají dětem ze sociálně slabších rodin. Zájem je velký

Prostějov - Do několika obcí na Prostějovsku začali nyní dojíždět dobrovolníci, aby přímo v domácích sociálně slabších, často romských rodin doučovali jejich děti. Pracovníci olomoucké pobočky společnosti Člověk v tísni zatím vyučují třináct dětí ve Smržicích, Nezamyslicích, Tišíně a Dřevnovicích, ale předpokládají, že jich v budoucnu bude ještě víc, protože zájem je velký.

Na Prostějovsku nyní působí dvacet domácích učitelů. Miroslava Fridrichová ze společnosti Člověk v tísni například dojíždí za devítiletými děvčaty. „Nečekám, že se z Radky a Katky najednou stanou

jedničkářky. Pro obě je nejdůležitější doplnit si některé znalosti v českém jazyce a matematice, aby měly základy, se kterými počítá další učivo.“ vysvětluje Miroslava Fridrichová. Dívky mají podle ní problémy se soustředěním, a proto se snaží, aby pro ně učení bylo zábavou. „Moje děti jsou již dávno dospělé, a tak děvčatům na doučování vozím dětské knihy, které mi zůstaly. Těší mě, když první, co ve dveřích slyším, je hlášení, že vyprávění O pejskovi a kočička již přečtely a chtějí jinou knihu. Jsem ráda, že jim mohu předat něco, co jim v jejich životě bohužel schází,“ dodala Miroslava Fridrichová.

Celý projekt má na starosti Dagmar Baťová z olomoucké pobočky Člověka v tísni. „Zájem je veliký, a proto doufáme, že se nám přihlásí

„Těší mě, když první, co ve dveřích slyším, je, že vyprávění O pejskovi a kočička již přečtely a chtějí jinou knihu.“

domácí učitelka Miroslava Fridrichová

další dobrovolníci. Často se jedná o studenty škol se zaměřením na sociální práci či pedagogiku. Hlásí se nám ovšem i lidé, kteří do školy už dávno nechodí,“ uvedla Baťová.

Dobrovolníci se dětem věnují jednou týdně zhruba dvě hodiny a za přítomnosti rodičů jim pomáhají s přípravou do školy. Podle dosavadních zkušeností potřebují pomoci především malí školáci, kteří mají problém s českým jazykem nebo matematikou.

„Dobrovolníci se občas obávají, zda doučování zvládnou, ale to je zbytečné. Pokud si nechtějí vzít třeba matematiku a upřednostňují jazyky, dějepis nebo přírodní vědy, snadno se domluvíme,“ dodala Baťová.

Ředitel olomoucké pobočky společnosti Člověk v tísni Richard Kořínek podotkl, že organizace hraje

domácím učitelům cestovní náklady.

„Doučujeme děti, kterým rodiče s přípravou do školy nedokážou pomoci, a jsme rádi, že službu můžeme zprostředkovat i rodinám v menších obcích. Vzdělání je investicí do budoucna a je důležité, že se nám podaří pomoci třeba i jen několika dětem. Dostanou tak možnost volby a v dospělosti se mohou rozhodnout, zda budou žít stejně jako jejich rodiče, nebo to zkusí jinak,“ uvedl Kořínek.

Letos Člověk v tísni nabízí doučování v šesti krajích Česka, kde dětem pomáhá více než 130 dobrovolníků. **MICHAL SVERDÍK**