

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav speciálněpedagogických studií

MARTINA TESAŘOVÁ

V. ročník – prezenční studium

Obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a speciální pedagogika

PROGRAMY DOUČOVÁNÍ ROMSKÝCH DĚTÍ

Diplomová práce

Vedoucí práce: Mgr. Miluše Hutýrová, Ph.D.

OLOMOUC 2010

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

V Olomouci dne 11. 4. 2010

.....

Touto cestou bych ráda poděkovala vedoucí mé diplomové práce paní Mgr. Míle Hutyrové za cenné připomínky a odborné rady, za podporu, vstřícnost a pomoc při vedení mé diplomové práce. Mé poděkování rovněž patří všem devíti respondentům za jejich ochotu a poskytnuté rozhovory.

OBSAH

ÚVOD.....	7
TEORETICKÁ ČÁST	8
1 ROMOVÉ – kočovníci na cestě za identitou	8
1.1 Menšina	8
1.1.1 Národnostní menšina	8
1.1.2 Etnická menšina.....	10
1.1.3 Rasa	10
1.2 Předsudky a stereotypy, xenofobie, rasismus a diskriminace	11
1.2.1 Předsudky	11
1.2.2 Stereotypy.....	12
1.2.3 Xenofobie	12
1.2.4 Rasismus.....	12
1.2.5 Diskriminace.....	12
1.3 Romská menšina	12
1.3.1 Původ Romů	13
1.3.2 Antropologie.....	14
1.3.3 Náboženství	14
1.3.4 Dělení Romů.....	15
1.3.5 Romský znak	16
1.3.6 Romská vlajka	16
1.3.7 Romská hymna	16
2 ROMSKÁ KULTURA A TRADICE	17
2.1 Pojem kultura	17
2.2 Kultura Romů.....	17
2.2.1 Hudba	18
2.2.2 Romská literatura.....	19
2.2.3 Výtvarné umění	20
2.2.4 Film a divadlo.....	21
2.3 Muzeum romské kultury v Brně	22
2.3.1 Historie muzea.....	22
2.4 Romské tradice.....	23
3 ROMSKÁ RODINA	26

3.1 Specifika romské rodiny	26
3.2 Romské dítě a jeho svět.....	27
3.2.1 Výchova jazyková	28
3.2.2 Výchova sourozenecká.....	29
3.2.3 Výchova k samostatnosti	29
3.2.4 Výchova ke kázni a pořádku	30
3.2.5 Výchova k strachu a nedůvěře.....	31
3.2.6 Strukturace času a prostoru	31
3.2.7 Diferenciace fantazie a skutečnosti	32
3.3 Psychologická specifika romského dítěte	32
4 ROMSKÝ JAZYK A KOMUNIKACE	34
4.1 Romský jazyk a jeho charakteristika.....	35
4.1.1 Interference.....	36
4.2 Rozvíjení slovní zásoby romského dítěte.....	37
4.2.1 Péče o výslovnost a zřetelnost mluvy romského dítěte	38
4.2.2 Jazyková výchova a rozvoj slovní zásoby v přípravném ročníku pro romské děti ..38	
4.3 První záznamy romštiny.....	39
5 VZDĚLÁVÁNÍ ROMŮ	40
5.1 Vzdělávání Romů v ČR	41
5.1.1 Mateřská škola (dále jen MŠ).....	42
5.1.2 Základní škola (dále jen ZŠ).....	42
5.2 Podmínky pro integraci Romů	43
5.2.1 Přípravné třídy	44
5.2.2 Romský pedagogický asistent	44
5.3 Spolupráce školy s rodiči romského žáka	46
5.4 Současná situace ve vzdělávání romských dětí.....	47
5.4.1 Analýza postojů a vzdělávacích potřeb romských dětí a mládeže, GAC, 2007	47
5.4.2 Komparace romských žáků a žáků z majoritní společnosti – dokončení povinné školní docházky, GAC, 2009.....	49
5.4.3 Koncepce včasné péče o děti za sociokulturně znevýhodněného prostředí v oblasti vzdělávání, Ústav pro informace ve vzdělávání, 2007	50
5.4.4 Národní akční plán sociální inkluze v ČR, Člověk v tísni, 2009	50
5.4.5 Realizační plán koncepce romské integrace v letech 2010 – 2013, Vláda ČR	51
5.4.6 Programy doučování nestátních neziskových organizací	52

PRAKTICKÁ ČÁST	55
6 PROGRAMY DOUČOVÁNÍ ROMSKÝCH DĚTÍ.....	55
6.1 Cíle výzkumného šetření.....	55
6.2 Výběr výzkumné strategie.....	55
6.2.1 Nástroj sběru dat.....	56
6.2.2 Výběr výzkumného souboru.....	57
6.2.3 Průběh terénní práce výzkumného šetření.....	57
6.3 Analýza a interpretace dat.....	58
6.4 Okruh první – INFORMOVANOST O POSKYTOVANÉ SLUŽBĚ	59
6.4.1 Shrnutí	66
6.5 Okruh druhý – KLADY A ZÁPORY PROGRAMU DOUČOVÁNÍ	67
6.5.1 Shrnutí	72
6.6 Okruh třetí – FORMY A METODY PRÁCE	73
6.6.1 Shrnutí	77
6.7 Okruh čtvrtý – ASPEKTY SPOLUPRÁCE.....	78
6.7.1 Shrnutí	83
6.8 Závěr výzkumného šetření a doporučení	84
ZÁVĚR	87
POUŽITÁ LITERATURA.....	88
PŘÍLOHY	93

ÚVOD

Téma vzdělávání romských dětí jsem si pro svou diplomovou práci zvolila proto, poněvadž jej pokládám za velmi důležité, taktéž neustále probírané a diskutované téma z mnoha stran a z nejrůznějších úhlů pohledu. Mnoho státních i nestátních institucí se romskou problematikou zabývá a nejen v oblasti vzdělávání se jim snaží nabídnout pomocnou ruku. V současné době je vzdělávání majoritní společností považováno a bráno za jedno z nejdůležitějších, přisuzuje se mu vysoká hodnota a stojí v předních místech hodnotových žebříčků. Proto také bychom měli nabídnout možnost rovnocenného vzdělání pro všechny, bez výjimky. Zapojit co nejvíce dětí nejen romských, ale i pocházejících ze sociálně znevýhodněných prostředí do hlavního vzdělávacího proudu. Dát jim možnost i pomoc.

V mé diplomové práci jsem se zaměřila na programy Doučování romských dětí, které probíhají na území celé České republiky a jsou organizovány nejen nestátními neziskovými organizacemi, ale i některými školami, domy dětí a mládeže aj.

Magisterská diplomová práce je dělena na dvě větší části, a to část teoretickou a část praktickou. Mou teoretickou část jsem rozdělila na pět kapitol, které jsou tematicky uzavřeny, ale zároveň jsou propojeny společným prvkem – romskou menšinou. Kapitola první je více obecná a zabývá se otázkou národnostních a etnických menšin a znaky základními pro menšinu romskou. Romská kultura a tradice je téma kapitoly číslo dvě. Kde rozebírám tradiční romskou kulturu a tradice v romské rodině, které nám mohou nejedny nejasnosti a nepochopení objasnit. Taktéž v třetí kapitole – rodina se čtenář dozví, jak to v romské rodině chodí, jaké zvyky zde panují. Předposlední kapitola je zaměřena na rozdíly i shody mezi romským jazykem a jazykem českým. A taktéž napomáhá k pochopení a porozumění těžkostem, které romské děti s češtinou často mají a učitelé je povětšinou nechápou a ani se pochopit nesnaží. Poslední kapitola části teoretické se již zabývá samotným vzděláváním. Popisuji zde funkci romského asistenta ve třídě, ale i nejnovější projekty a programy zaměřující se na inkluzi romských dětí do hlavního vzdělávacího proudu.

Praktickou část jsem věnovala rozhovorům a jejich komentářům na téma doučování romských dětí. A to nejen z pohledu koordinátorů samotných programů, ale i z pohledu dobrovolníků a rodičů doučovaných dětí.

TEORETICKÁ ČÁST

1 ROMOVÉ – kočovníci na cestě za identitou

Přestože Romové žijí na území České republiky již několik staletí, jsou stále pro většinové obyvatelstvo naprosto neznámí ve smyslu způsobu života, rodových tradic, způsobu nazírání na svět a jejich myšlení. Majoritní společností jsou Romové bráni jako jeden celek, a to bohužel jako celek negativně se chovající, aniž by existovala byť jen sebemenší snaha či chuť o bližší poznání, pochopení. Děje se tomu tak z mnoha příčin. Jednou z nich je i pozornost novinářů a publicistů zaměřena pouze na negativní jevy bez jakéhokoli náznaku vysvětlujících komentářů. (Goral in Šišková, 2008)

Navrátil (2003) upozorňuje na naši falešnou představu, podle níž má majoritní společnost „problémy s Romy“. Ve skutečnosti jsou tyto problémy vzájemné. Romové častokrát narážejí na bariéry, které jim neumožňují žít spokojený, důstojný a přijatelný život v české společnosti. A zároveň způsob života Romů a jejich kultura je pro většinu obyvatel tak nesrozumitelné, že výsledkem jsou vzájemné vztahy udržující se na velmi chladné úrovni. Tudíž všechny problémy mezi Romy a majoritní společností se musí brát jako nedostatky ve vzájemném soužití.

1.1 Menšina

Navrátil (2003) píše, že menšinami se většinou myslí národnostní, etnické nebo rasové skupiny. Menšinu označuje za skupinu, mající vůči většinové skupině jisté specifické vztahy. Nestačí ji vymezit pouze z jednoho hlediska (např.: mocenského či podílu v populaci), je ji třeba definovat komplexně. Je nutno vzít v potaz určité tělesné nebo kulturní zvláštnosti a postoje většiny k těmto zvláštnostem, postoje většiny na možnosti členů odlišné skupiny uspokojovat jejich vlastní potřeby a vliv mocenských vztahů.

Důležité je uvědomit si, že za charakteristiku menšiny se považuje kulturní a tělesná odlišnost pouze tehdy, pokud vede ze strany většinové skupiny ke vzniku předsudků a k znevýhodňování členů menšinové skupiny.

1.1.1 Národnostní menšina

Dle Šiškové (2008) se národnostní menšina vyznačuje tím, že její členové disponují silným národním vědomím, které má oporu v kulturních, jazykových a historických tradicích

mateřského národa. Rozdvojenost až rozervanost vlastních postojů se pohybuje mezi identifikací se státem, ve kterém žijí, a zároveň jistou distancí od tohoto státu a jeho majoritní společnosti. Werner Cohn (2009) se domnívá, že v jistém smyslu stála každá generace Romů před důležitým rozhodnutím. Zůstat Romy či se stát ne-Romy. Ti z ne-Romů, kteří se stali členy určité skupiny, opět museli volit a rozhodnout se, zda se k ní připojí či nikoli. Je jisté, že dotyční jedinci nečiní svá rozhodnutí ze „svobodné vůle“, nýbrž k odpovídajícím volbám dochází v rámci individuálních preferencí a společenských podmínek. Zjevné ale je, že svou roli zde hrají právě rozdíly mezi hodnotami Romů a ne-Romů. „*Jinak řečeno: domnívám se, že specificky „cikánský“ pohled na svět pomohl udržet jádro cikánského společenství a rovněž tak pomohl získávat ne-Cikány znovu a znovu pro cikánský svět.*“ (Cohn, 2009, s. 47)

Definování národnostní menšiny se omezuje většinou pouze na obecné konstatování, že jde o skupinu osob, která se odlišuje ve větší či menší míře od ostatních obyvatel státu, vůči kterým je také v početní menšině. Hledisko početnosti se mnohdy také uplatňuje jako jedno z klasifikačních kritérií národnostní menšiny a dle něj se vymezují 3 typy menšin:

- společenství přesahující svou početností 10 % obyvatel státu,
- společenství tvořící 3 – 10 % populace daného státu,
- společenství nepřevyšující 3 % obyvatel příslušného státu.

Národnostní menšiny se většinou řadí k třetímu, poslednímu typu.

Z hlediska kulturně-antropologického jsou národnostní menšiny určité společenství lidí, společně sdílející etnické, jazykové a kulturní znaky odlišné od většinového obyvatelstva státu. Tito lidé projevují potřebu být považováni za příslušníky dané národnostní menšiny v zájmu rozvíjení a uchování vlastní identity, mateřského jazyka a kulturních tradic.

Navrátil (2003) považuje za podstatný zejména subjektivní pocit sounáležitosti „my“, který je základem individuální i kolektivní identity.

V roce 1994 přijala vláda politický dokument s názvem *Koncept přístupu vlády k otázkám národnostních menšin v České republice* (9. únor 1994, č. 63), ve kterém definuje pojem národnostní menšina jako společenství osob splňující tyto znaky zároveň:

- trvale žijí na území České republiky a jsou jejími občany,
- sdílejí kulturní, etnické a jazykové znaky, jiné od většiny obyvatel státu,

- projevují jednotné přání být považováni za národnostní menšinu v zájmu uchování a rozvoje vlastní identity, mateřského jazyka, kulturních tradic,
- ke společenství žijícímu na území republiky mají dlouhodobý, pevný a trvalý vztah. (Šišková, 2008)

V zákoně č. 273/2001 Sb., o právech příslušníků národnostních menšin a o změně některých zákonů, je pojem národnostní menšina definován v § 2 takto:

(1) „*Národnostní menšina je společenství občanů České republiky žijících na území současné České republiky, kteří se odlišují od ostatních občanů zpravidla společným etnickým původem, jazykem, kulturou a tradicemi, tvoří početní menšinu obyvatelstva a zároveň projevují vůli být považováni za národnostní menšinu za účelem společného úsilí o zachování a rozvoj vlastní svébytnosti, jazyka a kultury a zároveň za účelem vyjádření a ochrany zájmů jejich společenství, které se historicky utvořilo.*“

(2) „*Příslušníkem národnostní menšiny je občan České republiky, který se hlásí k jiné než české národnosti a projevuje přání být považován za příslušníka národnostní menšiny spolu s dalšími, kteří se hlásí ke stejné národnosti.*“

(<http://www.sagit.cz/pages/sbirkatxt.asp?zdroj=sb01273&cd=76&typ=r>, 3. 3. 2010)

1.1.2 Etnická menšina

Vymezení pojmů národnostní menšina a etnická menšina či skupina představuje určitý specifický problém. Řada autorů odborné literatury poukazuje na obtížnost tohoto vymezení a definování. (srov. Švingalová)

„*Etnická skupina je částí větší populace, definuje sebe samu jako odlišnou a jako taková je vnímána také ostatními. Její odlišnost je odvozována na základě společné kultury, jazyka, náboženství, původu, tělesného zjevu nebo určité kombinace těchto charakteristik.*“ (Sheafor, Horejsi a Horejsi in Navrátil, 2003, s. 24)

1.1.3 Rasa

Z hlediska vědeckého popisuje termín rasa fyzické rozdíly mezi určitými skupinami lidí. Vystihuje soubor tělesných znaků, jako např. barva pleti, vlasů, tělesná konstituce. Cílem bylo popsat fyziologické charakteristiky různých populací.

Z hlediska ideologického však tento pojem posloužil k prokázání nadřazenosti jedné rasy nad druhou a stal se bohužel nástrojem k legitimaci násilí a diskriminace. Předsudečným způsobem byl využit popis odlišností a tělesných znaků různých populací. K fyziologickým

charakteristikám ras byly stereotypně přisuzovány znaky kulturní, aniž by byla mezi nimi prokázána návaznost či příčinná souvislost. (Navrátil, 2003)

Frištenská (in Šišková, 2008, s. 13) na tento termín nahlíží a popisuje i z hlediska genetického: „*Rasa je neutrální antropologický termín, vztahující se k druhové diferenciaci lidských plemen. Jde o souhrn společných dědičných rysů, jimiž se vyznačuje jistá skupina daného druhu lidí.*“

1.2 Předsudky a stereotypy, xenofobie, rasismus a diskriminace

(Příloha č. 1)

„*Největší jistotu máme v jedné věci: lidé, kteří odmítají jednu cizí skupinu, mají s největší pravděpodobností sklon odmítat i jiné.*“ (Allport in Morgensternová, Šulová a kol., 2007, s. 71)

1.2.1 Předsudky

Tvorba předsudků spočívá ve vytváření negativních a předpojatých soudů a úsudků o jedinci či skupině. Jsou:

- neměnné,
- stálé,
- neodrážejí skutečnou realitu,
- citově zabarvené.

Člověk předsudek mít může, ale nemusí se odrážet v jeho chování a nemusí jím ani nikomu škodit. Když se ale v jeho chování objeví, mohl by vést k nejrůznějším nepřátelským akcím od diskriminace až po fyzické násilí a napadání. Allport (in Morgensternová, Šulová a kol., 2007) vymezuje stupně nepřátelských činů, v nichž se projevuje záporný postoj vůči cizí skupině/cizím skupinám:

- osočování,
- vyhýbání se,
- diskriminace,
- fyzické napadání,
- vyhlazování.

Díky rodinné výchově inklinují někteří jedinci k předsudkům více než jiní.

1.2.2 Stereotypy¹

Stereotypizací se rozumí sklon připisovat ostatním jisté charakteristiky a vlastnosti, a to pouze a jen na základě zařazení jedince do určité sociální skupiny. Na to, jaký člověk ve skutečnosti je, se ohledy neberou. Stereotypy jsou součástí společenské pravdy a zdaleka nezávisí na tom, zdali jsou pravdivé či nikoli. (Morgensternová, Šulová a kol., 2007)

1.2.3 Xenofobie²

Podle Hany Frištenské (in Šišková, 2008) slovo xenofobie vystihuje strach z toho, kdo přichází odjinud (z cizí země); z něčeho cizího, stojícího mimo vlastní sociální celek. Xenofobie se stala základním kamenem různých nenávistných ideologií (např. fašismus, rasismus, šovinismus, nacionalismus aj.).

1.2.4 Rasismus³

Rasismus je vnímán jako ideologie představující soubor koncepcí. Tyto koncepce vycházejí z xenofobie (strachu z cizího) a tvoří jeho ideovou nadstavbu. Vyžaduje nerovnost lidských ras - fyzickou i duševní a rozděluje tyto rasy na „vyšší“ a „nižší“. Rasy „vyšší“, vybrané, elitní jsou poté určeny k vládnutí a jsou nositeli pokroku. (Frištenská in Šišková, 2008)

1.2.5 Diskriminace

Termín diskriminace označuje jakési rozlišení, rozlišování. Mnohokrát je používán pouze jeho negativní význam, a to ve smyslu rozlišování lidí bez ohledu na jejich individuální schopnosti, pouze na základě jejich příslušnosti k nějaké sociální skupině. Lze o ní hovořit jako o diskriminaci na základě rasy, pohlaví, věku, náboženství apod. (<http://cs.wikipedia.org/wiki/Diskriminace>, 3. 3. 2010)

1.3 Romská menšina

Při sčítání lidu (rok 2001) se k romské národnosti přihlásilo jen 11 746 osob. V porovnání s rokem 1991 je tento počet téměř trojnásobně nižší. Dle kvalifikovaných odhadů lze soudit, že počet romského obyvatelstva je na území naší republiky mnohonásobně vyšší. Až 250 tisíc

¹ Ustálený a jednotvárný, navyklý vzorec myšlení a chování. (<http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/stereotyp>, 3. 3. 2010)

² Odpor, nepřátelství, strach, nedůvěra ke všemu cizímu. (<http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/xenofobie>, 3. 3. 2010)

³ Ideologie, vlastně i teorie, která hierarchizuje sociální skupiny podle určitého etnického klíče. (<http://cs.wikipedia.org/wiki/Rasismus>, 3. 3. 2010)

Romů. Nejvyšší počty osob s romskou národností jsou ve velkých městech ČR – Praha a Ostrava. Taktéž Navrátil (2003) uvádí ve své publikaci expertní odhady, které se pohybují okolo 200-300 tisíc romských obyvatel na území ČR (cca 2-3 % všech obyvatel) a dodává, že se setkává i s odhady mnohem vyššími.

V Radě vlády ČR pro záležitosti romské komunity má romská národnostní menšina 14 svých zástupců a v Radě vlády pro národnostní menšiny a v jejích výborech působí 3 zástupci. (Jirasová, Pospíšil, Sulitka in Šišková, 2008)

1.3.1 Původ Romů

Psaných pramenů, z nichž by se daly čerpat poznatky o raných dějinách Romů, existuje jen velmi málo. Prameny z dob, kdy začalo přibývat historických zmínek, pocházejí však od lidí stojících vně romské společnosti a jejich zprávy ovlivnily předsudky, nepochopení a neznalost. (Fraser, 2002)

Ve shodě s Fraserem je i Viktor Sekyt (in Šišková, 2008), který konstatuje, že dějiny Romů jsou z podstatné části pouhou rekonstrukcí, poněvadž si sami svou historii nezapisovali, hmotných památek se do současnosti dochovalo jen minimum (jen z posledních dvou století) a zprávy v letopisech, kronikách a archivech ostatních národů jsou neúplné a zlomkovité.

Kapitola z kroniky tak řečeného Dalimila s názvem *O Kartasiech pohanských* se vydává za první zmínku o Romech na našem území. (<http://decinromove.webnode.cz/historie-a-kultura-romu-v-cr/>, 3. 3. 2010)

*„Leta od narození Jezu Krista milostivého
tisícího dvoustého čtyřicátého druhého,
kartasi chodili,
tatarští zvědové byli.*

*Na pět set těch lidí šlo
a takové jich chování bylo.
Kloboučky velmi vysoké měli,
roucho krátké a tobolky nosili;
Všichni v spodcích chodili,*

Holi dlouhé v ruku drželi.

*Když pítí chtěli, s břehu nakloňmo pivali,
když chleba prosili, "kartas boh" tak mluvivali:
proto jim kartasi říkali....“*

V rozporu s útržkovitými záznamy z historie se o Romech velmi často a ne zrovna v kladném slova smyslu mluví v nejrozumnějších nařízeních, ediktech a zákonech národů Evropy a z dnešního pohledu se jeví jako velmi ostudné.

Romové se na území Evropy dostali až z Indie. Odtud odešli před více než tisíce lety a jejich pout' vedla přes Persii, Turecko na Balkán a odtud dále do středu Evropy. Druhá vlna směřovala na sever Afriky, odtud poté přes Gibraltar do Španělska a rovněž do střední Evropy.

V Indii prožili mnohá staletí a jejich náboženské představy, jazyk, kultura a normy se vyvíjely a uzrávaly v tomto prostoru. Po strávení pouhých několika dnů v jejich rodné zemi by nám ujasnilo, co na Romech nemůžeme dodnes pochopit.

1.3.2 Antropologie⁴

Až do druhé světové války antropologie srovnávala specifické anatomické rysy nejrozumnějších společenství i jednotlivců. Užívala především metodu měření těla a jeho částí, obzvláště lebky. Švýcarský antropolog prof. Eugène Pittard uskutečnil nejrozsáhlejší výzkum Romů. Své výsledky poté publikoval v roce 1932. „*Pittard jim přisuzoval čestné místo v estetice. Nejdeme mezi nimi často velmi krásné muže i ženy. Jejich snědá pleť (teint légèrement basané), smolně černé vlasy, rovný, jemně formovaný nos, bílé zuby, tmavohnědé široce rozevřené oči s živým nebo teskným výrazem, celkově pružná postava a harmonie pohybů je co do fyzické krásy řadí vysoko nad mnohé evropské národy.*“ (Fraser, 2002, s. 23)

1.3.3 Náboženství

„Savoro pes predžal, ča o Del ačhel.

Všechno pomíjí, jenom Bůh trvá.“

(<http://romove.radio.cz/cz/clanek/18147>, 3. 3. 2010)

⁴ Z řeckého slova *anthrōpos* = člověk. Antropologie je věda, která se zabývá člověkem, kulturami, lidskou společností a lidstvem vůbec. (<http://cs.wikipedia.org/wiki/Antropologie>, 3. 3. 2010)

V evropských zemích se romské obyvatelstvo většinou hlásí ke katolickému křesťanství. Avšak v jejich „soukromém“ náboženství jdou cítit prvky animismu, panteismu, totemismu i prapůvodních indických náboženství. V mnoha případech i tyto religionistické zvláštnosti určují chování současných Romů. Romská populace je smířena se svým osudem, odmítá si pomoci sama. (Sekyt in Šišková, 2008)

Jejich katolictví však neznamena řádnou účast na všech církevních aktech, nýbrž pouhé přihlášení se k určitým vybraným katolickým rituálům. Velmi významný je však postupný překlad Nového zákona do romského jazyka. (Jirasová, Pospíšil, Sulitka in Šišková, 2008)

Romové však s Bohem („o Del“) komunikují také jinak než křesťané. Taktéž věří, že člověk je svou duší přesažen a i po odchodu těla na onen svět duše stále existuje. (Kaštánková, Balážová, 2000)

1.3.4 Dělení Romů

„Aňi o pandž angušta nane jekh.

Ani pět prstů jedné ruky nejsou stejné.“

(Rác, <http://romove.osf.cz/index1.htm>, 5. 3. 2010)

Na dělení Romů se může pohlížet ze tří úhlů:

- vnitřní (romské) – dle jazyka
 - dle způsobu života
 - dle profesí
 - dle respektování či nerespektování romských tradic
 - dle bohatství
- vnější (neromské) – dle stupně asimilace
 - dle vnějšího vzezření
- odborné (etnicko-jazykové) – romština v pravém slova smyslu
 - skupina sinto-manušských dialektů
 - lokální dialekty jiných jazyků (in ibid.)

1.3.5 Romský znak



Znakem romské komunity je kolo od vozu. A to nejen z toho důvodu, že Romové, kočovníci s vozy jezdili, ale také proto že toto kolo je i na vlajce Indie. Kolo je prastarý symbol a ukrývá v sobě významný filosofický prvek. Taktéž chtěli Romové poukázat, že výše zmiňovaná Indie byla jejich „rodnou“ zemí.

(http://www.dnyromskekultury.webzdarma.cz/index_soubory/page0007.htm, 5. 3. 2010)

1.3.6 Romská vlajka



1.3.7 Romská hymna

Jako romská hymna byla roku 1971 prohlášena píseň *Gej'lem, gej'lem*. Stalo se tomu tak na prvním Mezinárodním sjezdu IRU⁵ v Orpingtonu u Londýna. (Příloha č. 2)

⁵ International Romani Union (http://en.wikipedia.org/wiki/International_Romani_Union, 5. 3. 2010)

2 ROMSKÁ KULTURA A TRADICE

„Bachtalo manuš, so barol gil'enca pherasenca.

Šťastný člověk, který vyrůstá s písní a umí se radovat.“

(Lacková, 2002, s. 37)

2.1 Pojem kultura

V úvodu vyjděme z etymologie slova *kultura*. Většinou původní význam slov často odkrývá jejich primární význam, a to existenčně-společenský. Pojem kultura souvisí se slovem latinského původu *cultivare* (pěstovat, obdělávat, zúrodnovat). Bytost animální se postupem času stává bytostí kulturní = člověkem. Děje se tomu pouze tehdy, pokud je bytost kultivována, obdělávána kulturou, která se sdílí a přenáší prostřednictvím specificky lidské komunikační symboliky, jazykem. Už od narození se lidská bytost kultuře učí. (Hübschmannová, 1998)

Slovo kultura jako metaforu poprvé použil Marcus Tullius Cicero jako překlad Platónova pojmu „péče o duši.“ Od 16. století je slovo kultura užíváno k označení vybraných lidských činností (vysoká kultura), převážně uměleckých. Řadí se do ní hudba, umění, literatura, popř. i věda a filosofie. V opozici proti této vybrané, vysoké elitní kultuře, která vyžaduje vzdělání a péči, stojí kultura nízká či lidová. Dle tohoto dělení se poté lidé i celé národy mohly rozdělit na více či méně kultivované, eventuálně barbarské. (<http://cs.wikipedia.org/wiki/Kultura>, 24. 2. 2010)

„V tradiční romské kultuře, jako ostatně obecně ve všech tradičních kulturách, si lidé nejsou rovni ve své podstatě ani relativně. Právě naopak, jejich nerovnost vyplývá nejenom z toho, co jedí, co dělají, ale vůbec z toho, že existují. Racionálně ji nelze odvodnit, je pouze nedělitelnou součástí tradičních kultur.“ (Jakoubek, Budilová, 2009, s. 212)

2.2 Kultura Romů

Na jedné straně je Romům vytýkáno jejich „nekulturní“ chování, na straně druhé je to právě romská kultura, o kterou projevuje majoritní společnost největší zájem. Obecně je známo, že

romská populace má rytmus v krvi. Jsou vynikající hudebníci, tanečníci a nikoho ani nepřekvapí, pokud bude Rom krásně malovat či vyřezávat ze dřeva. Romantické představy ne-Romů o romské temperamentnosti korespondují s jejich uměleckým zaměřením. Kultura Romů je dokladem o jejich veliké vnitřní síle a energii a mohla by to být právě ona, která by se stala spojovacím můstkem mezi Romy a ne-Romy. (<http://romove.radio.cz/cz/clanek/18586>, 24. 2. 2010)

2.2.1 Hudba

„Rom sas the ela lavutaris, so ča dživla proda svetos.

Rom byl a bude hudebník, pokud žije na tomto světě.“

(http://www.rommuz.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=313&Itemid=22&lang=cs, 24. 2. 2010)

Již v minulosti, jak konstatuje Fraser (2002), se Romové díky svému hudebnímu nadání proslavili po celé Evropě. V 19. století vynikali zvláště v těchto třech zemích – Španělsko, Uhry a Rusko. Zde pověst vynikajících profesionálních hudebníků způsobila, že se téměř stali součástí národní identity. Změnil se i pohled Romů na prestižnost povolání. Kovářské práce se náhle ocitají až za hraním. V polovině 19. století se s romskými hudebníky bylo možno setkat v celé Evropě a „cikánská hudba“ se těšila velké oblibě.

Život Romů byl vždy úzce spjat s hudbou, která představovala jeden z důležitých prvků jejich identity. Spolu s košíkářstvím, kovářstvím a kovotepectvím patřila k oborům/profesím, pro které si jich vážili nejen jejich lidé (Romové samotní), ale i „gádžové“ (ne-Romové). Prostory městských kaváren byly nejčastějšími místy, kde se pro neromskou veřejnost prezentovaly romské soubory. Jejich nástrojové obsazení by se dalo přirovnat k dnešní cimbálové muzice. (in ibid.)

Jak uvádí Fraser (2002), romská hudba není jednotná, tudíž neexistuje styl, který by byl pro všechny společný. I přesto má romská hudba určité společné rysy:

- nemá písňě svatební, ani písňě spojené s narozením dítěte,
- písňě k poslechu – pomalé, bez pevného metra,
- písňě taneční – rytmické, sudé metrum.

Variabilita romských lidových písní je jedním z jejich nejtypičtějších znaků. Různí se podoba slok, liší se provedení od provedení, více zpěváků zpívá jednu píseň odlišnými způsoby.

Texty písní jsou plny poetických zkratk, opakujících se epitet a barevností.
(<http://romove.radio.cz/cz/clanek/19395>, 24. 2. 2010)

2.2.2 Romská literatura

Podle Hübschmannové (1998) není romština počtem a typem jazykových stylů tak diferencovaná jako např. čeština. Může to být i důsledek toho, že i romská společnost nebyla rozčleněna na tolik sociálních vrstev a tříd jako společnost česká. Romskému jazyku donedávna chyběla spisovná forma, která konzervuje, fixuje a ustálí jazykové prostředky, a to jak v jazyce mluveném, tak i psaném. Na našem území se psaná romština začínala objevovat v 60. a 70. letech na stránkách nepravidelně vycházejícího zpravodaje Romano l'il. Příspěvky na stránkách tohoto zpravodaje ukázaly, že romským jazykem lze psát jako každým jiným. Pro slovenskou romštinu byly vypracovány pravidla pravopisu lingvistickou komisí SCR (Svaz Cikánů – Romů). Tyto pravidla se s malými obměnami používají dodnes.

Literatura lze rozdělit do tří skupin:

- romská literatura,
- neromská literatura o Romech,
- periodika.

(http://www.rommuz.cz/index.php?option=com_content&task=view&id=18&Itemid=30, 24. 2. 2010)

K nejvýznamnějším romským autorům řadíme Elenu Lackovou (*1921), která se stala první romskou studentkou Univerzity Karlovy v Praze. Je známá, jako autorka románu Narodila jsem se pod šťastnou hvězdou, který z romského jazyka přeložila romistka Milena Hübschmannová.



Další je mimořádně talentovaná Romka Tera Fabiánová (*1930), autorka povídky Jak jsem chodila do školy a pohádky Tulák. Romským pohádkám se věnuje Margita Reiznerová (*1945) a romským dětem věnovala knihu Ukradené děti spisovatelka Ilona Ferková. (Příloha č. 3)

Básník Vlado Oláh (zakladatel a předseda Matice romské – křesťanské a vzdělávací sdružení) se věnuje romské náboženské poezii.
(<http://romove.radio.cz/cz/clanek/19359>, 24. 2. 2010)



2.2.3 Výtvarné umění

V Muzeu romské kultury (Brno) začala spontánně vznikat sbírka romské výtvarné tvorby. Postupem času však byla plánovitě budována a rozšiřována o nová díla. Muzeem byli kontaktováni profesionální romští tvůrci a podařilo se mu získat jejich díla do svého nově vytvářeného fondu. Sbírká si za cíl neklade vysokou uměleckou úroveň, ale snaží se zdokumentovat hodnotový systém a myšlení Romů žijících na území Čech a Slovenska. Sbírká má svou mimořádnou a jedinečnou cenu, poněvadž jsou v ní vyjádřeny nálady a niterní pocity autorů. Sbírká obsahuje nejen kresby a malby, ale i sošky a keramiku a dřevěné plastiky. Díla jsou většinou inspirována tradičními romskými hodnotami – rodina, láska, láska k dětem, úcta k předkům a stáří.



Tibor Červeňák: Usedlí Romové

(<http://romove.radio.cz/cz/clanek/18264>, 24. 2. 2010)

(Příloha č. 4)

2.2.4 Film a divadlo

„Zatímco v oblasti hudby je přívlastek „romská“ velmi hojně používán, i přestože se od sebe vzájemně hodně liší, něco jako „romská kinematografie“ je prozatím spíše teoretickým pojmem. Mluvíme-li tedy o Romech a filmu, pak se jedná především o jakékoliv snímky, které se zabývají romskou tematikou, bez ohledu na to, zda je jejich režisérem Rom či nikoliv.“

- ***České a slovenské hrané filmy***

Černý slzy (2002)

Indián a sestřička (2005)

Kdo se bojí, utíká (1986)

Marian (1996)

Montiho čardáš (1989)

Můj přítel Fabián (1953)

Nahota na prodej (1993)

Náraz (2001)

Radikální řez (1983)

Romance - povídka z filmu Perličky na dně (1965)

Ružové sny (1976)

Tulakóna (1986)

Zbehovia a pútnici (1968)

Zpráva o putování studentů Petra a Jakuba (2000)

- ***České a slovenské dokumentární filmy***

Amare Roma

Být Romem / Být Romkou

Obrázky z historie Romů

Romové a hudba

Romská kultura v Čechách

- ***Světová kinematografie***

Guča! (Gucha!, Srbsko a Černá Hora, Bulharsko, Rakousko, Německo, 2006)

Rom (Cygan, SSSR, 1979) / Návrat Budulaje (Vozvraščenie Budulaja, SSSR, 1985) (Dvorská, 2008)

2.3 Muzeum romské kultury v Brně

„**Motto:**

*Jsme prostorem pro setkávání kultur.
Uchováváme doklady romské historie jako součást
evropského dědictví.
Vychováváme mladou generaci k toleranci
a interkulturnímu myšlení.
Přispíváme k boji proti xenofobii a rasismu.
Otevíráme cestu ke kořenům romské identity.
To vše děláme pro vzájemné porozumění.
Pro dialog kultur.
Pro nás. “*

(http://www.rommuz.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=316&Itemid=5&lang=cs, 31. 3. 2010)

Veškeré informace o muzeu a jeho akcích jsou dostupné na webových stránkách:
www.rommuz.cz

2.3.1 Historie muzea

Sama myšlenka založení romského muzea sahá do konce šedesátých let, kdy dočasné uvolnění politických poměrů naskytlo možnost fungování Svazu Cikánů – Romů (1969 – 1973). V roce 1991 bylo muzeum založeno jako nevládní nezisková organizace a stalo se tak z iniciativy romských intelektuálů. Muzeum romské kultury se stalo 1. 1. 2005 státní příspěvkovou organizací.

Skoro deset let fungovalo muzeum v provizorních prostorách. Až na konci roku 2000 bylo přestěhováno do nové pětipodlažní budovy v brněnské romské čtvrti.

Od počátku se muzeum snažilo budovat především sbírkové fondy, které dokumentovaly kulturu a dějiny Romů. V současné době spravuje fondy tradičních profesí a řemesel, typů obydlí, písemného materiálu, knihovny, výtvarného umění, oděvu a šperku, foto-, audio- a videodokumentace, ohlasů kultury Romů v kultuře majoritní společnosti a sebedokumentace muzea. Díky cílému terénnímu sběru a dokumentace se fondy muzea rozšiřují.

Muzeum nabízí široké veřejnosti nejen stálou expozici, ale i celou škálu krátkodobých výstav. Pořádá řadu rozmanitých veřejných akcí (např.: dny otevřených dveří, přednášky, křty knih a hudebních nosičů, přehlídky z fondu textilu aj.)

Po několik dní v týdnu připravuje muzeum program pro děti z okolí v dětském klubu. Děti školou povinné a mládež využívají animační programy muzea k výstavám, zájemcům z řad veřejnosti jsou nabídnuty kurzy romštiny a badatelům poslouží knihovna se studovnou.

V ročence Bulletin Muzea romské kultury jsou pravidelné podrobné informace o jeho činnosti. (in ibid.)

2.4 Romské tradice

- **Postavení mužů a žen**

Goral (in Šišková, 2008) vysvětluje, co znamená samotné slovo „Rom“. V romském jazyce toto slovo znamená muž, manžel a termín „Romni“ je výraz pro ženu, manželku. Pro ženu platí mnohem přísnější pravidla a normy než pro muže a jsou na ni kladeny i vyšší nároky. V některých rodinách Romů měly ženy na starost nejen péči o děti a vaření, ale dokonce i obživu celé rodiny. Muž byl garantem rodiny navenek i její cti. Dříve byla prostituce romských dívek naprosto výjimečným jevem, poněvadž na prvním místě stála její morální čistota. (<http://www.pf.jcu.cz/stru/katedry/pgps/ikvz/podkapitoly/d01kapitoly/08.pdf>, 4. 4. 2010) *„Na rozdíl od neromských manželství v romské rodině panuje zcela hierarchické zřízení. Hlavou rodiny je vždy nejstarší muž rodu, který má hlavní a rozhodující slovo. Dalším je nejstarší matka, která zplodila nejvíce dětí. Tito dva členové rodiny požívají největší úctu a mohou ovlivňovat téměř všechno dění rodu.“* (<http://www.pasiv.estranky.cz/clanky/romove/co-vime-a-nevime-o-romech>, 4. 4. 2010)

Tradiční dodržování zvyklostí během svateb je typické zejména pro Olašské Romy. Ženich si svou vyvolenou musí vykoupit za nemalou částku peněz a následné svatební veselí trvá po několik dnů. Nevěsta je ženichovi přislíbena již ve velice nízkém věku. Pokud došlo k rozvodu, muži svou ženu označovali tak, aby si ji žádný jiný poté nevzal. Nejmírnějším trestem bylo vyholení hlavy. Pokud se podíváme na současnou mladou generaci, tak vidíme shodu s majoritní společností. Mladí Romové většinou sňatek neuzavírají, pouze spolu žijí.

- **Romské oslavy**

Nejrůznější oslavy patří k důležitým součástem života Romů. Většina oslav se vyznačuje drahým, avšak rychle konzumovaným jídlem, pomalejším pitím a tancem - mimo oslavy smutečního charakteru. I přes to, že ženy a muži tancují odděleně, jednotlivci docela často prohodí pár slov se svými manželskými partnery či partnerkami i s dalšími osobami opačného pohlaví. Mladí Romové někdy tančí společně. Obecně zde ale platí pravidlo separace pohlaví. Celkem často poskytují oslavy možnosti k oživení sporů a nepřátelství s ostatními Romy. Nejčastěji se tyto nevraživosti týkají nevyřešených sporů. Účast všech věkových skupin se může někomu jevit jako zarážející rys. Romské děti se věnují vlastním aktivitám poblíž místa, kde se oslava koná. Navzájem se škádlí a rozveselují, chodí si pro jídlo a hrají si s hudebním zařízením. (Cohn, 2009)

Pohřeb je obvykle velice smutnou událostí. Co se ale týče Romů, dá se tvrdit, že u nich dvojnásob. Pohřeb by se dal označit jako rituální obřad. Zesnulý zůstává v domě v rakvi po několik dní a jeho příbuzní u něj setrvávají, naříkají, hořekují a loučí se s ním. Se zesnulým ukládají do rakve alkohol, cigarety, a pokud šlo o hudebníka i jeho nástroj. (<http://www.pasiv.estranky.cz/clanky/romove/co-vime-a-nevime-o-romech>, 4. 4. 2010)

Vánoce u Romů se nazývají „Karačoňa“ a prolínají se tradice majoritní společnosti s tradicemi romskými. Mezi ty romské patří odpuštění, usmíření a vzpomínka na zesnulé. Duchové mrtvých („muly“) mohou dle romských pověr i škodit a právě o vánočních svátcích se je Romové snaží udobřit. Zbytky jídel dávají za okna či do koutů místností, aby je nechodili strašit. (Rác, <http://romove.osf.cz/index1.htm>, 4. 4. 2010)

- **Romské jídlo**

Dříve mívaly rodiny u stolu vždy o jednu židli více než je členů rodiny. Ta byla připravena pro hosta. Pokud je nabízeno jídlo v romské rodině, neodmítá se, ale vždy se vše z talíře nesní. Nechává se malý zbytek jídla, který dává na vědomí, že je člověk spokojen s pohostinností. Pokud se v rodině neslaví Vánoce, pohřby, svatby či návštěva příbuzenstva, jí většinou každý sám a to tehdy, kdy má hlad a neohlíží se na druhé. Romové nedojedené zbytky neskladují, ale ihned vyhazují. (<http://www.pasiv.estranky.cz/clanky/romove/co-vime-a-nevime-o-romech>, 4. 4. 2010)

Toto tvrzení potvrzuje i Sekyt (in Šišková, 2008, s. 125), který to vysvětluje jejich indickým původem: „*Potraviny v indickém horku a vlhku, v ovzduší plném hmyzu přenášejícího*

nakažlivé choroby, jsou už po několika hodinách od uvaření životu nebezpečné. Proto se dodnes i v této hladové zemi vyhazují. Také Romové, i když mají doma ledničku, potraviny neohřívají, ale nesněžené vyhazují. Toto původně nezbytné hygienické opatření bylo jistě užitečné i v zemljankách a chatrčích v osadách na Slovensku, dnes ale zhoršuje sociální situaci této nejchudší skupiny obyvatel.“

3 ROMSKÁ RODINA

„Bachtalo manuš, so les hin lači familija.

Šťastný člověk, který má dobrou rodinu“

(Lacková, 2002, s. 17)

(Příloha č. 5)

Sekyt (in Šišková, 2008) tvrdí, že v romské kultuře je nositelem tradic rodina. Rodina je velká nejen pro větší počet dětí, ale i pro soužití více generací dohromady. Romské dítě vyrůstá nejen s rodiči a větším počtem sourozenců, ale i s prarodiči, bratranci a sestřenicemi, jejich rodiči a dalšími členy jeho široké rodiny. Pro nás jsou někdy příbuzensky natolik vzdáleni, že pro takový stupeň příbuznosti čeština ani výraz nemá. Všichni tito příbuzní jsou dítětem vnímáni jako jeho nejbližší, a tím pádem i jeho svět nabývá jiných rozměrů. I přes časté vnitřní šarvátky je romská rodina navenek jednotná. Pocit solidarity uvnitř takovéto rodiny je téměř absolutní.

Dle Matouška (2003) je pravděpodobně největším nebezpečím pro romskou komunitu rychle postupující rozpad a degradace jejich kultury spojená s rozpadáváním vazeb v rodinách a klanech. Z vícegeneračních rodin se čím dál častěji stávají rodiny pouze dvougenerační.

Ať se na problematiku díváme z kteréhokoli úhlu, vždy dojdeme k tomu, že romské dítě pochází z prostředí, které je přece jen odlišné od prostředí běžných českých rodin. A zcela logicky se zkušenosti dítěte promítají do jeho chování, jednání a prožívání. V této souvislosti hrají určitou roli i odlišnosti některých dispozic (např. temperamentových), a tudíž ani ty opomíjet nelze. (Vágnerová, 1997)

3.1 Specifika romské rodiny

Jak Vágnerová (1997) uvádí, Romové jsou orientováni na přítomnost a cokoliv, co není hodnotou v současnosti, odporuje jejich zaměření. Čili i postoje rodičů ke škole jsou tímto specifikem značně ovlivněny. Poněvadž škola je obecně uznávána jako prostředek k dosažení určitých výhod v budoucnosti (př. vyšší sociální status, lepší profesní uplatnění), je nezbytné

začít plánovat a uvažovat o této budoucnosti dítěte. Tento postoj však pro romskou rodinu typický není.

Samotné dítě nemá v rodině individuální význam. Veškerá péče a pozornost na něj koncentrována není, poněvadž již od samého počátku je jedním z mnoha. Úspěšnost romského dítěte v čemkoli nemá takový význam také z tohoto důvodu. Ctižádostivost nemá žádný smysl, pokud chybí důraz na individuální identitu (což je případ romských rodin). Romský jedinec je pouze tehdy úspěšný, pokud tento úspěch přinese užitek celé skupině a uspokojí její potřeby.

Obecná neschopnost Romů stanovit si libovolný cíl a usilovat o něj, je jedním z dalších faktorů, které nepříznivě ovlivňují školní úspěšnost dítěte. V romské rodině postrádáme jakýkoliv řád, pevnou strukturu, diferencovanost denního režimu, vymezení osobních věcí, ba osobního teritoria. Je zde typická nepravidelnost. Romské děti chodí spát, kdy samy chtějí, nepravidelně jedí a i dělají jen to, co chtějí. Nechuť k stereotypnímu životu a neustálá potřeba nových podnětů je v rozporu se školními normami. Projevuje se nejen v neschopnosti pravidelné a pečlivé přípravy do školy, ale i touláním, záškoláctvím a pozdními příchody do vyučování. Dostatek, až nadbytek volného času, minimum povinností a úkolů, volná a nedirektivní výchova. To vše vyplývá z odlišných norem romského etnika. V normativním systému Romů není tlak na dodržování nějakých omezení. V rozporu s tím stojí školní normy, které mnohé zákazy a příkazy obsahují. Pro romské dítě je škola a školní docházka větší zátěží už z hlediska dodržování nějakého režimu a řádu, na které není zvyklé. (Vágnerová, 1997)

„Postoj romského dítěte a celé romské komunity k čemukoliv je aktuálně a konkrétně pragmatický. Atraktivní je taková aktivita, která přináší okamžité osobní uspokojení, obyčejně materiálního charakteru. Z tohoto hlediska se jeví vzdělání jako málo významná hodnota.“
(Vágnerová, 1997, s. 142)

3.2 Romské dítě a jeho svět

Gejza Demeter (in Hübschmannová, 1998) popisuje svět romského dítěte již od jeho narození. Vypráví, že dítě se po narození postupně očišťuje od světa, ze kterého přišlo, a síly onoho světa mají stále nad ním moc. Matka se bojí o své dítě, chce jej chránit, a tudíž mu nejpozději třetího dne musí navázat na zápěstí nit nebo šňůrku, zelenou, červenou, černou. Jenom ne

bílou, poněvadž bílá barva je barva smrti. Zlí duchové šňůrku uvidí, pochopí, že je to živý člověk a nechají jej na pokoji. Dokud malé dítě není pokřtěno, dává se mu na ochranu (před čarodějnicemi) pod hlavičku nějaký železný předmět. Třetího dne je dítě přijato rodinou mezi sebe. Stává se členem rodiny. S dítětem si neustále někdo hraje, nosí ho, někdo na něj mluví, dotýká se ho, zpívá mu, někdo s ním tancuje. Demeter Gajza potvrzuje, že romské dítě jí, když má hlad. Vstává, když se probudí a chodí spát, když je ospalé, a to klidně i o půlnoci. Nemusí být pořád napjaté a ve střehu, že udělalo něco špatně. Také nemusí neustále říkat prosím, děkuji, prosím, děkuji – je přirozené, že mezi Romy se rozdává, je-li z čeho a nemusí se o to prosit ani děkovat.

„Ma pal'iker, ma pal'iker, na sal ko gadže!

Neděkuj, neděkuj, nejsi u gádžů!“

(Hübschmannová, 1998, s. 109)

Dále Gejza Demeter uvádí, že Romové se dělí nejen o chleba, ale i o své názory. Kdykoli chtěl někdo něco řešit sám, sám, sám, byl označen za sobce. Romské dítě vychováváno ke společnému rozhodování je úplně vyvedeno z míry, když po něm ve škole chtějí, aby pracovalo samostatně, nenechalo si napovídat a samostatně se i rozhodovalo.

Viktor Sekyt (in Šišková, 2008) potvrzuje Demeterovo vyprávění a dodává, že v romské rodině, čili velkém společenském celku, je nutná jakási hierarchie – odtud nezbytná úcta ke staršímu. Vztahy v rodině jsou sice přesně hierarchizovány, přesto slovo každého – i malého dítěte – nabývá na stejné váze.

3.2.1 Výchova jazyková

Jazyková výchova má v romských rodinách zcela jiný průběh. Maminka česká na své dítě neustále mluví, „jako by jí rozumělo“, zatímco maminka romská komunikuje se svými příbuznými a na dítě promluví, jen když po něm něco chce. Romská matka má se svým dítětem velmi pevnou vazbu, je s ním sjednocená a kromě tělesného kontaktu je zde velmi mnoho empatie, až telepatie. Takový vztah se pochopitelně obejde beze slov. A proto nás ani nepřekvapí, že romské dítě začíná mluvit později. (Sekyt in Šišková, 2008)

Šestileté romské dítě nezná žádný jazyk, ve kterém by mohlo být vyučováno a učeno. Slovní zásobu má malou (i když doma s ní vystačilo), slova jsou obecná, široká, mnohohybná, pojmy jsou nevydefinované a nepřesné. Myšlení není upevněno často ani v jednom jazyce.

Nicméně jazyková výchova uskutečňovaná v rodině je „nedostačující“ pouze pro potřebu školy je naprosto vyhovující pro život v romské komunitě. Evropské dítě umí jazykem lépe vyjadřovat obsahy, romské dítě city. (Šišková, 2008)

3.2.2 Výchova sourozenecká

O kojence se romská matka stará s obdivuhodnou péčí a starostlivostí. Narozením dalšího potomka však tato péče z větší části končí. Dítě tak přechází do péče „starší sestry“. Musíme si uvědomit, že zde „starší sestra“ nemusí znamenat ve všech případech skutečnou starší sestru dítěte, může jí být například i mladší sestra matky, neteř, sestřenice, teta apod. Ve většině případů jde o nezletilou osobu ženského pohlaví, která mnohdy je jen o něco málo starší než dítě jí svěřené.

Výchovu v rodině můžeme rozdělit na:

- Rodičovskou
- Babičkovskou
- Sourozeneckou

Rodičovská výchova je zkušenostní, ambiciózní. Rodiče dítěte mají jak zkušenosti s okolním světem, tak ambice pro své děti. Aby dosáhly toho nejlepšího, i za cenu tvrdšího vedení a přístupu k nim.

Babičkovská výchova je zkušenostní, ale už ne ambiciózní. Nejstarší lidé v rodině mají mnoho zkušeností a vychovávají svá vnoučata dle vzoru: Život je dlouhý a za mnoho nestojí, nekrásnější období dětství by se nemělo kazit nějakými povinnostmi.

Sourozenecká výchova je sice ambiciózní, ale úplně bez zkušeností. Starší sourozenec si přeje, aby ten mladší byl lepší, ale jelikož pozbývá zkušeností, ani sám neví, co to je být lepší.

V romských rodinách převažuje především výchova sourozenecká. (Sekyt in Šišková, 2008)

3.2.3 Výchova k samostatnosti

Viktor Sekyt (in Šišková, 2008) se zabývá rozdíly mezi výchovou kolektivní a individualistickou. V evropské společnosti má samostatnost vysokou hodnotu. Rozhodovat sám za sebe, umět si pomoci, nedoprošovat se druhých, být nezávislý – to vše se považuje za pozitivní.

Rom není sám nikdy. Vždy jsou kolem něj jeho lidé, kteří mu ochotně a rádi se vším pomohou. Rozhodování je ve většině případů kolektivní, každý do rozhodování může mluvit. K výslednému rozhodnutí se dojde společnou cestou a všichni toto rozhodnutí akceptují. Romové se nepodřizují, ale ztotožňují.

Demeter (in Hübschmannová, 1998) popisuje, jak je romské dítě zvyklé účastnit se rozhodování společně s ostatními. Objeví-li se nějaká otázka, každý k ní řekne své slovo. Vyslyšení jsou všichni. Že někdo úkol vyřeší sám, se od nikoho neočekává.

Ve většině případů výchova v romských rodinách k individualitě svých členů nesměřuje. Díky zvláštnostem této rodinné výchovy většina Romů individualitu ani nezíská. S individualitou jde ruku v ruce i sebehodnocení. Rom cítí svou hodnotu jako hodnotu své vlastní rodiny. Urážkou pro Roma samého je i to, pokud o členech jeho rodiny hovoříme negativně. A naopak – chválit člena rodiny, je jako chválit Roma samotného. Nejhorším trestem pro Roma by bylo jeho zavržení vlastní rodinou.

Z toho všeho vyplývá, že motivace romského dítěte výzvami na jeho individuální hodnoty je zcela neúčinná.

Ale také individualita a samostatnost mají své stinné stránky. Vedou k sobectví a necitlivosti k druhým lidem. (Sekyt in Šišková, 2008)

Vágnerová (1997) tvrdí, že romské děti (stejně jako dospělí jedinci) mají tendenci k vytváření skupin různých velikostí. Jsou založeny především na etnické či rodové příslušnosti. Nabízejí svým členům pocit jistoty a bezpečí, a to především v situaci, kdy neumí řešit své problémy individuálně a nést za toto rozhodnutí odpovědnost. Stát se součástí většího celku je pro Romy naprosto přirozené. Nemají potřebu většího zdůraznění individua a i z tohoto důvodu se u nich nevyvíjí soutěživost a dravost.

3.2.4 Výchova ke kázni a pořádku

Děti romských rodičů přicházejí do školy s jinými návyky pořádku a kázně. K sebeobsluze děti vedeny nejsou, chlapci se jí dokonce nenaučí vůbec. Dá se říci, že dívky, více vedené k udržování pořádku a poslušnosti, jsou zpravidla ve škole mnohem úspěšnější než chlapci. Jako nevychovanost se nezasvěcenému může jevit i vstup dítěte do hovoru dospělých bez předchozího vyzvání.

Jako základ kázně a sebekázně je v mnoha evropských rodinách považována schopnost odložení požitku. Zřeknutí se požitku teď pro větší a lepší pocit v budoucnu je jedním z hlavních zdrojů sebekázně, ze kterých roste sebevědomí.

Sebevědomí Romů je jiné, zvláštní. Kolik lidí v bezprostředním okolí Roma chválí, přesně tolik má i Rom sebevědomí. Z toho vyplývá, že romské sebevědomí je závislé na sociálním okolí – je-li Rom sám, sebevědomí nemá žádné. (Sekyt in Šišková, 2008)

3.2.5 Výchova k strachu a nedůvěře

Zkušenosti Romů s většinovou společností jsou hroživé. „*Malý Rom je však ve svém strachu z „bílých“ utvrzován od prvních setkání. Distance, to je to nejmírnější, co zažívá. Diskriminace, i když není podložena žádným legislativním aktem, je všeobecná. Rasistické výroky se považují za normální a zní i z úst politiků v televizi nebo učitelů ve školách. V poslední době rasově motivované násilí nahání hrůzu. A ještě větší hrůzu nahání fakt, že toto násilí téměř nikoho nepohoršuje a je pro ně hledáno omluvné vysvětlení, „že je to boj proti kriminálním živlům“.*“ (Sekyt in Šišková, 2008, s. 221)

Viktor Sekyt (in Šišková, 2008) dále vysvětluje, že výchova v romských rodinách k nedůvěře a strachu má zcela racionální jádro. S takovouto situací je nutno počítat a do té doby, dokud se nezmění většinová společnost, bude velmi obtížné získávat si jednotlivé Romy.

3.2.6 Strukturace času a prostoru

Prožívání času dělí Sekyt (in Šišková, 2008) na typicky evropské a typicky romské. Evropané uvažují o čase v minulosti nebo budoucnosti. Čas přítomný zažívají pouze jen v určitých situacích, jako je sborový zpěv, tanec, alkoholové opojení, sex a v momentě bezprostředního ohrožení jejich života.

Romové žijí v čase přítomném. Rom si zpřítomňuje minulost, zatímco my vzpomínáme. Tato zpřítomnělá minulost má oproti vzpomínce zásadní nevýhodu - je se vším všudy, je přesná, je s emocemi, které minulou událost doprovázely. Nejde ji korigovat rozumem tak, jako vzpomínku, a proto kdo jedenkrát, třeba i nechtěně, ublížil Romovi, již nikdy si jeho důvěru nezíská zpět.

Romové věří na převtělování. Pro ně je tento život jedním z mnoha a po něm přijdou další a další. Nemají tedy potřebu věnovat mu nějakou zvláštní péči. O svou budoucnost se příliš nestarají i z toho důvodu, že přijde život nový a ten už jistě bude lepší.

Prísliby a sľuby do vzdálenější budoucnosti lze romské děti jen těžko motivovat. Ale pokud si dítě „zpřítomní“ budoucnost, ta se stane obsahem jeho fantazie, není již třeba vyvíjet další úsilí.

Pokud se Roma zeptáme na cestu, nedovede ji vysvětlit (prostor nedovede rozdělit na části, které by dokázal popsat), ale dokáže cíl naší cesty najít, a to i tehdy, jsou-li informace zcela nedostačující. *„Romové se těžko orientují v labyrintech, ale lehko v prostoru.“* (Sekyt in Šišková, 2008, s. 219)

3.2.7 Diferenciace fantazie a skutečnosti

Skutečnost je dle Sekyty (in Šišková, 2008, s. 216) definována jako to, co je „...nezávislé na psychice. Vnitřní skutečnost, tedy skutečnost naší psychiky, je pak vydělena, dána do závorky, a pokud se má stát předmětem hovoru, dostává předznamenání „zdálo se mi“, „napadlo mě“ apod. Vnitřní skutečnost je pak vnímána jako méně důležitá, resp. Zcela nedůležitá.“

Vnitřní skutečnost je Romy vnímána jako nejméně stejně důležitá, jako je skutečnost vnější. Ostře mezi nimi nerozlišují a nevedou k tomu ani jejich děti. To, že o svých snech, představách a fantaziích otevřeně mluví, působí značně psychoterapeuticky.

Nerozlišování vnitřní skutečnosti od vnější se podílí na pověsti Romů jako lhářů. Poněvadž když Rom hovoří o svém snu či fantazii neužívá předznamenání „zdálo se mi“ apod. (in ibid.)

3.3 Psychologická specifika romského dítěte

Klíma (in Vágnerová, 1997) charakterizuje emotivitu romského dítěte snadnou vzrušivostí, výbušností a impulzivitou, často i větší intenzitou prožívaných emocí. Lze říci, že jde o geneticky podmíněnou odlišnost – temperamentovou. Mnohem větší problém však spatřuje v tom, že děti (mnohdy i dospělí) nedokážou své emoční projevy dostatečně ovládat a potlačit. Nedostatky sociálního učení se odráží v obtížích v chování.

Romské děti se s obecně platnými normami neidentifikují, poněvadž nejsou ve shodě s pravidly platnými v romském etniku. Z toho vyplývá, že se podle obecně platných norem nechovají a nemívají pocity viny, pokud je jakýmkoli způsobem poruší. Děti neporušily své vnitřní normy, tudíž se jim porušení nejeví jako prohřešek a pokárání či trest berou jako nespravedlnost.

Obecně chybí romským dětem tendence k sebepoznání a sebecítění. Přijímají svou osobnost takovou, jaká je, a to i v období dospívání, kdy by mělo nastat období změny a aktivního rozvoje vlastní identity. „*U romských pubescentů tomu tak není, jejich identita neobsahuje žádný ideál, který by byl v rozporu s aktuálním sebeobrazem a zároveň mu sloužil jako model. Jejich přístup připomíná úroveň mladšího školáka, kdy je sebeobran pasivně akceptován jako danost. Zaměření na přítomnost činí nějaké budování vlastní identity zbytečné.*“ (Klíma in Vágnerová, 1997, s. 143)

Neschopnost empatie, hlubšího vcítění a pochopení jiného člověka se může projevit jako nedostatek introspekce. V sociálních vztazích se romské dítě či dospívající jedinec projeví jako extrovert, snadně navazuje kontakty, kterých je mnoho, ale nemají hlubší intenzitu, nejsou diferencované a jsou povrchní.

Dále se Klíma (in Vágnerová, 1997) zabývá myšlením romského dítěte. Popisuje jej jako nápadně infantilně emotivní a jako motivaci uvádí zaměření dítěte na bezprostřední užitek a prožitek. Romské děti nepatří mezi ty tvořivé. Akceptují skutečnost takovou, jaká je a nesnaží se ji pozměnit ani na úrovni myšlení a uvažování. Nemají ani potřebu poznání čehokoli, z čeho nemají aktuální osobní zisk. Jsou netrpělivé a nejsou svědomité. Na druhé straně Klíma upozorňuje na to, že se v poznávacích procesech romských dětí neobjevují sklony k stereotypu a rigiditě.

4 ROMSKÝ JAZYK A KOMUNIKACE

Romský jazyk řadí Šotolová (2001) do starší větve západních novoindických jazyků. Jak Romové putovali z rodné Indie, vznikaly tři základní dialektové skupiny jazyka romského:

- Arménská
- Syrská
- Evropská

Při styku s prostředím se romský jazyk vyvíjí a je v různé míře ovlivňován jazykem národa, na jehož území Romové žijí. Romové přijímají do svého jazyka slova nová i výrazy, které ve své pravlasti znát nemohli a neznali. Pokud se podíváme blíže na území Evropy, uvidíme (spíš uslyšíme), že zde vzniklo mnoho dialektových skupin. Rozdíly mezi těmito skupinami jsou jednak primární – existovaly už na území Indie, jednak sekundární – zde jde o vlivy a působení jazykových prostředí, kde se různé skupiny Romů pohybovaly.

Sekyt (in Šišková, 2008) upozorňuje, že romština oproti jazykům evropským obsahuje mnohem větší množství citoslovců a onomatopoií a slov mnohoznačných. Doslovný zápis rozhovoru často vyžaduje doplňující komentář, aby bylo všem jasné, o co v něm vlastně šlo. Čili význam věty je velmi často pochopitelný až z kontextu, doprovodných gest, intonace hlasu, mimiky, pantomimiky a souběžně probíhající empatie, mnohdy až telepatie. Výše popsaný způsob dorozumívání užívají Romové bez ohledu na to, zdali je komunikačním a dorozumívacím prostředkem romština nebo etnolekt češtiny.

Jazyk romský je jazykům indickým blízký převážně ve sféře lexikální a snad ještě bližší v oblasti fonologie a gramatiky. Toto svědectví nás nenechává na pochybách, že předkové Romů přišli do Evropy z Indie. (Cohn, 2009) Taktéž Fraser (2002) popisuje podobnost slovní zásoby romštiny s ostatními indickými jazyky a doplňuje, že se na tuto skutečnost přišlo zhruba před dvěma sty lety a z ní tudíž vyplynulo, že romský jazyk rozhodě pochází z Indie.

Cohn (2009, s. 31) však jazykový původ upřesňuje a specifikuje a ve své publikaci uvádí: *„Romové hovoří jazykem, který někteří evropští autoři klasifikují jako příslušející k vlašské (vlax) skupině cikánských dialektů, pojmenované po Rumunské provincii Valašsko, a to kvůli značné příměsi rumunského lexika. Jiné cikánské dialekty tento specifický vliv postrádají. Z uvedeného faktu je třeba vyvodit závěr, že Romové, nikoli však všechny ostatní cikánské*

skupiny, jsou potomky skupin, které žily po značně dlouhé období v rumunské jazykové oblasti.“

Na území České republiky se vyskytuje slovenská, maďarská, olašská, česká a německá romština. Romové, kteří žijí na území naší země, zatím neměli příležitost vypracovat spisovnou formu svého jazyka. (Šotolová, 2001)

V souvislosti s písemným projevem Fraser (2002) naráží na řadu problémů. Poněvadž romštinou dlouhou dobu hovořili lidé, kteří neužívali písmo, neexistují proto jednotná a závazná pravidla pro psaný projev. Kdo písemné záznamy pořizoval, obvykle užíval fonetická pravidla své mateřštiny.

Zdá se to jasné a přirozené, že jazyky minorit je třeba nejen chránit a opatrovat, ale i rozvíjet, pěstovat a uchovávat. A to nejen v zájmu obohacení evropské kultury. Bohužel pro mnohé členy společnosti tohle samozřejmostí není. „*Všechny mluvené jazyky jsou vzácné hodnoty, které je třeba zachovat jako kulturní dědictví lidstva.*“ (Hübschmannová, 1991, s. 3)

4.1 Romský jazyk a jeho charakteristika

Slovní zásoba romského jazyka lze rozdělit do dvou skupin, a to:

- tzv. staré výpůjčky (slova indického původu, stará)
Slova jsou velmi jednotná a stabilní, zpravidla jsou společná pro všechny romské dialekty a v jazyce Romů přetrvávají nejdéle.
- výpůjčky z kontaktních jazyků
Slova označují nové, Romům neznámé skutečnosti a pojmy. Slova jsou velice nestabilní a nestálá. (Šebková in Šotolová, 2001)

Romové mezi svými hovoří ve většině případů pouze romsky. Když si romské obyvatelstvo muselo osvojit jazyk český (po roce 1945), nepodařilo se mu to bezchybně, a tak vznikl romský etnolekt češtiny. „*Etnolekt je neustálená forma nevlastního jazyka, který bilingvní populace používá jako druhý jazyk.*“ (Šotolová, 2001, s. 26) A tak se stávalo a možná i dodnes stává, že Rom mnohdy jen tuší význam českého výrazu, aniž by mu zcela rozuměl.

Bořkovcová (2006, s. 9) ve své publikaci popisuje romský etnolekt češtiny jako „*produkt neukončeného procesu jazykové směny (přijetí češtiny), jejíž počátek se váže k příchodu slovenských Romů do českých zemí v období po 2. Světové válce.*“ Dále poukazuje na to, že

romský etnolekt češtiny bohužel dosud uniká systematictější pozornosti odborníků. Zařazuje etnolekt spíše jako téma bohemistické (ze strukturního hlediska), nikoliv romistické a spadá pod sociolingvistiku či pod kontaktní lingvistiku (ze sociálního hlediska).

4.1.1 Interference

Šotolová (2001) interferenci popisuje jako vzájemné střetávání a ovlivňování dvou oblastí. V našem případě se pojednává o reciproční ovlivňování romštiny a češtiny.

Interferenci rozdělíme do čtyř oblastí:

- **fonetická a lexikální oblast**

Časté chyby činí Romové ve výslovnosti. Romský jazyk si jako zvláštnost uchoval hlásky aspirované. Každá z nich má svou hlásku neaspirovanou (párovou): č – čh, t – th, k – kh. Měkké l (l') je další hláskou, kterou v češtině nenajdeme. Hlávka dž vyskytující se v češtině ve dvou slovech (džbán a džber) je v romštině hojně užívána.

Odlišná je i výslovnost délek samohlásek. Romština sice rozeznává krátké a dlouhé samohlásky, ale délky se neoznačují, poněvadž se váží s přízvukem. Přesune-li se v odvozeném tvaru přízvuk na jinou slabiku, přesouvá se většinou i délka (Hübschmannová, 1973). Intonace řeči je také odlišná, jak uvádí Bořkovcová (2006). V porovnání s neetnolektní obecnou češtinou se více projevuje funkce expresivní (emotivní), fatická (kontaktní) a konativní (působící). A to na úkor referenční čili sdělovací funkce. Taktéž melodie obou jazyků se různí. České ř se v romském jazyce nevyskytuje a mnohé romské děti je nerozeznávají od ž. (Šotolová, 2001)

- **gramatická oblast**

Romská gramatika v porovnání s českou se od sebe významně liší. A tudíž i zde se romští žáci dopouštějí mnoha chyb. Romština je jazyk flexivní, slovesa se časují, jména skloňují a má jedenáct slovních druhů. U mluvnických kategorií jmen je ve srovnání s češtinou rozdíl v rodech – mají pouze dva (mužský a ženský), pádů je osm – ablativ (vyjadřující vztah od, z) a čísla jsou dvě – jednotné a množné.

- **sémanticko – lexikální oblast**

Je nezbytné si uvědomit, že v romštině se vyskytují pouze dva rody – chybí neutrum (rod střední). A proto jsou česká neutra v romském jazyce buď rodu ženského, nebo mužského. Příklad: „*Já jsem namaloval sluníčko moc červeného. Slunce, o kham, je*

v romštině rodu mužského. *Nebo: malymu hžibátkovi. Hřibě, o khuro, je také mužského rodu.*“ (Šotolová, 2001, str. 28)

Předložky a pády vyjadřují časoprostorové vztahy. Předložky s a se se v romštině nevyskytují a jsou vyjádřeny pomocí prostého sedmého pádu. Př.: *„šla mym bráchou do kina, dělala jsem jeho mámou v bufetu atd.*“ (Šotolová, 2001, s. 28) S tímto souvisí i opačné čili nadměrné užití předložkových vazeb = chyby nadměrné správnosti. Př.: *„bojím se jít s lesem, namaž si to s máslem, bouchni do toho se kladivem.*“ (Šotolová, 2001, s. 29)

Bezpredložkový ablativ romského jazyka je v mnoha případech vyjadřován českým genitivem s předložkami od, z a v. V této oblasti se setkáváme opět s chybami v nadměrné správnosti. Př.: *„on se od ní stydí, zeptej se od mého táty, já jsem tři roky mladší od své sestry.*“ (Šotolová, 2001, s. 29)

Výrazem –kaj vyjadřuje romština vztahy kam a kde. Kde čeština užívá dvou výrazů, romský jazyk slučuje tyto vztahy ve výraz pouze jeden. Např.: výraz tele znamená dole, ale i dolů; khere může znamenat doma i domů a avri ven či venku. Šotolová (2001, s. 29) uvádí příklady chyb: *„děti šly venku, babička bydlí dolu baráku apod.*“

- **stylistická oblast**

Mnoho slov nemá pouze jediný význam. K základnímu významu se přidružuje celý soubor významů odvozených, které se nazývají sémantické pole. Jenže toto pole základních ekvivalentních významů je v každém jazyce jiné, odlišné. Například česká slova jít a jet mají v romštině výraz pouze jeden – džal. Romské slovo anel se dá do češtiny přeložit třemi, významově zcela odlišnými slovy – přivést, přivézt a přinést.

Tak jako předcházející oblasti působí v komunikaci mnohé obtíže a nepříjemnosti, tak i oblast stylistická je dalším možným zdrojem jazykového či společenského nedorozumění a nepochopení. (Šotolová, 2001)

4.2 Rozvíjení slovní zásoby romského dítěte

Romové byli v minulosti poměrně uzavřenou sociální skupinou. Z toho vyplývá, že i jejich slovník byl ve srovnání s ostatní populací podstatně chudší. Neobsahoval výrazy a pojmy v techniky a vědy, lékařství, tělovýchovy či astronomie. Romské dítě znalo pouze ta zvířata, se kterými se setkávalo v každodenním životě. Výrazy jako slon, tygr, žralok byly pro něj

naprosto cizí a nevědělo, co si pod nimi představit. V současnosti se s těmito výrazy běžně setkávají a užívají je. (Šotolová, 2001)

Pro romské děti je typické, že si osvojují daleko menší počet slov ve srovnání s dětmi českými. Balvín (1996) tvrdí, že rozsah slovní zásoby romského dítěte v 1. třídě činí asi 400 až 800 slov. U českého dítěte udává rozpětí individuální slovní zásoby okolo 2000 až 3500 slov, a to i se slovy gramatickými (předložky a spojky) a i s rozšiřujícím se podílem slov kvalifikujících (adjektiva, popř. adverbia).

4.2.1 Péče o výslovnost a zřetelnost mluvy romského dítěte

Z hlediska zvukového (fonemického) by měl být projev dítěte v normě, aby se mohlo dorozumívat se svým okolím. Pokud tomu tak není, dítě je vystaveno možnému posměchu okolí, tím pádem i komunikačnímu neúspěchu, jenž by mohl vést k trvalé bariéře a stagnaci mluvního projevu. (Balvín, 1996)

Švarcová (1998) uvádí, že u romského dítěte se většinou nejedná o vadnou výslovnost, ale spíše o nedostatečnou úroveň jeho slovní zásoby a opožděný vývoj řeči a řečové obratnosti. A dodává, že v hodně romských rodinách je verbální komunikace jen velmi málo rozvinutá.

4.2.2 Jazyková výchova a rozvoj slovní zásoby v přípravném ročníku pro romské děti

Předškolní jazyková a řečová výchova romského dítěte by měla probíhat v jeho mateřském jazyce, čili romském a měla by probíhat v rodinném prostředí. Socializace romského dítěte není možná bez respektování a uznávání specifik romské rodiny a jejího dorozumívacího, komunikačního kódu.

Zároveň s tím je vhodné, aby byla poskytnuta jazyková výchova i v jazyce českém, a to proto, že romské dítě bude navštěvovat českou školu, která vyžaduje spisovný standart. Hlavní metou této jazykové výchovy by mělo být aktivní osvojení základů hovorové podoby spisovného jazyka českého a předcházení komunikačních bariér. A to při naprostém respektování shody s přirozeným vývojem dětské řeči jak v mateřštině, tak v podobě jazyka českého.

Jazyková výchova v češtině nejen rozvíjí přirozené komunikační schopnosti a zájmy, ale i vyrovnává nevhodné řečové a jazykové vlivy a vzory sociálního prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Jazyková výchova musí být pojímána jako součást celého systému předškolní výchovy. (Krčmová, Richterová in Balvín, 1996)

Také Sekyt (in Šišková, 2008) upozorňuje na to, že pokud učitel probíranou látku neprožívá, romské děti mu nerozumí, poněvadž tyto děti přijímají jen třetinu informací z obsahu slov. *„Zde se podle mého soudu přeceňuje význam romštiny jako případného vyučovacího jazyka, dobrý učitel se schopností empatie, který je skutečně zaujat dětmi i látkou, naučí romské děti stejně dobře, ať bude používat jako vyučovací jazyk romštinu, nebo češtinu.“* (Sekyt in Šišková, 2008, s. 127)

4.3 První záznamy romštiny

Fraser (2002) datuje první záznamy romských výrazů do období kolem roku 1547, kdy byly publikovány v Anglii. Dá se tedy tvrdit, že se objevily poměrně pozdě. Až po několika staletích se zjistilo, co vlastně tyto střípky znamenají a co představují. V knize *Fyrst Boke of the Introduction of Knowledge* od autora Andrewa Borda (1542) totiž zapadly jako ukázky egyptštiny, řeči Egyptanů. Romský jazyk již tehdy zdaleka nebyl jednotný. I několik příkladů „egyptštiny“ autora Borda svědčí o výpůjčkách z rumunštiny, řečtiny a jiných slovanských jazyků. (Příloha č. 6)

5 VZDĚLÁVÁNÍ ROMŮ

„Nane barvalo oda, kas hin, al'e oda, so džanel.

Bohatý není ten, kdo má, ale ten, kdo zná.“

(Lacková, 2002, s. 237)

Milena Hübschmannová (1998, s. 89) ve své knize Šaj pes dovakeras uvádí vzpomínky pěti Romů na jejich zážitky v první třídě. Níže je citován romský hudebník a vyučený zedník V. Štefan Mika (36 let): *„Do svých šesti let jsem byl nejšťastnější dítě na světě. Nežili jsme v žádném přepychu, naopak. Tatínek musel vydělávat na deset lidí, protože nás bylo osm dětí. Byl sice vyučený zedník, a takových Romů bylo dříve málo, ale když nás chtěl nakrmit a ošatit, musel se hodně činit. Ale nám ta bída nevadila. Žili jsme v pohodě. Večer co večer přicházeli příbuzní i cizí Romové, vyprávělo se, hrálo se, zpívalo. Já bral kytaru do ruky, ještě mi nebylo ani šest let. Svou kytaru jsme neměli. Museli jsme si ji vypůjčovat, ale Romové jsou zvyklí jeden druhému půjčovat.*

Potom jsem přišel do školy a poprvé v životě jsem poznal, co to je být ostrčený. Poznal jsem, že jsem něco jiného než ostatní. Poznal jsem, co to je být nešťastný. Na prvním místě jsem vůbec nerozuměl, o čem je řeč. Rodiče s námi mluvili romsky i česky. Já myslel, že česky umím. Jenomže ta mamínčina čeština byla úplně jiná než čeština učitelky! Rozuměl jsem polovinu z toho, co učitelka říkala. Učitelka nebyla špatná, když se mi děti posmívaly „cikán“, tak jim vynadala. Jenomže když po mě něco chtěla, já vůbec nevěděl, co po mně chce. A toho jsem se nejvíc bál! Největší strach jsem měl z toho, že se mě učitelka na něco zeptá. Já nevěděl, co chce. Já byl v šoku. Já stál a strašně jsem se styděl. A děti se smály. A učitelka říkala: Štefane, Štefane, ty se neučíš! Dneska bych jí dovedl říct: já vám nerozumím! Jenomže tehdy jsem byl šestileté dítě.“

Viktor Sekyt (in Šišková, 2008) konstatuje, že největší chybou, které se učitelé dopouštějí, je předpoklad těchto pedagogů, že romské děti jsou v podstatě úplně stejné jako děti české, jen že jsou poněkud „zaostalé“. Zdá se, že jediný smysluplný a jediný možný přístup by měl vycházet ze znalostí osobnosti romského dítěte, ze znalosti obsahu a metod rodinné výchovy v rodinách Romů a také ze znalosti mimoškolního života dítěte.

Sekyt dále tvrdí, že na počátku všeho stojí pouhá školní neúspěšnost romského dítěte v 1. třídě základní školy. Je přesvědčen, že příčin této neúspěšnosti je celá řada. Příčiny se navzájem kombinují, podmiňují i komplikují. Pokud tyto děti neuspějí v první třídě základní školy, musí buď opakovat ročník, nebo se uvažuje o jejich přestupu na základní školu praktickou (dříve zvláštní). Po přestupu na základní školu praktickou je samo dítě spokojeno, individuální přístup a pomalejší tempo mu naprosto vyhovují. I přesto, že se později intelektové vlastnosti dítěte ukáží jako průměrné či nadprůměrné, přearazení do základní školy zpět je prakticky neuskutečnitelné. Přitom absolvování základní školy praktické dítě stigmatizuje na celý jeho život a v budoucnu umožňuje jen omezený výběr povolání.

Takto dochází k tomu, že chytrí Romové nepracují v oborech, které by odpovídaly jejich kvalitám a mnohokrát svou kreativitu a vynalézavost uplatňují v protispolečenské činnosti.

I když školnímu vzdělání nepřipisovali a dodnes nepřipisují Romové velkou hodnotu, neznamená to však, že si nepřejí být moudří. V romské komunitě je moudrost vysoce ceněna, avšak moudrost se jinak získávala i jinak projevovala. (<http://romove.radio.cz/cz/clanek/18389>, 3. 3. 2010)

5.1 Vzdělávání Romů v ČR

Základním cílem vzdělávání Romů v České republice je, jak uvádí Šotolová (2001), vybavit romské žáky takovými vědomostmi, znalostmi a dovednostmi, aby se mohli bez potíží zapojit do praktického života nebo pokračovat dále ve studiu.

„Neuspokojivý současný stav romské populace včetně její vzdělanostní úrovně má nepříznivé důsledky v oblasti sociální, ekonomické i kulturní, prohlubuje skupinové a společenské rozpory a vyvolává značné problémy z hlediska národnostního porozumění.“ (Šotolová, 2001, s. 31) Změna filosofie školského systému by mohla být jednou ze základních podmínek k odstranění společenské nerovnosti Romů. Školský systém je povinen uznat přítomnost romských žáků ve výchovně-vzdělávacím procesu, s jejich kulturní, etnickou a sociální odlišností. Škola přebírá velkou odpovědnost za kvalitu výchovné složky vzdělávacího procesu. Cílem je přichystat romského žáka k plnohodnotnému občanství a pozitivní emancipaci při současné snaze o cílevědomou orientaci všech žáků k tolerantnímu soužití.

K hlavním úkolům se řadí:

- zabránit počátečnímu neúspěchu romských žáků od prvního ročníku ZŠ v důsledku neuspokojivých jazykových dovedností a jejich celkové sociální situace,
- v co největší míře využívat přirozeného nadání, schopností a dovedností romských žáků,
- přiměřenými formami a metodami práce žáky vhodně motivovat a rozvíjet a pěstovat pozitivní postoj žáků a jejich rodičů ke vzdělávání.

5.1.1 Mateřská škola (dále jen MŠ)

Stěžejním bodem je zvýšit počet romských dětí pravidelně docházejících do mateřských škol, a to přinejmenším dva roky před zahájením povinné školní docházky. Ve školách lze vytvořit příznivou atmosféru k výchově romských dětí, a to:

- budováním základů českého jazyka u romských dětí,
- využitím emocionálního působení jazyka romského jako mateřského zprostředkovaného dobrovolnými spolupracovníky z řad Romů, popř. i využití komunikačního minima romštiny od učitele/ky,
- vytvářením podmínek k současnému rozvoji češtiny i romštiny (jazyk romský používat jako didaktický prostředek, když dítě nechápe pojem český či k celkovému snazšímu pochopení češtiny),
- tvořením a používáním dvojjazyčných pomůcek, čtením romských pohádek.

Romské dítě v předškolním období vyrůstá živelně. Při zjišťování školní zralosti přinášejí psychologická vyšetření obraz nepřipravenosti na školní práci. Projevy romských dětí nesou znaky pseudoretardace, což je výsledek zanedbanosti a nedostatečné výchovy. Jenže stále se děje toto posuzování na základě kritérií jako u majoritní společnosti, tudíž se neberou v úvahu specifické znaky tohoto etnika. „*Sociální adaptace dětí na podmínky v mateřské škole, které jsou často diametrálně odlišné od jejich rodinného prostředí, je obtížná.*“ (Šotolová, 2001, s. 43)

5.1.2 Základní škola (dále jen ZŠ)

Míra připravenosti romského dítěte na školní docházku by se měla posuzovat objektivně. Zde nelze uplatňovat testy, které jsou standardizovány pro neromskou populaci.

Od zahájení povinné školní docházky:

- vytvářet vhodnou a příznivou atmosféru pro rozvoj romského žáka,

- pěstovat u romských žáků pocity lidské důstojnosti (využívat kladné informace o historii a kultuře Romů),
- zřizovat od 1. ročníku ZŠ málopočetné třídy k překonávání problémů jazykových a rozdílů v připravenosti na vzdělání,
- vypracovat a použít projekt pro romské žáky s rozšířenou taneční, pohybovou a hudební výchovou,
- dle možností zařadit do studijního plánu jako nepovinný předmět výuku romského jazyka,
- zavádět do osnov (ŠVP) výchovu zaměřenou na porozumění a pochopení ostatních menšin a jejich odlišných kultur a historie - včetně menšiny romské. (in ibid.)

5.2 Podmínky pro integraci Romů

Jak už bylo výše sděleno, mezi podmínky pro zvýšení vzdělanostní úrovně Romů patří akceptování kulturních, etnických a sociálních odlišností ve výchovně-vzdělávacím procesu.

Romské děti nejsou spokojeny tam, kde se nedozvědí nic o svém etniku. Jsou dobře přizpůsobeny určitému typu společenství, kde četná rodina zůstává silným sociálním základem a necítí se dobře v našich tradičních školních zařízeních. Školní docházka těchto dětí tudíž závisí na rozhodnutí rodiny.

Úroveň vzdělanosti romské populace je nezvykle nízká. Projevuje se pologramotností u Romů mladších věkových kategorií (prošli většinou jen základním vzděláním bez další odborné kvalifikace) a úplnou negramotností Romů starších věkových skupin. Jak uvádí Šotolová (2001), výzkumy bylo zjištěno, že romští žáci častěji opakují ročníky a jsou hodnoceni druhým až třetím stupněm z chování. O mnoho častěji v porovnání s ostatními žáky ukončují školní docházku v nižším než závěrečném ročníku. Jen minimální procento romských studentů navštěvuje střední a vysoké školy. Tudíž dosažené vzdělání většiny Romů je na úrovni základního vzdělání, a to v tom nejlepším případě. Obecně lze tvrdit, že nekvalifikovaná populace má omezené možnosti při volbě zaměstnání.

Šotolová (2001, s. 42-43) vyjmenovává některé z hlavních příčin školní neúspěšnosti romských žáků:

- „*odlišný jazykový vývoj;*
- *odlišná kvalita plnění funkce rodinné výchovy;*

- *u některých Romů nedocení významu vzdělání;*
- *nedostatečná příprava na školu;*
- *nižší informovanost části dětí vyplývající ze sociální izolovanosti mnoha rodin;*
- *nedostatečná příprava učitelů pro práci s minoritami.*“

Že romští žáci nezvládají v potřebné míře vyučovací jazyk, je jednou z nejvýraznějších příčin jejich neúspěšnosti. Taktéž je to i s jejich vnitřním vztahem ke vzdělání – nezaujímá žádné významné postavení v jejich hodnotové orientaci. Jak již bylo řečeno, Romové jsou orientováni hmotně. Náš nepružný školský systém počítá převážně s žáky, kteří jsou vybaveni takovými rodinnými a osobnostními dispozicemi zajišťujícími jim bezkonfliktní existenci ve školních třídách. Žákům, kteří se běžnému průměru vymykají, nejsou většinou poskytovány podmínky k získání vzdělání, které by odpovídalo jejich možnostem a schopnostem. Na druhém stupni jsou vytvářeny propadajícími žáky skupiny záškoláků a nezáměr o školu roste závratným tempem. Taktéž tolerance pedagogů se k romským žákům snižuje. A nejen záškoláctví, ale i tlak veřejného mínění, nízká sociokulturní úroveň některých romských rodin a neuspokojivá spolupráce s rodinou mají za následek horší přístup učitelů k romským dětem. (Šotolová, 2001)

5.2.1 Přípravné třídy

Ze zkušeností učitelů a z výsledků psychologických vyšetření Šotolová (2001) vyvozuje, že handicap romských žáků se netýká pouze jazykové oblasti, ale i kulturně-společenské, sociální a pohybové. Velké procento romských dětí předškolní zařízení vůbec nenavštěvuje a nemalou roli v této skutečnosti hrají finanční náklady. Dítě tudíž zůstává doma, v prostředí, které je pro přípravu na školu jen velmi málo podnětné.

Dominantním problémem zůstává jazyková příprava, a proto na prvním místě stojí úkol zkvalitňování výuky jazyka českého. Důležitou roli zde hraje i pochopení psychických zvláštností romského dítěte.

Tyto třídy se nemají zaměřovat jen na osvojení českého jazyka, ale jejich dalším cílem je rozvíjet kulturu, jazyk a tradice Romů vůbec. Romské děti by si měly osvojit češtinu rozmanitými hravými způsoby a měly by si osvojovat základní dovednosti a návyky.

5.2.2 Romský pedagogický asistent

Švarcová (1998) ve své publikaci nastiňuje, proč je vhodné zavádět do škol funkce romských asistentů. Pro žáka romské národnosti je v jeho vzdělávání značnou překážkou nejen

nedostatečná znalost vyučovacího jazyka (českého), který není jeho mateřským jazykem, ale i adaptace na nové školní prostředí. K jejímu zvládnutí a překonání přispívá zavedení funkce romského asistenta.

Na mezinárodní elektronické konferenci (téma: Škola, žák a učitel v multikulturním prostředí) pořádané Pedagogickou fakultou UJEP Ústí nad Labem, uvedla Alena Nelešovská, že v české škole s převahou romských žáků se tato funkce asistenta zrodila z potřeby zohlednit romského žáka. Role romského asistenta se objevuje od roku 1993, kdy zároveň vznikaly i první přípravné třídy. Zlom nastal v roce 1997, kdy se funkce romského asistenta pedagoga odpojila od experimentu přípravných tříd a na základě Usnesení vlády ČR č. 686 ze dne 29. 10. 1997 se vytvořila systemizovaná místa pro romské asistenty.

Romský asistent má splňovat následující podmínky:

- starší 18 let,
- minimálně dokončeno základní vzdělání,
- trestní bezúhonnost,
- absolvování čtyřiceti náslechové hodiny a úspěšné absolvování akreditovaného kurzu pedagogického minima (v délce 10 pracovních dní neboli 80 hodin).

HUMANITAS-PROFES (obecně prospěšná společnost - <http://www.humanitas-profes.cz/>) provádí již několik let akreditovaný kurz pedagogického minima. Jako cíl si stanovují získání základní orientace v psychologické a pedagogické problematice a osvojení primárních komunikačních dovedností.

Romský asistent je přijímán dle platných předpisů o přijímání pracovníků ve školství a jeho způsobilost pro tuto činnost posoudí ředitel školy ve zkušebním období. Taktéž ředitel zodpovídá za asistentovu práci. (Šotolová, 2001)

- **Náplň práce romského asistenta**

Ředitel příslušné školy po dohodě s asistentem sestaví náplň jeho práce. Mezi hlavní činnosti se řadí:

- pomoc žákům aklimatizovat se na školní prostředí,
- pomoc učitelům školy při výchovné činnosti, při komunikaci s žáky,
- spolupráce s rodiči romských žáků,
- spolupráce s komunitou v místě školy (romskou, popř. jinou).

V současné době je uplatnění romských asistentů velmi různorodé. Nicméně lze s jistotou tvrdit, že přítomnost romského asistenta je důležitá nejen pro minoritu, ale i pro majoritní společnost. Přispívá k vzájemné komunikaci a poznání. (Šotolová, 2001)

Nelešovská (http://pf1.ujep.cz/files/data/KPR_konferenceprispevek12.pdf) popisuje roli asistenta jako pomocného pedagogického pracovníka, který je pod dohledem vedoucího učitele a který individuálně pracuje s žáky, pomáhá jim při překonávání obtíží (nejen jazykových), zajišťuje spolupráci mezi školou a romskou komunitou (rodinou žáka), spolupracuje při mimotřídních i mimoškolních činnostech, někdy vede dramatický, taneční či pěvecký kroužek. Cílem je především posílení sebevědomí romských žáků ve školní práci, snaha o zajištění pocitu úspěšnosti ve školách a úsilí o osvojení si požadovaných kompetencí a úspěšná zapojení romských žáků do dalšího života.

5.3 Spolupráce školy s rodiči romského žáka

Postoje dětí ke škole a základní vztahy k ní ovlivňují především rodiče, tak konstatuje i Švarcová (1998). Pro většinu romských rodin nepředstavuje vzdělání žádnou výraznou hodnotu, tudíž pro romské děti a mládež ani nemá cenu o něj usilovat. Důsledek nemotivujícího vlivu rodičů na dítě je poté nezáměr samotného dítěte o školu, nedostatečná či žádná domácí příprava. Z toho vyplývají nedostatečné znalosti, nespokojenost ve škole, negativní postoje ke vzdělání, záškoláctví a další. Vzniká začarovaný kruh, který se jen těžko podaří rozbít.

Iniciátory o zlepšení vztahů a komunikace školy s romskými rodiči patrně sami rodiče nebudou. Měla by to být škola, pedagogové, respektive romský asistent v roli prostředníka, který se o tuto roli zaslouží. „*Úkolem školy je získávat důvěru romských rodičů, aby pochopili, že škola nechce jejich dětem ubližovat, nebude je diskriminovat, ale naopak jim chce pomoci k získání uplatnění v životě, zvýšit jejich zájem o vzdělávání jejich dětí a hledat cesty, jak je informovat o jeho významu, funkci a průběhu, zaangažovat je na jeho úspěšnosti a zapojit je do aktivit školy.*“ (Švarcová, 1998, s. 16) Konání třídních schůzek však k tomuto plánu nepostačí. Je zapotřebí vytvářet příležitosti k neformálním setkáním.

I Viktor Sekyt (in Šišková, 2008) považuje spolupráci rodiny romského žáka a školy za žádoucí. Doporučuje učitelům, že by to měli být oni, kdo má udělat ten první vstřícný krok. Nejhorší forma navázání kontaktu s rodiči je jejich pozvání do školy pouze tehdy, když jejich

dítě něco provedlo. Ideální navázání kontaktu je v rodině žáka. Být pozván je to nejlepší, co může nastat. Romové jsou velmi citliví na projevy úcty a neúcty. Pokud vycítí neúctu, nevyřídí učitel nic. Na návštěvě je vhodné se chovat, jako bychom navštívili nadřazenou osobu. Sekyt doporučuje, přijmou židli i nápoj, který když je vypit společně vytváří symbolický mír. Pokaždé v domácnosti něco pochválit a s vyřizováním našich záležitostí nespěchat. Zásadní je nekritizovat a ani nechválit nepřítomné Romy, poněvadž nikdy nevíme, v jakém jsou přátelském či příbuzenském vztahu. Pokud je nutno kritizovat dítě, tak pouze mezi čtyřma očima. Na závěr to nejdůležitější – upřímnost.

5.4 Současná situace ve vzdělávání romských dětí

Problematikou vzdělávání Romů se mnoho let zabývají nejrůznější instituce s cílem najít přijatelné řešení a situaci pokud možno co nejvíce zlepšit.

5.4.1 Analýza postojů a vzdělávacích potřeb romských dětí a mládeže, GAC, 2007

Tento projekt si vytyčil za cíl identifikovat hlavní potřeby romských dětí i mládeže v oblasti vzdělávání. Následkem toho byla formována konkrétní doporučení v této oblasti.

Cíl:

- identifikovat a najít hlavní faktory ovlivňující šance a úspěch romských dětí a mládeže
- formulovat a upřesnit konkrétní doporučení pro zkvalitnění situace

Výzkum byl proveden v 9 školách umístěných v 7 městech a obcích nejrůznějších velikostí. Celkově analyzovali 501 žáků, z toho 178 (36%) romského původu a 323 (64%) z majoritní populace. Vzhledem k pohlaví – 268 chlapců a 233 dívek. Polovina těchto dětí navštěvovala pátý ročník, druhá polovina ročník osmý.

Během první etapy byly zjišťovány údaje o prospěchu a absenci žáků, a údaje o případném opakování ročníku či přechodu na jiný typ základní školy. Statistická analýza těchto dat byla provedena ve druhé etapě výzkumu. Třetí etapa se věnovala hlubšímu prozkoumání faktorů ovlivňujících úspěšnost/neúspěšnost, vlivu rodinného prostředí i vztahům a postojům samotných dětí a mládeže ke vzdělání. Ve čtvrté závěrečné fázi se data analyzovala a stanovila se konkrétní doporučení.

- **Výsledky výzkumu**
- Příčinu nedostatečné připravenosti romských dětí na školní docházku lze spatřovat v nepodnětném prostředí, kde tyto děti vyrůstají a které je nedostatečně vybavilo potřebnými kompetencemi. Tento handicap u většiny případů není ani částečně kompenzován předškolním vzděláním.
- Z každých deseti chlapců a deseti děvčat romského původu, jež nastoupili na ZŠ, se ve své kmenové třídě udrželi jen tři chlapci a polovina děvčat. Zlomové momenty přicházejí po první, třetí třídě a při přestupu na druhý stupeň.
- Asi jedna třetina romských dětí přejde ze ZŠ na ZŠ praktické (dříve zvláštní). K tomuto počtu je nutno přičíst dalších šest až sedm procent romských dětí, které do ZŠ praktických nastupují rovnou.
- Jazyk český představuje pro romské děti větší riziko propadu do nižšího ročníku než matematika (neprospěch z jazyka českého – 92 případů opakování; z matematiky – 64 případů). Mnohdy se i vyskytlo kumulativní propadnutí z obou dvou předmětů.
- Žáci nejčastěji propadali v prvním, třetím a šestém ročníku.
- Absence se zhoršují s narůstajícím věkem, a to jak u Romů, tak u žáků z majoritní populace. Avšak v případě romských chlapců a dívek je počet zameškaných vyučovacích hodin výrazně vyšší. S tím souvisí i zhoršení prospěchu. Příčiny jejich absence jsou u chlapců a dívek odlišné.
- Romské dívky mají obecně lepší prospěch než chlapci. Romští chlapci jsou citlivější na změny, což se i v jejich prospěchu odráží.
- Učiteli jsou romští chlapci vnímáni jako obtížněji zvladatelní a problémovější a následkem toho jich do ZŠ praktických odchází větší počet než děvčat.

Při dotazování samotných žáků a po vyhodnocení odpovědí, se dospělo k těmto závěrům:

- Většina romských žáků má nějakou představu o svém povolání.
- Tito žáci mají nízké profesní ambice. Téměř všichni uváděli svá budoucí povolání taková, u kterých není zapotřebí ani maturitní zkoušky.
- Jako své osobnostní vzory uváděli žáci mediálně známé tváře, poté i osoby z jejich blízkého sociálního okolí (dotyčná osoba měla určité vzdělání či zaměstnání)
- Zájmové činnosti a trávení volného času souvisí s nabídkou školy či zájmových organizací v jejich bezprostředním okolí.

- **Závěry výzkumu**

Samozřejmě je nutno závěry považovat pouze za určitou sondu, která byla provedena na vzorku devíti vybraných škol. „Výzkum potvrdil hypotézu, že romské děti jsou výrazně méně úspěšné než děti pocházející z majoritní populace.

Čtyři hlavní problematické momenty ve vzdělávacích drahách romských dětí:

- a) přechod z 1. ročníku do 2. ročníku (v důsledku nepřipravenosti na zahájení školní docházky),*
- b) přechod z 3. ročníku do 4. ročníku (v důsledku obtíží s vyrovnáváním se se složitějším učivem),*
- c) přechod z 6. ročníku do 7. ročníku (v důsledku nezvládnutí přechodu na druhý stupeň),*
- d) nástup ke studiu na střední škole. “*

(http://www.gac.cz/documents/nase_prace_vystupy/GAC_ROMSKOLY_analyza_vzdelavaci_ch_potreb_romskych_deti_FINAL.pdf, 8. 3. 2010)

5.4.2 Komparace romských žáků a žáků z majoritní společnosti – dokončení povinné školní docházky, GAC, 2009

Z analýzy společnosti GAC z roku 2009 uskutečněné na žádost MŠMT vyplývá, že romské děti žijící v sociálně vyloučených lokalitách mají oproti spolužákům z majoritní společnosti jen poloviční šanci dokončit základní školu.

Průzkum byl prováděn od srpna roku 2008 do ledna 2009 a výzkumu se zúčastnilo 8 400 respondentů (z toho 21% Romů) = žáků necelé stovky základních škol nacházejících se v blízkosti sociálně vyloučených lokalit.

Zatím co z majoritní společnosti odchází na ZŠ praktickou v průměru jen jedna žákyně ze sta a tři žáci ze sta, z romské populace už jsou to dvě z každých deseti a téměř každý čtvrtý chlapec. Čili mimo ZŠ se vzdělává plná třetina žáků romského původu a jen osm procent žáků z majority. Jak uvádí i analýza z roku 2007, jsou největší potíže Romů při zvládnání českého jazyka, poté matematiky. Taktéž v absenci se analýzy shodují a tato navíc uvádí kumulaci absencí na druhém stupni (oproti neromským spolužákům bývají až trojnásobné) a konstatuje, že romské dívky chybí častěji než chlapci. Romští žáci také mívají horší hodnocení z chování než jejich neromští spolužáci.

Dle analýzy se vyskytují i značné rozdíly ve výkonnosti samotných romských žáků. Jedna pětina z nich je dokonce učiteli hodnocena jako nadprůměrná. Pocházeli obvykle z český

mluvících rodin a byly to děti rodičů, kteří se s nimi na výuku připravovali. A pětina romských žáků má výrazné předpoklady ke studiu na středních školách.

Analýza potvrdila i návštěvnost škol mateřských. Děti z majoritní společnosti navštěvuje MŠ plných devadesát procent, zatímco romských pouze čtyřicet. Naopak osmnáct procent Romů dochází do přípravných ročníků a setkává se tam jen s dvěma procenty dětí neromských.

(http://www.gac.cz/documents/media/aktualni_zpravy/GAC_Romove_maji_polovicni_sanci.pdf, 8. 3. 2010)

5.4.3 Koncepce včasné péče o děti za sociokulturně znevýhodněného prostředí v oblasti vzdělávání, Ústav pro informace ve vzdělávání, 2007

Tato koncepce je zaměřena zejména na děti pocházející ze sociokulturně (kulturně a sociálně znevýhodněné prostředí znesnadňující zapojení do hlavního vzdělávacího prostředí, proudu) a sociálně znevýhodněného prostředí a jejich rodiny. Týká se především dětí ve věku od tří let do zahájení povinné školní docházky.

Je realizována formou předškolního vzdělávání, dále působení poradenských zařízení a snahou o posílení výchovných kompetencí rodičů k rozvoji potenciálu dětí v jejich přirozeném prostředí. (<http://www.uiv.cz/clanek/170/1897>, 8. 3. 2010)

5.4.4 Národní akční plán sociální inkluze v ČR, Člověk v tísni, 2009

Člověk v tísni ve spolupráci s organizacemi dlouhodobě bojujícími proti chudobě a sociálnímu vyloučení v ČR, a to s občanským sdružením IQ Roma servis, Socioklubem, sdružením SKOK a občanským sdružením EAPN ČR, spustili projekt NAPSÍ spolu!, který by měl pomoci zlepšit proces sociálního začlenění lidí na okraji společnosti, kam se dostali z nejrůznějších důvodů. Mezi ně se řadí i další desítky tisíc lidí žijících v sociálních ghettech.

Přípravu projektu má na starost ministerstvo práce a sociálních věcí. V rámci projektu se chce pomoci vybraným obcím popsat a analyzovat jejich situaci a jejich potřeby v oblasti sociální integrace a souběžně využít jejich dosavadních zkušeností při tvorbě dalšího akčního plánu pro léta 2010 až 2012.

Projekt sám počítá nejen se samosprávami obcí, ale i se zapojením nevládních organizací, škol a jiných subjektů, jež ovlivňují podobu sociálního začleňování v naší zemi.

Pochopitelně je nezbytné uvést nastíněná opatření do praxe, proto také jedním z cílů projektu NAPSÍ spolu! je systém sledování, jak jsou všechny vytyčené mety v realitě plněny. Teprve

tehdy by se tento materiál mohl stát nástrojem k řešení problémů. Opět by se na zmiňovaném uvedení do praxe a sledování měly podílet jak samosprávy, tak neziskové organizace a další instituce. „*Společně by měly zajistit, aby se tento dokument nestal jenom další neživou koncepcí, ale užitečným pracovním nástrojem, platformou a komunikačním médiem mezi jednotlivými hráči na poli sociálního začleňování,*“ doplnila Klamková, manažerka projektu a ředitelka sdružení IQ Roma servis. (<http://www.clovekvtisni.cz/index2.php?id=791>, 8. 3. 2010)

5.4.5 Realizační plán koncepce romské integrace v letech 2010 – 2013, Vláda ČR

Vládou České republiky (dne 21. 12. 2009) byla schválena *Koncepce romské integrace na období 2010 – 2013*. Tento strategický dokument obsahuje opatření, která směřují k vyrovnání šancí a znevýhodnění romských spoluobčanů, které jim zabraňují plnohodnotně se podílet na společenském, kulturním, politickém a ekonomickém životě majoritní společnosti. Neodkladné řešení této otázky je nezbytné i z hlediska celospolečenského, poněvadž je ohrožena sociální soudržnost a jsou vyhroceny vztahy mezi vyloučenou menšinou a majoritou, nápadně se také v české společnosti zvyšuje šíření extremismu.

Zpočátku je zaměřena pozornost na Romy jako na národnostní menšinu a vše se soustřeďuje okolo naplnění jejich kulturních potřeb. Zdůrazněno je uchování romského kulturního dědictví a tohoto cíle se má dosáhnout i díky zahrnutí romského tématu do rámcových vzdělávacích programů škol, metodických a výukových materiálů pro studenty a žáky, jeho popularizací ve veřejných sdělovacích prostředcích.

V další části je věnována péče těm Romům, kteří trpí sociálním vyloučením, a zabývá se podstatnými oblastmi jejich života – vzdělávání, bydlení, zaměstnanost, zdraví, bezpečnost a sociální ochrana. Všechna navrhovaná opatření jsou podložena výsledky výzkumů prováděných jak na území České republiky, tak ze zahraničí a zároveň jsou obohaceny příklady z praxe.

Kapitola vzdělávání se zabývá opatřeními, která by mohly vést ke zvýšení vzdělanostní úrovně romských žáků a k zabránění jejich segregace mimo hlavní vzdělávací proud. „*Tato opatření reagují na vzdělávací potřeby Romů všech věkových kategorií a zahrnují rozšíření včasné péče, úpravu činnosti školských poradenských pracovišť ve vztahu k diagnostice dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, podporu aktivit k usnadnění přestupu žáků do sekundárního a terciárního stupně vzdělávání a podporu celoživotního učení Romů.*“

(<http://www.vlada.cz/cz/clenove-vlady/ministri-pri-uradu-vlady/michael-kocab/tz/170--ke-koncepci-romske-integrace-schvalene-vladou-65966/>, 8. 3. 2010)

5.4.6 Programy doučování nestátních neziskových organizací

- **Člověk v tísni, o. p. s.**

Programy sociální integrace se taktéž zaměřují na děti a mládež ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Nejen smysluplnou náplní jejich volného času, ale i přípravou a pomocí ve vzdělávání.

Programy doučování dávají dětem možnost mimoškolního doučování a přípravy na výuku, motivují rodiče ke spolupráci s organizací a školou i k pravidelnému posílání dětí do školy a k dbání na jejich vzdělání. Zároveň informují školy o nabídce, možnostech a o specifických podmínkách života dítěte. Doučování probíhá v přirozeném prostředí dítěte – v jeho rodině a je zcela zdarma.

Úspěšné fungování programu zajišťují v jednotlivých regionech koordinátoři, kteří vedou a starají se o celý tým dobrovolníků, jsou v kontaktu s rodiči doučovaných dětí i se školami a učiteli. (<http://www.clovekvtisni.cz/index2.php?parent=240&sid=113&id=241>, 8. 3. 2010)

- **Charita Olomouc**

Středisko KHAMORO – pro etnické menšiny a poradenství

Středisko zaměřuje svou pozornost především na integraci etnických menšin do majoritní, většinové společnosti. Hlavním cílem jejich činnosti je zmírnění dopadu sociálně patologických jevů a předcházení jejich výskytu. Vyvíjí snahu o zmírnění nestability sociálního prostředí, ve kterém se uživatelé služeb nacházejí, kde žijí.

Svou činností se středisko snaží oslovit co nejširší pole obyvatel – nejširší věkové skupiny, práce s rodinou i jednotlivcem. Khamoro je strukturováno do tří základních projektů:

- Školka
- Poradenské centrum – program pro dospělé osoby a rodiny – zaměřen na sociálně-právní poradenství, převážně poradenství pracovní
- Komunitní centrum – program pro děti a mládež – zaměřen na výchovně-vzdělávací a volnočasové aktivity

Program pro děti je omezen věkovou hranicí 6 až 14 let. Snaží se předcházet a řešit sociálně patologické jevy u dětí převážně romského etnika. Služba nabízí zajímavé

výchovné a volnočasové aktivity, které podporují začleňování uživatelů do majoritní společnosti skrze vyrovnání podmínek ve vzdělání. Aktivity centra jsou organizovány s dobrovolníky, kteří zajišťují především doučování dětí v rodinách. (<http://www.olomouc.charita.cz/socialni-sluzby-SMP>, 9. 3. 2010)

- **S.T.O.P.**

Jako svou hlavní metu si program doučování vytyčuje pomoc dětem s výukovým handicapem ze škol základních i středních zvládat a pochopit učební látku. Zároveň minimalizovat riziko nezdarů, neúspěchu a opakování ročníku, se kterým jde často ruku v ruce předčasný odchod těchto dětí ze vzdělávacího systému či přechod na jiný typ škol.

Vstupem dobrovolníka do rodiny a s ním započatou realizací doučování, chce nezisková organizace děti motivovat nejen k přípravě do školy, ale i k dalšímu studiu. Chtějí podporovat a budovat jejich vizi o budoucím uplatnění po dokončení povinné školní docházky. Svým programem se snaží překonávat a bourat bariéry dětí ve vzdělávání – zejména jsou to nedostatečné zázemí v rodinách dětí, nedostatek podnětů k osobnímu růstu, nízké vzdělání rodičů a jejich neschopnost se s dětmi na výuku připravovat, nemotivovanost rodičů.

Jak organizace ve své nabídce uvádí, nenabízí „jen“ doučování, ale i přátelství se starším kamarádem, který se dítěti věnuje a tráví s ním volný čas.

Na principu dobrovolnosti je založen celý program, čili dobrovolníci docházejí pravidelně do rodin dětí, kde doučování probíhá. Pokud v rodině nejsou vhodné podmínky, probíhá doučování v prostorách školy, nebo v organizace působící v blízkosti bydliště dítěte.

Program je určen pro děti ve věku od 6 do 18 let a probíhá jednou týdně v rozmezí 1 až 2 hodin. Je určen převážně dětem romským, dětem z nepodnětného či neúplného rodinného prostředí, dětem cizinců či rodinám, ve kterých mají rodiče pouze základní vzdělání. Dobrovolníci jsou většinou z řad studentů středních, vyšších odborných, či vysokých škol. (http://www.sdruzeni-stop.cz/doucovani-informace_pro_zajemce_o_sluzbu/?expand=12, 9. 3. 2010)

II. Praktická část

PRAKTICKÁ ČÁST

6 PROGRAMY DOUČOVÁNÍ ROMSKÝCH DĚTÍ

V poslední kapitole bych se chtěla věnovat metodologii a vymezit cíl mého výzkumného šetření. Jsou zde popisovány výzkumné strategie, technika sběru dat a způsob výběru respondentů. Taktéž je zde zaznamenán průběh výzkumného šetření v terénu, který vedl k získání empirických dat.

6.1 Cíle výzkumného šetření

Cílem mého výzkumného šetření je zjistit, zda programy doučování, které nabízejí a poskytují nestátní neziskové organizace v Olomouci a Ostravě, jsou efektivní, a to jak z pohledu koordinátorů těchto programů, tak dobrovolníků i rodičů doučovaných dětí a zda jsou tyto služby přínosem nejen pro děti, ale i pro dobrovolníky, kteří se do těchto programů zapojují bez nároku na jakýkoli honorář. Zdali se efektivita odráží v lepším školním úspěchu dětí či je přínos v navazování vztahů s dobrovolníky, koordinátory či v přípravě školních povinností a v pomoci udržet děti ve školách, v ročnících a dokončovat povinnou školní docházku.

6.2 Výběr výzkumné strategie

Ve výzkumu se rozlišují dvě základní strategie, dva základní a zároveň naprosto odlišné přístupy ke zkoumání skutečnosti, a to kvalitativní a kvantitativní. Jisté výhody i nevýhody představuje použití každého z nich. Přístup kvantitativní se snaží zkoumat předměty, které jsou svým způsobem nějak měřitelné, tříditelné či uspořadatelné. Na rozdíl od toho kvalitativní přístup nabízí řadu rozdílných a rozmanitých postupů, snažící se najít porozumění zkoumanému problému. Jedinečnost tohoto přístupu netkví pouze v tom, že nepracuje s měřitelnými znaky a charakteristikami, ale že se zároveň pokouší nahlížet na problém v jeho autentickém prostředí a tvořit jeho obraz v co možná nejucelenější podobě, včetně jeho vztahů s dalšími aspekty apod. (Reichel, 2009)

Hendl (2005) popisuje, jak někteří metodologové považují kvalitativní výzkum pouze za doplněk výzkumu kvantitativního. Postupem času však kvalitativní výzkum získal rovnocenné postavení ve vědách sociálních s ostatními formami výzkumu.

Pro svou práci jsem si zvolila právě výše zmiňovaný a v minulosti opovrhovaný výzkum kvalitativní, který je metodologem Creswellem charakterizován následovně: „*Kvalitativní*

výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.“ (in Hendl, 2005, s. 50)

Na začátku výzkumu se vybírá téma a určí se základní výzkumné otázky. Tyto otázky se mohou během práce nadále modifikovat nebo doplňovat. Kvalitativní výzkum je z tohoto důvodu považován za emergentní či pružný typ výzkumu. Výzkumník pracuje přímo v terénu, během výzkumu se seznamuje a poznává nové lidi. Sběr dat s jejich analýzou probíhá současně a děje se tomu v delším časovém intervalu. (Hendl, 2005)

6.2.1 Nástroj sběru dat

Reichel (2009) uvádí ve své publikaci pětici technik při kvalitativním výzkumu používaných:

- pozorování,
- rozhovor (nebo také interview),
- dotazník,
- studium dokumentů,
- experiment.

Výběr vhodné techniky probíhá již v přípravné fázi zkoumání.

Jako vhodnou metodu k sběru potřebných informací jsem zvolila strukturovaný rozhovor (též řízený, strukturovaný s otevřenými otázkami apod.). Podstatou dotazování, ať v mluvené formě (rozhovor) či písemné (dotazník), je kladení otázek. Taktéž dotazy vycházejí z předem vyjasněných a ujasněných záměrů výzkumu. Důležité je, jak uvádí Jiří Reichel (2009), nezapomenout ověřit, zda dotazované osoby (respondenti) žádanou informací vůbec disponují. Tuto skutečnost dokládá i řadou publikací, které uvádějí, že umění se správně zeptat není až tak lehké, jak by se na první pohled zdálo. Jde o formulaci a nejen o samotné položení otázky.

Mnou použitý strukturovaný rozhovor popisuje Hendl (2005) jako rozhovor s otevřenými otázkami, které jsou pečlivě formulovány a na které mají respondenti odpovědět. Ve srovnání s jinými typy rozhovorů je u tohoto omezenější pružnost sondování. Nejelementárnějším účelem tohoto typu rozhovoru je co nejvíce minimalizovat dopad tazatele na kvalitu rozhovoru. Tento typ je taktéž vhodný, pokud nemáme možnost rozhovory opakovat a je na

ně vyčleněn kratší časový úsek. Nevýhoda tohoto typu spočívá v kladení různým respondentům stejně formulovaných otázek, kdy se přehlíží situovanost rozhovoru.

V souladu s Hendlem je i Reichel (2009), jenž uvádí, že otázky mají závaznou formulaci. Jsou většinou volné a jejich pořadí je předem určeno. Opět vidí nevýhodu v tom, že rozhovor neprobíhá v přirozené komunikační atmosféře a prostředí. Jako výhodu uvádí lepší vyhodnocování získaných dat, poněvadž mají navzájem srovnatelnou tematickou strukturu i rozsah.

Vést rozhovor vyžaduje citlivost, dovednost, koncentraci, disciplínu i interpersonální porozumění. Zvláštní pozornost je nezbytné věnovat začátku a neméně konci rozhovoru. Na počátku je nutno získat důvěru, prolomit případné bariéry a zajistit si souhlas se záznamem. Taktéž samotné zakončení je důležité, lze ještě získat důležité informace. (Hendl, 2005)

„Základní postupy pro vedení rozhovoru vyložené neexistují, jsou však vymezeny určité osvědčené zásady.“ (in ibid., s. 172)

6.2.2 Výběr výzkumného souboru

Kritériem pro výběr vhodných respondentů byla samozřejmě jejich participace na programu Doučování. Ve vztahu dobrovolník – rodina jsem netrvala na jejich provázání, čili jsem nevyžadovala, aby rozhovory poskytnul dobrovolník doučující konkrétní dítě a jeho rodič. Mohlo jít o náhodné účastníky programu. I když shodou okolností ve dvou případech hovořil dobrovolník a rodič o jednom a tomtéž dítěti.

Výsledkem výběru byl vzorek 3 koordinátorů programu Doučování, 3 dobrovolníků, kteří aktivně doučují či v loňském roce doučovali dítě z romské komunity a 3 rodičů doučovaných dětí. Programy Doučování pomáhají sociálně znevýhodněným rodinám či rodinám na okraji společnosti, což neznamená, že pouze rodinám romským. V mém případě byly všechny rodiny doučovaných dětí romského původu, a to vzhledem k tématu mé diplomové práce – zcela záměrně.

6.2.3 Průběh terénní práce výzkumného šetření

Potencionální respondenty - koordinátory jsem kontaktovala prostřednictvím elektronické pošty. V počátcích mé práce jsem se rozhodla pro dvě organizace z Moravskoslezského kraje a dvě z kraje Olomouckého, abych mohla výpovědi porovnat jak z individuálního hlediska, tak z hlediska územního. Bohužel jsem však mohla spolupracovat pouze s jednou Ostravskou nestátní neziskovou organizací.

Všem třem respondentům - koordinátorům jsem sdělila důvod mého zájmu o ně, dále název a cíle mé diplomové práce. Následně jsem je poprosila o kontakty na dobrovolníky a rodiny, se kterými bych mohla navázat spojení a dále spolupracovat. Jediná podmínka byla, aby rodiny doučovaných dětí byly romského původu.

A vše následovalo znovu. Spojení přes e-maily a telefonické rozhovory. Výsledkem byly domluvená setkání, a to se všemi devíti respondenty. Rozhovory proběhly v období od prosince roku 2009 do února tohoto roku, tj. 2010. Poněvadž jsem musela k jednotlivým respondentům cestovat, nedalo se to stihnout v kratším časovém úseku.

Délka rozhovoru záležela na výmluvnosti, sdělnosti a otevřenosti respondenta. Otázky byly pokládány všem stejné, nebyly nijak doplňovány. Otázky byly rozděleny do čtyř větších tematických okruhů, které byly pro všechny respondenty shodné, menší podotázky již byly diferencovány vzhledem k funkci respondenta v programu. Čili se zaměřovaly na práci a názory koordinátora, dobrovolníka a rodiče. Výpovědi všech respondentů jsem si nahrávala na diktafon a během rozhovoru jsem učinila i pár písemných poznámek. Následně jsem se již snažila všechny výpovědi pečlivě přepsat. (Příloha č. 8)

V praktické části mé diplomové práce jsou výpovědi vyhodnoceny, vybrány odpovědi nejzajímavější, nejčtetnější či ojedinělé.

6.3 Analýza a interpretace dat

- **Metody vyhodnocování**

V případě rozhovoru jde o systematické nenumerné organizování dat s cílem odhalit témata, kvality, vztahy, pravidelnost apod. Kvalitativní data nemají podobu strukturovaných dat, jak je tomu v kvantitativním výzkumu, a to komplikuje jejich celkové vyhodnocení. „*Kvalitativní analýza je uměním zpracovat data smysluplným a užitečným způsobem a nalézt odpověď na položenou výzkumnou otázku.*“ (Hendl, 2005, s. 223)

- **Zobrazování dat**

Techniky transkripce lze rozdělit dle čtyř způsobů:

- doslovná transkripce,
- komentovaná transkripce,

- shrnující protokol,
- selektivní protokol. (Hendl, 2005)

Jak je níže patrné, já si pro svou práci zvolila techniku doslovné transkripce, kterou je převod z rozhovoru do písemné podoby. Tato procedura je časově velmi náročná, nicméně pro podrobné vyhodnocení je podmínkou. Mluvený text lze taktéž převést do spisovného jazyka, ale i ponechat ve formě původní (literární opis), kde jsou zachovány dialekty pomocí normální abecedy.

6.4 Okruh první – INFORMOVANOST O POSKYTOVANÉ SLUŽBĚ

Na otázku, kde koordinátoři programu doučování nabývali své **zkušenosti**, odpověděla většina z nich, že se inspirovali jinými dobrovolnickými organizacemi, které již měly s tímto typem doučování své zkušenosti. Respondent 2 uvedl, že se také inspiroval prací svých předchůdců a kolegů. Respondent 3 se zamýšlel nad propojením a obohacením práce koordinátora svými předchozími zkušenostmi jako dobrovolník: *„Myslím, že bylo velmi přínosné projít program jako dobrovolník, protože přijdete na mnoho věcí, které by se mohly zlepšit a které jsou udělat jinak.“* Taktéž respondent 3 jako jediný uvedl, že zkušenosti při přípravě programu čerpal i od romské poradkyně, která v Ostravě působí a která sama s nápadem na doučování v roce 2000 přišla, poněvadž v tomto ohledu cítila „hluché“ místo.

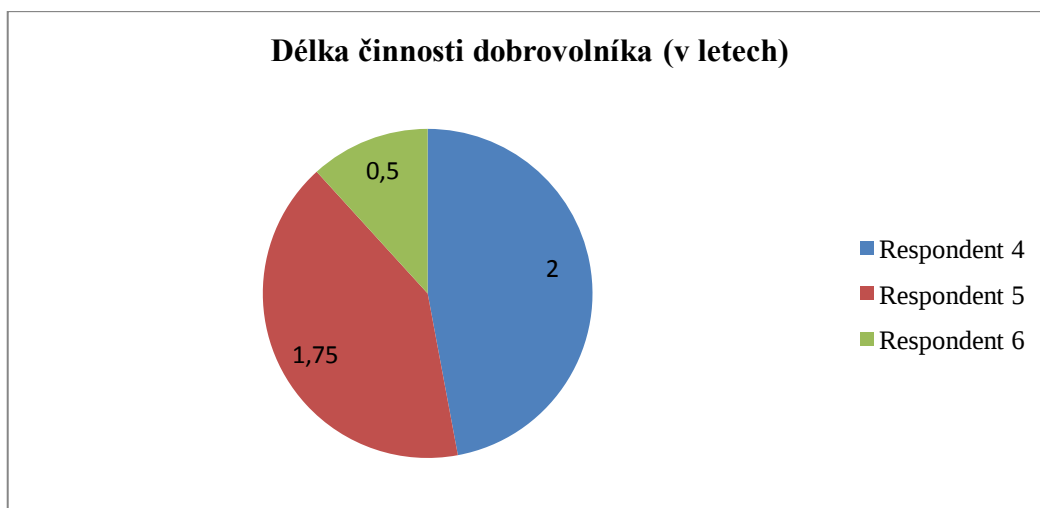
Dotace čerpají respondenti 1 a 2 z projektů Ministerstva práce a sociálních věcí (dále jen MPSV) a Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT). Všichni respondenti 1, 2, 3 uvedli, že jsou podporováni i městskými a krajskými financemi. Respondenti 2 a 3 doplnili, že hradí dobrovolníkům pojištění a další výhody. Jinak dobrovolníci provádějí svou činnost zcela zdarma. Respondent 3 bere dotace jako velikou otázku, se kterou každoročně bojují. *„Program je docela značně finančně náročný, protože se snažíme dobrovolníkům zajistit veškerý servis, který potřebují a navíc se starat o děti i po volnočasové stránce. Každoročně sháníme finanční prostředky, kde se dá a zatím se nám celkem daří, ačkoliv se nám nikdy nepodařilo pokrýt finančními prostředky 100%. Vždy jsme museli něco oželeť nebo nepřijmout pracovní sílu, která by nám velmi pomohla. Prozatím nás během let našeho fungování podpořili tito donátoři: statutární město Ostrava – to je naším hlavním a skoro nejdůležitějším donátorem, podporuje nás finančně od počátku naší existence, Nadace 02, Nadace ČEZ, MŠMT, MV ČR, Výbor dobré vůle – Nadace Olgy*

Havlové, Nadace OKD, Moravskoslezský kraj – Krajský úřad a statutární město Frýdek-Místek.“

Že je **poptávka** po doučování větší, než dokáží organizace uspokojit, potvrdili respondenti 1 a 3. Respondent 2 viděl poptávku kolísavě, kdy jednou převažují zájemci, kteří chtějí být doučováni, jindy je více dobrovolníků. V rozporu s tímto tvrzením, byl respondent 3, který litoval, že ze strany dobrovolníků až taková poptávka a zájem není.

Věkové kritérium – jako jeden z rozhodujících činitelů při přijímání **dobrovolníků** uvedli respondenti 1 a 3. U respondenta 1 byl minimální věk dobrovolníka 16 let, u respondenta 3 byl 15 let. Respondent 2 uvedl, že věkové kritérium pro něj nehraje až tak důležitou roli, poněvadž o funkci být dobrovolníkem má zájem převaha vysokoškolských studentů, tudíž je pochopitelně otázka věku nezajímavá. Taktéž uvedl, že zjišťují jejich zaměření, co se týče předmětů i předpoklady ke styku a porozumění s věkovou kategorií dítěte, které budou doučovat. Respondent 1 navíc považuje za důležitou osobnostní zralost, zodpovědnost, vztah k dětem a hodně mu záleží na individuálním posouzení jednotlivých dobrovolníků. Respondent 3 jako jediný uvedl, že požadují po dobrovolnících čistý trestní rejstřík a minimálně středoškolské vzdělání. S každým je veden rozhovor a zjišťují motivaci k činnosti, pokud dobrovolník uspěje, je dále zaškolován. „*Dobrovolník ale musí být spolehlivý, trpělivý, přátelský, dochvilný a tolerantní.*“ (Respondent 3)

Délka dobrovolnictví se u všech tří respondentů různí. Nejdéle doučuje respondent 4, který se této činnosti věnuje již 2 roky. Respondent 5 si nebyl přesně jistý, ale uvedl, že přibližně asi jeden rok a tři čtvrtě. Nejméně ze všech dotazovaných je ve své funkci poslední respondent – 6. Ten setrvává ve své funkci „doučovatele“ zatím jen půl roku.



Při dotazu na **vzdělání** či současné **zaměstnání** se odpovědi dotazovaných opět lišily. Nemůže se teda potvrdit domněnka, že se této činnosti věnují pouze studenti pedagogických fakult a středních škol. Respondent 4 je bakalář politologie a zároveň studuje obor Mezinárodní rozvojová studia, respondent 5 stále studuje fakultu přírodovědeckou Univerzity Palackého v Olomouci a tímto rokem končí svá studia. Respondent 6 v současné době studuje obor Sociální pedagogika na Ostravské univerzitě a již dvanáctým rokem pracuje jako vychovatel ve výchovném ústavu pro mládež s chlapci ve věku od 12 do 18 let. Tento dotazovaný zároveň uvedl, že díky svému zaměstnání a studiu již měl představu, co při doučování a kontaktu s minoritou může očekávat.

Osobnostní charakteristiku, předpoklady a vloh y považovali za důležité respondenti 4 a 5. *„Předpokládám, že člověk si vybírá obor nejprve podle svých vlastních předpokladů a vloh k němu, ale také podle dalších motivací – rodiče, výhled do budoucna, možnosti výdělk u, prestiž, smysl budoucí práce, atd. Dobrovolník by měl být sečtělý, chápavý, empatický, tolerantní, trpělivý, vyrovnaný, klidný a odolný.“* (Respondent 4)

Respondent 5 se jako jediný zamýšlel i nad vztahem dobrovolníka k dětem, nad realistickým zvážením toho, do čeho se jednotlivec pustit může a na co již osobnostně a svou kvalifikací nemá. *„Na druhé straně si myslím, že učivo základní školy většina středoškoláků a vysokoškoláků zvládne, takže není třeba mít předem obavy z vlastní nekompetentnosti. Navíc dítě potěší, když občas může poučit dospělého.“*

Smysl programu doučování

Všech devět respondentů odpovědělo na dotaz, zda služba má svůj smysl a je efektivní kladně a všichni shodně uvedli, že služba svůj smysl jistojistě má. Respondent 3 dokonce dodal: *„Kdybych o tom nebyla přesvědčená, tak by mě ani tato činnost nebavila dělat.“* Respondent 2 se zaměřil na otázku z hlediska sociální inkluze a považuje vzdělání za nejdůležitější prvek pro úspěšnou integraci a soběstačnost romské komunity. A připojuje, že programem se zlepšují dětem jejich startovací podmínky. Respondent 1 nezapomněl vzpomenout ani druhou stránku, a to spolupráci s učiteli a institucemi: *„...může změnit postoj učitelů, může propojit práci více institucí a být tak komplexní v zájmu dětí v rámci vzdělávání.“* Smysl vidí také v nabývání zkušeností samotných koordinátorů a dobrovolníků a jejich následné zlepšování. Respondent 3 také doplnil, v čem vidí smysl pro dobrovolníky, kteří se do programu zapojují: *„Určitě v tom, že poznají, jak to v takové rodině funguje, že jsou většinou rodiče i děti velmi vstřícné a není se čeho bát, že život není jen černo bílý. Získají spoustu zkušeností do dalšího*

života a případně další práce, pokud by v tomto oboru dále chtěli pracovat. Ale spatřuji přínos už jen v tom, že někomu pomáhají, je to smysluplné a přináší jim to radost.“

Respondenti 4, 5 a 6 taktéž uvedli, že v programu vidí smysl jak pro doučovaného žáka, tak i pro sebe – pro dobrovolníka. Respondent 4 vyjmenoval všechny přínosy a hodnoty této služby pro všechny zúčastněné a zamýšlel se nad dobrovolnickou funkcí v globále, ve větším měřítku a doufá, že se tato činnost brzy nějakým způsobem či výsledkem projeví: *„Usiloval jsem o to, dělat něco, co má smysl. Proto doufám a myslím si, že tato služba má smysl. Pro všechny zúčastněné. Na jedné straně jsou to hmatatelné výsledky v podobě zkoušením ověřitelných znalostí nabytých v rámci společných hodin, na druhé straně těžko měřitelné věci jako jsou osobní zkušenosti, vzájemné ovlivnění a konfrontace s člověkem z jiného prostředí, v konečném důsledku například proměna hodnot. Předpokládám, že dobrovolníky po celé České republice je více a každotýdenní drobná práce jednotlivých dobrovolníků s dětmi by se měla v dlouhodobém horizontu nějak projevit.“* Respondent 5 se zamýšlel nad zkušenostmi pro dobrovolníka, ale i nad budoucností doučovaných dětí, nad vizemi jejich rodičů: *„Ano, domnívám se, že má jak pro doučované děti, tak pro dobrovolníka. Doučované děti pocítí, že má o ně někdo zájem, že se na ně nedíváme jenom jako na outsidersy. Také si myslím, že je vhodné dětem zdůrazňovat, že ať půjdou na jakoukoliv střední školu, bude mít jejich budoucí práce smysl. Hodně rodičů se snaží, aby měly maturitu i děti, které na ni podle mého názoru „nemají“, ale na druhé straně jsou například neobyčejně manuálně zručné, mají estetické cítění, jsou komunikativní. Dobrovolníka jeho činnost může také obohatit, rozšířit mu jeho světonázor, naučí ho větší toleranci. Někdo může zjistit, že se na tuto činnost nehodí, ale nemyslím, že by to bylo jeho selhání, jen zjistí, že má například jiný náhled na svět, že není dost trpělivý, nevyhovují mu lidé, se kterými má pracovat. Myslím, že i taková zkušenost je dobrá.“* Respondent 6 popisoval zlepšení v klasifikaci u jeho doučovaných dětí a přínos viděl i v tom, že ani jedno z dětí nemuselo opakovat ročník. Především ale zdůraznil, že smysl vidí ve vytvoření pozitivního vztahu ke vzdělání u dětí, poněvadž pro většinu rodičů vzdělání nemá skoro žádnou hodnotu. Dále srovnával svou práci vychovatele v ústavu pro mládež s dobrovolnickou činností: *„Co se týká mě, tak jsem myslím získal zase pár dobrých zkušeností. V práci mám děti podstatně starší a s těmito je práce zase trochu jiná, obtížnější hlavně proto, že v ústavu jsou nedobrovolně, a tudíž je ta práce náročnější. Romské děti, které jsem doučoval, ke mně docházely dobrovolně a rády, bylo na nich vidět, že jsou rády, že se jim někdo věnuje, protože toto z domova většinou neznají.“*

Respondenti 7, 8 a 9 celkem souhlasně odpověděli, že smysl služby vidí v pomoci dítěti s přípravou do školy, s učením a celkově se školními věcmi. Nicméně uvedli i mnoho jiných pozitiv, které na programu vidí. Respondent 7 viděl přínos i v dobrovolníku jako novém kamarádovi pro své dítě, který ho podrží a podpoří v období dospívání, aby se „...*nechytl blbé party*.“ Respondent 8 vyhovuje služba i z hlediska finančního, poněvadž jako svobodná matka mnoho peněz nemá a je pro ni výhoda doučování zdarma. Zároveň ale vidí smysl i v tom, že služba má ve srovnání se školou individuální přístup k dítěti. Stránku individuálního přístupu uvedl i respondent 7. Respondent 9 se zamýšlel pouze nad smyslem služby pro děti: „*Jde spíš o to, ať nepropadnou, ať se udrží v ročníku a dokončí školu. Oni na školy nemají. Ale on (= dobrovolník) jim pomáhá.*“

Informovanost

Z mého pohledu je informovanost o poskytované službě nejdůležitějším bodem. Že existuje možnost doučování, by se mělo dostat do podvědomí všech občanů, a to nejen romských. O službě by měli vědět učitelé ve školách, v zájmových organizacích, na úřadech apod. Měli by tyto informace předávat dál, informace by se měly dostat k lidem, kteří tuto službu potřebují, kteří o ni mají zájem, kterým by pomohla a ulehčila nejednu situaci.

Organizace svou službu nabízejí především prostřednictvím letáků. Respondent 1 doplnil, že propagují službu také na spolupracujících školách a organizacích, prostřednictvím terénních pracovníků, kteří oslovují a informují nové potencionální rodiny. Respondent 3 spatřuje informovanost taktéž za nejdůležitější prvek a snaží se, aby se informace dostaly všude tam, kde by měly být: „*Z hlediska náboru dobrovolníků: Distribuuje letáky pro potencionální dobrovolníky na různá veřejná místa, kde si myslíme, že se dobrovolníci pohybují. To jsou nástěnky ve školách – SŠ, VŠ, VOŠ, menzách, vysokoškolských kolejích, knihovny, různé kluby, art kina, úřady, přednášky na školách, webové portály pro dobrovolníky, informace na vlastních webových stránkách apod. Nábor dětí je zabezpečen informačními letáky do ZŠ, do NNO, na OSPODy, informace v přehledu sociálních služeb působících na území města Ostravy, různé webové portály, kam umísťujeme inzeráty, informace na vlastních webových stránkách, informace na různých akcích – vánoční trhy, veletrh NNO, den sociálních služeb apod.*“

Respondenti 4, 5 a 6 se o dobrovolnictví dozvídali různými způsoby. Respondent 4 věděl o této funkci již dlouhá léta: „*Pravděpodobně jsem si to poprvé přečetl kdesi v novinách nebo na internetu.*“ Respondent 5 se rozhodnul pro tuto činnost po přečtení náborového letáku,

který se nacházel v dómu sv. Václava, a poté kontaktoval pracovníky organizace, kteří mu již vše objasnili a domluvili první schůzku s rodinou. Zcela jiným způsobem se o této možnosti dozvěděl respondent 6: „*O doučování jsem se dozvěděl z Ostravské univerzity v předzápisu výběrových předmětů, kdy po zapsání tohoto předmětu mě kontaktovala koordinátorka sdružení S.T.O. P.*“ Respondenti 4 a 5 se rozhodli pro zapojení do programu hlavně kvůli jeho smysluplnosti. „*Uvažoval jsem, že úsilí o vzdělání jednotlivce je v nepříznivých podmínkách jedním z nejefektivnějších způsobů, jak aktivně ovlivnit rozvoj osobnosti a dopomoci k budoucí úspěšné seberealizaci. Chtěl jsem se podílet na smysluplném projektu, být užitečný a oplatit své štěstí někomu potřebnému.*“ (Respondent 4)

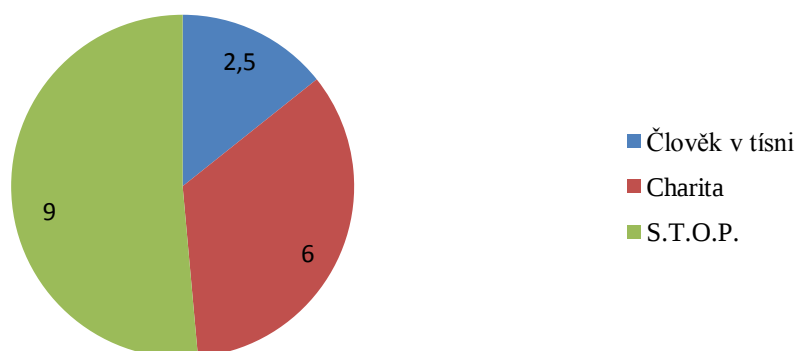
Respondent 5 i připustil, že se snažil touto cestou vykompenzovat vlastní problémy, které v té době nastaly. Práce s mládeží byl důvod, proč se k tomuto programu připojit respondent 6.

Informace o programech doučování přišly k rodičům z nejrůznějších stran. Respondent 7 se o této možnosti dočetl na nástěnce na ubytovně, respondent 8 od své známé, které nezisková organizace doučovala syna a byla s tímto programem velmi spokojená a poslednímu respondentovi – 9, byla tato informace sdělena na sociálním úřadě. Důvodem, proč se rodiče rozhodli přihlásit se do programu, byla ve všech případech podpora ve vzdělávání, podpora v předmětech, se kterými si sami rodiče nevěděli rady a nedokázali pomoci. Respondenti 8 a 9 uváděli jako problematické předměty matematiku a jazyk český, respondent 7 uvedl jako jediný problémy v oblasti anglického jazyka.

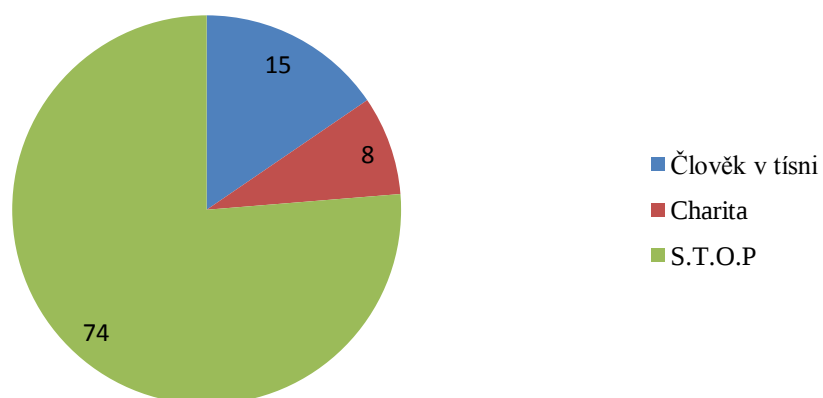
Všichni respondenti taktéž odpověděli, že by se do programu doučování přihlásili i podruhé. Respondent 8 dodal, že už je předem domluven s koordinátorem a pokud by byla potřeba doučování i u dalšího dítěte, hned se ozve a začne spolupráce. Respondent 7 by rád zapojil do programu doučování i své další děti. Z toho vyplývá, že dobrovolník se věnuje pouze jednomu určitému dítěti. Ve srovnání s respondentem 9 vidíme rozdíl – v rodině respondenta 9 dobrovolník doučuje čtyři děti najednou.

Doporučení by předali všichni respondenti dále, ale pouze respondent 8 uvedl, že tak již učinil. Dodal však, že neví, jak to dále pokračovalo, zda se rodina do programu zapojila či už nikoliv. „*Ale tak jsem to jako předávala dál, že jsem byla opravdu spokojená.*“ (Respondent 8)

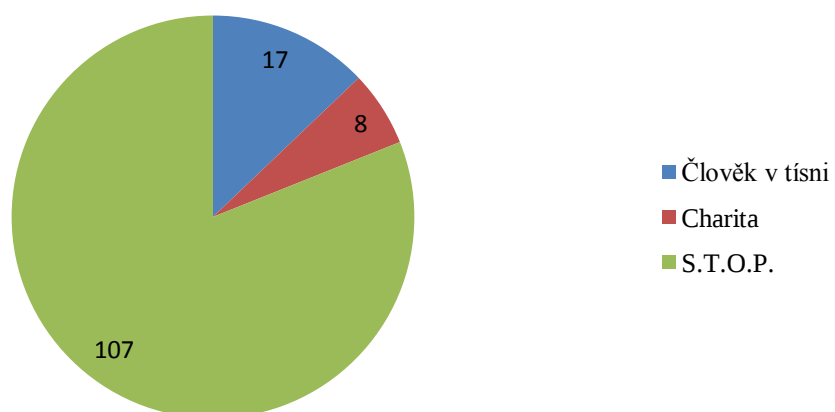
Délka programu Doučování (v letech)



Počet dobrovolníků - rok 2009



Počet doučovaných dětí - rok 2009



6.4.1 Shrnutí

Samotná informovanost o programech Doučování hraje dle mého názoru velmi důležitou roli. Považuji za podstatné, aby se o této možnosti dověděli nejen samotní rodiče, popř. děti, ale především i učitelé, lékaři, sociální pracovníci a jiní. Jako studentka pedagogické fakulty bych o programech informovala na samotné fakultě pedagogické, a to nejen z důvodu náboru kvalitních dobrovolníků, ale i z hlediska budoucí orientace studentek. Většina z nich se učitelskému povolání věnovat bude a bylo by přínosem, aby o možnostech doučování věděly a mohly svým budoucím žákům a jejich rodičům doporučit.

Koordinátoři programů čerpali své zkušenosti z jiných nestátních neziskových organizací, od svých předešlých kolegů, po nichž převzali funkci. Taktéž se na své místo „propracovali“ z funkce dobrovolníka, což vnímám jako velmi přínosné, poněvadž v kůži dobrovolníka si mohli samotné doučování zakusit a vědět, co mohou či by neměli měnit. Pomoc a rady romské poradkyně jsou zde na místě. Nejen příliv dobrovolníků, ale i financí je značně kolísavý. Koordinátoři disponují s penězi MŠMT, MPSV, s financemi měst a krajů. Ve vztahu nabídka – poptávka se dva respondenti vyjádřili ve prospěch poptávky a jeden uvedl, že je rok co rok jiný. Své dobrovolníky si koordinátoři vybírají. Hlásí se jim především studenti vysokých škol. Samozřejmě důležitou roli hraje individualita osobnosti, ale i čistý trestní rejstřík. Jejich vzdělání, popř. povolání se pokaždé netočí pouze kolem škol či fakult pedagogických. Najdou se mezi nimi i studenti politologie, fakulty přírodovědecké i sociální pedagogiky. V programu se dobrovolníci pohybují různě dlouhou dobu. Od půl roční zkušenosti po dvouletou praxi.

Všichni respondenti byli ve shodě po dotazu na smysl doučování, na jeho efektivitu a přínosy. Viděli je nejen pro samotné děti, ale i pro celé rodiny, romskou komunitu. Pozitivní přínos si ze své funkce vzali jak dobrovolníci, tak koordinátoři. A je nezbytné v této činnosti pokračovat, šířit ji a dostat ji do podvědomí široké veřejnosti. Proces k informovanosti okolí je zdoluhavý a vyžaduje styky a komunikaci s nejrůznějšími institucemi i lidmi. Informace se do prostředí dostávají prostřednictvím letáků, které se rozmisťují na nejrůznorodější místa, prostřednictvím internetu, nástěnek ve školách, na úřadech apod. Rodiny doučovaných dětí se o této službě dozvěděly také z nejrůznějších zdrojů – nástěnka na ubytovně, známí lidé, sociální úřad.

Programy Doučování probíhají v naší republice již po několik let a jistojistě by se v nich mělo pokračovat i nadále.

6.5 Okruh druhý – KLADY A ZÁPORY PROGRAMU DOUČOVÁNÍ

Respondent 1 spatřuje **pozitiva** v již vzniklých navazujících službách, zabývajících se kariérním poradenstvím. Respondenti 2 a 3 vidí klady své práce v zájmu rodičů a dětí, v jejich spokojenosti. Respondent 3 i v zájmu dobrovolníků o tuto činnost. Dotazovaní ve funkci koordinátorů zaznamenali za svou dobu působení více úspěchů, nežli nezdarů. Jak výstižně tvrdí respondent 1, úspěchy se projeví až po delší době a dlouhodobějším působení. Úspěchy, které vidí, jsou: „...*ve spolupráci se školami, mnozí jsou velmi vstřícní a společně se daří podporovat intenzivněji rodinu.*“ Výpověď respondenta 2 koreluje s výpovědí předešlou a také uvádí, že jde o věci pomalé, u kterých nelze očekávat závratné výsledky v příliš krátkém čase. Jako jediný také vzpomíná na jeden konkrétní neúspěch: „*Co se nepovedlo, byl jeden případ kluka, kterého tatínek nechal přeradit na tlak učitelky a asi i šikany spolužáků do zvláštní školy a pak už naše doučování nepotřeboval. Mrzí mě, že jsme tomu nedokázali předejít. Ale někdy to nejde a byli jsme s ním v kontaktu jenom rok a půl.*“ Co se týče neúspěchů v práci respondenta 3, jde většinou o problémy individuální, které se snaží ihned řešit. Za úspěch také považuje radost dobrovolníků i dětí z programu, spokojenost rodičů.

Dobrovolníci čili respondenti 4, 5 a 6 spatřují pozitiva jejich práce následovně. Respondent 4 vidí přínos v kontaktu s cizím prostředím, které díky své činnosti mohl poznat velmi zblízka. Zamýšlí se i nad přínosem pro studenty pedagogiky, kteří taktéž funkci dobrovolníka vykonávají: „*Pro mnoho současných dobrovolníků – budoucích pedagogů – jsou to praktické zkušenosti. Mohou si ověřit vlastní schopnost vést hodinu s jedním či dvěma žáky a získat zkušenost, jak pracovat s obtížnějšími dětmi co chování týče nebo s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Mají šanci poznat dítě, které je ve školním kolektivu neúspěšné a vyzkoušet si, jestli je možné s ním individuálně pracovat a dosahovat pokroků.*“ Klady své práce vidí v pomoci a ulehčení situace rodičů, kteří mají více dětí a tudíž díky programu a dobrovolnictví si mohou sice na omezenou dobu jednou týdně odlehčit od svých starostí. Vnímá dobrovolníka jako poradce rodičů ve věcech školských i mimoškolských, jako kamaráda dětí, který jim věnuje svůj čas, který vyslechne jeho přání a je tu jen pro něj. Ve vztahu poradce bych si dovolila tvrdit, že se rodiče spíše obrátí na dobrovolníka staršího, zkušenějšího. Respondent 5 spatřuje přínos v obohacení sám sebe – rozšíření obzorů, seznámení se s novými lidmi, cvičení trpělivosti a poznání života jiných lidí. Polední respondent 6 svůj přínos vnímá v: „*Smysluplné využití jinak bezděčně tráveného času dětí, předávání zkušeností, předávání jiných vzorců chování.*“

Respondenti 7, 8, 9 jednoznačně spatřují pozitiva v přípravě na vyučování, kterou sami svým dětem kvalitně poskytnout nemohou. Taktéž souhlasně uvádějí, že dobrovolník je pro jejich dítě kamarád, kterého mají rády a na doučování se většinou těší. Respondent 7 uvádí jako kladný bod i to, že dobrovolník je pro dítě cizí, není jeho rodič, tudíž ho dítě více poslouchá a respektuje. Vidí dítě více motivované, které se snaží a je rádo, že je tu někdo jen a jen pro něj. S tímto posledním tvrzením souhlasila i výpověď respondenta 8, který spatřoval přínos v individuální práci s dítětem. Zato však přiznal, že se dítě nijak zvlášť na hodinu doučování netěšilo. Taktéž respondent 9 (stejně jako resp. 7) pozoroval na dětech nadšení a radost z doučování už pár dnů dopředu. Poslední tři respondenti taktéž ve shodě odpověděli, že vliv na školní úspěšnost program jistě měl. Všichni tři pozorovali zlepšení známek. Respondent 7 dodal, že i učitel dítěte si všimnul pokroku, že se dítě lepší, že je mu věnována pravidelná péče. Respondent 9 byl vděčný za mírné zlepšení klasifikace, především za udržení dětí ve stejném ročníku bez nutnosti jej opakovat. Jediný respondent 8 se zamýšlel nejen nad vlivem doučování, ale i nad vlivem samotných rodičů a jejich přístupem ke vzdělávání vlastních dětí: *„Byly vidět výsledky. Ano byly. Protože on tam měl v osmičce čtverku z matematiky a on to potom teda vytáhl aspoň na ty trojky. Takže jako pomohlo mu to. On chce jít na střední školu a dostal se tam. Myslím, že i hodně záleží na těch rodičích. Já nevím, my jsme taky romského původu, ale přemýšlíme a jdeme úplně jinam, jiným směrem. A když to vidím ty ostatní rodiny na té ubytovně... ten vztah rodiče s dítětem je tam úplně někde jinde. Buď jim je úplně jedno, jestli děcka vůbec chodí do školy. Připadá mi, že to záleží hodně na rodičích.“*

Negativa spatřuje respondent 1 v malé kapacitě. Respondent 2 uvedl, že je vidí v ještě málo rozvinuté spolupráci se školami a učiteli dětí. *„Negativa spatřuji v nedostatečném počtu dobrovolníků a to, že počty dobrovolníků nejsou stabilní. Ale o tom již dobrovolnický program je. Dělali jsme výzkum ohledně programu v rodinách a jedním z negativ, které rodiče specifikovali, bylo to, že by chtěli, aby dobrovolníci za dětmi docházeli častěji, než jen jednou týdně. Bohužel zatím netušíme, jak toho dosáhnout, protože jsme rádi za každou chvíli, kterou nám dobrovolník ve svém nabitém programu věnuje. Také je jedním z negativ to, že nikdy netušíme, kolik financí získáme na další rok činnosti, ale to je věc, se kterou se potýkají všechny neziskové organizace.“* (Respondent 3) Zdali vidí nějaké konkrétní chyby, nebyli respondenti 1 a 2 s to zodpovědět, poněvadž svou funkci vykonávají jen krátce. Přesto respondentu 1 pár chyb neušlo a vidí je v problémech s motivací rodin, ve vytváření vzdělání jako hodnoty a možná i v jednostranném úsilí – při nespolupráci škol. Respondent 3 se střízlivě zamýšlí a hodnotí: *„Chyby určitě byly. Hlavně v tom, že organizace byla v době*

studentských let celkem nestabilní kvůli tomu, že se měnili statutární zástupci a koordinátoři. Také byla chyba v tom, že jsme se jedno životní období organizace přesunuli na půdu škol, kde doučování probíhalo. Vracet se do domácího prostředí dětí bylo pro některé spolupracující organizace velmi těžkým oříškem. V současné době se snažíme chybám vyvarovat a snažíme se mít vše pod kontrolou tak, aby nedošlo k nějakému nedorozumění.“

Ruku v ruce jdou se stávajícími negativy, ale i pozitivy další plány do budoucna, které se různily u všech dotázaných koordinátorů. Respondent 1: *„Chtěli bychom rozšířit kapacitu, rozšířit pole působnosti nejen na Prostějov a okolí, ale i Přerov, rozšířit i vůči věkové hranici – o předškolní výchovu či kluby pro matky s dětma, popřípadě o nízkoprahový klub.“*

Respondent 2 by se rád zaměřil na spolupráci se školami dětí, aby se u romských dětí mohlo alespoň trochu předcházet jejich rychlému přecházení do škol speciálních, odkud, jak uvádí: *„... se už pak většinou nevracejí a které často nezodpovídá jejich intelektové úrovni.“*

Respondent 3 by rád přibral do svého kolektivu nového zaměstnance, který by se pouze věnoval organizaci volného času doučovaných dětí a jeho vhodného vyplnění. Taktéž oblast speciálního zaměření do budoucna se u všech tří liší. Respondent 1 odpověděl, že by se rád zaměřil a podchycoval vzdělávací oblast u dětí již v předškolním věku. Respondent 2 uvedl, že by bylo vhodné a jistě i zajímavé provést statistiku o budoucnosti vzdělání dětí, které programem doučování prošly. A respondent 3 by se soustředil na nábor více dobrovolníků a mnohem více by obrátil pozornost na medializaci programu doučování, kterou, jak dodal, zatím moc neumí.

Mezi dobrovolníky pouze respondenta 6 nenapadaly žádná negativa a nic záporného na své funkci neviděl. Respondent 4 se přiznal, že někdy vnímá příliš málo hmatatelných výsledků a má pocit, že jeho práce nepadá na úrodnou půdu. Zajímavé je i jeho tvrzení o přístupu rodičů: *„Pro rodiče to může být představa, že s jejich dítětem pracuje někdo jiný a oni „již nemusí“.* Pokud doučující vede žáky k samostatnosti a nevypracovává úkoly za ně, nevidím žádný významný negativní faktor z pohledu dětí.“

Z hlediska časového to vnímá respondent 5: *„Jsem v pátém ročníku, takže mi chybí čas a jsem pak nervózní. Pro děti může být negativem sám dobrovolník, pokud si nevyhovují, je narušeno jeho soukromí.“*

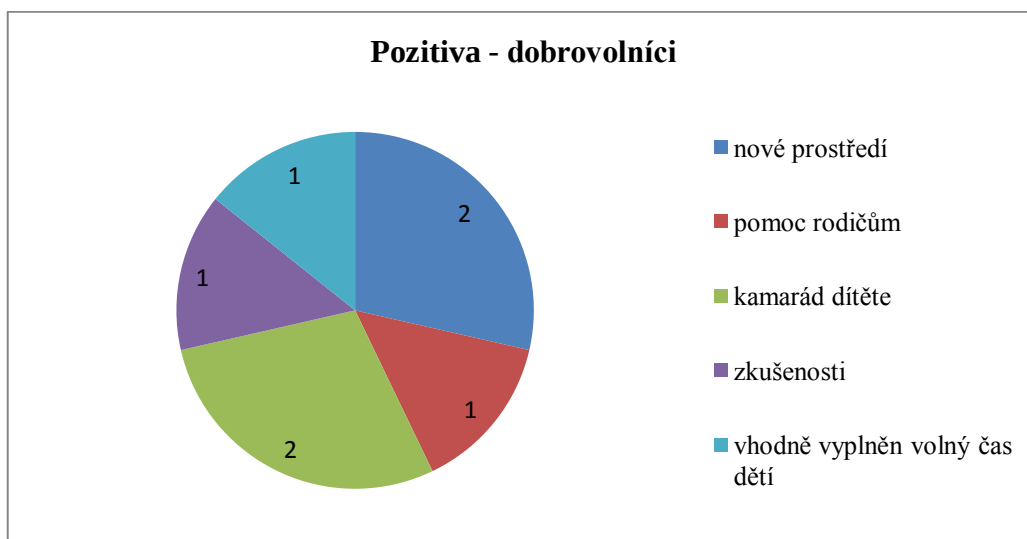
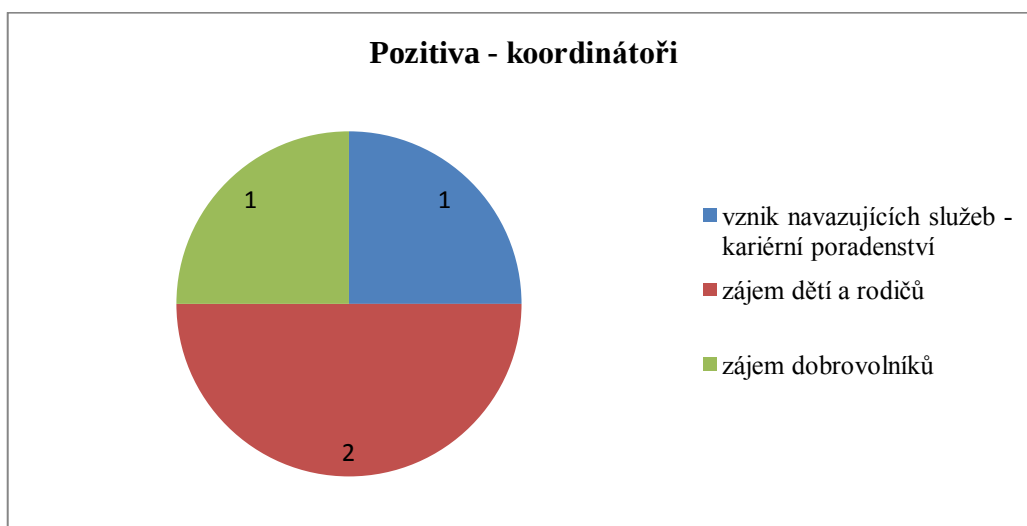
Negativa na programu doučování nenachází ani jeden z dotazovaných rodičů. Respondent 9 se zamýšlí, zdali není doučování negativní pro dobrovolníka, kterého (z jeho pohledu) děti „otravují“. Jinak doučování bere jako významnou pomoc. Respondent 8 uvádí, že i když se dítěti někdy nechtělo, sám ho přesvědčoval: *„I když se mu nechtělo, ale já mu říkám je to pro tebe, musíš vydržet. Jednou týdně tu hod'ku, dvě, to vydržíš. Ale nakonec si dal říct.“* Na

otázku, zdali se vyskytly nějaké konkrétní problémy, odpověděli všichni tři respondenti jakoby jedním dechem:

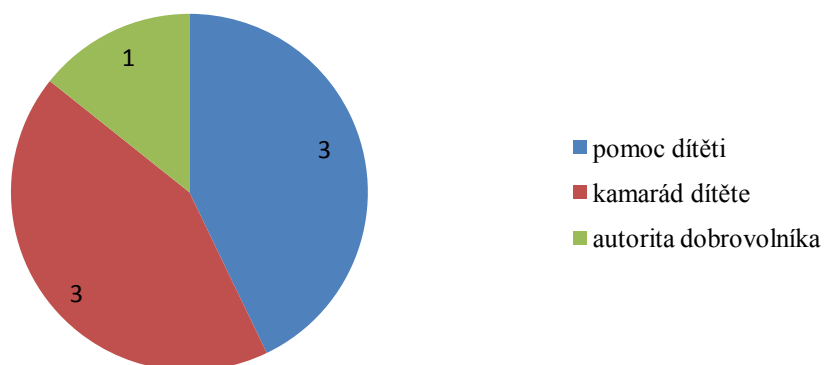
Respondent 7: „*Ani ne.*“

Respondent 8: „*Vůbec žádný. Ne, ne.*“

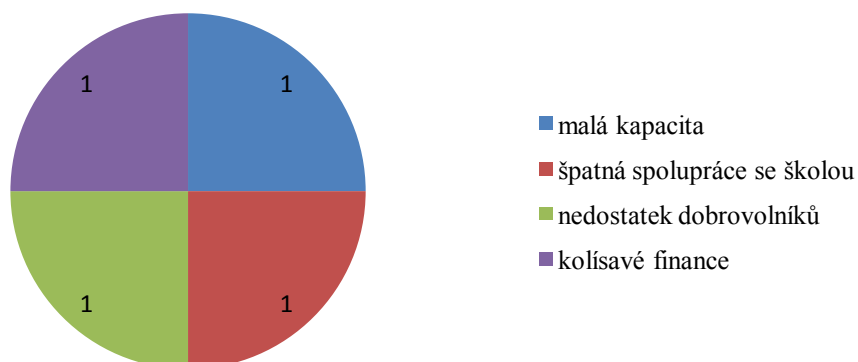
Respondent 9: „*Ne.*“



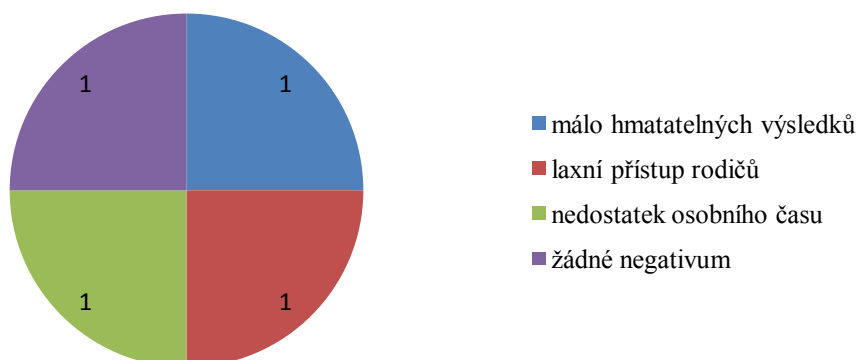
Pozitiva - rodiče

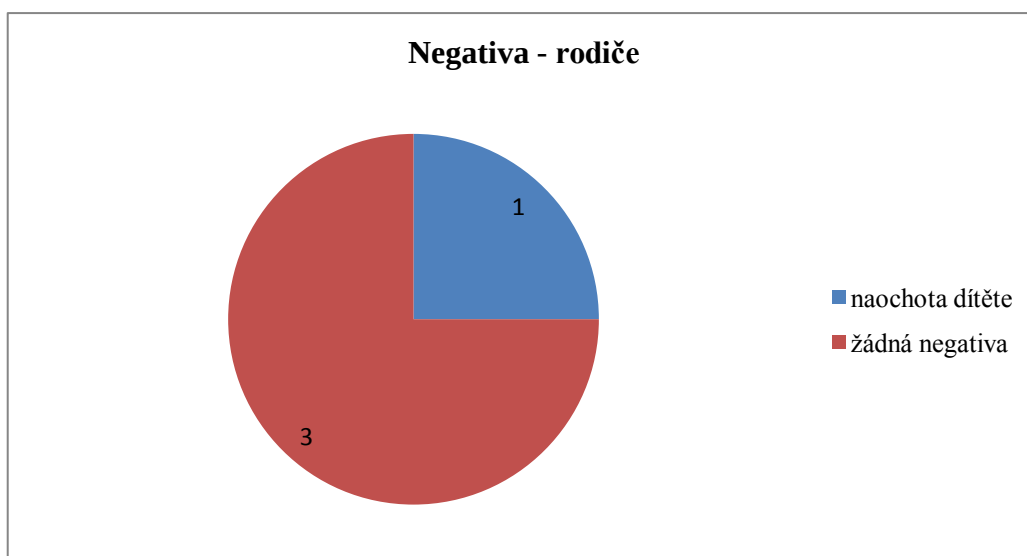


Negativa - koordinátoři



Negativa - dobrovolníci





6.5.1 Shrnutí

Podkapitola klady a zápory je velmi jednoduše dělena. Je jako dva protipóly, dvě opačné poloviny, dvě misky vah. Je rozdělena pouze a přehledně na pozitiva a negativa a respondenti uváděli své názory, zkušenosti, výtky a připomínky.

K pozitivům se samozřejmě řadí zájem rodin a dětí o doučování, taktéž velmi pozitivní a obdiv zasluhující je zájem dobrovolníků o tuto činnost, poněvadž v současné době většina populace zdarma pro druhé nic neudělá. Všichni dotazovaní spatřují v programu více úspěchů než neúspěchů či nezdarů. Pokud se však tyto vyskytly, byly řešeny povětšinou individuálně – případ od případu.

Dobrovolníci spatřovali pozitiva v setkání s novým, dosud nepoznaným prostředím a s životem jiných lidí. Není zde myšleno jiných – jako romských, ale kdy si vás dobrovolně pozvou cizí lidé do domácnosti a stanete se pravidelným pozorovatelem jejich každodenní činnosti a života? Samozřejmě je zde i to hledisko romství. Kolik z nás může říci, že je pravidelným hostem v romské domácnosti? Dobrovolníci svou činností obohacovali taktéž sebe a nejen dítě, kterému se stali pomocníkem, kamarádem a zároveň smysluplně a účinně vyplnili jeho volný čas. Zdokonalili si svou trpělivost, své mínění o sobě samých a dokázali si, zda tuto funkci plně zvládnou. Svou návštěvu brali i jako pomoc rodičům, kteří se na ně spoléhali a bohužel v negativním smyslu přenášeli i svou zodpovědnost. Rodiče vnímali přínos především pro jejich dítě, které získalo kamaráda a individuální péči. Uvedli také, že bylo patrné mírné zlepšení známek. Zda lze ale toto hledisko brát jako měřitelné, nechám na individuálním posouzení.

V protipólu k pozitivům by se nemělo zapomínat ani na negativa, která jsou stejně důležitá. I když by se o nich nejradyji moc nemluvalo. Bez nich bychom ale nevěděli kudy vést své budoucí kroky, kroky ke zlepšení a zdokonalení. Taktéž je to i v programu Doučování. Koordinátoři zápory spatřují zcela jasně a jsou odhodláni v budoucnu s nimi něco udělat a snad jednou v pozitiva obrátit. Zejména by chtěli rozšířit kapacitu, více spolupracovat se školami a učiteli. I počty dobrovolníků vidí bledě. Jejich počty jsou nestabilní, někdy plní své funkce krátkodobě, musí k dětem dojíždět a obětovat svůj osobní čas. Obecně problémy nestátních neziskových organizací jsou finance. Jsou kolísavé a nikdy dopředu jasné, tudíž vymýšlet rozsáhlé plány by se nemuselo vyplatit. Dobrovolníci by mohli svou funkci vzdát z důvodu málo hmatatelných výsledků, z důvodů časových, studijních, osobních, pracovních aj. záleží na každém z nich, jak ke své funkci přistoupí a zhostí se jí.

6.6 Okruh třetí – FORMY A METODY PRÁCE

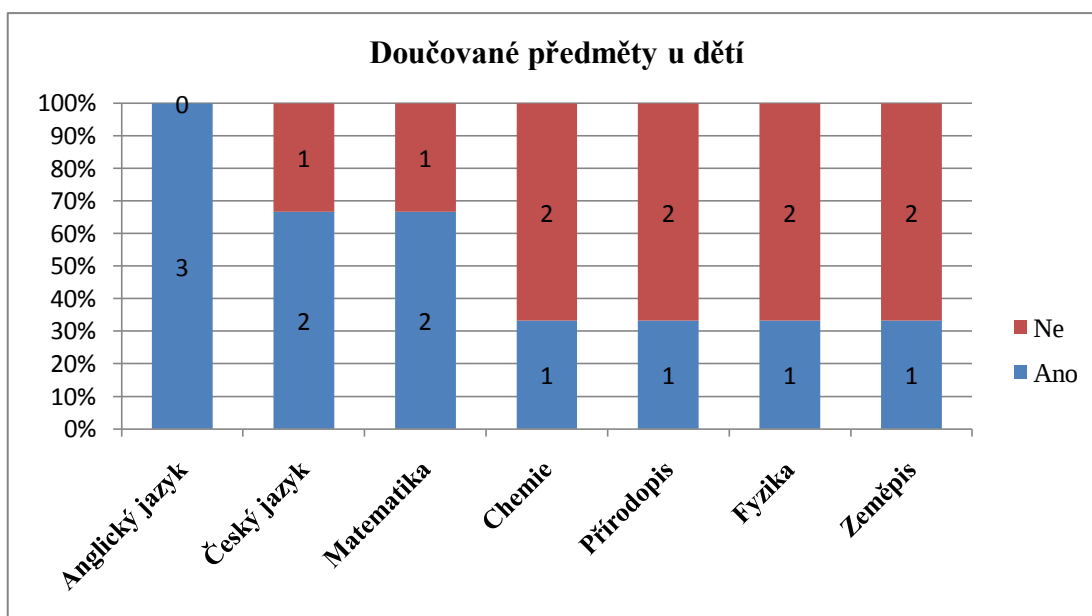
Respondenti 1 a 2 uváděli jako svou pomoc dobrovolníkům možnost individuální konzultace s koordinátorem. Možnosti supervize uvádějí všichni tři dotazovaní respondenti (1, 2, 3) a samozřejmě možnost dalšího vzdělání. Respondent 3 výčet své „pomoci“ specifikuje a doplňuje o mnoho dalších užitečných možností: *„Pro dobrovolníky je připravena odborná knihovna, spousta pomůcek a potřeb na doučování, kopírujeme dobrovolníkům různá zábavná cvičení a podpůrné texty s přehledy různých témat a např. jazykových jevů, dobrovolníci mohou využít také konzultace pedagogicko-psychologické poradny, dobrovolníkům se snažíme zajistit spolupráci s učitelem dítěte, supervize skupinová i individuální.“*

Přesně stanovenou dobu supervizí uvedl respondent 3, a to jednou za tři měsíce. Nezapomněl ani dodat, že pokud dobrovolník cokoli potřebuje, jsou mu vždy k dispozici. Respondent 1 rozdělil schůzky na skupinové a individuální. Skupinové věnují supervizím, vzdělávání či jiným organizačním věcem. Individuální jsou zaměřeny na konzultaci dobrovolníka s koordinátorem. Respondent 2 ohledně společných schůzek dodal: *„Chci zapracovat také na společných schůzkách těchto dobrovolníků, protože většinou pracují sami, byla by to možnost předávání zkušeností.“*

Formy a metody práce dobrovolníků (respondentů 4, 5 a 6) byly velmi pestré a jednotliví respondenti užívali nejrůznějších forem a metod, používali rozmanité pomůcky a taktéž se věnovali mnoha předmětům. Respondent 4 si na každou hodinu psal přípravu a připravoval si látku, která měla být s dítětem probrána či procvičena. To vše vždy prokládal nějakou

zábavnou hrou či činností, která neměla být pouze na odreagování, ale zároveň i hrou didaktickou = učením. Dále popisoval, že i když měl vytvořenou přípravu, někdy na její realizování ani nebyl čas, poněvadž se věnovali a plnili domácí úkoly, kterých bylo mnoho. Anebo probírali s dítětem komplikovanější látku, již ve škole nepochopil, a nešla mu. Zmiňoval i materiální zabezpečení a pomůcky, se kterými s dítětem pracoval: „*Osobně postupuji podle učebnic, které používají ve škole, k tomu mám stále dva sešity na český jazyk – pracovní listy pro odstraňování poruch učení a čítanku pro dyslektiky. Pravidelně také nosím různé zkopírované papíry či kartičky. Nepravidelně mám k dispozici i pomůcky typu bzučák atp. Při práci s dítětem se snažím metodicky postupovat podle pokynů obsažených ve zprávě z pedagogicko-psychologické poradny. Na každé hodině se také vracím k tématům a cvičením probraným hodinu předchozí, na opakování a upevňování již nabytých vědomostí a znalostí kladu veliký důraz.*“ Respondent 5 líčil, jak doučuje předměty nejproblematictější, kterým dítě nerozumí a chce si je procvičit či se z nich chce nechat vyzkoušet. Dále uvedl, že se snaží, aby dítě myslelo v souvislostech a uvědomovalo si propojení mezi jednotlivými pojmy. Respondent 6 zprvu okomentoval pomůcky a materiál, s nimiž pracuje, poté popsal průběh doučovací hodiny: „*Tak co se týče pomůcek k doučování, většinu z toho co jsem potřeboval, jsem si donesl z práce, se zbytkem mi ochotně pomohli koordinátoři. Samotné doučování probíhalo následovně. Nejdříve jsem s dětmi prošel domácí úkoly, které jsme – pokud to bylo zapotřebí – společně vypracovali. Následovalo procvičování učební látky ze školy. Pokud jim nebylo vše dostatečně jasné. No a taky jsme se věnovali procvičování látky starší, protože na toto většinou navazovalo učivo nové, a někdy bohužel nebylo na co navázat ať již z důvodů nemoci, či nepochopení učitele (látky ve škole).*“

Anglický jazyk jako **předmět**, který je třeba procvičovat, byl shodnou odpovědí všech tří respondentů. Věnování se a procvičování jazyka českého uvedl na prvním místě respondent 4 a 6, na dalším místě stála matematika. Respondent 5 jmenoval předměty jako chemie, přírodopis, fyzika a zeměpis. O jazyce českém se nezmínil, jen dodal, že matematiku procvičuje dítě s jinou osobou.



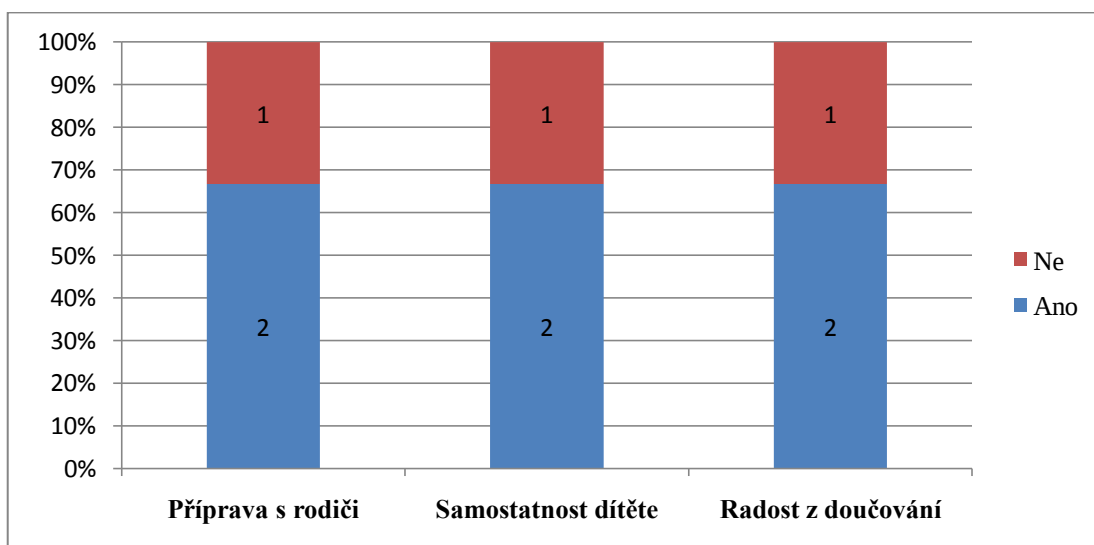
Respondenti se taktéž zamýšleli nad **mimoškolními aktivitami**, nad komunikací s dětmi a jak k ní přistupují. Každý respondent se vyjádřil odlišně. Z mého pohledu hrál důležitou roli věk respondenta a pohlaví. Respondent 4 konstatoval, že každou hodinu se věnují i mimoškolním tématům. Vypravují si, co dítě prožilo, a tím se respondent snaží rozšiřovat slovní zásobu a kultivovat mluvený projev dítěte. Respondent 5 je jediný z respondentů (dobrovolníků) ženského pohlaví a projevil se zde bližší vztah s doučovaným dítětem: „*Se S. si i povídáme, o škole, jejích problémech, o kamarádech, občas i mých problémech. Saša je komunikativní, nemyslím, že bych vyzvídala, řekne mi to, s čím se svěřit chce. Nejprve jsme si držely odstup, ale tak po 2 měsících se náš vztah více „pokamarádštil.“ Myslím, že mezi námi panuje vzájemná důvěra, snažím se ji nezklamat.*“ Respondent 6 uvedl, že jelikož doučoval tři a později čtyři děti, které chodili postupně za sebou, moc času na hraní a volné povídání mu nezbylo.

Respondenti 7, 8 a 9 popisovali svůj vztah k dětem. Zajímalo mě, zdali se s dítětem připravují sami, či všechnu práci nechají na něm a na dobrovolníkovi, zdali vidí své dítě jako samostatnější a rozhodnější a jak vnímali postoj svého dítěte k doučování.

Pouze respondent 8 tvrdil, že se s dítětem nepřipravuje, že veškerou přípravu do školy zvládá sám. Respondenti 7 a 9 se s dětmi doma připravují, pomáhají jim a další pomoci pro děti jsou dobrovolníci. Respondent 7 navíc uvedl, že i on sám navštěvuje školu a doplňuje si své vzdělání.

Že je dítě mnohem samostatnější, zvládá přípravu a chystání svých věcí, odpověděli respondenti 7 a 8. Respondent 9 nad otázkou uvažoval a nakonec uvedl: „*To zase oni tam chodili krátce. To by muselo pokračovat.*“ Taktéž je nezbytné vzít v úvahu věk samotných dětí.

Na hodiny doučování se těšily děti respondentů 7 a 9. Dítě respondenta 7 bylo s dobrovolníkem kamarád a učilo se s ním „...*jinak, než s 76čitelkami. Hraje si s ním, dělají věci hodně prakticky, dělají i pokusy.*“ Děti respondenta 9 se na doučování těšily již několik dní předem, dokonce i nejstarší syn, který navštěvuje sedmý ročník. Respondent 7 přiznal, že se dítě na hodiny doučování moc netěšilo, a to především z hlediska jeho věku, ve kterém se nachází: „*Měli jsme pána, a že by se na to až tak moc těšil... On to bral spíše jako z povinnosti, protože přece jenom v těch jeho letech, radši by teda šel ven, než aby se měl učit. Takže ale jo, dodržoval to. On ještě navíc má do toho tréninky, takže někdy fakt nemohl, ale jako dodržoval to. Jeho motivací byla právě ta střední škola, protože on potřeboval mít to dobré vysvědčení, ty známky prostě vytáhnout aspoň k těm trojkám. Tak ani nemusel do přijímacího kola, to měl výhodu. I když měl samý trojky, ale ten průměr byl takový, že ho teda vzali na tu školu. No a musím říct teď teda, má jedničky z matematiky. Na té základce mu to jakoby nechtělo vůbec jít. Já jsem slyšela, že některým děckám to na té základce až tak nejde a potom na té střední je to začne bavit a i on mi říkal, že ho ta škola začala bavit. Ale co potom, to on ještě neví. Tak uvidíme. Kdyby to bylo na mě, tak bych chtěla, ať jde na vysokou, ale nevím.*“



6.6.1 Shrnutí

Okruh třetí, s názvem formy a metody práce, nám ukazuje, jak respondenti pracují s jinými osobami. Nejde zde o jejich vztahy (podkapitola následující) či o jejich názory (podkapitola předešlá). Zde se pojednává o jejich činnostech, pomoci a nápomoci druhým. Koordinátoři, mají to jistě i ve svém popisu práce, podporují dobrovolníky různorodě. Od supervizí – ve všech případech, po individuální konzultace, přes zaškolování, další vzdělávání a zdokonalování v oblastech týkajících se vzdělávání až po materiální a technické vybavení a pomůcky. Samozřejmě s posledním souvisí i otázka financí. Koordinátoři se snaží své dobrovolníky do programu nalákat, udržet je, motivovat a zdokonalovat. Snaží se, aby předešli burn out syndromu, syndromu vyhoření. Proto je i v jistém smyslu „chrání“, vybírají jim vhodné děti a rodiny, aby se předešlo případným dalším nedorozuměním či nepochopením.

Dobrovolníci mají své formy a metody práce velmi pestré, nápadité a osobité. Z mého pohledu záleží na osobnosti dobrovolníka, jak se postaví k přípravě a samotnému doučování, jaký si s dítětem vybuduje vztah a jaká je jejich komunikace a spolupráce. Taktéž je to ovlivněno věkovým rozpětím a kvalitou a zapáleností pro práci odráží i důvody, proč se dobrovolník do programu přihlásil. Někteří si svou přípravu dopodrobna promýšlejí, chystají se z hodiny na hodinu, vymýšlejí odpočinkové didaktické hry a činnosti pro dítě. Jiní probírají jen předměty, které dítěti ve škole nejdou a nejsou si v nich jisti, pomáhají s domácí přípravou a úkoly. Již na první pohled je tento přístup patrný. Jelikož se jedná o děti romského původu, procvičují se nejrozličnějšími formami jazyky. A to nejen český, ale i anglický. I z mého pohledu se jeví jazyková příprava důležitá, může ale i pomoci samotná komunikace a vysvětlování v českém jazyce, a to ne od učitele, ale od někoho, kdo se dítěti věnuje pravidelně, individuálně a je tu jen pro něj.

Rodiče se povětšinou se svými dětmi ještě připravují i sami. Jsou ale i tací, kteří tuto práci rádi přenechali dobrovolníkovi a sami se od ní distancují. Je taktéž pravda, že někteří již probírané látky nerozumí, nepochopí ji a ani by dítěti pomoci nemohli, i kdyby rádi chtěli. Z tohoto pohledu je docházka dobrovolníka do rodiny a jeho pomoc a objasnění velice přínosná. Poněvadž pokud by dítě nezvládlo jednu látku, nemohlo by se posunout ve svém vzdělávání dále, nemělo by na co navazovat a své znalosti a dovednosti prohlubovat a zdokonalovat. Tím by začal růst odpor k předmětu, k vyučujícímu, ke škole. Mohlo by se nabalit záškoláctví a i jiné negativní činnosti, které bohužel opět nejvíce ubližují samotnému dítěti. A na počátku by mohlo být jen nepochopené slovo.

6.7 Okruh čtvrtý – ASPEKTY SPOLUPRÁCE

Na dotaz ohledně **spolupráce s učiteli** neměli respondenti 1, 2 a 3 tak jednoznačný pohled. *„Většina učitelů je ochotna spolupracovat. Někteří jen v nejnutnější míře, jiní více. Spojit se i s dobrovolníkem, být vstřícnější v přístupu k rodičům, k dítěti, ale jsou i tací, kteří cítí spolupráci jako přítěž a nestojí o ni. Paradoxně si tím sami škodí a vzdávají se možnosti podpory a pomoci s pro ně problémovým dítětem.“* (Respondent 1)

Respondent 2 má zkušenosti pouze s jedním učitelem. Spolupráci s ním viděl jako velmi přínosnou. Kladnou spolupráci, v tomto případě již s více učiteli, popisoval respondent 3: *„Spolupráce s učiteli je zatím dobrá. Po dětech zasíláme učitelům informaci, že do rodiny za dítětem dochází na doučování dobrovolník a doučuje ho v těch a těch školních předmětech. Učitele žádáme o spolupráci s dobrovolníkem a na dobrovolníka prostřednictvím dopisu předáváme kontakt. Pokud učitel možnosti spolupráce s dobrovolníkem využije, je ve většině případů spolupráce dobrá.“*

Spolupráci s rodinou komentovali koordinátoři (respondenti 1, 2, 3) povětšinou kladně. Respondent 1 logicky uvedl, že jelikož je podmínkou k poskytnutí služby spolupráce rodiny, chová a přistupuje k programu většina rodin podle toho. Někdy je situace samozřejmě obtížnější, poněvadž není výjimkou, když je v rodině více dětí, nebo je matka samoživitelka či jsou nevyhovující prostory v domácnosti. Respondent 2 si před prvním představením dobrovolníka a zapojením rodiny do programu s rodiči nejdříve sjedná schůzku, kde rodiče potvrdí, že dokáží zabezpečit na jeden či dva dny v týdnu po dobu doučování samostatnou místnost, kde by se dítě s dobrovolníkem mohlo v poklidu připravovat a učit se. Taktéž respondent 3 považuje za nezbytné dodržování pravidel ze strany rodin. Pokud se tak nestane, je možnost spolupráci s rodinou ukončit. Respondent 3 jako jediný uvedl, že spolupráci s rodinami ruší více jejich organizace, než rodiny samotné. A to především, pokud nejsou rodiče či děti schopni dodržovat stanovená společná pravidla. Respondenti 1 a 2 uvedli jako jeden z důvodů rušení spolupráce přestup dítěte na střední či jinou školu. Respondent 1 doplňuje důvody o nespolečnosti dítěte s dobrovolníkem či nastane situace, kdy dítě již pomoc nepotřebuje. Pouze tento respondent uvedl i fakt, že mnohdy ruší rodina spolupráci také z důvodu, kdy necítí vnější tlak – instituce, odbory aj.

Důvody ke zrušení spolupráce s dobrovolníky byly uvedeny ve všech případech velmi podobné: *„Dobrovolníci ruší většinou, když nemají čas, stěhují se, jdou do práce, nebaví je to*

anebo nenaplnuje, bylo to jen na dobu určitou a období skončilo, chtějí zkusit něco jiného.“
(Respondent 1)

„Dobrovolníci můžou vždy po jednom školním roce, bývá to většinou ze studijních důvodů.“
(Respondent 2)

Respondent 3 ve shodě s předešlými výpověďmi konstatoval: *„Dobrovolníci ruší spolupráci výjimečně, pokud se např. přestěhují, najdou si práci apod. Jinak vždy minimálně jedno školní pololetí odchodí, tak jak je dohodnuto v dobrovolnické smlouvě.*“

Samozřejmě není vše vždy dokonalé a bezproblémové. **Problémy** jako nespokojenost, neochota, nedorozumění či nedodržování pravidel uvedl respondent 1. Respondent 2 použil konkrétní příklad problémové situace, se kterou se během svého působení ve funkci koordinátora setkal: *„Ze ZŠ Přichystalova se stala segregovaná romská škola, protože počet romských žáků narostl a rodiče „bílí“, tam nechťejí děti posílat. To se pak odráží na kvalitě školy a vzdělání jejich absolventů. Ale většina dětí např. z lokality Přichystalova pořád chodí do různých škol do města.*“ Výměna rodiny, která s dobrovolníkem nespolečně pracovala, byl problém, který konstatoval respondent 3. Dále uvedl, že chtějí: *„...dodržovat alespoň nějaká pravidla směrem od rodin, aby dobrovolníci předčasně „nevyhořeli“.*

Dobrovolníci (respondenti 4, 5 i 6) hodnotili svůj **vztah k** doučovanému **dítěti** i k **rodině** jako dobrý. Vzájemné vztahy vnímali pozitivně, kladně. *„Můj vztah s dítětem je přátelský, a pokud mohu hodnotit, myslím si, že nadstandardní. Stejně tak s celou rodinou. Myslím, že jsem si získal jejich důvěru a ani mne už doma neberou jako cizí element.*“ (Respondent 4)

Respondent 5 shrnul celou atmosféru v rodině při doučování jako příjemnou a přátelskou a respondent 6 se s rodiči i jejich dětmi zná již delší dobu a udržuje s nimi dobré sousedské vztahy. Jejich dlouhodobá známost je i důvod k tomu, že děti jsou doučovány u dobrovolníka doma, kde mají na práci větší klid a lepší podmínky. Nicméně program doučování je především o tom, že pokud ta možnost je, dobrovolníci docházejí přímo do rodin. Níže popisují výpovědi respondentů, kteří rodiny pravidelně navštěvovali.

U respondenta 4 byly **podmínky** k doučování trochu komplikovanější: *„K dispozici máme naprosto dostatečný stůl u okna, problém je, že v místnosti s ostatními. Bohužel, i přes jistou snahu zbylí členové rodiny nedovedou vytvořit ideální podmínky k doučování a sebeomezit se co se týče hlasitosti televize, hudby či jejich vlastní řeči a zorganizovat absenci četných návštěvníků po dobu výuky. Pokud vyjádřím nějaké přání o ztlumení TV nebo klid na práci,*

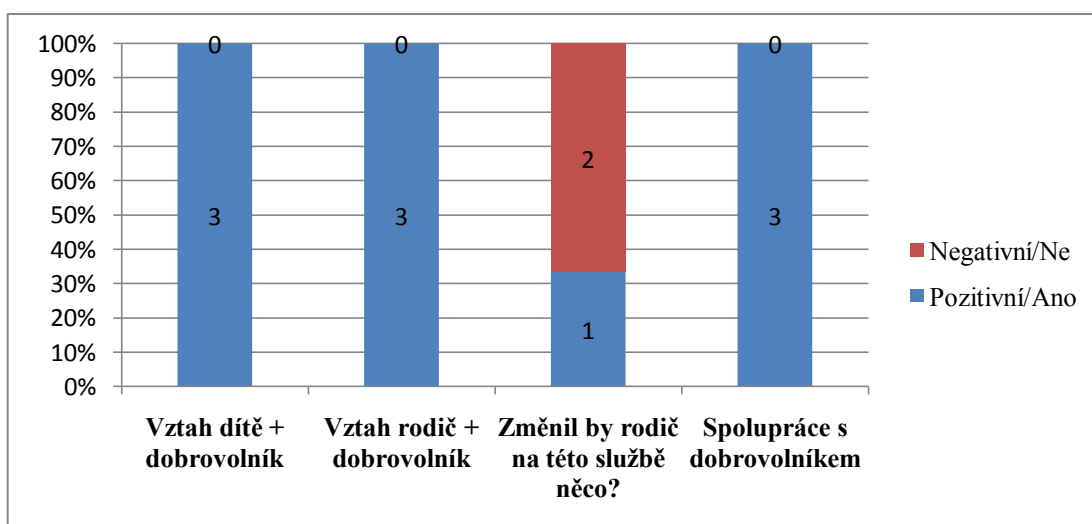
vždy reagují vstřícně, ale po několika málo minutách se vše vrátí do stavu, jaký byl před mým požadavkem. Nemyslím ale, že se jedná o schválnost, spíše si tyto rušivé faktory nedokáží úplně uvědomit.“ Z poslední věty lze vyvodit, že respondent situaci zvládal a nenechal se vyvést z míry. Respondent 5 se s dítětem učil v pokoji, někdy také v kuchyni. Taktéž v domácnosti doučovaného dítěte. V rozporu s předešlými respondenty byl respondent 6, který děti doučoval ve svém vlastním bytě, poněvadž podmínky v rodině dětí nebyly k doučování adekvátní: *„Jak jsem řekl, doučování probíhá u mě doma a to i z důvodu, že u nich by to nebylo možné. Bydlí v bytě 2+1 a v domácnosti je devět členů.“* Jelikož doučuje děti ve svém vlastním bytě, podmínky jsou dostačující a vhodné. Dodal jen, že chodily vždy včas, byly čisté a připravené. Pokud se stalo, že některé z dětí na doučování přijít z nejrůznějších důvodů nemohlo, vždy jej přišel jeden z rodičů omluvit. Respondent 5 uznává, že se dítěti někdy do učení po škole už nechce, ale pokaždé, když dítě požádá, si pomůcky nachystá a vše připraví. Respondent 4 konkretizuje: *„Pravda je, že ani po dlouhodobém úsilí se plně nepodařilo dosáhnout toho, aby žák, když přijdu, byl připravený. Občas má připravenou tašku, někdy i vydané sešity a učebnice, ale stále ještě často shání věci až po mém příchodu. Během našeho doučování jsme už potřebovali všemožné pomůcky jako nůžky, lepidlo, pravítka atp. Vždy je lepší, když si vezmu věci své, rodiče sice dítěti kupují kvalitní pomůcky (tašku, pouzdro na tužky i na sešity) velice často, ale ono je nedovede uchovat příliš dlouho v použitelném stavu. Spotřeba je skutečně veliká.“*

K otázce motivace přistupovali respondenti rozmanitě. Respondent 4 uvedl, že dítě je nedbalé a po většinu času má k doučování lhostejný přístup, který lze pozorovat i k přístupu ke školním záležitostem. Tvrdil, že je možné ho pro nějakou probíranou látku nadchnout, motivovat jej k práci, ale bohužel toto nadšení trvá jen krátce a stejně rychle vyprchá, jako i začalo. *„...jinak nevidím snahu vše zvládnout, spíše skepsi, „že to neumí, že to nedokáže“.* (Respondent 4)

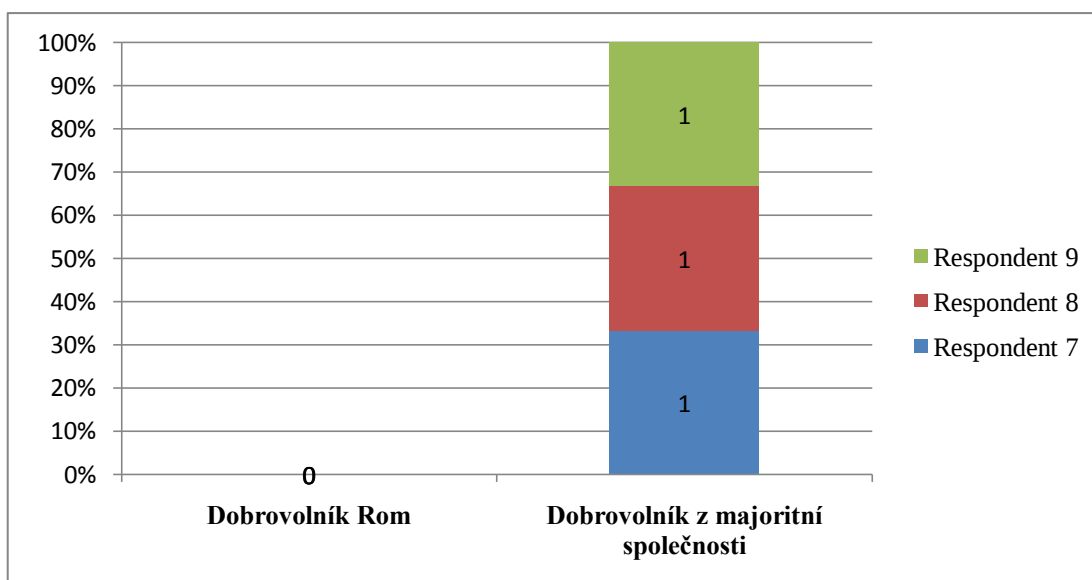
Respondent 5 konstatoval, že je jeho dítě motivováno jak v kterých předmětech: *„...v angličtině velmi, oproti tomu například ve fyzice příliš ne.“* Poslední respondent jen potvrdil již předešlé výpovědi, když dodal, že se děti na doučování vždy velmi těšily a chodily rády.

Respondenti 7, 8 a 9 ve shodě uvedli, že **vztah** jejich dětí s **dobrovolníkem** byl kamarádský. V rodině respondenta 7 si dítě s dobrovolníkem dokonce dávalo dárky: *„Jsou kamarádi, dávají si dárky, těší se na sebe, popovídají se, vysvětlí mu vše.“* Respondent 8 musel během programu dobrovolníky vyměnit, ale nebylo to z důvodu nespokojenosti, nýbrž z pracovních

důvodů dobrovolníka. Nicméně s oběma dobrovolníky mělo dítě velmi pozitivní a přátelský vztah. Jediný respondent 9 uvedl, že jeho děti dobrovolníkovi vykaží, i když jej berou za dobrého kamaráda, na kterého se vždy těší. Tento respondent vyslovil také přání, aby program trval déle. Jeho děti byly doučovány půl roku a respondent by rád pokračoval i nadále. Respondent 8 popisoval svou komunikaci s dobrovolníky: „...jsme se vždycky dohodli, když syn nemohl v určitou dobu, nebo pán, nebo slečna, tak jsme se vždycky telefonicky dohodli.“ Celkově byla spolupráce mezi dobrovolníky a rodinou hodnocena kladně.



Rodiče hodnotili spolupráci jako dobrou, bezproblémovou, jak ze strany dobrovolníka, tak ze strany jejich dětí. „Dobrý.“ Tak zněla odpověď všech tří respondentů – rodičů, jaký je jejich vztah s dobrovolníkem, doučující jejich děti. „Dobrý, je šikovný, hodný, zvykli jsme si na něj, je ochotný doučovat všechny předměty, když je potřeba.“ (Respondent 7) Respondent 9 se s dobrovolníkem znal již delší dobu, poněvadž jsou sousedi, kteří bydlí v jednom domě. V rodinách respondentů 7, 8, a 9 doučovali dobrovolníci z řad majority. Respondent 8 na výše položenou otázku odpověděl: „Byli bílí oba dva. Nevím, jestli byli mezi dobrovolníkama Romové.“



Co se týče položené otázky na téma Váš pohled na cílovou skupinu, popřípadě pohled na dobrovolníky, odpověděli respondenti následovně. Respondent 1 na tuto otázku odpověděl z hlediska trvání vztahu dobrovolník – rodina, kdy by se chtěl zaměřit na výběr dobrovolníků přímo z měst a vesnic, kde program doučování probíhá. Poněvadž i když dobrovolník ukončí své studium, mohl by v programu pokračovat i nadále a nastalo by trvalejší dobrovolnictví.

Obou dvou – cílové skupiny i dobrovolníků – si váží respondent 2, který dodává, že člověk díky programu spíše poznává, jaká je ve skutečnosti realita.

„Vzhledem k tomu, že pracuji v pozici koordinátora již dlouho a i předtím jsem vykonávala podobně zaměřenou dobrovolnickou činnost, tak ani ne. Spíše mě stále něčím v pozitivním slova smyslu překvapují.

Myslím, že je to i tím, že opravdu už vím, co od koho mohu očekávat a jaké jsou specifika romského etnika. Asi je to i tím, že mám několik přátel, kteří jsou Romové, takže znám jejich různé vrtochy a naopak klady, které jsou pro toto etnikum typické.“ (Respondent 3)

Odpovědi dobrovolníků na otázku týkající se cílové skupiny – romských dětí byly dle očekávání. Ani jeden netrpěl předsudky, nenávistí a ani u jednoho respondenta se pohled na romskou komunitu nezhoršil. Respondent 5 tuto zkušenost vnímá jako přínos pro svou osobu: *„Ano, rasistka jsem snad nebyla nikdy, ale možná jsem o trochu tolerantnější a chápu lépe některé jejich problémy. Předtím jsem s Romy bezprostřední zkušenosti neměla, teď věřím, že převážná většina je slušná.“* Respondent 4 byl i překvapen: *„Můj vztah k cílové skupině se*

nikterak nezměnil, ale upřímně mě překvapilo, že tolik věcí, které jsem považoval za používané stereotypy je možno skutečně stále reálně pozorovat.“ Respondent 6 se zamýšlel nad životními šancemi každého z nás, a to nejen příslušníka majoritní společnosti, ale i příslušníka menšiny: „Co se týká pohledu na cílovou skupinu, tak nejsem ten, co trpí předsudky – takže ne! Věřím, že každý člověk by měl dostat v životě stejnou šanci.“

6.7.1 Shrnutí

Podkapitolu vztahy bych shrnula jednoslovně – individuálnost. Už jen když užiji samotné slovo vztah, napadají mě propojení mezi osobami, promítají se zde jejich osobnostní a povahové rysy, otevřenost, temperament, respekt, úcta, akceptace pravidel aj. Po přečtení lze však říci, že jistě by mohly být lepší vztahy, spolupráce a propojenost se školami, třídami a učiteli. Jak bylo výše řečeno – pokud tak pedagogové nečiní, škodí sami sobě. Informace o programech Doučování by se měly dostat do většiny (obávám se napsat do všech) škol, samotní učitelé by tyto služby měli podporovat, nabízet a využívat jich. Bohužel se setkáváme se zaslepením a neochotou. Proto je také velmi užitečné, pokud se o programech dozvídají studenti pedagogických oborů již na vysokých školách a do praxe jdou s tímto vědomím. A co lépe, mnohdy i někteří se zkušeností s dobrovolnictvím. Stačí i minimální.

Co se týče rodin, taktéž dodávám „informovaných rodin“, ty své děti do programu přihlášily samy a snad se i snaží v programu se udržet, plnit a respektovat pravidla, s dobrovolníky komunikovat a připravovat jim vhodné podmínky k práci. Rodiče vidí přínos i v novém a starším kamarádovi, který dítěti nejen pomůže, ale může i podpořit či usměrnit, nasměrovat tím správným směrem. V mých případech byly vztahy s dobrovolníky kladné a bezproblémové. Přiznávám však, že si uvědomuji, že tento vzorek respondentů mi vybrali koordinátoři a vybrali vzorek, kde vše „klape, tak jak má“. Samozřejmě jistou roli ve vztahu dítěte s doučujícím hraje jejich věk. U doučujícího pubertálního dítěte se pak není čemu divit, že se mu do učení mimo školu a v přesně stanovený čas moc nechce. Zde nevidím rozdíly mezi dětmi romskými a dětmi z majoritní společnosti. Vztahy rodičů a dobrovolníka byly velmi pozitivní. A také se není čemu divit. Vždyť přece pomáhá jejich dítěti a tuto práci dělá zcela zdarma, ve svém volném čase a věnuje se mu individuálně.

Jen mě mrzí, že jsem se setkala s dobrovolníky pouze z většinové společnosti. Mrzí mě, že jsem se nezeptala koordinátorů, zdali ve funkci doučujících jsou i Romové. Myslím si, že pro tyto děti není lepšího příkladu, než vidět vzdělaného Roma, který by jim pomáhal, vysvětloval, motivoval je. Snad se jich v budoucnu brzy dočkáme. A nejen dobrovolníků.

Snad se na první pohled malá činnost doučování projeví ve velkém měřítku a s Romy se budeme setkávat na školách středních a vysokých. Třeba to bude již tato generace doučovaných dětí.

6.8 Závěr výzkumného šetření a doporučení

Cílem mé diplomové práce, mého výzkumného šetření bylo zjištění efektivity programů Doučování ze vzorku celkem devíti respondentů. A to tří koordinátorů, tří dobrovolníků a tří rodičů doučovaných dětí prostřednictvím strukturovaného rozhovoru vedeného s každým z nich zvlášť. Rozhovor byl rozdělen do čtyř oblastí (tematických celků) s názvy:

- Informovanost o poskytované službě
- Klady a zápory programu Doučování
- Formy a metody práce
- Aspekty spolupráce

Tyto celky obsahovaly další podotázky, které již byly rozdílné pro koordinátory, dobrovolníky i rodiče. V závěru každého tematického celku proběhlo shrnutí všech odpovědí respondentů a byly přidány grafy.

Z rozhovorů vyplynuly následující závěry a stanovená doporučení:

Z hlediska informovanosti - z rozhovorů s koordinátory vyplynulo, že se snaží o programech informovat všemi možnými způsoby a využívají co nejvíce možností k poskytování této informace. Stále si však ještě nemyslí a nemohou tvrdit, že by pokryli vše. Dobrovolníci i rodiny doučovaných dětí se o této službě dozvěděli z nejrůznějších míst, což pozitivně svědčí o různorodých zdrojích, které o programech informují. V této oblasti je vždy co zlepšovat a bylo by dobré dostat poskytovanou službu do podvědomí širší veřejnosti. Především také do podvědomí budoucích absolventek pedagogických fakult, ale i sociálních, lékařských apod. Z hlediska plošného lze tvrdit, že programy Doučování probíhají především ve velkých městech a jejich okolí. Do menších měst se tyto možnosti příliš nedostávají a záleží na organizacích, jak s tím vynaloží. Zdali s rozšířením svého pole působnosti či s navázáním kontaktů s jinými institucemi v malých městech a předání jim zkušeností budou pracovat v budoucnosti.

Co se týče kladů a záporů služby lze s jistotou tvrdit, že program je po všech stránkách pozitivní. Přináší nové poznatky a zkušenosti a obohacuje jak koordinátory, tak dobrovolníky i samotné děti a jejich rodiče. Doučovaným dětem přináší nejen pomoc se školními povinnostmi, ale i nového kamaráda – většinou z řad majoritní společnosti, který je dítěti oporou, rádcem i motivací. Dobrovolníci si díky programu vyzkoušejí své možnosti a meze, poznají nové prostředí a seznámí se s novými lidmi. Pochopí mnoho věcí, dříve nejasných. Jak již bylo výše zmíněno – nejen pozitiva jsou důležitá, ale je dobré poznat a seznámit se i s negativy. Které motivují k tomu, aby se zlepšovalo, plánovalo a překonávalo je. Taktéž i koordinátoři vidí zápory, které se během doby poskytování této služby vyskytly a se kterými se setkali. Zejména nespolupráce škol a učitelů, kolísavý příliv financí, krátkodobá spolupráce dobrovolníků či nespolupráce rodin a malá informovanost jim činí starosti. S tím vším se snaží úspěšně bojovat a pomalu odstraňovat. Negativní zkušenosti s programem neměly rodiny dětí. Někteří dobrovolníci se setkali s „pouhým“ nechtěním se dětí do učení či s „neposlušnou“ rodinou. Z této oblasti vyplývá, že koordinátoři si jsou dobře vědomi nedostatků a snaží se s nimi vypořádat. Malá nedorozumění ve vztahu dobrovolníků a rodiny jsou individuální a nenabývají velkých rozměrů.

Formy a metody práce jsou zcela individuální, osobité a záleží na jednotlivci, jak k přípravě přistoupí a jak se jí zhostí. Z hlediska dobrovolníků velmi záleží na motivovanosti a důvodu, proč se pro tuto službu rozhodli. V rozhovorech se zmiňují o pečlivé a promyšlené přípravě z hodiny na hodinu, o vymýšlení pomůcek a didaktického materiálů, o propracování hodiny na část studijní i odpočinkovou s didaktickými hrami. Taktéž se setkáme s doučováním pouze předmětů, které činí dítěti největší problémy a s pomocí vypracovávat domácí úkoly zadané učiteli. Největšími problémy jsou pro děti jazyky – český a anglický, dále stojí matematika a ve vyšších ročnících jsou to již předměty těžší, a to chemie, fyzika, přírodopis apod. Koordinátoři se snaží pracovat a pomáhat jak rodinám, tak i dobrovolníkům. S nimi pořádají pravidelné supervize, individuální konzultace a školení, vypomáhají jim půjčováním odborných knih a didaktických pomůcek a taktéž se snaží předejít syndromu vyhoření, poněvadž si uvědomují, že každého dobrovolníka je třeba si vážit. Co se týče rodičů a jejich participace na programu, tak se ukázalo, že se s dětmi připravují i sami, ale jen do té doby, dokud učivo sami chápou a dokáží jej dítěti vysvětlit. Poté nastává problém a dítě si s učivem musí buď poradit samo, nebo přicházejí do rodiny dobrovolníci, kteří mu pomohou. Může nastat i situace, kdy rodiče s příchodem dobrovolníka rezignují na svou funkci a veškerou zodpovědnost, co se týče přípravy do školy a školních povinností, nechávají na bedrech

dobrovolníka. Lze doporučit, aby dobrovolníci dítě nejen připravovali a učili se s ním, ale aby i komunikovali a informovali rodiče. A to o pokrocích i nezdarech dítěte a o možnostech procvičování a práce s dítětem, kterou by samotní rodiče mohli zvládnout po zbylé dny v týdnu, kdy dobrovolník do rodiny nedochází. Koordinátoři by měli pokračovat ve své činnosti, kdy se snaží vybírat vhodné dobrovolníky pro rodiny a vhodné rodiny pro dobrovolníky tak, aby si navzájem vyhovovali a předešli tímto případným nedorozuměním.

Aspekty spolupráce byly posledním tematickým celkem a zajímala jsem se o spolupráci a vztahy mezi jednotlivými skupinami respondentů. Z rozhovorů vyplynulo, že vztahy mezi nimi jsou velmi dobré. Jednotliví respondenti věděli, do čeho jdou a počítali, s kým se během své funkce seznámí a s kým budou pracovat. Doučované děti si s dobrovolníky vytvořily velice pěkné vztahy a povětšinou se na hodiny doučování těšily. Samozřejmě byly výjimky, kdy dítě dosáhlo pubertálního věku a více se zajímalo o okolní svět a dění než o školu a odpolední doučování. Tato skutečnost ale patří k věku a není vidět rozdíl mezi dětmi romskými či dětmi z majoritní společnosti. Snad jen aby po překonání puberty (i během ní) si děti ke škole a školním povinnostem opět našly vztah a pokračovaly ve studiu i nadále. V tomto ohledu by se romské děti měly více motivovat, více se orientovat na svou budoucnost. Měly by se setkávat s lidmi, kteří takto učinili a studovali dále a děti by si měly uvědomit, že vzdělání je v této době nepostradatelné a velmi důležité. Vztah rodičů s dobrovolníky a koordinátory byl také pozitivní. V jednom případě se již znali delší dobu a spolupráce byla pružnější. Pouze vztahy a spolupráce s učiteli je zatím na bodu mrazu. Z tohoto tvrzení vyplývá, že by se s nimi koordinátoři programů měli i nadále snažit spolupracovat, navazovat kontakty, být neústupní. Sdílet jim klady, které může program Doučování přinést. A také jim i předeslat, že oni sami nemusejí nic dělat navíc - jen o službě informovat, nabízet ji, doporučovat a předávat kontakty, poněvadž většina učitelů, co se týče práce navíc a novinek, je nepřijímá s nadšením. Snad se mezi nimi najdou i takoví, kteří začnou spolupracovat a do programů se více zapojí. Z celkového pohledu na vztahy mezi respondenty lze tvrdit, že jsou vesměs kladné. Jen by se v programu mohlo vyskytnout více dobrovolníků romského původu. A to hlavně z důvodu motivovanosti dětí, která jim stále ještě bohužel chybí.

ZÁVĚR

Závěrem bych chtěla dodat, že jsem velice ráda, že jsem si téma Romů a romských dětí zvolila. Nastudování mnoha zdrojů a setkání se zajímavými lidmi mne velmi obohatilo a získala jsem mnoho zkušeností i vědomostí. Získané vědomosti bych ráda předávala dále a snad i trochu změnila pohled většinové společnosti na Romy a romskou problematiku. Celkové vztahy ale jedinec bohužel nezmění. Bude záležet na většině, na jejich pohledu a názoru. A jak již bylo zmiňováno v kapitole první, tento názor se jen tak lehce nezmění, pokud tomu budou přispívat i média s jejich negativním pohledem na romské spoluobčany. Lze také polemizovat, zdali to není zapříčiněno někdy až přehnaným zájmem a popraskem kolem jejich minority a jejího začleňování. Co když majoritní společnost na agresivní a násilné začleňování reaguje také agresivně? Musíme si uvědomit, že jsme přece jen odlišné kultury se svou historií a tradicemi a jednoduché splynutí nebude trvat dny, měsíce a ani jeden či dva roky. Jak jsem zjistila, problematikou Romů, knihy o Romech a mnoho dalších věcí týkajících se právě jich, řeší ne-Romové, „gádžové“, „bílí“, lidé z majoritní společnosti. Mnohokrát mě napadla otázka během tvorby mé diplomové práce: Je to skutečně tak? Je pravda, co píší ne-Romové ve svých knihách o Romech? Nechali je také promluvit a řešili problémy a fakta s nimi? Snad právě zmíněnou spoluprací s nimi a časem se budeme navzájem akceptovat. Neříkám žít spolu v harmonii, ale stačí akceptace, tolerance, porozumění a pomoc. Doufejme, že dalším generacím to půjde lépe a jak jsem mohla sledovat dobrovolníky i rodiny – tyto individuální případy – mohu tvrdit, že to jde. Že lze nalézt společnou řeč a porozumět si. Přiznávám, že změnit jejich mentalitu, temperament, zažité zvyky a pohled na svět nelze, taktéž z hlediska majority i učitelů nejde ze dne na den změnit názor všech na romské spoluobčany, romské žáky. Každý máme s nimi své zkušenosti. A záleží, zdali jsou kladné či záporné. Chce to čas, osvětu, informovanost. Doufejme, že alespoň ve vzdělávání dojde k malému posunu kupředu. A to i díky těmto dobrovolnickým organizacím, které hrají malou roli (ale velkou pomoc) z hlediska jednoho žáka, jedné rodiny, ale velkou roli pokud vidíme jejich práci v měřítku celé České republiky.

POUŽITÁ LITERATURA

- ANTONÍN, BEZECNÝ, BROŽOVÁ a kol. *Encyklopedie českých dějin*. Praha: Reader's Digest Výběr, 2008. ISBN 978-80-86880-65-5.
- BALVÍN a kol. *Bariéry a negativní jevy v životě a vzdělávání Romů*. Praha: VIA LUCIUS, 1996. ISBN 80-902149-1-6. Vydalo: HNUTÍ R
- BOŘKOVCOVÁ, M. *Romský etnolekt češtiny – případová studie*. Praha: Signeta, 2006. ISBN 80-903325-3-6.
- COHN, W. *Cikáni*. Praha: Sociologické nakladatelství SLON, 2009. ISBN 978-80-7419-008-7.
- FRASER, A. *Cikáni*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2002. ISBN 80-7106-212-X.
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- HÜBSCHMANNOVÁ, M. *Moudrá slova starých Romů*. Praha: Aperian, 1991. ISBN 80-900709-0-2.
- HÜBSCHMANNOVÁ, M. *Šaj pes dovakeras – Můžeme se domluvit*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1998. ISBN 80-7067-905-0.
- HÜBSCHMANNOVÁ, M. *Základy romštiny*. Praha: Academia, 1973. ISBN 510-21-825.
- JAKOUBEK, M., BUDILOVÁ, L. *Cikánské skupiny a jejich sociální organizace*. Brno: CKD, 2009. ISBN 978-80-7325-178-9.
- LACKOVÁ, E. *Narodila jsem se pod šťastnou hvězdou*. Praha: Triáda, 2002. ISBN 80-86138-47-X.
- MANUŠ, E. *Jdeme dlouhou cestou*. Praha: Arbor vitae, 1998. ISBN 80-901964-5-4.
- MATOUŠEK, O., KROFTOVÁ, A. *Mládež a delikvence*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-771-X.

MORGENSTERNOVÁ, M., ŠULOVÁ, L. *Interkulturní psychologie*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1361-1.

NAVRÁTIL, P. a kol. *Romové v české společnosti*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-741-8.

OLÁH, V. *Amaro drom pal o Udut – Naše cesta za Světlem*. Praha: Matice romská o. s., 2006.

REICHEL, J. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-3006-6.

SILVERMAN, D. *Ako robiť kvalitatívny výskum*. Bratislava: Ikar, 2005. ISBN 80-551-0904-4.

ŠÍŠKOVÁ, T., ed. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-182-2.

ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdělávání Romů*. Praha: Grada Publishing, 2001. ISBN 80-247-0277-0.

ŠVARCOVÁ, I. a kol. *Alternativní vzdělávací program zvláštní školy pro žáky romského etnika*. Praha: MŠMT, 1998. Schválilo MŠMT ČR č. j. 35 252 / 97 - 24

VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: Univerzita Karlova, 1997. ISBN 80-7184-488-8.

VOŘÍŠKOVÁ, M. *Cikánské pohádky*. Praha: Mladá fronta, ČSM, 1959.

INTERNETOVÉ ODKAZY

Antropologie [online]. [cit. 3. 3. 2010]. Dostupné na World Wide Web: <<http://cs.wikipedia.org/wiki/Antropologie>>

Co víme a nevíme o Romech [online]. [cit. 4. 4. 2010]. Dostupné na World Wide Web: <<http://www.pasiv.estranky.cz/clanky/romove/co-vime-a-nevime-o-romech>>

České noviny – Romové mají proti spolužákům poloviční šanci dokončit ZŠ [online]. [cit. 8. 3. 2010]. Dostupné na World Wide Web: <http://www.gac.cz/documents/media/aktualni_zpravy/GAC_Romove_maji_polovicni_sanci.pdf>

Dětství [online]. [cit. 3. 3. 2010]. Dostupné na World Wide Web: <<http://romove.radio.cz/cz/clanek/18389>>

Diskriminace [online]. [cit. 3. 3. 2010]. Dostupné na World Wide Web: <<http://cs.wikipedia.org/wiki/Diskriminace>>

DVORSKÁ, F. *Romové a film* [online]. [cit. 24. 2. 2010]. Dostupné na World Wide Web: <http://romove.radio.cz/cz/clanek/22200>>

Historie [online]. [cit. 5. 3. 2010]. Dostupné na World Wide Web: <http://www.dnyromskekultury.webzdarma.cz/index_soubory/page0007.htm>

Hudba [online]. [cit. 24. 2. 2010]. Dostupné na World Wide Web: <http://www.rommuz.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=313&Itemid=22&lang=cs>

Charakteristika programu doučování [online]. [cit. 9. 3. 2010]. Dostupné na World Wide Web: <http://www.sdruzeni-stop.cz/doucovani-informace_pro_zajemce_o_sluzbu/?expand=12>

International Romani Union [online]. [cit. 5. 3. 2010]. Dostupné na World Wide Web: <http://en.wikipedia.org/wiki/International_Romani_Union>

KAŠTÁNKOVÁ, M., BALÁŽOVÁ, J. *Náboženství Romů* [online]. [cit. 3. 3. 2010]. Dostupné na World Wide Web: <<http://romove.radio.cz/cz/clanek/18147>>

Ke Koncepti romské integrace schválené vládou [online]. [cit. 8. 3. 2010]. Dostupné na World Wide Web: <<http://www.vlada.cz/cz/clenove-vlady/ministri-pri-uradu-vlady/michael-kocab/tz/170--ke-koncepci-romske-integrace-schvalene-vladou-65966/>>

Koncepce včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí v oblasti vzdělávání [online]. [cit. 8. 3. 2010]. Dostupné na World Wide Web: <<http://www.uiv.cz/clanek/170/1897>>

Kultura [online]. [cit. 24. 2. 2010]. Dostupné na World Wide Web: <<http://cs.wikipedia.org/wiki/Kultura>>

Mimoškolní vzdělávání dětí [online]. [cit. 8. 3. 2010]. Dostupné na World Wide Web: <<http://www.clovekvtisni.cz/index2.php?parent=240&sid=113&id=241>>

Muzeum romské kultury – O nás [online]. [cit. 31. 3. 2010]. Dostupné na World Wide Web: <http://www.rommuz.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=316&Itemid=5&lang=cs>

NEČAS, C., MIKLUŠÁKOVÁ, M. *Historie Romů na území České republiky* [online]. [cit. 3. 3. 2010]. Dostupné na World Wide Web: <<http://decinromove.webnode.cz/historie-a-kultura-romu-v-cr/>>

NELEŠOVSKÁ, A. *Přístupy primární školy ke vzdělávání romských žáků* [online]. [cit. 3. 3. 2010]. Dostupné na World Wide Web: <http://pf1.ujep.cz/files/data/KPR_konferenceprispevek12.pdf>

Pojem stereotyp [online]. [cit. 3. 3. 2010]. Dostupné na World Wide Web: <<http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/stereotyp>>

Pojem xenofobie [online]. [cit. 3. 3. 2010]. Dostupné na World Wide Web: <<http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/xenofobie>>

RÁC, J. *Dělení Romů* [online]. [cit. 5. 3. 2010]. Dostupné na World Wide Web: <<http://romove.osf.cz/index1.htm>>

RÁC, J. *Romské vánoce* [online]. [cit. 4. 4. 2010]. Dostupné na World Wide Web: <<http://romove.osf.cz/index1.htm>>

Rasismus [online]. [cit. 3. 3. 2010]. Dostupné na World Wide Web: <<http://cs.wikipedia.org/wiki/Rasismus>>

Romská kultura [online]. [cit. 24. 2. 2010]. Dostupné na World Wide Web: <<http://romove.radio.cz/cz/clanek/18586>>

Romská literární tvorba [online]. [cit. 24. 2. 2010]. Dostupné na World Wide Web: <http://www.rommuz.cz/index.php?option=com_content&task=view&id=18&Itemid=30>

Romská literatura [online]. [cit. 24. 2. 2010]. Dostupné na World Wide Web: <<http://romove.radio.cz/cz/clanek/19359>>

Rozvoj informovaného a participativního přístupu k porozumění, hodnocení a tvorbě Národního akčního plánu sociální inkluze v ČR [online]. [cit. 8. 3. 2010]. Dostupné na World Wide Web: <<http://www.clovekvtisni.cz/index2.php?id=791>>

Setkáme-li se s Romy, setkáme se také s hudbou [online]. [cit. 24. 2. 2010]. Dostupné na World Wide Web: <<http://romove.radio.cz/cz/clanek/19395>>

Str. Khamoro pro etnické menšiny a poradenství [online]. [cit. 9. 3. 2010]. Dostupné na World Wide Web: <<http://www.olomouc.charita.cz/socialni-sluzby-SMP>>

ŠVINGALOVÁ, D. *Majoritní (většinové) a minoritní (menšinové) skupiny* [online]. [cit. 3. 3. 2010]. Dostupné na World Wide Web: <<http://www.multikultura.cz/multikulturni-vychova/vychozi-pojmy/majoritni-a-minoritni-skupiny/>>

Tradiční romská komunita [online]. [cit. 4. 4. 2010]. Dostupné na World Wide Web: <<http://www.pf.jcu.cz/stru/katedry/pgps/ikvz/podkapitoly/d01kapitoly/08.pdf>>

Výtvarné umění [online]. [cit. 24. 2. 2010]. Dostupné na World Wide Web: <<http://romove.radio.cz/cz/clanek/18264>>

Zákon o právech příslušníků národnostních menšin a o změně některých zákonů [online]. [cit. 3. 3. 2010]. Dostupné na World Wide Web: <<http://www.sagit.cz/pages/sbirkatxt.asp?zdroj=sb01273&cd=76&typ=r>>

Závěrečná zpráva výzkumného projektu. Analýza postojů a vzdělávacích potřeb romských dětí a mládeže [online]. [cit. 8. 3. 2010]. Dostupné na World Wide Web: <http://www.gac.cz/documents/nase_prace_vystupy/GAC_ROMSKOLY_analyza_vzdelavaci_ch_potreb_romskych_deti_FINAL.pdf>

PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Oláh Vlado: *Proč nás zabíjejí?*

Příloha č. 2: Romská hymna

Příloha č. 3: Voříšková Marie: *O stvoření světa a jak Cikáni o svou vlast přišli.*

Příloha č. 4: Romští malíři

Příloha č. 5: Oláh Vlado: *Rodina*

Příloha č. 6: První záznam romštiny

Příloha č. 7: Seznam respondentů

Příloha č. 8: Rozhovory s respondenty

PŘÍLOHY

Příloha č. 1

„Soske amen murdaren

*So amen kerďam avre nipen,
hoj amen maškar peste na kamen.
Save manušestar,
soske maškar amende
fala bi rado thovenas!
Soske amen maškar pestar
čhiven avri,
maren, muradern?
Soske amare čhave, o romňija
andre dar phiren avral...
Soske amen na muken
pro diskoteki,
andre karčma?
Soske na muken le čhavoren
pes te palpaňaren
pro ňardžardo?
Soske mušinás te denašel
andre aver phuva kheral.
Soske amendar ile amari buči,
amare krompača the o lopati!
Ča vašoda, hoj sam aver sar on
gadže.
Rodas manušano čačipen,
rodas e tolerancija!*

Proč nás zabíjejí?

*Čím jsme ublížili jiným národům,
že nás mezi sebe nechtějí.
Co je to za člověka,
proč mezi nás
by nejraději stavěli zed'!
Proč jen nás od sebe
vyhánějí,
bijí nás a zabíjejí?
Proč naše děti, ženy
se strachem chodí ven...
Proč nás nepouštějí
na diskotéky,
do hospody?
Proč nedovolí romským dětem
jít se vykoupat
do bazénu?
Proč jsme museli utíkat
do jiných zemí z domova.
Proč nám vzali naši práci,
naše krumpáče a lopaty!
Jenom proto, že jsme jiní,
než gádžové.
Hledejme právo člověka,
hledejme toleranci!“
(Oláh, 2006, s. 79)*

Příloha č. 2

Romská hymna

*Gej'om, gej'om
Gej'om, gej'om, lungone
dromenca,
Malad'il'om bachtale Romenca.
Aj, Romale, aj čhavale.
Aj, Romale, aj čhavale.
Aj, Romale, khatar tumen aven?
Le čerenca, bachtale dromenca?
The man esas bari famil'ija,
Murdardža la e ka'li legija.
Aven manca sa lumjake Roma
Kaj phu'ile le Romenge droma.
Ake vrjama – uš'ři Rom akana
Amen chu'aha the mišto keraha.
Aj Romale, aj čhavale,
Aj Romale, aj čhavale.*

*Šel jsem, šel jsem
Šel jsem, šel jsem, dlouhými
cestami
Potkal jsem se se šťastnými Romy.
O, Romové, o chlapci,
O, Romové, o chlapci,
O, Romové, odkud přicházíte?
Se stany, po šťastných cestách?
I já jsem měl velkou rodinu.
Zabila ji černá legie.
Pojďte se mnou, Romové celého
světa.
Kde se otevřely cesty Romům.
Teď je ta chvíle – povstaň člověče
Vyskočíme a bude dobře.
O, Romové, o chlapci,
O, Romové, o chlapci.*

Příloha č. 3

„O stvoření světa a jak cikáni o svou vlast přišli.

Když Pánbůh stvořil svět – tak lehce, jako dítě vyfoukne na konci stébla mýdlovou bublinu – nestvořil samozřejmě jen jeden. Protože sedmička je boží číslo, vyfoukl jich z nebeských mydlinek sedm. Těch sedm světů pak postavil pěkně jeden nad druhým – jako poschodí v domě – a oddělil od sebe pevnými nebeskými klenbami, které podepřel vysokými horami, aby nespadly.

Ale čerstvě stvořené světy byly z počátku velice tvárlivé. Všechno na nich bylo živé, hýbalo se a rostlo, dokonce i skály a kamení. Tak se stalo, že některé zvláště vysoké hory, na nichž spočívala nebeská klenba, rostly dál, pomalounku, ale vytrvale jako podhoubí, až prorazily nebeskou klenbu.

Po čase Pánbůh sice zpozoroval, že má nebeské klenutí tu a tam kapánek potřhané, a napadlo ho, že by je měl spravit: ale měl v té době s tvořením ostatních živých tvorů – lidí a zvířat – plné ruce práce, a tak si řekl, že ty děravé klenby ještě chvíli počkají.

První z těch světů, který byl ze všech nejnižší, se Pánubohu povedl nejlíp. Náhodou to byl právě ten náš. Pánbůh si ho tak oblíbil, že se rozhodl usadit se v tom nebi nad ním. Proto udělal oblohu nad naší Zemí obzvláště nízkou, aby to neměl tak tuze daleko, až se mu zachce sestoupit dolů a podívat se, jak to na té naší Zemi všechno pěkně pučí a roste.

Tak tedy – nebe bylo v té době nad Zemí tak nízké, že člověku stačilo natáhnout ruku a dotkl se obláčku. A skály a kameny byly měkké, takže lidé, kteří tehdy ještě chodili bosí, si nezraňovali nohy o jejich tvrdé hrany. A všichni národové byli bohatí a měli půdu.

Pánbůh dal každému národu jeho vlast. I cikáni měli svou vlast a byla krásná a bohatá. Jejich půda byla úrodná a všechno se na ní rodilo takřka samo od sebe, takže nikdo nemusel mnoho pracovat. Ale sem tam bylo přece jen třeba přiložit trochu ruku k dílu, a cikáni byli odjakživa velice líní. Nechtělo se jim dělat ani to málo, co bylo zapotřebí. To na ně Pánaboha mrzelo, a často, když sešel z nebe dolů na zem, jim proto domlouval. „Jste tak líní,“ vyčítal jim, „že se ani nechcete mýt! Jen se na sebe podívejte, jak jste špinaví!“

„To není špína,“ vymlouvali se cikáni, „to je ta naše černá kůže, kterou nám dal.“

„Jen skočte do řeky a vykousejte se a uvidíte, že budete mnohem bělejší!“ radil Pánbůh. Ale cikáni nešli k řece, aby se vykoukali, a když je kůže svědila špinou, byli tak líní, že se ani nechtěli poškrábat.

Když to Pánbůh viděl, zlobil se, a aby je potrestal, stvořil mouchy a komáry. „To je donutí, aby aspoň zvedli ruku a poškrábali se!“ myslel si. Trochu to pomohlo, ale moc ne. Cikáni byli líní dál.

Jednou, když pak Pánbůh zase sestoupil dolů na zem, aby se podíval, co je tu nového, uviděl ve stínu velikého fíkovníku ležet polonahou cikánku s malým dítětem. Žena, slyšíc kroky, pozvedla líně hlavu, aby se podívala, kdo to jde kolem, a když poznala Pánaboha, pozdravila ho, ale nevstala. Pánbůh se trochu zamračil, ale byl by šel dál a neřekl nic, když tu najednou ucítil nepříjemný zápach. Podívá se na dítě a vidí, že je celé pokálené. Zastaví se a povídá přísně: „To nemůžeš své dítě aspoň trochu očistit, když vidíš, co se mu stalo?“

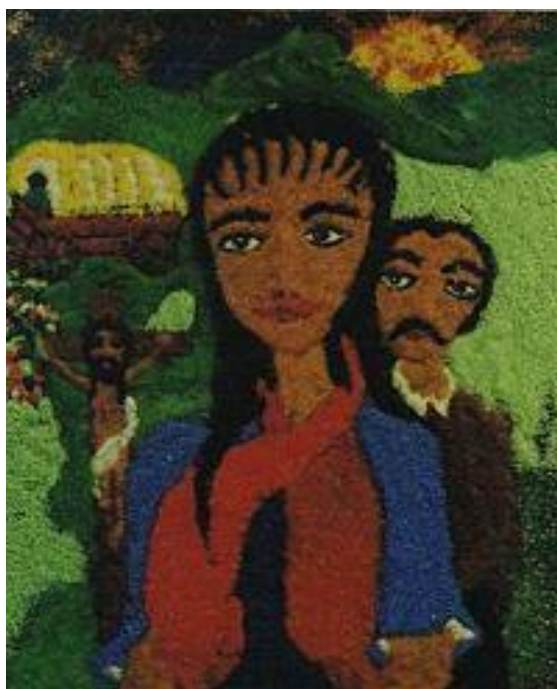
Ale cikánka se jen zasmála. „To nic není,“ povídá, „je na to zvyklé. Tohle mi udělá co chvíli, přece je nebudu pořád čistit a utírat.“

„Hned to dítě utři!“ poručil Pánbůh. „Je to hanba, když matka nechává dítě v nečistotě!“ Cikánka neochotně vstala a ohlížela se po něčem, čím by dítě otřela. Listy fíkovníku byly však tuze vysoko, byla by musela vyskočit, aby nějaký utrhl, a k tomu byla příliš líná. Najednou však vidí, jak přímo nad ní pluje po nizounkém nebi roztomilý bílý obláček. Vyhlížel dočista jako plenka. Cikánka vztáhla ruku, utrhl obláček a utřela jím dítěti zadničku.

Tu se Pánbůh velice rozzlobil. „Takhle vy lenoši cikánští zacházíte s mými čistounkými nebeskými obláčky?“ zahřměl. „Jak potom to nebe má vypadat? Co když se budu vracet domů večer a nějaký takový obláček se mi ve tmě otře o roucho? Už toho mám s vámi dost! Půjďte dotud a budete bloudit světem tak dlouho, dokud se nenaučíte pracovat a být pořádnější!“

Tak se vinou té líné cikánky stalo, že cikáni přišli o svou vlast. Pánbůh je vyhnal z jejich půdy, kterou dal jinému národu, pořádnějšímu a pracovitějšímu. A protože všechna půda na světě byla už rozdána jiným národům, museli cikáni putovat neustále z místa na místo a hledat půdu, která by nikomu nepatřila a odkud by je nikdo nevyhnal. A mnozí ji hledají dodnes.“
(Voříšková, 1959, s. 7-9)

Příloha č. 4



Rudolf Dzurko: Můj štít



Edward Majewski: Tábor

Příloha č. 5

„Famel’ija

Hin man phrala

len čhave,

bari famel’ija sam.

O Lacis, o Jožkus, lengere čhave,

le čhavengre čhave...

Baro barval’ipen!

O gadže na rado pr`oda dikhen.

Daran,

hoj buter avaha,

hoj lendar savoro odlaha

a pal’is hoj amen

nalačhe jileha

pre lende dikhaha.

Na čačo on avka duminen,

amaro jilo trapinen.

Famel’ija sam,

The dureder avaha,

paš peste jekh aver l’ikeraha.

Rodina

Mám bratry,

ti bratři mají děti,

velká je naše rodina.

Lacis, Jožka, jejich děti,

děti těch dětí...

Velké bohatství!

To je však gádžům trnem v oku,

děsí je představa,

že nás bude jednou více,

všeho se zmocníme

a pak že my

se zpupným srdcem

budeme na ně zahlížet.

Však nespravedlivě uvažují,

činí nám příkoří.

Jsme jedna rodina

a nadále zůstaneme,

spolu jeden druhého podpoří. “

(Oláh, 2006, s. 85)

Dvě strany z *The Fyrst Boke of the Introduction of Knowledge* – první záznam romštiny.



**THE NEWELL Chapter treat of
Egypt, and of they more
and of they
[specie.**

¶ The first is a countrye formed to Ytter
the be countrey is plentyfull of wine, come and many
herbe many great wyldernes, in the which be many
great wyld beastes, in þ which wyldernes liue many
holp fathers as it appeareth in hisa poetrie. The people
of the countrey be swarte and both goodly in theyr ap
parel contrary to other nations, they be bygh & long
and theye plying theyr hande hile manner, ab eynglogging
a yer by the pleasaunt daies. The be few or none of
the Englishes þ both dwell eyght for English is repleed
now with unthel alpons. The money is byrd and gode
pi the be any man þ wyl learne parte of theyr speche
English and English speche foloweth.

¶ Good monow
Nachsture dybles
How farre is it to the next towne
Latter mpla barforas



The xxxix. Chapter treateth of
the naturall disposition of *Plumes*,
and of *Surges* of they; more
and of they;
speech.

All I want an explanation, someone call me a Jew
 and tell me why I was never there
 I would have been there also
 I fear at length I shall prove a false
 and any thing of more value do I not have
 I believe not the prophets, I live to longer and live.

you de welcome to the town	agapula des barforas
hopi you bynke lome wine	agole piglaucna
3 hopi go with you	3 baualola
soif you do wine and bynke	3 ype len pec
bynke bynke for good lake	pe pe de uelalle
agap de get me be cad and bynke	
3 chae da mano la de uel	
3 e me fleije	3 da mai malle
agap de come by cher harke a wo de	
3 chae a wo de by fleije	
3 e u me aples and pecces	3 da mai paba la ambu de
3 e uch good do de you	3 che mitto
3 ood nygde	3 a chae a tur

Příloha č. 7

Seznam respondentů

Respondenti	Funkce v programu	Organizace	Město	Pohlaví	Délka působení v programu
Respondent 1	Koordinátor	Člověk v tísní	Olomouc	Žena	8 měsíců
Respondent 2	Koordinátor	Charita	Olomouc	Žena	1 rok
Respondent 3	Koordinátor	S.T.O.P.	Ostrava	Žena	8 let
Respondent 4	Dobrovolník	Člověk v tísní	Olomouc	Muž	2 roky
Respondent 5	Dobrovolník	Charita	Olomouc	Žena	Rok a třičtvrtě
Respondent 6	Dobrovolník	S.T.O.P.	Ostrava	Muž	6 měsíců
Respondent 7	Rodič	Člověk v tísní	Olomouc	Žena	
Respondent 8	Rodič	Charita	Olomouc	Žena	1 rok
Respondent 9	Rodič	S.T.O.P.	Ostrava	Žena i muž	6 měsíců

Příloha č. 8

Okruh první – INFORMOVANOST O POSKYTOVANÉ SLUŽBĚ

- **Koordinátoři**

Člověk v tísní, o. p. s.

Jméno organizace: Člověk v tísní, o.p.s.

Město: pobočka Olomouc, pracoviště Prostějov

Délka programu: 2,5 roku

Jak dlouho jako koordinátor pracujete Vy: *„Jako koordinátorka pracuji teprve osm měsíců.“*

Vaše vzdělání: *„Mám vystudovanou speciální pedagogiku, zde v Olomouci, na pedagogické fakultě Univerzity Palackého.“*

Pohlaví: žena

Proč jste se pro tuto funkci/práci rozhodli: *„Protože to je práce šitá na míru tomu, co mě baví, mé odbornosti a mým předchozím zkušenostem. A byla to skvělá možnost být v práci, kterou jsem chtěla dělat hned po škole, ještě před státnicemi“*

Počet dobrovolníků: *„Na konci školního roku 2008 – 2009 jsme měli dobrovolníků 15, teď máme jen 11, protože dvě nedávno odešly.“*

Počet dětí (poptávka po doučování): *„Podporu realizujeme v 17 rodinách. Teda u 17ti dětí. Asi tak 10 rodin, které čekají na doučování, jsou zařazeny v pořadníku.“*

Charita Olomouc

Jméno organizace: Charita Olomouc – středisko Khamoro

Město: Olomouc

Délka programu: 6 let

Jak dlouho jako koordinátor pracujete Vy: „Jako koordinátorka programu pracuji jeden rok.“

Vaše vzdělání: „Vystudovala jsem magisterský obor Ochrana a tvorba životního prostředí + pedagogické minimum pro ekologickou výchovu a udělala jsem si kurz na pracovníka v sociálních službách.“

Pohlaví: žena

Proč jste se pro tuto funkci/práci rozhodli:

Počet dobrovolníků: „V tomto školním roce máme 8 dobrovolníků a všechno dívky.“

Počet dětí (poptávka po doučování): „Momentálně doučujeme osm dětí.“

S.T.O.P.

Jméno organizace: Občanské sdružení S.T.O.P.

Město: „Organizace má své sídlo v Ostravě, ale program Doučování realizujeme i v jiných městech Moravskoslezského kraje. Jako například ve Frýdku-Místku, Havířově, Opavě, Bohumíně a v dalších. Podle toho, odkud přijde po službě poptávka a zda se nám z onoho místa podaří získat pro program dobrovolníky.“

Délka programu: „Program probíhá kontinuálně již od roku 2001, ale děti i dobrovolníci vstupují do programu vždy na jedno školní pololetí s tím, že je možné účast v programu dále prodloužit. Stává se tak, že někteří dobrovolníci již doučují např. třetí rok a některé děti postupně doučovalo několik dobrovolníků v průběhu čtyř let.“

Jak dlouho jako koordinátor pracujete Vy: „Já ve funkci koordinátora pracuji od roku 2002. Předtím jsem v programu působila jako dobrovolník.“

Vaše vzdělání: „Vystudovala jsem obor Vychovatelství s volnočasovým a resocializačním zaměřením na pedagogické fakultě v Ostravě. Titul magistra.“

Pohlaví: žena

Proč jste se pro tuto funkci/práci rozhodli: „Jako dobrovolník jsem s romskými dětmi pracovala již při svém studiu na střední škole v jednom západočeském městě, odkud

pocházím. Když jsem měla možnost zapojit se jako dobrovolník do programu i zde v Ostravě, neváhala jsem, protože mě činnost naplňovala, poznala jsem při ní spoustu skvělých lidí. Jak dětí, tak i dobrovolníků. A hlavně byla to činnost smysluplná. Když mi bylo později nabídnuto místo koordinátora v programu, s radostí jsem jej přijala. Postupně jsem toto místo ale předala dalším studentům vysoké školy, protože v roce 2001 naše organizace vznikla jako ryze studentská a studenti si předávali pomyslnou „štafetu“ mezi sebou. Proto, když jsem končila vysokoškolské studium, předala jsem s dalším kamarádem „koordinátorství“ jiným zaučeným studentům, dřívějším dobrovolníkům, kteří se do programu měli možnost také zapojit. Poté jsem koordinátory a činnost organizace sledovala z povzdálí jako člen sdružení. Po dvou letech, když se měla štafeta předávat dalším studentů, rozhodl výkonný výbor, že by se organizace měla profesionalizovat a tak byla zpět předána mně. Koordinátora jsem v té době dělala při plném úvazku v jiné organizaci, ale práce najednou přibývalo a tak jsem se od roku 2008 stala v organizaci S.T.O.P. prvním zaměstnancem na plný úvazek.“

Počet dobrovolníků: „*Během fungování programu se projektu zúčastnilo a zapojilo se do něj na 573 dobrovolníků. Přesný počet aktivních dobrovolníků za poslední kalendářní rok 2009 je 74 osob.*“

Počet dětí (poptávka po doučování): „*Poptávka po doučování stále převyšuje nabídku ze strany počtu dobrovolníků. Děti se hlásí již do začátku programu více, než jsme schopni pokrýt. V roce 2009 bylo doučováno 107 dětí, ale spousta jich zůstalo nevybraných v seznamu – asi 80 dětí. V programu se snažíme, aby doučování bylo co nejindividuálnější, tedy aby jeden dobrovolník doučoval jedno dítě, případně několik sourozenců nebo několik kamarádů ze stejného ročníku. Pokud ale dobrovolník chce, může během týdne docházet za více dětmi z více rodin postupně nebo si může zvolit doučování ve škole či v nějaké organizaci, kde již nemůžeme ale zaručit fluktuaci dětí a program se posouvá do jiné rodiny. Tyto případy jsou ale spíše výjimečné.*“

- **Záměr této služby.**

Respondent 1 (Člověk v tísní): „*Především podpora sociálně znevýhodněných rodin a sociálním znevýhodněním ohrožených, pedagogizace rodinného prostředí, podpora rodin, podpora vzdělávání a setrvávání v hlavním vzdělávacím proudu - základním školství, předcházení předčasnému ukončování školní docházky a nepokračování.*“

Respondent 2 (Charita):

Respondent 3 (S.T.O.P.): „Záměr služby spatřuji především v pomoci dětem s mimoškolní přípravou. Dobrovolník ale přichází do rodiny jako pozitivní vzor jak pro dítě, tak i pro rodinu a náplní jeho činnosti je i trávení volného času s dítětem. Pro dítě je kamarád a často je jedním z mála, kdo má na dítě čas. Činností dobrovolníka se snažíme neviditelně ovlivnit svět dítěte, jednak v přístupu ke vzdělání, tak i směrem k socializaci do společnosti. Dobrovolník dítěti nabízí smysluplné trávení času a všemožně mu pomáhá. Naším cílem je spokojené dítě ve škole, které nepropadá ze školních předmětů, má zdravé sebevědomí, je šťastné a bude vést v budoucnu spokojený život, aniž by litoval, že propásl nějakou možnost dalšího vzdělávání například na střední škole a podobně. Jsme rádi, když se k nám děti vrací a můžeme porovnat, jak se dítě chovalo před příchodem dobrovolníka.“

○ **Kde jste čerpali zkušenosti?**

Respondent 1 (Člověk v tísní): „Zkušenosti jsme čerpali ze společnosti Tady a teď, z jiných dobrovolnických organizací a z Variant, které jsou součástí Člověka v tísní.“

Respondent 2 (Charita): „Zkušenosti jsem čerpala hlavně od svých předešlých kolegů. Jinde zatím ne, možná trochu ze spolupráce se SIM.“

Respondent 3 (S.T.O.P.): „Zkušenosti jsem čerpala z praxe jednak v jiných organizacích a pak ze samotné činnosti jako dobrovolníka. Myslím, že bylo velmi přínosné projít program jako dobrovolník, protože přijdete na mnoho věcí, které by se mohly zlepšit a které jsou udělat jinak. Zkušenosti jsme při přípravě programu čerpali také od romské poradkyně, která ve městě Ostrava působí a která s nápadem na tento program v roce 2000 přišla, jelikož v tomto ohledu cítila „hluché“ místo. Zkušenosti ale čerpáme dále, protože stále je co vylepšovat.“

○ **Dotace.**

Respondent 1 (Člověk v tísní): „Projekty - MPSV, MŠMT, evropské peníze, krajské a městské peníze.“

Respondent 2 (Charita): „Máme nějaké projekty na dobrovolníky, ze kterých jim hradíme pojištění a případně nějaké přednášky a dárky. Jinak to oni dělají zdarma, takže na to moc

financí potřeba není. Můj úvazek je hrazen z projektu MPSV a OPLZZ, ale koordinace dobrovolníků individuálního doučování je jen malá část mé pracovní náplně.“

Respondent 3 (S.T.O.P.): *„Dotace jsou jedna velká otázka, se kterou každým rokem bojujeme. Program je docela značně finančně náročný, protože se snažíme dobrovolníkům zajistit veškerý servis, který potřebují a navíc se starat o děti i po volnočasové stránce. Každoročně sháníme finanční prostředky, kde se dá a zatím se nám celkem daří, ačkoliv se nám nikdy nepodařilo pokrýt finančními prostředky 100%. Vždy jsme museli něco oželeť nebo nepřijmout pracovní sílu, která by nám velmi pomohla. Prozatím nás během let našeho fungování podpořili tito donátoři: statutární město Ostrava - to je naším hlavním a skoro nejdůležitějším donátorem, podporuje nás finančně od počátku naší existence, Nadace 02, Nadace ČEZ, MŠMT, MV ČR, Výbor dobré vůle – Nadace Olgy Havlové, Nadace OKD, Moravskoslezský kraj-Krajský úřad a statutární město Frýdek-Místek.“*

- **Myslíte si, že tato služba má svůj smysl? V čem konkrétně jej spatřujete?**

Respondent 1 (Člověk v tísní): *„Určitě má smysl, pomůže aspoň pár rodinám, může změnit postoj učitelů, může propojit práci více institucí a být tak komplexní v zájmu dětí v rámci vzdělávání.*

Pro nás jsou to zkušenosti, možnost nabízet širší spektrum služeb, rozšiřovat podporu rodin nejen ze stránky terénních prací, ale také právě o oblast vzdělávání.

Pro rodiny je to podpora celé rodiny, možnost se naučit jak pracovat s dítětem, jak se učit, pedagogizace prostředí rodiny, kamarád v rodině - z majority, i podpora při komunikaci se školou, náhled, možnost doprovázení, vysvětlování věcí, kterým nerozumí, někdo se jim věnuje a podporuje je.“

Respondent 2 (Charita): *„Samozřejmě, že má. Pro úspěšnou integraci a soběstačnost romské komunity je nejdůležitější vzdělání. A takto můžeme pomocí doučování romským dětem i dětem ze sociálně slabšího prostředí zlepšit startovací podmínky.*

Děláme vlastně 2 typy doučování (viz. níže). A také nově skupinové doučování na Mrštíkově nám, pro skupinu asi 6 romských dětí z lokality, v prostorech karmelitánského kostela na Hejčíně.“

Respondent 3 (S.T.O.P.): „Ano, myslím si, že tato služba má svůj smysl. Kdybych o tom nebyla přesvědčená, tak by mě ani tato činnost nebavila dělat. V čem smysl vidím, jsem již řekla v otázce předešlé. V čem spatřuji smysl pro dobrovolníky? Určitě v tom, že poznají, jak v to takové rodině funguje, že jsou většinou rodiče i děti velmi vstřícné a není se čeho bát, že život není jen černo bílý. Získají spoustu zkušeností do dalšího života a případně další práce, pokud by v tomto oboru dále chtěli pracovat. Ale spatřuji přínos už jen v tom, že někomu pomáhají, je to smysluplné a přináší jim to radost.“

○ **Je ve vašem okolí po této službě poptávka?**

Respondent 1 (Člověk v tísní): „Určitě je poptávka větší, než dokážeme uspokojit.“

Respondent 2 (Charita): „Je, i když se to během let mění. Někdy převažují rodiny, teda zájemci a někdy je více dobrovolníků. Závisí to vždy i od aktuální situace, kdo tuto stejnou službu v Olomouci také nabízí (školy, NVO... spolupracovali jsme například v tom ze SIM (ted' změnili název i trochu cílovou skupinu), s Člověkem v tísní.“

Respondent 3 (S.T.O.P.): „Ano, velká. Spolupracujeme s mnoha organizacemi, např. NNO, OSPODY, školy apod. Bohužel ze strany dobrovolníků až taková velká poptávka není.“

○ **Informujete o této službě vaše okolí? Jak?**

Respondent 1 (Člověk v tísní): „Máme letáky, propagujeme službu na spolupracujících školách a organizacích, prostřednictvím kolegů – terénních pracovníků a terénního pracovníka pro monitoring lokalit, který oslovuje nové potencionální rodiny a informuje o službách, které nabízíme.“

Respondent 2 (Charita): „Posíláme ponuku na školy a také na kontakty další.“

Respondent 3 (S.T.O.P.): „Ano, informovanost o službě je velmi důležitá. Snažíme se, aby se informace dostaly všude tam, kde si myslíme, že by měly být. Z hlediska náboru dobrovolníků: Distribuuje letáky pro potencionální dobrovolníky na různá veřejná místa, kde si myslíme, že se dobrovolníci pohybují. To jsou nástěnky ve školách – SŠ, VŠ, VOŠ, menzách, vysokoškolských kolejích, knihovny, různé kluby, art kina, úřady, přednášky na školách, webové portály pro dobrovolníky, informace na vlastních webových stránkách apod. Nábor

děti je zabezpečen informačními letáky do ZŠ, do NNO, na OSPODy, informace v přehledu sociálních služeb působících na území města Ostravy, různé webové portály, kam umísťujeme inzeráty, informace na vlastních webových stránkách, informace na různých akcích – vánoční trhy, veletrh NNO, den sociálních služeb apod.“

- **Jak probíhá nábor dobrovolníků a jaká kritéria jsou stanovena?**

Respondent 1 (Člověk v tísni): *„Nábor děláme prostřednictvím letáků, přednášek, oslovování SŠ, VŠ, VOŠ - věk minimálně 16 let, osobnostní zralost, předpoklady pro dobrovolnickou práci, doučování, zodpovědnost, vztah k dětem. Také záleží na individuálním posouzení.“*

Respondent 2 (Charita): *„Přes kolegyni, co koordinuje dobrovolníky pro celou Charitu Olomouc, také formou plakátů na VŠ. Věk je většinou na konci, nebo po ukončení SŠ. Převaha je vysokoškolských studentů, co si chtějí vyzkoušet zajímavou praxi.*

Zjišťuji jejich zaměření, co se týče předmětů, které by mohli doučovat a také si vybírají, na jakou věkovou kategorii by si troufli. Podle toho jim pak vybírám dítě na individuální doučování. Jinak nějaké přísné kritéria nemám. Po první návštěvě v rodině podepisují smlouvu a po roku jim společně s rodiči dítěte dávám rozvojovou zpětnou vazbu.“

Respondent 3 (S.T.O.P.): *„S každým zájemcem o dobrovolnictví je veden rozhovor, kde zjišťujeme motivaci k činnosti, apod. Vstupním předpokladem pro vstup do programu je ale minimálně středoškolské vzdělání nebo současný student SŠ, minimální věk 15 let a čistý trestní rejstřík. Pokud toto dobrovolník splňuje a program Doučování se mu líbí, je proveden rozhovor a potom zaškolení dobrovolníka. Dobrovolník ale musí být spolehlivý, trpělivý, přátelský, dochvilný a tolerantní.“*

- **Dobrovolníci**

- **Odkud/od koho jste se o této funkci dozvěděli?**

Respondent 4 (Člověk v tísni): *„O dobrovolnickém vyučování vím od nepaměti. Pravděpodobně jsem si to poprvé přečetl kdesi v novinách nebo na internetu.“*

Respondent 5 (Charita): „Při návštěvě Dómu sv. Václava jsem uviděla náborový leták Charity Olomouc, kontaktovala jsem pracovníky charity, v té době myslím slečnu B. (Březinovou) a R. (Růžickovou), ty mi pak do týdne našly rodinu Š. (Švecových), domluvily první schůzku a pak už jsme se s paní Š. domlouvaly individuálně.“

Respondent 6 (S.T.O.P.): „O doučování jsem se dozvěděl z Ostravské univerzity v předzápisu výběrových předmětů, kdy po zapsání tohoto předmětu mě kontaktovala koordinátorka sdružení S.T.O.P.“

○ **Proč jste se pro ni rozhodli?**

Respondent 4 (Člověk v tísní): „Osobně jsem vždy kladl důraz na formální vědomosti a získání všeobecného přehledu. Uvažoval jsem, že úsilí o vzdělání jednotlivce je v nepříznivých podmínkách jedním z nejefektivnějších způsobů, jak aktivně ovlivnit rozvoj osobnosti a dopomoci k budoucí úspěšné seberealizaci. Chtěl jsem se podílet na smysluplném projektu, být užitečný a oplatit své štěstí někomu potřebnému.“

Respondent 5 (Charita): „Chtěla jsem se zapojit to dobrovolnické činnosti, tato forma mi připadala smysluplná. Navíc jsem měla osobní problémy, které jsem se snažila touto formou vykompenzovat.“

Respondent 6 (S.T.O.P.): „Pro doučování jsem se rozhodl proto, že rád pracuji s mládeží a taky proto, že jsem přibližně věděl, co mě čeká – tudíž jsem na toto byl připravený.“

○ **Jak dlouho jako dobrovolník pracujete?**

Respondent 4 (Člověk v tísní): „Od září 2008.“

Respondent 5 (Charita): „Asi rok a třičtvrtě. Nevím přesně. Na Charitě Olomouc budou přesné informace.“

Respondent 6 (S.T.O.P.): „Jako dobrovolník pracuji krátce, přibližně 6 měsíců.“

○ **Jaké je Vaše dosavadní vzdělání/povolání? Myslíte si, že to má na funkci dobrovolníka vliv? Jaký by měl dobrovolník být?**

Respondent 4 (Člověk v tísní): „Jsem bakalář politologie a dále studuji v tomto oboru + obor Mezinárodní rozvojová studia. Předpokládám, že člověk si vybírá obor nejprve podle svých vlastních předpokladů a vloh k němu, ale také podle dalších motivací – rodiče, výhled do budoucna, možnosti výdělku, prestiž, smysl budoucí práce, atd. Podle toho se dá vyvodit jen velice nejasná charakteristika „klasického dobrovolníka“, často se pravděpodobně bude jednat o studentku/studenta pedagogické fakulty – učitelství nebo speciální pedagogika, obory pojímající sociální, humanitární či charitativní práci. Může ovšem existovat celá řada výjimek. Dobrovolník by měl být sečtělý, chápavý, empatický, tolerantní, trpělivý, vyrovnaný, klidný a odolný.“

Respondent 5 (Charita): „Jsem studentkou přírodovědecké fakulty. Vliv to jistě má, ale řekla bych, že spíše záleží na osobních charakteristikách dobrovolníka. Pokud se někdo rozhodne, že by rád doučoval děti, musí k nim mít nějaký vztah a myslím, že nezáleží na tom, jaký obor vystudoval. Samozřejmě by měl realisticky zvážit, kterým oborům rozumí a nepouštět se do oborů, kterým nerozumí vůbec. Na druhé straně si myslím, že učivo základní školy většina středoškoláků a vysokoškoláků zvládne, takže není třeba mít předem obavy z vlastní nekompetentnosti. Navíc dítě potěší, když občas může poučit dospělého.“

Respondent 6 (S.T.O.P.): „V současné době studuji na magisterské studium obor Sociální pedagogika, jinak dvanáctým rokem pracuji jako vychovatel ve VÚM s chlapci ve věku od 12 do 18, popř. 19 let. Vliv to u mě mělo, když jsem si zapisoval předměty na semestr, protože studenti bez zkušeností většinou neví, co je čeká a proto si tento předmět nezapisují.“

- **Myslíte si, že má tato služba svůj smysl? Kde tento smysl spatřujete?**

Respondent 4 (Člověk v tísní): „Usiloval jsem o to, dělat něco, co má smysl. Proto doufám a myslím si, že tato služba má smysl. Pro všechny zúčastněné. Na jedné straně jsou to hmatatelné výsledky v podobě zkoušením ověřitelných znalostí nabytých v rámci společných hodin, na druhé straně těžko měřitelné věci jako jsou osobní zkušenosti, vzájemné ovlivnění a konfrontace s člověkem z jiného prostředí, v konečném důsledku například proměna hodnot. Předpokládám, že dobrovolníků po celé České republice je více a každotýdenní drobná práce jednotlivých dobrovolníků s dětmi by se měla v dlouhodobém horizontu nějak projevit.“

Respondent 5 (Charita): „Ano, domnívám se, že má jak pro doučované děti, tak pro dobrovolníka. Doučované děti pocítí, že má o ně někdo zájem, že se na ně nedíváme jenom

jako na outsidersy. Také si myslím, že je vhodné dětem zdůrazňovat, že ať půjdou na jakoukoliv střední školu, bude mít jejich budoucí práce smysl. Hodně rodičů se snaží, aby měly maturitu i děti, které na ni podle mého názoru „nemají“, ale na druhé straně jsou například neobyčejně manuálně zručné, mají estetické cítění, jsou komunikativní. Dobrovolníka jeho činnost může také obohatit, rozšířit mu jeho světový názor, naučí ho větší toleranci. Někdo může zjistit, že se na tuto činnost nehodí, ale nemyslím, že by to bylo jeho selhání, jen zjistí, že má například jiný náhled na svět, že není dost trpělivý, nevyhovují mu lidé, se kterými má pracovat. Myslím, že i taková zkušenost je dobrá.“

Respondent 6 (S.T.O.P.): „Smysl vidím především ani ne tak, že by se podstatným způsobem zlepšil jejich školní prospěch, i když k mírnému zlepšení došlo. Žádné z dětí, jenž jsem doučoval, nepropadlo. Ale vytvoření pozitivního vztahu ke vzdělání, protože většinou jejich rodiče nepovažují toto za hodnotu.“

Co se týká mě, tak jsem myslím získal zase pár dobrých zkušeností. V práci mám děti podstatně starší a s těmito je práce zase trochu jiná, obtížnější hlavně proto, že v ústavu jsou nedobrovolně, a tudíž je ta práce náročnější. Romské děti které jsem doučoval ke mně docházely dobrovolně a rády, bylo na nich vidět, že jsou rády, že se jim někdo věnuje, protože toto z domova většinou neznají.“

- **Rodiče**

- **Odkud jste se o službě doučování dozvěděli?**

Respondent 7 (Člověk v tísní): „Z nástěnky na ubytovně.“

Respondent 8 (Charita): „To bylo od jedné známé. Jí doučovali syna taky. A já jsem se jí zeptala na nějaký kontakt. Tak ona mi dala kontakt na tu charitu a pak vlastně ta charita mi to zprostředkovala.“

Respondent 9 (S.T.O.P.): „No, na sociálním prostě. Na sociálním úřadě.“

- **Proč jste se pro ni rozhodli?**

Respondent 7 (Člověk v tísní): „Nedokázali jsme mu pomoci s angličtinou a syn potřeboval podporu i osobní. Podporu nového kamaráda.“

Respondent 8 (Charita): „Rozhodla jsem se já i syn. To bylo vzájemné i on chtěl.“

Respondent 9 (S.T.O.P.): „Protože byli slabí ve škole. A rozhodli jsme se pro všechny najednou už rovnou.“

- **Myslíte si, že tato služba má svůj smysl? V čem ho Vy osobně vidíte?**

Respondent 7 (Člověk v tísní): „Určitě je dobře, že něco takového je, dítě se může zlepšit i v tom, v čem si rodiče neví rady, je v kontaktu s novým člověkem, který ho nejen učí, ale taky je mu kamarádem. Podrží ho, aby se nezvrtilo jeho chování spolu s dospíváním a nechytl se blbé party, je mu vzorem, je tam jen pro dítě.“

Respondent 8 (Charita): „No, jakože za prvé, že jsem svobodná matka, takže těch financí tolik nemám, i když chodím do práce a prostě je to zadarmo a já strašně obdivuju ty lidi, že mají na to nervy a dělají to zadarmo, bez nějakých těch a jako smysl to má. Oni to doučování v té škole až tak neměli, že ta učitelka na něj nemá až takový čas a ona to bere tak narychlovku jakoby a přece jenom tady ten dobrovolník hod'ku, dvě je s ním a syn z toho měl strašně moc a hodně mu to pomohlo.“

Respondent 9 (S.T.O.P.): „Ano. Jde spíš o to, ať nepropadnou, ať se udrží v ročníku a dokončí školu. Oni na školy nemají. Ale on (= dobrovolník) jim pomáhá.“

- **Přihlásili byste se do tohoto programu i po druhé?**

Respondent 7 (Člověk v tísní): „Ano, určitě.“

Respondent 8 (Charita): „Určitě. Určitě. My už jsme domluvení, že kdyby byla potřeba, tak že se znovu zkontaktujeme.“

Respondent 9 (S.T.O.P.): „Ano, jasně.“

- **Doporučili byste program doučování i jiným rodinám?**

Respondent 7 (Člověk v tísní): „Určitě bylo by dobré, kdyby se mohlo doučovat více dětí i my bysme rádi měli doučování pro všechny naše děti.“

Respondent 8 (Charita): „Já jsem to dala dál. Ostatní měli zájem. Sice teď nakonec nevím, jak to dopadlo, jestli se k tomu vůbec dostali nebo jestli měli nějakého dobrovolníku, to už jsem se neptala. Ale tak jsem to jako předávala dál, že jsem byla opravdu spokojená.“

Respondent 9 (S.T.O.P.): „Ano, ale ještě jsme to neudělali.“

Okruh druhý – KLADY A ZÁPORY PROGRAMU DOUČOVÁNÍ

- **Koordinátoři**

- **Jaká pozitiva a negativa spatřujete ve vašem programu?**

Respondent 1 (Člověk v tísní): „Pozitiva spatřuji v již vzniklých navazujících službách, zabývajících se kariérním poradenstvím. Negativa asi v malé kapacitě.“

Respondent 2 (Charita): „Pozitiva vidím hlavně v zájmu rodičů. V pozitivním kontaktu s majoritní společností pro romské děti a přátelském vztahu mezi dobrovolníkem a dítětem. Rodiče jsou spokojeni.

Negativa vidím v ještě málo rozvinuté spolupráci se školami a učiteli dětí.“

Respondent 3 (S.T.O.P.): „Pozitiva spatřujeme v tom, že se program líbí jak dětem a rodinám dětí, tak i dobrovolníkům, kteří se do něj zapojili. Negativa spatřuji v nedostatečném počtu dobrovolníků a to, že počty dobrovolníků nejsou stabilní. Ale o tom již dobrovolnický program je. Dělali jsme výzkum ohledně programu v rodinách a jedním z negativ, které rodiče specifikovali, bylo to, že by chtěli, aby dobrovolníci za dětmi docházeli častěji, než jen jednou týdně. Bohužel zatím netušíme, jak toho dosáhnout, protože jsme rádi za každou chvíli, kterou nám dobrovolník ve svém nabitém programu věnuje. Také je jedním z negativ to, že nikdy netušíme, kolik financí získáme na další rok činnosti, ale to je věc, se kterou se potýkají všechny neziskové organizace.“

- **Co byste chtěli změnit v budoucnu?**

Respondent 1 (Člověk v tísní): „Chtěli bychom rozšířit kapacitu, rozšířit pole působnosti nejen na Prostějov a okolí, ale i Přerov, rozšířit i vůči věkové hranici – o předškolní výchovu či kluby pro matky s dětmi, popřípadě o nízkoprahový klub.“

Respondent 2 (Charita): „Více spolupracovat se školami dětí, aby se u romských dětí dalo předcházet jejich rychlému přecházení do speciálních škol, odkud se už pak většinou nevracejí a které často nezodpovídá jejich intelektové úrovni.“

Respondent 3 (S.T.O.P.): „Ano, přibrat dalšího zaměstnance, který by se věnoval jen náplni a organizaci volného času dětí, které jsou doučovány.“

- **Na co byste se chtěli více zaměřit?**

Respondent 1 (Člověk v tísni): „Podchycovat vzdělávací oblast u dětí už v předškolním věku.“

Respondent 2 (Charita): „Jak jsem už řekla. A třeba si také udělat statistiku o budoucnosti vzdělání dětí, které prošli naším doučováním.“

Respondent 3 (S.T.O.P.): „Na nábor dobrovolníků, více se medializovat, to zatím neumíme a stydíme se.“

- **Když se ohlédnete zpět, vidíte nějaké chyby?**

Respondent 1 (Člověk v tísni): „Nevím, jsem ve službě krátce. Určitě jsou problémy s motivací rodin a ve vytvoření vzdělávání jako hodnoty, možná jednostranné úsilí při nespolupráci škol.“

Respondent 2 (Charita): „Ještě tuto práci dělám jen rok a půl... nevím.“

Respondent 3 (S.T.O.P.): „Chyby určitě byly. Hlavně v tom, že organizace byla v době studentských let celkem nestabilní kvůli tomu, že se měnili statutární zástupci a koordinátoři. Také byla chyba v tom, že jsme se jedno životní období organizace přesunuli na půdu škol, kde doučování probíhalo. Vracet se do domácího prostředí dětí bylo pro některé spolupracující organizace velmi těžkým oříškem. V současné době se snažíme chybám vyvarovat a snažíme se mít vše pod kontrolou tak, aby nedošlo k nějakému nedorozumění.“

- **Je více úspěchů či problémů?**

Respondent 1 (Člověk v tísní): „Asi více úspěchů, ale ty se projeví až po delší době a dlouhodobějším působení, naopak úspěchy ve spolupráci se školami, mnozí jsou velmi vstřícní a společně se daří podporovat intenzivněji rodinu.“

Respondent 2 (Charita): „Nevím, jakou formu úspěchů máte na mysli, ale jsou to pomalé věci, nejsou tedy velké výsledky v krátkém čase. Ale jinak byla zatím spolupráce s rodinami vždy příjemná.“

Co se nepovedlo, byl jeden případ kluka, kterého tatínek nechal přeradit na tlak učitelky a asi i šikany spolužáků do zvláštní školy a pak už naše doučování nepotřeboval. Mrzí mě, že jsme tomu nedokázali předejít. Ale někdy to nejde a byli jsme s ním v kontaktu jenom rok a půl.“

Respondent 3 (S.T.O.P.): „Zatím bylo více úspěchů. Jsme rádi, že rodiče jsou rádi, když k nim naši dobrovolníci docházejí, děti i dobrovolníky program baví. Když se vyskytne nějaký problém je individuální a snažíme se ho hned řešit.“

- **Dobrovolníci**

- **Pozitiva Vaší práce:**

Respondent 4 (Člověk v tísní): „Pro mne je to zmiňovaný kontakt s cizím prostředím, které jsem mohl poznat velice zblízka. Pro mnoho současných dobrovolníků - budoucích pedagogů - jsou to praktické zkušenosti. Mohou si ověřit vlastní schopnost vést hodinu s jedním či dvěma žáky a získat zkušenost, jak pracovat s obtížnějšími dětmi co chování týče nebo s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Mají šanci poznat dítě, které je ve školním kolektivu neúspěšné a vyzkoušet si, jestli je možné s ním individuálně pracovat a dosahovat pokroků. Rodiče v rodinách, kde je více dětí, mají alespoň po omezenou dobu každý týden odlehčení od svých starostí. V dobrovolníkovi také přijde člověk, se kterým se mohou poradit o věcech školních či mimoškolních a který jim je schopen zprostředkovat informace ze žákovské knížky a i jiné. V některých případech se také stává, že rodič ani není schopen svému dítěti probíranou látku vysvětlit. A pro doučované děti je to možnost získat kamaráda a člověka, který je ochotný mu věnovat svůj čas, vyslechnout jeho přání a vypravování, úspěchy a neúspěchy.“

Respondent 5 (Charita): „Rozšířila jsem si obzory, poznala jsem sympatickou mladou slečnu, procvičila jsem se v trpělivosti, poznala život jiných lidí a jiné pohledy na svět. Děti se seznámí s novými lidmi, nechají si povyprávět, co například jejich doučovatele zajímá apod.“

Respondent 6 (S.T.O.P.): „Smysluplné využití jinak bezděčně tráveného času dětí, předávání zkušeností, předávání jiných vzorců chování.“

- **Negativa:**

Respondent 4 (Člověk v tísní): „Pro mne osobně je to občas příliš málo hmatatelných výsledků a pocit, že práce nepadá na úrodnou půdu. Pro rodiče to může být představa, že s jejich dítětem pracuje někdo jiný a oni „již nemusí“. Pokud doučující vede žáky k samostatnosti a nevypracovává úkoly za ně, nevidím žádný významný negativní faktor z pohledu dětí.“

Respondent 5 (Charita): „Jsem v pátém ročníku, takže mi chybí čas a jsem pak nervózní. Pro děti může být negativem sám dobrovolník, pokud si nevyhovují, je narušeno jeho soukromí.“

Respondent 6 (S.T.O.P.): „Žádné mě nenapadají.“

- **Rodiče**

- **V čem spatřujete pozitiva (klady):**

Respondent 7 (Člověk v tísní): „Kamarád, pomůže, v čem my neumíme, je to někdo cizí, kterého více syn poslouchá, psychická podpora syna.“

Respondent 8 (Charita): „Je tam příprava na tu školu, protože on můj syn – nešla mu matematika a on byl navíc v rozšířené třídě informatiky, kde byla navíc upřednostněná ta matematika ještě. Takže on už měl tu přípravu na střední školu i v tom doučování. On už od šesté třídy měl tu rozšířenou výuku.“

Respondent 9 (S.T.O.P.): „Určitě je to ve zlepšení ve škole. A děcka ho berou jako kamaráda a ne jako učitele, tak se na to doučování těšily.“

- **V čem spatřujete negativa (zápory):**

Respondent 7 (Člověk v tísní): „*Ne.*“

Respondent 8 (Charita): „*Já v tom nevidím žádná negativa. Vůbec ne. I když se mu nechtělo, ale já mu říkám je to pro tebe, musíš vydržet jednou týdně tu hodku, dvě, to vydržíš. Ale nakonec si dal říct.*“

Respondent 9 (S.T.O.P.): „*Asi to, že ho otravovaly děcka. Ale jinak je to pomoc a žádné negativa nejsou.*“

- **Pozorujete nějaké změny na Vašem dítěti? (Chování, chuť k práci, radost, motivovanost ...)**

Respondent 7 (Člověk v tísní): „*Určitě, je motivovanější. Snaží se, rozumí učivu, těší se na dobrovolníka, jde vidět, že je rád, že je tu někdo jen pro něj.*“

Respondent 8 (Charita): „*Že by se nějak fakt vyloženě nějak moc těšil, to ne, to bych lhala... Ale bylo to pro něj.*“

Respondent 9 (S.T.O.P.): „*Ano, že se těšily už pár dní před tím a otravovaly, že už tam chtějí jít. Dělali s ním problémové předměty. Matiku, češtinu.*“

- **Vyskytly se nějaké problémy?**

Respondent 7 (Člověk v tísní): „*Ani ne. Dobrovolník časem nemohl tak často, ale nevadí nám to, je to spíše teď už udržovací režim. Syn přestoupil na 2. stupeň a taky na jinou školu.*“

Respondent 8 (Charita): „*Vůbec žádný. Ne, ne.*“

Respondent 9 (S.T.O.P.): „*Ne.*“

- **Vliv doučování na školní úspěšnost.**

Respondent 7 (Člověk v tísní): „*Určitě, učitelka vidí, že se něco mění, kluk je lepší, jde poznat, že s ním někdo pracuje, i známky se zlepšily, ale prvořadě samo dítěte je podpořené.*“

Respondent 8 (Charita): „Byly vidět výsledky. Ano byly. Protože on tam měl v osmičce čtverku z matiky a on to potom teda vytáhl aspoň na ty trojky. Takže jako pomohlo mu to. On chce jít na střední školu a dostal se tam. Myslím, že i hodně záleží na těch rodičích. Já nevím, my jsme taky romského původu, ale přemýšlíme a jdeme úplně jinam, jiným směrem, a když to vidím ty ostatní rodiny na té ubytovně... ten vztah rodiče s dítětem je tam úplně někde jinde. Buď jim je úplně jedno, jestli děcka vůbec chodí do školy jako. Připadá mi, že to záleží hodně na rodičích.“

Respondent 9 (S.T.O.P.): „Mírné zlepšení tam mají. Udržely se ve třídě.“

Okruh třetí – FORMY A METODY PRÁCE

- **Koordinátoři**

- **Jaké jsou formy a metody práce a jaká odborná podpora dobrovolníkům?**

Respondent 1 (Člověk v tísní): „Individuální konzultace s koordinátorem, vzdělávání, supervize – externí psycholog, možnost konzultace s kýmkoliv s týmu.“

Respondent 2 (Charita): „Školení a možnost konzultace individuálních problémů se mnou. Rozvojová zpětná vazba, možnost supervize a jiné.“

Respondent 3 (S.T.O.P.): „Pro doučované děti individuální výuka, rozhovor, hra, zábavná činnost, motivace. Pro dobrovolníky je připravena odborná knihovna, spousta pomůcek a potřeb na doučování, kopírujeme dobrovolníkům různá zábavná cvičení a podpůrné texty s přehledy různých témat a např. jazykových jevů, dobrovolníci mohou využít také konzultace pedagogicko-psychologické poradny, dobrovolníkům se snažíme zajistit spolupráci s učitelem dítěte, supervize skupinová i individuální.“

- **Kdy, kde a za jakým účelem probíhají schůzky dobrovolníků?**

Respondent 1 (Člověk v tísní): „Většinou kvůli vzdělávání, supervizím či nějakým organizačním schůzkám- skupinové více dobrovolníků a další osoba, např. koordinátor, supervizor, odborník.“

Probíhají také u nás individuální schůzky s dobrovolníkem a koordinátorem – kvůli individuálním konzultacím, metodickým podporám, předávání materiálů, náslechům v rodinách při doučování.“

Respondent 2 (Charita): „Chci zapracovat také na společných schůzkách těchto dobrovolníků, protože většinou pracují sami, byla by to možnost předávání zkušeností.“

Respondent 3 (S.T.O.P.): „Supervize jednou za 3 měsíce. Pokud dobrovolník něco potřebuje, jsme mu vždy k dispozici“.

- **Dobrovolníci**

- **Metody a formy práce. (použití učebnic, pomůcek, hry, „škola“, ...) Na co se při samotném doučování zaměřujete?**

Respondent 4 (Člověk v tísní): „Na každou hodinu je potřeba mít nějakou přípravu a připravenou látku, která má být probrána. To vše proloženo nějakou zábavnou formou, která má být ne pouhou hrou, ale zároveň učení. Někdy se na přípravu ani nedostane – například když je příliš mnoho domácích úkolů nebo se ve škole probírá příliš komplikovaná látka, která dítěti nejde. Osobně postupuji podle učebnic, které používají ve škole, k tomu mám stále dva sešity na český jazyk – pracovní listy pro odstraňování poruch učení a čítanku pro dyslektiky. Pravidelně také nosím různé zkopírované papíry či kartičky. Nepravidelně mám k dispozici i pomůcky typu bzučák atp. Při práci s dítětem se snažím metodicky postupovat podle pokynů obsažených ve zprávě z pedagogicko-psychologické poradny. Na každé hodině se také vracím k tématům a cvičením probraným hodinu předchozí, na opakování a upevňování již nabytých vědomostí a znalostí kladu veliký důraz.“

Respondent 5 (Charita): „Doučování předmětů, které jsou momentálně nejproblematictější, popř. ze kterých se chce S. nechat vyzkoušet, snažím se, aby S. myslela v souvislostech.“

Respondent 6 (S.T.O.P.): „Tak co se týče pomůcek k doučování, většinu z toho co jsem potřeboval, jsem si donesl z práce, se zbytkem mi ochotně pomohli koordinátoři. Samotné doučování probíhalo následovně. Nejdříve jsem s dětmi prošel domácí úkoly, které jsme pokud to bylo zapotřebí společně vypracovali. Následovalo procvičování učební látky ze školy. Pokud jim nebylo vše dostatečně jasné. No a taky jsme se věnovali procvičování látky

starší, protože na toto většinou navazovalo učivo nové, a někdy bohužel nebylo na co navázat ať již z důvodů nemoci, či nepochopení učitele (látky ve škole).“

- **Jakým předmětům se věnujete?**

Respondent 4 (Člověk v tísní): *„Zvláštní pozornost věnuji českému jazyku a čtení, potom matematice. Doučuji ale všechny předměty jako je anglický jazyk nebo přírodopis a vlastivěda.“*

Respondent 5 (Charita): *„Těm, z nichž má S. špatné známky – převážně chemie, přírodopis, fyzika, zeměpis, někdy procvičujeme angličtinu. Matematiku se s ní učí paní Š..“*

Respondent 6 (S.T.O.P.): *„Při svém doučování jsem se zaměřoval především na český jazyk a matiku. Případně má přítelkyně občas pomáhala s angličtinou – tu jsem bohužel nikdy neměl.“*

- **Pouze škola nebo i „povídání“?**

Respondent 4 (Člověk v tísní): *„Snažím se, aby můj žák měl všeobecný přehled, a na každé hodině se věnujeme i mimoškolním tématům. Vždy nějaký čas strávíme nad vypravováním, co prožil, protože i zde je možnost kultivovat mluvený projev a rozšiřovat slovní zásobu.“*

Respondent 5 (Charita): *„Se S. si i povídáme, o škole, jejích problémech, o kamarádech, občas i mých problémech. S. je komunikativní, nemyslím, že bych vyzvíдалa, řekne mi to, s čím se svěřit chce. Nejprve jsme si držely odstup, ale tak po dvou měsících se náš vztah více „pokamarádštil.“ Myslím, že mezi námi panuje vzájemná důvěra, snažím se ji nezklamat.“*

Respondent 6 (S.T.O.P.): *„Vzhledem k tomu, že jsem doučoval tři a později čtyři děti a chodili postupně za sebou, což bylo taky někdy dost vyčerpávající, na hraní mi bohužel nezbyvalo moc času.“*

- **Rodiče**

- **Připravujete se s dítětem i Vy sami? Mimo doučování?**

Respondent 7 (Člověk v tísní): „Ano, učíme se s ním, sama chodím do školy, taky dohlížíme aby vše měl, když něco neví, tak se mu to snažím vysvětlit, hodně se učí sám.“

Respondent 8 (Charita): „Ne, to on sám už všechno.“

Respondent 9 (S.T.O.P.): „Ano i my a potom na tom doučování.“

○ **Je dítě více samostatnější?**

Respondent 7 (Člověk v tísní): „Je. Sám si chystá věci, řekne si, čemu nerozumí.“

Respondent 8 (Charita): „Ano, on si vše chystá sám. Samostatnost dobrá.“

Respondent 9 (S.T.O.P.): „To zase oni tam chodili krátce. To by muselo pokračovat.“

○ **Těší se Vaše dítě na hodiny doučování?**

Respondent 7 (Člověk v tísní): „Těší se na dobrovolníka, jsou kamarádi. Dělá s ním jiné věci, učí se s ním jinak, než učitelky. Hraje si s ním, dělají věci hodně prakticky, dělají i pokusy.“

Respondent 8 (Charita): „Měli jsme pána, a že by se na to až tak moc těšil... On to bral spíše jako z povinnosti, protože přece jenom v těch jeho letech, radši by teda šel ven, než aby se měl učit. Takže ale jo, dodržoval to. On ještě navíc má do toho tréninky, takže někdy fakt nemohl, ale jako dodržoval to. Jeho motivací byla právě ta střední škola, protože on potřeboval mít to dobré vysvědčení, ty známky prostě vytáhnout aspoň k těm trojkám. Tak ani nemusel do přijímacího kola, to měl výhodu. I když měl samý trojky, ale ten průměr byl takový, že ho teda vzali na tu školu. No a musím říct teď teda, má jedničky z matematiky. Na té základce mu to jakoby nechtělo vůbec jít. Já jsem slyšela, že některým děckám to na té základce až tak nejde a potom na té střední je to začne bavit a i on mi říkal, že ho ta škola začala bavit. Ale co potom, to on ještě neví. Tak uvidíme. Kdyby to bylo na mě, tak bych chtěla, ať jde na vysokou, ale nevím.“

Respondent 9 (S.T.O.P.): „Těšily, hodně. I ten nejstarší sedmák. A ten už s jeho manželkou dělal němčinu. Ona je jako nedoučuje, ale pomáhá.“

Okruh čtvrtý – ASPEKTY SPOLUPRÁCE

- **Koordinátoři**

- **Jak vnímáte spolupráci s rodinami, s učiteli?**

Respondent 1 (Člověk v tísní): „S rodinami dobře, jelikož je podmínkou poskytnutí služby jejich spolupráce, někdy je to samozřejmě obtížnější. Když je v rodině více dětí, sama matka nebo často nevyhovující bydlení a tak.

Většina učitelů je ochotna spolupracovat. Někteří jen v nejnutnější míře, jiní více. Spojit se i s dobrovolníkem, být vstřícnější v přístupu k rodičům, k dítěti, ale jsou i tací, kteří cítí spolupráci jako přítěž a nestojí o ni. Paradoxně si tím sami škodí a vzdávají se možnosti podpory a pomoci s pro ně problémovým dítětem.“

Respondent 2 (Charita): „S rodinami dobře. Máme podmínku, že nejdříve proběhne schůzka rodiče se mnou a on dokáže zabezpečit na ten jeden nebo dva dny v týdnu po dobu doučování, většinou jednu a půl až dvě hodiny, samostatnou místnost, kde se může dítě s dobrovolníkem v klidu doučovat. A také musí dohlížet na kázeň dítěte, abych tam mohla dobrovolníka pouštět samého a aby to mělo smysl.

Pokud rodina takovouhle možnost nemá, máme dvě děti, co se docházejí samostatně doučovat do naší menší kanceláře na Skautském domě.

A s učiteli jsme zatím spolupracovali jen s p. učitelkou ze ZŠ Přichystalova, ale to bylo také moc dobré, dělala nám pak školení zdarma.“

Respondent 3 (S.T.O.P.): „U rodin máme stanovená pravidla, které musí dodržovat. Pokud nějaké pravidlo poruší, je možno smlouvu s rodinou ukončit předčasně. Spolupráce s učiteli je zatím dobrá. Po dětech zasiláme učitelům informaci, že do rodiny za dítětem dochází na doučování dobrovolník a doučuje ho v těch a těch školních předmětech. Učitele žádáme o spolupráci s dobrovolníkem a na dobrovolníka prostřednictvím dopisu předáváme kontakt. Pokud učitel možnosti spolupráce s dobrovolníkem využije, je ve většině případů spolupráce dobrá.“

- **Jaké problémy se vyskytly?**

Respondent 1 (Člověk v tísni): „Byly problémy jako nedorozumění, nespokojenost, neochota, nedodržování pravidel.“

Respondent 2 (Charita): „Ze ZŠ Přichystalova se stala segregovaná romská škola, protože počet romských žáků narostl a rodiče „bílé“, tam nechtějí děti posílat. To se pak odráží na kvalitě školy a vzdělání jejich absolventů. Ale většina dětí např. z lokality Přichystalova pořád chodí do různých škol do města.“

Respondent 3 (S.T.O.P.): „Někdy jsme museli vyměnit rodinu, protože s dobrovolníkem nespolupracovala. Vstup do programu je pro všechny dobrovolný, proto chceme dodržovat alespoň nějaká pravidla směrem od rodin, aby dobrovolníci předčasně „nevyhořeli“.“

- **Ruší rodiny či dobrovolníci spolupráci s vámi? Proč?**

Respondent 1 (Člověk v tísni): „Rodiny ruší doučování z několika důvodů – už nepotřebují pomoc (dítě skončí vzdělávání či to už zvládá samo či s pomocí členů rodiny), dítě nespolupracuje ani s dobrovolníkem, rodina necítí vnější tlak - instituce, škola, různé speciální zařízení, či odbory zabývající se dětmi - a tak už nemusí být aktivní.“

Dobrovolníci ruší většinou, když nemají čas, stěhují se, jdou do práce, nebaví je to anebo nenaplní, bylo to jen na dobu určitou a období skončilo, chtějí zkusit něco jiného.“

Respondent 2 (Charita): „Dobrovolníci můžou vždy po jednom školním roce, bývá to většinou ze studijních důvodů. Rodiny až například, když se dítě dostane na střední školu nebo v tom jednom případě přeřazení do speciální školy.“

Respondent 3 (S.T.O.P.): „S rodinami rušíme spolupráci především my, pokud nejsou ochotny dodržovat pravidla, na kterých jsme se společně dohodli. Dobrovolníci ruší spolupráci výjimečně, pokud se např. přestěhují, najdou si práci apod. Jinak vždy minimálně jedno školní pololetí odchodí, tak jak je dohodnuto v dobrovolnické smlouvě. Pokud rodina zruší kontrakt, je to jen z důvodu, že již doučování pro dítě nepotřebují, ale to např. až potom, kdy tam dobrovolník školní pololetí pravidelně docházel.“

- **Změnil se Váš pohled na cílovou skupinu pro doučování, popř. dobrovolníky?**

Respondent 1 (Člověk v tísní): „Ani ne... Více oslovovat dobrovolníky přímo z měst a vesnic, kde doučujeme. Myslím si, že by byl menší odpad díky ukončení studia a nastalo by trvalejší dobrovolnictví.“

Respondent 2 (Charita): „Ne, vážím si obou. Člověk spíš poznává více jaká je realita.“

Respondent 3 (S.T.O.P.): „Vzhledem k tomu, že pracuji v pozici koordinátora již dlouho a i předtím jsem vykonávala podobně zaměřenou dobrovolnickou činnost, tak ani ne. Spíše mě stále něčím v pozitivním slova smyslu překvapují.“

Myslím, že je to i tím, že opravdu už vím, co od koho mohu očekávat a jaké jsou specifika romského etnika. Asi je to i tím, že mám několik přátel, kteří jsou Romové, takže znám jejich různé vrtochy a naopak klady, které jsou pro toto etnikum typické.“

- **Dobrovolníci**

- **Jak vnímáte Váš vztah s dítětem, s rodiči?**

Respondent 4 (Člověk v tísní): „Můj vztah s dítětem je přátelský, a pokud mohu hodnotit, myslím si, že nadstandardní. Stejně tak s celou rodinou. Myslím, že jsem si získal jejich důvěru a ani mne už doma neberou jako cizí element.“

Respondent 5 (Charita): „Velmi pozitivně. S rodiči také dobrý, panuje příjemná a přátelská atmosféra.“

Respondent 6 (S.T.O.P.): „Náš vztah je dobrý. S dětmi i jejich rodiči se znám osobně již delší dobu – jsme totiž sousedé, proto i doučování probíhalo u mě.“

- **Jsou vhodné podmínky pro uskutečnění doučování?**

Respondent 4 (Člověk v tísní): „K dispozici máme naprosto dostatečný stůl u okna, problém je, že v místnosti s ostatními. Bohužel, i přes jistou snahu zbylí členové rodiny nedovedou vytvořit ideální podmínky k doučování a sebeomezit se co se týče hlasitosti televize, hudby či jejich vlastní řeči a zorganizovat absenci četných návštěvníků po dobu výuky. Pokud vyjádřím nějaké přání o ztlumení TV nebo klid na práci, vždy reagují vstřícně, ale po několika málo

minutách se vše vrátí do stavu, jaký byl před mým požadavkem. Nemyslím ale, že se jedná o schválnost, spíše si tyto rušivé faktory nedokáží úplně uvědomit.“

Respondent 5 (Charita): „*Ano, jsou, učíme se v S. pokoji nebo v kuchyni, paní Š. je s malou N.. Ta je její sestra a má 5 let.“*

Respondent 6 (S.T.O.P.): „*Jak jsem řekl, doučování probíhá i mě doma a to i z důvodu, že u nich by to nebylo možné. Bydlí v bytě 2+1 a v domácnosti je devět členů.“*

○ **Je dítě vhodně připraveno/nachystáno?**

Respondent 4 (Člověk v tísní): „*Pravda je, že ani po dlouhodobém úsilí se plně nepodařilo dosáhnout toho, aby žák, když přijdu, byl připravený. Občas má připravenou tašku, někdy i vydané sešity a učebnice, ale stále ještě často shání věci až po mém příchodu. Během našeho doučování jsme už potřebovali všemožné pomůcky jako nůžky, lepidlo, pravítka atp. Vždy je lepší, když si vezmu věci své, rodiče sice dítěti kupují kvalitní pomůcky (tašku, pouzdro na tužky i na sešity) velice často, ale ono je nedovede uchovat příliš dlouho v použitelném stavu. Spotřeba je skutečně veliká.“*

Respondent 5 (Charita): „*Ano, je. Samozřejmě se jí do učení moc nechce, ale když jí požádám, pomůcky si připraví.“*

Respondent 6 (S.T.O.P.): „*Děti na doučování chodily včas, čisté a připravené. Pokud dítě přijít nemohlo, vždy jej někdo z rodičů přišel omluvit. Děti na doučování chodily rády.“*

○ **Je dítě motivováno?**

Respondent 4 (Člověk v tísní): „*Můj žák je v tomto nedbalý a v zásadě lhostejný přístup u něj lze pozorovat i ke školním záležitostem, je možné ho sice pro nějakou látku nadchnout a motivovat ho k práci, ale jen krátce, jinak nevidím snahu vše zvládnout, spíše skepsi, „že to neumí, že to nedokáže“.*

Respondent 5 (Charita): „*Jak v kterých předmětech, v angličtině velmi, oproti tomu například ve fyzice příliš ne.“*

Respondent 6 (S.T.O.P.): „*Jak jsem už říkal, děti se vždy na doučování těšily a chodily ke mně moc rády.*“

- **Změnil se Váš pohled na cílovou skupinu?**

Respondent 4 (Člověk v tísní): „*Můj vztah k cílové skupině se nikterak nezměnil, ale upřímně mě překvapilo, že tolik věcí, které jsem považoval za používané stereotypy je možno skutečně stále reálně pozorovat.*“

Respondent 5 (Charita): „*Ano, rasistka jsem snad nebyla nikdy, ale možná jsem o trochu tolerantnější a chápu lépe některé jejich problémy. Předtím jsem s Romy bezprostřední zkušenosti neměla, teď věřím, že převážná většina je slušná.*“

Respondent 6 (S.T.O.P.): „*Co se týká pohledu na cílovou skupinu, tak nejsem ten co trpí předsudky – takže ne! Věřím, že každý člověk by měl dostat v životě stejnou šanci.*“

- **Rodiče**

- **Jaký je vztah Vašeho dítěte s dobrovolníkem?**

Respondent 7 (Člověk v tísní): „*Jsou kamarádi, dávají si dárky, těší se na sebe, popovídají se, vysvětlí mu vše.*“

Respondent 8 (Charita): „*Říkám tam nebyl problém ani s jedním z nich. Ten pán studoval vysokou školu a práce do toho, tak musel odejít, ale jinak spokojenost. Byl s obouma kamarádký, tykali si, takže fajn. On byl teda vysokoškolák, ale já nevím, kolik mohla mít ta slečna. Kolem pětadvaceti asi.*“

Respondent 9 (S.T.O.P.): „*Jako kamarád. Ale vykají mu.*“

- **Jaký je Váš vztah s dobrovolníkem?**

Respondent 7 (Člověk v tísní): „*Dobry, je šikovný, hodný, zvykli jsme si na něj, je ochotný doučovat všechny předměty, když je potřeba.*“

Respondent 8 (Charita): „*Taky, dobrý.*“

Respondent 9 (S.T.O.P.): „Dobrý, my už se známe dlouho. A on nám to potom nabídnul.“

- **Chtěli byste něco změnit? Co?**

Respondent 7 (Člověk v tísní): „Ani ne.“

Respondent 8 (Charita): „Ne ne, vůbec. Akorát tam jsme se vždycky dohodli, když syn nemohl v určitou dobu, nebo pán nebo slečna, tak jsme se vždycky telefonicky dohodli.“

Respondent 9 (S.T.O.P.): „No, tak aspoň déle aby to trvalo. Jinak oni chtěli, aby děcka dojížděly jinam, ale já bych je sama nepustila.“

- **Spolupráce, připravenost Vašeho dítěte, dobrovolníka?**

Respondent 7 (Člověk v tísní): „Dobrá, není problém.“

Respondent 8 (Charita): „Syn se připravoval sám. V pohodě.“

Respondent 9 (S.T.O.P.): „Oni si nosili svoje věci i on měl něco svého.“

- **Váš dobrovolník byl Rom nebo „bílý“?**

Respondent 7 (Člověk v tísní): „Není problém.“

Respondent 8 (Charita): „Byli bílí oba dva. Nevím, jestli byli mezi dobrovolníkama Romové.“

Respondent 9 (S.T.O.P.): „No R., bílý.“

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Martina Tesařová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Miluše Hutýrová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2010
Název práce:	Programy doučování romských dětí
Název v angličtině:	Programmes of Tutorage for Romany Children
Anotace práce:	Diplomová práce je zaměřena na programy doučování romských dětí a s tím související i problematiku vzdělávání. Přibližuje specifika romské rodiny, jejich tradice a kulturu. Taktéž předkládá výčet současných projektů a programů, které by měly sloužit k zařazení romských dětí do hlavního vzdělávacího proudu. Práce prezentuje názory a pohledy koordinátorů, dobrovolníků a rodičů doučovaných dětí, kteří jsou na programu doučování participováni.
Klíčová slova:	Romská menšina, romská rodina, romská kultura a tradice, romský jazyk, edukace romských dětí, nestátní neziskové organizace, programy doučování romských dětí, rozhovor.
Anotace v angličtině:	The thesis is focused on the tutoring programmes of Romany children and on the related educational problems. It outlines the specifics of the Romany families, their traditions and culture. The work also presents a list of current projects and programmes, that should lead to the integration of the Romany children into the mainstream education. The thesis presents the opinions and views of the coordinators, volunteers and parents of the tutored children that are participating on the tutoring programme.
Klíčová slova v angličtině:	Romany minority, Romany family, Romany culture and traditions, Romany language, education of Romany children, non profit-making organization, programmes of the tutorage for Romany children, interview.
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1: Oláh Vlado: Proč nás zabíjejí? Příloha č. 2: Romská hymna Příloha č. 3: Voříšková Marie: O stvoření světa a jak Cikáni o svou vlast přišli. Příloha č. 4: Romští malíři Příloha č. 5: Oláh Vlado: Rodina Příloha č. 6: První záznam romštiny Příloha č. 7: Seznam respondentů Příloha č. 8: Rozhovory s respondenty
Rozsah práce:	93 stran
Jazyk práce:	český

