

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Diplomová práce

Bc. Lucie Blašíková

Rodinné prostředí a jeho vliv na povinnou školní docházku romského dítěte

Olomouc 2014

vedoucí práce: doc. PhDr. Jitka Skopalová, Ph.D.

Ráda bych poděkovala vedoucí diplomové práce doc. PhDr. Jitce Skopalové, Ph.D. za odborné vedení a velkou pomoc při psaní práce. Dále také děkuji Základní škole Přerov, Boženy Němcové 16, kde mi bylo umožněno uskutečnit výzkum. Především děkuji ředitelce této základní školy Mgr. Iloně Bočinské.

Prohlašuji, že jsem svou práci napsala samostatně a výhradně s použitím citovaných zdrojů.

V Olomouci dne 8. 4. 2014

Bc. Lucie Blašíková

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Lucie Blašítková
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	Doc. PhDr. Jitka Skopalová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2014

Název práce:	Rodinné prostředí a jeho vliv na povinnou školní docházku romského dítěte.
Název v angličtině:	Family environment and its impact on compulsory school attendance of Roma child.
Anotace práce:	Diplomová práce je zaměřena na problematiku romské menšiny v oblasti vzdělávání na základní škole, tedy v průběhu povinné školní docházky. Jedná se hlavně o první stupeň základní školy. V teoretické části jsou objasněny jednak základní pojmy, dále teoretická východiska, situace romské rodiny a komunity. Následují kapitoly zaměřené na sociálního pedagoga a Základní školu Přerov, Boženy Němcové 16, kde bylo zároveň realizováno výzkumné šetření. V rámci empirické části byly uskutečněny rozhovory s třídními učiteli, rodiči a samotnými žáky. V empirické části jsou interpretována získaná data, která objasňují vliv rodiny na povinnou školní docházku romského dítěte.

Klíčová slova:	Rom, menšina, rasa, komunita, lokalita, rodina, žák, povinná školní docházka, prostředí, socializace, vzdělávání, vzdělání.
Anotace v angličtině:	Thesis deals with the problems of the Roma minority, especially in the field of education at primary school, during compulsory education. The thesis is focused on primary school. In the theoretical part deals with basic concepts and theoretical background and situation of Roma families and communities. The following chapters are focused on social pedagogue and Základní škola Přerov, Boženy Němcové 16. Here are realized my research. As part of the reseach were interviewed with class teachers, parents and pupils. Final report interprets the data received and explains the influence of the family on children´s education in the Roma ethnic.
Klíčová slova v angličtině:	Romany, minority, race, community, locality, family, pupil, compulsory education, family background, socialisation, education.
Přílohy vázané v práci:	Příloha číslo 1 – Polostrukturované rozhovory.
Rozsah práce:	71 stran
Jazyk práce:	Český jazyk

OBSAH

ÚVOD.....	6
1 OPERACIONALIZACE ZÁKLADNÍCH POJMŮ	8
1. 1 Romská problematika	8
1. 1. 1 Rom.....	8
1. 1. 2 Menšina a rasa	10
1. 1. 3 Komunita a lokalita	12
1. 1. 4 Sociální vyloučení	13
1. 2. Pedagogické pojmy	14
1. 2. 1 Povinná školní docházka, vzdělávání a vzdělání	14
1. 2. 2 Žák	17
1. 2. 3 Rodina a prostředí.....	18
2 TEORETICKÁ VÝCHODISKA	21
2. 1 Sociologie výchovy.....	21
2. 2 Socializace.....	23
2. 3 Klima školy	25
3 ROMSKÁ RODINA A ROMSKÁ KOMUNITA.....	28
3. 1 Spolupráce rodičů se školou.....	30
3. 2 Vzdělávání žáků sociálně znevýhodněných	32
3. 3 Romská komunita	35
4 ROLE SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA V PRÁCI S RODINOU A KOMUNITOU	39
4. 1 Sociální pedagog a sociální pracovník	40
5 ZÁKLADNÍ ŠKOLA PŘEROV, BOŽENY NĚMCOVÉ 16.....	44
5. 1 Učitelé a školské poradenské pracoviště	45
5. 2 Způsoby práce se žáky a rodiči.....	51
5. 3 Škola pro romské žáky a škola s romskými žáky	53
6 EMPIRICKÁ ČÁST	54
6. 1 Interpretace získaných dat	57
6. 1. 1 Přípravný ročník (0).....	57
6. 1. 2 První třída (1)	58

6. 1. 3 Druhá třída (2)	59
6. 1. 4 Třetí třída (3)	60
6. 1. 5 Čtvrtá třída (4)	61
6. 1. 6 Pátá třída (5)	62
6. 1. 7 Celková analýza	63
ZÁVĚR	66
SEZNAM ZKRATEK	67
SEZNAM PŘÍLOH	68
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	69

ÚVOD

Pro diplomovou práci jsem si vybrala téma, které se týká Romů. Především je zaměřeno na prostředí rodiny a komunity, dále také na prostředí základní školy. V centru pozornosti stojí romský žák, který je vzděláván v rámci povinné školní docházky. Problematiku Romů považuji za aktuální. I proto jsem se snažila spojit, jak oblast pedagogiky v rámci vzdělávání romských dětí, tak i oblast sociální, tedy životní situaci romských dětí pochopitelně ve vztahu k rodině, která je může do značné míry ovlivňovat.

Literatura k danému tématu je dostatečná, především díky aktuálnosti problematiky. Do obsahu práce jsem se snažila zakomponovat současné výsledky některých projektů i komentáře České školní inspekce nebo informace, které poskytuje Agentura pro sociální začleňování.

Téma pro mě bylo jasnou volbou, protože již třetí rok pracuji s romskými dětmi i jejich rodiči v rámci základního vzdělávání. Pracovala jsem jako asistentka pedagoga ve třetí třídě, kde byla většina romských dětí. Považuji tuto práci za značně přínosnou, ale zároveň také náročnou a bohužel nedostatečně ohodnocenou. Již jako asistentka jsem pochopila, že práce s romskými dětmi je jiná a proto, aby ji člověk mohl vykonávat (tedy dobře vykonávat) musí porozumět podmínkám, ze kterých tyto děti pocházejí. V tomto školním roce 2013/2014 pracuji jako sociální pedagog na základní škole s romskými dětmi. Praxe je mým velkým přínosem pro tuto práci a své poznatky z terénu jsem se snažila do ní zakomponovat. Pracuji na Základní škole Přerov, Boženy Němcové 16, kde se zároveň uskutečnil výzkum prezentovaný v poslední kapitole. Žáci, kteří se zúčastnili výzkumu, žijí ve *vyložené lokalitě Přerov – Jih*, což je zároveň část spádové oblasti základní školy.

Diplomová práce je strukturována do šesti kapitol. První dvě kapitoly jsou teoretické a popisují zde základní pojmy. Následující kapitoly jsou zaměřeny na romskou rodinu, romskou komunitu, práci sociálního pedagoga, kterou považuji za nedostatečně popsanou a vydefinovanou a také na základní školu, kde byl realizován výzkum. V rámci výzkumu jsem zvolila kvalitativní typ výzkumu s metodou polostrukturovaných rozhovorů. Metodu jsem vybrala zcela záměrně, protože se mi již osvědčila při bakalářské práci. Záměrně jsem také vybrala vždy jednoho žáka z každého ročníku prvního stupně základní školy. Dále jsem provedla rozhovor právě s tímto žákem, jeho třídním učitelem a rodičem. Výzkumný problém

jsem definovala následovně - *Jaký vliv má rodinné prostředí na povinnou školní docházku romského dítěte?*

Mezi cíle diplomové práce patří definovat a popsat základní pojmy, které užívám v celé práci. Dále také popsat romskou rodinu a komunitu, analyzovat práci sociálního pedagoga a srovnat jeho práci s prací sociálního pracovníka. Další cíle jsou například rozbor Základní školy Přerov, Boženy Němcové 16 a realizace rozhovorů se žáky, třídními učiteli a rodiči.

Výzkum byl realizován se souhlasem paní ředitelky Mgr. Ilony Bočinské a rodičů zúčastněných žáků.

V diplomové práci se snažím poskytnout realistický pohled na romskou problematiku, která se odehrává ve *vyloučené lokalitě Přerov – Jih* a na Základní škole Přerov, Boženy Němcové 16.

1 OPERACIONALIZACE ZÁKLADNÍCH POJMŮ

V kapitole objasňuji pojmy, které se v celé práci vyskytují nejčastěji. Tyto pojmy jsou rozděleny do několika subkapitol podle oblastí, vytyčených cílem diplomové práce např. romská problematika nebo pedagogické pojmy.

1. 1 Romská problematika

Tématem práce je sice romské dítě, ale není možné vysvětlit pouze pojem Rom a dítě. Problematika je mnohem složitější a z tohoto důvodu uvádím širší terminologii.

Všechny děti vyrůstají v určitém prostředí, v lokalitě, která má svá specifika. Z uvedeného důvodu považuji za důležité nejen popsat romské prostředí, lokalitu, nukleární rodinu, ale také širší rodinu a vysvětlit postavení dítěte v rodině i mimo rodinu.

1. 1. 1 Rom

V naší společnosti se jen velmi málo užívá oslovení Rom. Mnohem častěji slýcháváme pojmenování Cikán nebo Cigán, které je mnohdy používáno v hanlivém slova smyslu. Jiní lidé mohou tvrdit, že slovo Rom je „výplodem“ dnešní společnosti.

„Termín ROM (v plurále Roma – Romové) je souhrnným označením několika etnických skupin, které mají společný původ, společné kulturní rysy a osobité charakteristiky. Rom znamená i muž, také manžel, ale zejména nahrazuje dřívější obecně u nás rozšířený název Cikán, Cigán, který dostal během předchozí doby pejorativní příděch. Nedávno byl tento název Rom v češtině i jiných evropských jazycích ještě neznámý a nový, ale je již obecně rozšířen jako původní romské sebeoznačení – v protikladu k předchozím názvům, daným jim zvenčí. Celkové označení etnických skupin, resp. národnosti romské názvem Rom – Romové bylo přijato i světovým romským hnutím – Mezinárodní romskou unií (International Romani Union, dříve World RI) i Radou Evropy. Názvem Rom se však nenazývají všichni Romové.“¹

¹ DAVIDOVÁ, Eva. *Romano Drom – Cesty Romů 1945 – 1990*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2000, s. 15 – 16.

Pro porovnání uvádím další definici popisovaného pojmu z internetových stránek Romale.²

„V rómčine je pojem Róm len označenie pre Rómov v strednej a východnej Európe. Sami seba nazývajú slovom Rom alebo Manush čo znamená Človek, ale sú známi aj ako Atzigan alebo Atsigan, teda kočovník, z čoho pochádza slovenské Cigán, nemecké Zigeuner, maďarské Cigány, či talianske Zingaro. Na kongrese v Göttingene, v roku 1983, sa účastníci Medzinárodnej rómskej únie dohodli, že na označovanie tejto etnickej skupiny sa má používať termín Rómovia. Súvisí to taktiež s koncepciou ekológie jazyka označovať etnické skupiny takými názvami, akými sa označujú sami a nie takými, ktoré majú zároveň negatívny podtón a sú nositeľmi sociálnych šablón a stereotypov, teda nie Cigán, ale Róm. Dlho pretrvával mylný názor, že Rómovia pochádzajú z Egypta a tento názov sa používa od 15. do 18. storočia. Dodnes sa tento termín zachoval v modifikovanej podobe vynechaním začiatočného „e“ (v španielčine Gitano, v angličtine Gypsy v chorvátčine Jedupak - Jedupta = Egyptan). Zvláštnosťou je francúzština, kde okrem Tsigane existuje výraz Bohémien, čo zodpovedá historickému faktu, že Rómovia do Francúzska prišli z Čiech v prvej polovici 15. storočia.“³

E. Davidová se věnuje tématům kast, rozdělení Romů, které níže popisují.

Podle E. Davidové, lze Romy charakterizovat z několika hledisek: antropologického, etnického a demografického hlediska.

- Antropologické charakteristiky – antropologie jako věda se zabývá rasami, typy plemen, národy, populací, vývojem a jinými neméně důležitými oblastmi, ale v tomto případě jde především o chování Neromů. Jedná se o intoleranci k této menšině, která i u nás stále stoupá a pramení také z antropologických rozdílů. Mluvíme o barvě pleti, vlasů, očí, výšce, váze a pochopitelně o stylu života, způsobu hovoru a jednání.⁴
- Etnické charakteristiky – v rámci etnických charakteristik zmiňují romský jazyk. Není tomu zase tak dávno, kdy byla romština uzavřeným jazykem. Dnes už tomu tak není, ale některé skupiny Romů se již natolik asimilovaly, že romštinu vůbec

² Romale.sk jsou internetové stránky pro Romy, ale nejen pro ně. Je možné zde najít aktuální články o romských akcích, romském rádiu, ale také romské pohádky. Internetové stránky se snaží poukázat na pozitivní stránky romského etnika (tanec, zpěv, aj.).

³ *Pojem Rom* [online]. [2013-4-13]. Dostupné také z: <http://romale.mypage.cz/menu/pojem-rom>.

⁴ DAVIDOVÁ, Eva. *Romano Drom – Cesty Romů 1945 – 1990*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2000, s. 16.

nepoužívají nebo dokonce neznají. Nejedná se o jazyk spisovný, ale Romové se mezi sebou vždy domluví, i když používají odlišný dialekt (východoslovenský, západoslovenský, středoslovenský, maďarský, českých a moravských Romů, rumunských Romů nebo dialekt olašských Romů či německých Cikánů – Sintů).⁵

- Demografické charakteristiky – tyto charakteristiky hovoří o rozmístění Romů v Evropě a konkrétně i v České republice a jejích městech. Důležité je si uvědomit, že Romové jsou od počátku kočovníky, kteří nedokážou žít na jednom místě. K jejich zakořenění je dovedla majoritní společnost, která se nyní snaží Romy izolovat na okraje měst a tvoří tak vyloučené lokality.

Vzhledem k tématu vzdělávání romských dětí jsou podstatné etnické charakteristiky, které se zaměřují na romský jazyk, který může být velkou překážkou pro základní vzdělávání. Romové ve svých domácnostech hovoří částečně česky a částečně romsky. Z uvedeného vyplývá, že žák může mít problémy s porozuměním jazyka ve škole.

Pojem Rom není možné definovat jednotně a v dnešní společnosti není ani jednotně chápán, což potvrzují předchozí odstavce.

1. 1. 2 Menšina a rasa

V souvislosti s romským etnikem je nutné, dle mého názoru, zmínit také pojmy menšina, etnická skupina nebo národnostní skupina. *„Za příslušníka národnostní skupiny je považován ten, kdo vyznává společné náboženské hodnoty, sdílí kulturu, má stejný národní nebo geografický původ, hovoří společným jazykem, má stejnou tělesnou stavbu.“*⁶

Obecně lze říci, že za menšinu v České republice považujeme příslušníky menšin žijících na našem území např. Vietnamci, Bulhaři, Řekové a jiné etnické skupiny, jak se sama domnívám. Jsou to pro nás cizinci, ovšem Romy za cizince nepovažujeme, ale hovoříme o nich jako o etniku. Především kvůli odlišnosti od naší kultury.

⁵ DAVIDOVÁ, Eva. *Romano Drom – Cesty Romů 1945 – 1990*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2000, s. 17 – 20.

⁶ DEVEROVÁ, Lenka a Martina SCHLESINGEROVÁ. In. NAVRÁTIL, Pavel. *Romové v české společnosti: jak se nám spolu žije a jaké má naše soužití výsledky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 24.

„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 dvou charakteristik.“⁷

Uvedené definice jsou ve své podstatě velmi podobné, i když se jedná o rozdílné pojmy.

Dalším důležitým pojmem, který je třeba objasnit je rasa. Uvádím ho především proto, že může být chápán v negativním slova smyslu. Jedná se sice spíše o oblast antropologickou, o které jsem se již zmiňovala, ale je nutné poznamenat, že zasahuje do problematiky sociální práce. Sociální pracovník musí být schopen zcela bez předsudků a stereotypů jednat s jakoukoliv rasou, což mu ukládá Etický kodex sociálních pracovníků.⁸ Ovšem další důvod proč tento pojem uvádím je jednání pedagoga a jeho přístup k žákům.

„Termín rasa má postihovat soubor tělesných znaků, např. barvu pleti, vlasů, charakter tělesné konstituce. Smyslem tohoto pojmu bylo popsat pomocí vědecké terminologie fyziologické charakteristiky různých populací a kategorizovat je. V ideologickém slova smyslu však tento pojem posloužil k prokazování nadřazenosti jedné rasy nad druhou a stal se nástrojem k legitimaci diskriminace a násilí.“⁹

Z definice je patrné, že termín rasa může být používán značně negativně. Mohou na sebe takto útočit příslušníci různých ras, ale není neobvyklé, že i v rámci jedné rasy. Je tomu tak právě u Romů. Příslušníci romského etnika nejsou jednotní a dovolím si konstatovat, na základě svých zkušeností, z vyloučené lokality Přerov - Jih, že se v rámci jednoho etnika mohou ještě dále dělit na skupiny. Tyto skupiny Romů proti sobě nebojují, ale pouze v případě, že se nemusí dělit o území. Zcela vyloučený je partnerský nebo manželský pár tvořený ze dvou různých skupin Romů.

⁷ SHEAFOR, Stephen. HOREJSI, Jindřich a Alexander HOREJSI. In. NAVRÁTIL, Pavel. *Romové v české společnosti: jak se nám spolu žije a jaké má naše soužití výsledky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 24.

⁸ *Etický kodex společnosti sociálních pracovníků ČR* [online]. [2013-8-23]. Dostupné také z: http://socialnipracovnici.cz/public/upload/image/eticky_kodex_sspcr.pdf

⁹ NAVRÁTIL, Pavel. *Romové v české společnosti: jak se nám spolu žije a jaké má naše soužití výsledky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 26.

1. 1. 3 Komunita a lokalita

Existuje mnoho definic komunity a lokality. Níže vypsane definice uvádí O. Matoušek se svými kolegy v knize *Metody sociální práce*, což je publikace, která mě provází po celou dobu studia.

„Lidé, kteří žijí v geograficky definované oblasti a mezi nimiž existují vzájemné sociální vazby (ve smyslu příbuzenství, přátelství a známosti v geografické oblasti a také ve smyslu účasti na aktivitách komunity a některých formách ekonomické směny, např. kupování zboží a služeb, práce pro místní zaměstnance apod.) a kteří jsou citově vázáni k sobě navzájem a k místu, kde žijí.“¹⁰

Užší pojetí komunity uvádějí citovaní autoři ve stejné knize. *„Komunita je vymezena hranicemi (mohou být geografické, politické, ekonomické nebo sociální), postavena na pilířích (sdílené hodnoty, společné kulturní dědictví, společné zájmy, společné problémy) a má strukturu (tj. formální a neformální organizace a sociální uskupení, skrze něž obyvatelé vykonávají určité funkce).“¹¹*

Výstižné vymezení uvádí J. Hartl. *„Komunita je místo, kde člověk může získat emocionální podporu, ocenění a praktickou pomoc v každodenním životě.“¹²*

V uvedených definicích je na komunitu pohlíženo z různých úhlů pohledu. Komunita má své specifické znaky, které musí znát sociální pracovník, jestliže je komunitním pracovníkem nebo streetworkerem.

Romskou komunitu lze popsat jako příslušníky jedné kasty na určitém území. Územím je myšlena lokalita, kde Romové žijí. Proniknout do takovéto lokality je pro člověka z vnějšího prostředí velmi těžké, mnohdy nemožné. Romská lokalita má jasně vyhraněné území, na kterém se zdržuje. Romové nemají příliš ve zvyku se z takového místa vzdalovat, cítí se zde v bezpečí, což je jeden z hlavních důvodů, proč je prostupnost z vnějšího prostředí, tak těžká.

¹⁰ MATESSICH, Antony. In MATOUŠEK, Oldřich a kol. *Metody a řízení sociální práce*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 253.

¹¹ Tamtéž, s. 253.

¹² HARTL, Pavel. In MATOUŠEK, Oldřich a kol. *Metody a řízení sociální práce*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 253.

Z vlastní zkušenosti mohu konstatovat, že Romové si jen ve velmi malém počtu případů vybírají svou lokalitu sami. Často zůstávají v již zmiňované *vyločené lokalitě Přerov - Jih*, a to z mnoha důvodů. Pokud přijíždí z jiného města, je velmi pravděpodobné, že mají v lokalitě své příbuzné, tudíž i zajištěné ubytování. Následně je možné ocitnout se v bytě o velikosti dvou místností, kde žije šest až osm osob, včetně malých dětí. Ovšem Romové se zde cítí v bezpečí a nechtějí opouštět rodiny. Takové místo je pro ně zároveň útočiště, kde se mohou schovat v davu. Podle mého názoru se jedná o lokalitu, kam Statutární město Přerov romské občany odsunulo. Chybu je tedy možné vidět na obou stranách.

1. 1. 4 Sociální vyloučení

Pojem sociální vyloučení a lokalita uvádím hlavně kvůli empirické části, protože z velké části proběhl výzkum také ve *vyločené lokalitě Přerov - Jih*.

Sociální vyloučení je možné definovat jako „*proces (nebo stav), který určité jednotlivce, rodiny, případně skupiny či celá lokální společenství (komunity) omezuje v přístupu ke zdrojům, které jsou potřebné pro participaci na sociálním, ekonomickém i politickém a občanském životě společnosti. Tento proces (stav) má mnoho příčin. Patří mezi ně chudoba, nízké příjmy, diskriminace, nízká míra vzdělanosti, zdevastované životní prostředí (tak typické pro slumy), často také etnická příslušnost. Prostřednictvím tohoto procesu jsou lidé odštěpeni na významnou periodu v životě od institucí a služeb, sociálních sítí a rozvojových příležitostí, které má k dispozici většina obyvatel ve společnosti.*“¹³

Mezi skupiny ohrožené sociálním vyloučením patří vždy etnické skupiny, tedy i Romové. Mnohé problémy vycházejí z měst, která segregují Romy na jejich okraj. Romové nejsou ohroženi vyloučením z majoritní společnosti, ale oni již vyloučení jsou. Místo bydliště je jedním z faktorů, které ovlivňují sociální vyloučení, ale existuje i mnoho jiných bodů jako např.:¹⁴

- *chudoba a nízký příjem,*
- *omezený přístup na trh práce,*
- *nízká míra sociální podpory, řídké nebo neexistující sociální sítě,*
- *bydlení a život v kontextu lokality,*
- *vyloučení ze služeb.*

¹³ PIERSON, Paul. In NAVRÁTIL, Pavel. *Romové v české společnosti: jak se nám spolu žije a jaké má naše soužití výsledky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 12.

¹⁴ Tamtéž, s. 33.

Za stěžejní bod v předchozím výčtu faktorů považuji bydlení a život v kontextu lokality. Několik zásadních informací uvádím v závěru předchozí kapitoly, tedy útočiště a úkryt. Život v kontextu lokality neumožňuje samostatné myšlení nebo úplné osamostatnění. Je důležité si uvědomit, že Romové jsou zvyklí žít po celý život společně. Rom nebo Romka, kteří budou chtít lokalitu opustit bez svých rodičů, sourozenců a celé rodiny, se do lokality již nemohou vrátit. Rodina se jich zrekne. Pak je velmi těžké lokalitu a myšlení v ní změnit.

1. 2. Pedagogické pojmy

Vzhledem k tomu, že významná část mého empirického šetření, ale i teorie má pedagogický charakter považuji za potřebné objasnit rovněž i tyto pojmy. Jako povinná školní docházka, žák, vzdělávání, vzdělání a jiné.

1. 2. 1 Povinná školní docházka, vzdělávání a vzdělání

Povinná školní docházka je základní vzdělávání, jehož průběh a ukončení popisuje zákon č. 561/2004 Sb., o předškolní, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších právních předpisů¹⁵.

Pod povinnou školní docházkou si většina z dětí a žáků představí základní školu, kterou budou navštěvovat devět nebo osm let. Povinnou hlavně proto, že nám ji nařídila nějaká autorita – učitel nebo rodič, jak se na školu dívají romské děti. Rodiče nutí děti absolvovat základní školu, ovšem mnohdy z nesprávného důvodu, kterým je státní sociální podpora.

Vzdělávání

Na základě studia odborné literatury lze říci, že pedagogická terminologie je značně nejednotná. Laická veřejnost každý den používá pojmy, které jsou odborné, ale není si toho vědoma. Možná právě proto mají některé pojmy hned řadu vyjádření a definic.

Vzdělávání chápe nejspíš každý z nás jako skutečnost, že chodíme do školy a něco se v ní naučíme, ale je nutné uvést odborné vymezení. J. Kantorová definuje vzdělávání následovně. „*Vzdělávání může být považováno za proces získávání a rozvoje vědomostí, intelektových*

¹⁵ Školský zákon [online]. MŠMT 2013 [2013-8-23]. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon>.

schopností a praktických dovedností, rozvoje rozumové stránky osobnosti, jejího myšlení a paměti.“¹⁶

Předchozí definici vzdělávání považuji za velmi výstižnou, i když zdaleka není jediná. Sama autorka uvádí další vymezení, z nichž cituji následující. *„Vzdělávání lze chápat jako proces všestranné humanizace a kultivace (akulturace, socializace, personalizace) člověka.*“¹⁷

Vzdělávání může být chápáno jako proces, při kterém žák získává nejen základní gramotnost (učí se číst, psát, počítat), ale získává i základy cizího jazyka, i když je velmi malá pravděpodobnost jeho využití. Důležité je naučit žáky starat se sami o sebe a umět řešit problémy každodenního života bez násilí a agresivity. Proces vzdělávání je zaměřen u romských žáků na rozvoj intelektuální oblasti, ale také na oblast řešení problémů a začlenění se do praktického života jako každý jiný občan.

Proces vzdělávání je u mnohých žáků ukončen absolvováním povinné školní docházky. Ze základní školy odcházejí ve většině případů na odborná učiliště, ale tyto školy již tolik neapelují na pravidelnou docházku žáka a spolupráci s jeho rodinou, jako základní škola. Odborná učiliště takovou činnost ani vykonávat nemusí, protože zde je vzdělávání a vyučení dobrovolné. Bohužel rodiče nemají zájem na dalším vzdělávání svých dětí. Pro ně samotné škola příliš neznamená. Na základě těchto důvodů jsou často žáci ze škol vyloučeni a ocitají se na trhu práce jako nezaměstnatelní.

J. Průcha objasňuje pojmy edukace a edukační procesy.

„Edukační procesy jsou všechny takové činnosti lidí, při nichž dochází k učení na straně nějakého subjektu, jemuž je exponován nějakým jiným subjektem přímo nebo zprostředkovaně (textem, technickým zařízením aj.) určitý druh informace.“¹⁸

Edukačním procesem můžeme nazvat vzdělávací činnost, která se odehrává v rámci vyučovacích jednotek.

„Ve smyslu právě uvedeného pojmu „edukační proces“ začínají u nás někteří teoretici používat termín edukace. Označují jím souhrnně tradiční pojem „výchova a vzdělávání“,

¹⁶ KANTOROVÁ, Jana a kol. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I.* Olomouc: Hanex, 2008. s. 89.

¹⁷ Tamtéž, s. 90.

¹⁸ PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika.* 1. vyd. Praha: Portál, 1997, s. 59.

*který je z různých důvodů nešikovný. Především proto, že je dvouslovný, a tudíž méně operativní než jednoslovný termín. Dále proto, že vyděluje složku „výchova“ a „vzdělávání“, ačkoliv se obě složky v reálném procesu vždy prolínají. Konečně je termín edukace vhodnější i vzhledem k mezinárodnímu úzu – jako ekvivalent anglického termínu „education“.*¹⁹

Výše uvedenou definici zmiňuji kvůli problematičnosti vyjádření jednotlivých pojmů, ale v textu používám pojem vzdělávání.

Vzdělání

V dnešní společnosti se prestiž a postavení často odvozují od vzdělání člověka. Čím vyšší vzdělání, tím vyšší postavení a statut. Ovšem, jak popisuje J. Kantorová i kuchař nebo zedník může být považován za vzdělaného, jestliže dokáže bez teoretických poznatků vyjádřit a vymezit smysl a účel života.²⁰

Mezi pedagogické pojmy patří tedy i vzdělání. Nejčastějším problémem je, že lidé si pojem vzdělávání a vzdělání zaměňují nebo mezi těmito dvěma slovy necítí žádný rozdíl. Vzdělávání jsem již definovala v předchozí subkapitole, jedná se tedy o proces dosahování určitého vzdělání.

*„Vzdělání se může vysvětlovat jako výsledek nebo konečný efekt procesu získávání vědomostí, intelektových schopností a praktických dovedností, rozvoje rozumové stránky osobnosti, jejího myšlení a paměti (vzdělávání).“*²¹

Vzdělání je již ukončený proces vzdělávání a může nám pomáhat po zbytek života, především na trhu práce.

¹⁹ DOKULIL, Martin. In PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 1. vyd. Praha: Portál, 199, s. 60.

²⁰ KANTOROVÁ, Jana a kol. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex, 2008, s. 93.

²¹ Tamtéž, s. 92.

1. 2. 2 Žák

Jan Průcha píše „žák: *subjekt edukace*.“²² V tomto smyslu se zabývá spíše rozdílností v inteligenci žáků a nerovnostmi, ať již v oblasti genderu nebo minorit.

Další vymezení termínu žák je z Pedagogického slovníku. „Žák je označení pro člověka v roli vyučovaného subjektu, bez ohledu na věk. Žákem může být dítě, adolescent, dospělý.“²³ V tomto slovníku můžeme najít také další definici „označení dítěte, které navštěvuje základní školu.“²⁴

Pro základní školy je důležitá Metodika pro pedagogy základních škol²⁵, kde jsou žáci rozděleni podle postižení, kterým mohou trpět. Pokyn je rozdělen na následující oblasti. „Potřeby žáků se zrakovým postižením při školním vzdělávání, specifika edukace žáků se sluchovým postižením, vzdělávání žáků s tělesným postižením v běžné základní škole, vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností, vzdělávání žáků se zdravotním znevýhodněním v běžné škole, problematika edukace mimořádně intelektově nadaných žáků v inkluzivním prostředí ČR, vzdělávání žáků – cizinců s ohledem na kulturní a jazykovou situaci.“²⁶

Základní škola Přerov, Boženy Němcové 16, kterou popisují v páté kapitole, zmíněný Metodický pokyn pro své fungování hodně využívá, protože některé skupiny žáků jsou do výuky integrovány.

²² PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, s. 101.

²³ PRŮCHA, Jan. Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 316.

²⁴ Tamtéž, s. 316.

²⁵ MŠMT. *Metodika pro pedagogy základních škol: Modely inkluzivní praxe v základní škole*. Praha, CZ1.07_1.2.00_14.0125.

²⁶ MŠMT. *Metodika pro pedagogy základních škol: Modely inkluzivní praxe v základní škole*. Praha, CZ1.07_1.2.00_14.0125.

1. 2. 3 Rodina a prostředí

Vymezit rodinu není příliš jednoduché, protože definice i tohoto pojmu není jednotná. Zákon o rodině, rodinu jako takovou nevymezuje. V druhé části, hlavně první definuje zmiňovaný zákon alespoň rodičovskou zodpovědnost.

§31²⁷

(1) Rodičovská zodpovědnost je souhrn práv a povinností,

- a) při péči o nezletilé dítě, zahrnující zejména péči o jeho zdraví, jeho tělesný, citový, rozumový a mravní vývoj,*
- b) při zastupování nezletilého dítěte,*
- c) při správě jeho jmění.*

Rodina je instituce pro dítě velmi důležitá. Prostředí, ve kterém se formuje jeho osobnost. Je možné uvést několik druhů rodin, ale základní členění je na rodinu nukleární a širší. Na základě studia vím, že nukleární rodinu tvoří rodiče a děti. Širší rodina jsou i ostatní příbuzní – prarodiče, tety, strýcové a ostatní. V průběhu socializace je rodina primární socializační činitel.

A. Giddens říká, že „rodina představuje skupinu osob přímo spjatých příbuzenskými vztahy, jejíž dospělí členové jsou odpovědní za výchovu dětí. Příbuzenství je vztah mezi jedinci, jenž vzniká buďto sňatkem, anebo pokrevními vazbami v otcovské či mateřské linii.“²⁸

Rodina je důležitý činitel v životě dítěte, a tak je podle mého názoru nutné, aby rodina a škola spolupracovali v zájmu budoucnosti dítěte, žáka.

Prostředí

*„Prostředí je významným činitelem, který ovlivňuje vývoj a rozvoj lidského jedince. V tomto smyslu se hovoří o pedagogicky nezáměrném – funkčním formování člověka sociálním a přírodním prostředím.“*²⁹

Definice J. Kantorové hovoří o prostředí jako o všeobecném činiteli, který nás neustále obklopuje a nezáměrně formuje. Za takové prostředí můžeme označit:³⁰

²⁷ Zákon o rodině (94/1963 Sb.) [online]. Sbírka zákonů 2013 [2013-8-23]. Dostupné také z: <http://www.sbirkazakonu.info/zakon-o-rodine/> (Zákon o rodině zaniká s platností Nového občanského zákoníku od 1. 1. 2014)

²⁸ GIDDENS, Antony. *Sociologie*. 1. vyd. Praha: Argo, 1997, s. 156.

²⁹ KANTOROVÁ, Jana a kol. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex, 2008, s. 55.

- rodinné prostředí,
- lokální prostředí,
- skupinové prostředí,
- volnočasové prostředí.

Výše uvedené příklady nezáměrně působícího prostředí nemusí být nutně odděleny od prostředí, které se snaží na dítě působit záměrně např. rodinné prostředí.

Pro dítě je jistě snadnější pohybovat se v prostředí, které na něho působí nezáměrně, než v tom, které se snaží působit přímo, tedy záměrně, což je bezesporu školní prostředí.

„Školní prostředí hned po rodině, patří k významnému činiteli. Jako sociální instituce má stanovené výchovně vzdělávací cíle, vlastní organizaci, metody a techniky práce. Má svůj řád. Specifičnost je v primárním cíli organizace: vzdělávat a vychovávat v souladu s obecně platnými normami společnosti, v zásadách humanismu a demokracie (např. didaktické principy Jana Ámose Komenského, sociálněpedagogické aspekty J. J. Pestalozziho, nebo alternativní školy, které jsou pedocentricky zaměřeny: Montessoriovská pedagogika, Freinetovská pedagogika, pedagogika Jénského plánu, pedagogika Daltonského plánu, Walfdorská pedagogika ad.). Vše probíhá v rámci vzájemné interakce mezi učitelem a žákem (mezi dvěma generacemi).“³¹

Vzhledem k tématu práce nemůžeme oddělovat záměrně a nezáměrně působící prostředí, stejně jako je tomu v běžném životě a praxi.

Specifické je také prostředí, ve kterém děti žijí, tedy vyloučená lokalita. Popisu této lokality se také věnoval *Dlouhodobý monitoring situace romských komunit v České republice*. V závěrečné analytické zprávě je popsána celá vyloučená lokalita, ale také problémy, které se zde vyskytují. Například nezaměstnanost, dluhy i problematika vzdělání. *„Výzkumnice se setkaly s případy mladých lidí, kteří si hodnotu vzdělání plně uvědomují, například považují za velmi důležité dosažení alespoň výučního listu. Mezi navštěvované*

³⁰ KALEJA, Martin. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2011, s. 13 – 16.

³¹ Tamtéž, s. 16.

*učební obory patří například zahradnice, automechanik i servírka. Někteří žáci přemýšlejí o pokračování ve vzdělávání i po ukončení učebního oboru.*³²

Operacionalizovat výše popisované pojmy nebyl problém, a to díky dostačující literatuře a zákonným předpisům či jiným citovaným dokumentům, na které odkazují.

³²ZÁZVORKOVÁ, Petra. *Dlouhodobý monitoring situace romských komunit v České republice. Závěrečná analytická zpráva. Lokalita Přerov*. Brno: Masarykova univerzita, 2008.

2 TEORETICKÁ VÝCHODISKA

V předchozí kapitole jsem uvedla základní pojmy z pedagogické a sociální oblasti a považuji za nutné rozebrat popisované pojmy podrobněji a v souvislostech. Proto uvádím několik teorií, které mohou mnohé objasnit.

2.1 Sociologie výchovy

Sociologie výchovy je pojem, který vymezil již v roce 1927 Inocenc Arnošt Bláha. „*Vývoj jedince je výsledkem spolupůsobnosti dvou činitelů: dědičnosti a prostředí. Moderní sociologie dovede dobře analyzovat vliv prostředí na jedince. Víme, že prostředí působí. Víme, že prostředí není jedno, že jsou mnohá prostředí. Ale nevíme dosud, jak to které prostředí působí. Vyzkoumat to se zřetelem k dítěti, to je úkol sociologické pedagogiky. Je v zájmu pedagogiky, aby toto výzkumné dílo bylo podniknuto.*“³³

V současné době je možné vymezit sociologii výchovy podle J. Průchy. „*Sociologie výchovy je disciplína sociologie, která se zabývá sociálními aspekty výchovy a její úlohou v procesech společenské reprodukce. Pojednává 1. o místě a funkci výchovy ve společnosti, v dané kultuře, o vztazích mezi výchovou a sociální strukturou a sociální mobilitou; 2. o vztazích objektů a subjektů výchovy (rodičů a dětí, učitelů a žáků aj.); 3. o struktuře a funkci výchovných institucí, o podmínkách a sociálních důsledcích jejich činnosti.*“³⁴

Sociologii výchovy uvádím především kvůli jednotlivým oblastem, kterým se věnuje. Mezi tyto oblasti patří např. rovnost vzdělávacích příležitostí, jazyková a sociální podmíněnost, vzdělanostní mobilita, dále problémy s postoji ke vzdělávání a v neposlední řadě také vztah rodiny, školy a komunity. Vzhledem k tématu práce považuji za důležité.³⁵

- Rovnost vzdělávacích příležitostí – i když žijeme v moderní společnosti, nemá každý příležitost se vzdělávat. To samozřejmě neplatí pro základní vzdělávání, které je povinné ze zákona a garantováno státem. Problém je možné spatřit ve výběru základní školy, která je ovšem daná spádově. I když rodiče mají ze zákona možnost vybrat základní školu dle svého vlastního uvážení. Ve spádové oblasti dostane přednost dítě, které zde má trvalý pobyt.

³³ BLÁHA, I. Arnošt. In PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, s. 55 – 56.

³⁴ PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, s. 56.

³⁵ Tamtéž, s. 57 – 59.

- Jazyková a sociální podmíněnost vzdělavatelnosti – „jedná se o teorii rozpracovanou B. Bernsteinem, která v podstatě tvrdí, že schopnost mladých lidí vzdělávat se ve škole závisí nejen na jejich individuálních dispozicích, ale také na rozvinutosti jejich jazykových kompetencí. A tato kompetence je zase závislá na sociálním původu jedinců. B. Bernstein a jeho následovníci prokazovali, že děti ze sociálně nižších vrstev (z dělnických rodin) mají jazykovou kompetenci méně rozvinutou než děti z rodin sociálně vyšších vrstev, a proto mají potíže s učením ve škole.“³⁶

Jazykovým možnostem romských žáků se věnuji v kapitole s názvem Romská rodina a romská komunita. Romské děti mají často problémy s českým jazykem samotným, protože v domácnostech se často hovoří jak česky, tak také romsky.

- Sociologie výchovy považuje za stěžejní také vztahy mezi rodinou, školou a komunitou. V řadě výzkumů bylo dokázáno, že bez spolupráce školy s rodinou a naopak nebudou výsledky vzdělávání maximální a úplné.

Na základě své praxe vím, že při práci s romskou komunitou, rodinou nebo romským dítětem jsou předchozí body podstatné pro úspěšné absolvování povinné školní docházky. Za obzvlášť důležitý považuji poslední bod, tedy vzájemnou kooperaci.

J. Průcha dále hovoří o příčinách vzdělanostních a sociálních nerovností. Nerovnost může být vnímána jako další distribuce sociální nerovnosti. V Pedagogické encyklopedii cituje J. Průcha Gregera, který vytvořil přehled některých teorií nerovností:³⁷

- Modernizační teorie – předpokladem je vyšší poptávka po vzdělání, tedy i odstranění bariér při jeho získávání.
- Teorie vzdělaností reprodukce – teorie nepředpokládá snižování nerovností v přístupu ke vzdělání, jelikož škola není institucí, která by mohla hodnotit pouze dovednosti a schopnosti žáka.
- Teorie sociální reprodukce – zde se naráží na problém vzdělávacího systému, který nerovnostem nezabrání, dokonce je ospravedlní.

³⁶ PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, s. 57.

³⁷ PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009, s. 830.

- Teorie kulturní reprodukce – v teorii se vyskytují pojmy jako hodnoty, přesvědčení o významu vzdělání nebo kultura a právě toto škola více uznává.
- Teorie racionálního jednání – teorie pracuje s ideou individuálního zvažování výnosů a nákladů, které mohou ovlivňovat budoucí dráhu jedince v oblasti vzdělávání.

Bylo by možné uvádět celou řadu teorií, které popisují problematiku nerovností, vzdělávání nebo romského etnika.

Výše uváděná modernizační teorie, která předpokládá odstranění bariér za předpokladu vyššího zájmu o vzdělávání, je teorií zajímavou, ovšem nejsem si jistá, že zcela reálnou.

2. 2 Socializace

Socializace je jeden z významných činitelů, který nás utváří, a to po celý život. Socializačním činitelem je především rodina, ale také škola a o obou těchto činitelích v diplomové práci hovořím. Socializaci tedy zařazuji do teoretických východisek.

Pojem socializace je možné definovat více autory. Vybrala jsem definici M. Nakonečného z knihy Sociální psychologie. *„Socializace je vysoce komplexní proces, začínající v novorozeneckém věku v rodině, pokračující ve škole a v zaměstnání, determinovaný masmédií, ale i příslušností k různým skupinám pracovním, zájmovým a dalším. Základy vytváří tak zvaná primární socializace, uskutečňující se u dítěte od jeho raného dětství v rodině v procesu rodinné výchovy, která je současně mediátorem vlivu dané kultury; cílem rodinné výchovy je totiž uvést dítě do příslušného kulturního prostředí, naučit je orientaci v tomto prostředí plném symbolů a společenských standardů. Na tuto primární socializaci pak navazuje další společenská instituce, škola a později pracovní organizace, kde se dospělý musí učit novým, tentokrát pracovním rolím, a další zdroje vlivů.“*³⁸

Pro srovnání uvádím další definici socializace od P. Saka a K. Sakové. Jedná se o jiný úhel pohledu na socializaci, a to z hlediska dnešní informační společnosti. *„Socializace, sociální zrání od dětství do dospělosti po historicky známé období lidstva vždy probíhalo v přirozeném světě. Digitalizací životního pole a virtuálním životem v kyberprostoru však dochází k zásadní změně. Zatímco mezi životem jeskynního člověka a životem Homo economicus v industriální společnosti bylo téměř vše jiné, sociální zrání v přirozeném životním poli pro ně bylo shodné.*

³⁸ NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. 2. rozšířené a přepracované vyd. Praha: Academia, 2009, s. 102.

Tato historická civilizační kontinuita je však v tomto okamžiku destruována. Sociální zraní dětí již začíná probíhat také virtuálně v kyberprostoru“³⁹

Vzhledem k popisované problematice uvádím dále vztah socializace a kulturního prostředí, kde probíhá. „*Socializace se odehrává vždy v rámci určitého kulturního prostředí, a proto je důležitý srovnávací etnologický přístup, který umožňuje zjištění vlivu různých, například výchovných praktik a jejich důsledky. V tomto smyslu mohou být různá kulturní prostředí charakterizována určitými znaky a indexy, jako mírou vzbuzované úzkosti, který vyplývá například z trestání dítěte, třeba tréninku hygienických návyků.*“⁴⁰

Za podstatný považuji také průběh socializace. M. Nakonečný definuje dva možné typy průběhu socializace:⁴¹

- přilnutí – bezproblémový průběh socializace, který se vyznačuje dobrým vztahem mezi matkou a jejím dítětem,
- citová deprivace – dítě postrádá mateřskou lásku a něhu.

Na základě osobních zkušeností z *vyloučené lokality Přerov - Jih* a z práce sociálního pedagoga mohu potvrdit, jak dalece ovlivňuje kulturní prostředí a prostředí rodiny celý proces socializace. Bohužel musím konstatovat, že mnohé děti z výše jmenované lokality trpí citovou deprivací, a to z několika důvodů. Prvním důvodem je velmi mladý věk rodičů a jejich nezájem, druhým důvodem je hned několik dětí v rodině, kde se sourozenci musí o pozornost rodičů zasloužit. Důsledek takovéto citové deprivace je viditelný ve školním prostředí. Děti citově deprivované mají sklony k šikaně svých spolužáků, nevhodnému chování ve vyučování za cenu pozornosti učitelky nebo spolužáků.

Všechny děti, všichni žáci mají právo na láskyplnou péči, kvalitní vzdělávání a stejné výchozí podmínky. V dnešní, i když moderní společnosti bohužel všichni stejné podmínky nemají. Především děti, které jsou určitým způsobem znevýhodněné, což jsou také děti, které vyrůstají ve vyloučených lokalitách.

³⁹SAK, Petr a kol. *Člověk a vzdělávání v informační společnosti*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007, s. 255.

⁴⁰ NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. 2. rozšířené a přepracované vyd. Praha: Academia, 2009, s. 132.

⁴¹ Tamtéž, s. 132 – 133.

2.3 Klima školy

Podkapitolu klima školy uvádím pro komplexní obsah celé práce. Jedná se o aktuální problematiku, která se tématu práce úzce dotýká. V případě, že se žáci spolu s učiteli budou ve školním prostředí cítit dobře, pak budou odvádět výborné výsledky. Zejména u žáků s příslušností k romskému etniku nám jde o schopnost změny, hledání smyslu života a pozitivní vnímání školy jako vzdělávací, ale i výchovné instituce.

Důraz na sociální kontext dává také H. Grecmanová v následující definici. „Škola je instituce, jejíž tradiční úlohou je vzdělávat a vychovávat. Nachází se pod tlakem společenského očekávání, protože plní významné společenské funkce: socializaci a personalizaci. Přispívá ke kvalifikaci mladé generace. Je místem, kde se setkávají různé skupiny a generace. Neslouží výlučně jen ke zprostředkování vědy. Vedle poznatků zde žáci rozvíjejí své sociální chování.“⁴²

Především při vzdělávání romského etnika považuji za nutné orientovat se na výchovu, protože v rodině může být tato složka značně opomíjena.

„Klima školy považujeme za projev jejího prostředí (s ekologickou, demografickou, sociální a kulturní dimenzí), který vnímají, prožívají a hodnotí jeho účastníci (žáci, rodiče, učitelé, školní inspektoři, veřejnost). Klima školy může představovat klima třídy a výuky, klima učitelského sboru, komunikační, organizační či školní klima atd. Každý z těchto fenoménů lze odvodit z klimatu školy, ale také jej jednotlivě definovat. Pojetí klimatu školy je v odborné literatuře mnoho.“⁴³

Dalším důležitým pojmem je klima třídy, které H. Grecmanová definuje takto: „klima třídy se vytváří jak ve výuce, tak o přestávkách, na výletech a při dalších akcích třídy. Také v klimatu třídy se konfrontuje objektivní realita se subjektivním vnímáním a prožíváním žáků.“⁴⁴

Ze své vlastní zkušenosti vím, že takové zážitky a navazování pozitivních přátelských vztahů probíhá u romských dětí převážně jen na školních akcích a výletech, neboť žáci takové zážitky z domova neznají. I proto je pozitivní klima ve třídě velmi důležité.

⁴² GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. 1. vyd. Olomouc: Hanex, 2008, s. 31.

⁴³ Tamtéž, s. 33.

⁴⁴ GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. 1. vyd. Olomouc: Hanex, 2008, s. 49.

H. Grecmanová ve své knize *Klima školy* uvádí také faktory klimatu školy. Mezi uváděné faktory řadí:⁴⁵

- **region** – jedná se především o umístění školy i o rozdíly mezi školami městskými a venkovskými,
- **architektura a fyzické faktory** – zde hovoříme o prostorách celé školy, ale hlavně o vybavenosti jednotlivých tříd a barevnosti i vzdušnosti. Pochopitelně musí učitel vytvořit bezpečné prostředí s pocitem jistoty pro jednotlivé žáky,
- **forma školy** – v dnešní společnosti mnoho rodičů hledá alternativní školy a odvrací se od škol tradičních,
- **organizační znaky školy** – může se jednat o velikost celé školy ve smyslu početnosti žáků v jednotlivých třídách, ale tak o množství ročníků,
- **obsah výuky a vyučovací předmět** – v rámci základního vzdělávání je tato oblast jasně dána v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Škola může v obsahu školního vzdělávacího programu adaptovat obsah na své podmínky a pro své žáky,
- **osobnost učitele** – učitel musí mít předpoklady pro výkon takové profese,
- **osobnost žáka** – učitel musí být připraven na rozdíly mezi žáky a jejich individuální zvláštnosti, které by měl respektovat,
- **vedení školy** – jedná se o nejvýše postavené pracovníky, kteří na základě svých rozhodnutí a svého vedení značně ovlivňují celé klima.

Při vzdělávání romských dětí je nutné vyzdvihnout hlavně region, ovšem spíše ve smyslu lokality, ve které žáci žijí, a jak je zde ovlivňují příslušníci rodiny a komunity. Dále forma školy, protože v některých případech jsou romské děti automaticky umisťovány do speciální školy, i přesto, že jsou intelektově průměrní nebo nadprůměrní. Obsah výuky musí být skutečně podáván jinak, protože žáci do školy přichází z prostředí, kde jim chybí zkušenost, a tak se seznamují s mnoha pojmy poprvé až ve školním prostředí. Osobnost učitele vytváří prakticky vše – jak se žák ve škole cítí, zda se do školy těší, jak nahlíží na učitele, zda ho učení naplňuje a vytváří se zde předpoklad pro další vzdělávání a mnoho dalších faktorů. U učitele, který pracuje převážně s romskými dětmi, je podle mého názoru nutné, aby se z velké části zaměřoval právě na výchovný aspekt. Stejně tak i vedení školy, kde jsou romské děti,

⁴⁵ GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. 1. vyd. Olomouc: Hanex, 2008, s. 51 – 74.

musí znát specifika tohoto etnika, a tak také pracovat. Za podstatnou považují dále spolupráci s rodiči, jelikož rodiče, rodina, komunita i celá lokalita do značné míry vytváří klima školy.

V rámci výše uvedené podkapitoly o klimatu školy je zřejmé, že práce s romskými dětmi je opravdu specifická. Učitel musí být od počátku přesvědčen, že taková práce má smysl, a že v ní věří. Z vlastních poznatků z praxe vím, že pozitivní výsledky se mohou objevovat jen občas, ale s tím musí být učitel předem srozuměn, jinak se u něho může snadno objevit syndrom vyhoření. Takový učitel nebude schopen vytvářet pozitivní klima, o které musí usilovat celý tým nebo učitelský sbor.

3 ROMSKÁ RODINA A ROMSKÁ KOMUNITA

Již v názvu práce se vyskytuje pojem rodina, který jsem objasnila v kapitole pedagogické pojmy. Jelikož je práce zaměřena na romské etnikum, stěžejním tématem je romská rodina. Do obsahu kapitoly jistě patří také romská komunita. Bylo by možné rozdělit kapitolu na dvě, ovšem problematika romské rodiny se prolíná s romskou komunitou. Stejně jako se problematika komunity prolíná s romskou rodinou, a to z jednoduchého důvodu – Romové žijí pohromadě a často rodinu a komunitu sami mezi sebou nerozlišují.

„Romská rodina má svá specifika spočívající v mnoha attributech rodinného a společenského života. Od většinové společnosti se liší vnímáním struktury rodiny, axiologickými prioritami, funkcemi, které by rodina měla plnit. Cíle rodinné výchovy jsou odlišné. Sociální role jednotlivých členů, ať už užší rodiny nebo širší rodiny, nesou také své zvláštnosti.“⁴⁶

„Romská rodina má pro komunitu Romů obrovský význam. O romské rodině se obecně traduje, že by pro všechny národy mohla být příkladem zejména svou soudržností, interpersonálními vztahy a pevnými vazbami, které jednotlivý členové v sobě uchovávají. Úcta a respekt mezi Romy jsou vždy přirozenými vlastnostmi, ač mnohdy vnější chování Romů pro členy majoritní společnosti působí dosti bizarně. Pedagogové z praxe uvádějí, že romští rodiče své děti milují nade vše. Jsou schopni svým dětem poskytnout první a poslední.“⁴⁷

„V komunitě Romů se setkáváme s odlišným členěním rodiny. Žena v komunitě Romů je předurčena k tomu, aby se stala dobrou manželkou a matkou. Muž jako otec je z obecného sociologického pohledu pasivním rodičem. V roli otce vystupuje formálně.“⁴⁸

Na základě zkušeností, které jsem získala v práci sociálního pedagoga, zastávám názor, že členové romské rodiny mezi sebou mají velmi pevné vazby, ale i ty je možné zničit. Romové zastávají tradiční „nemoderní“ členění rodiny, kde každý má své pevně stanovené místo. Děti jsou hýčkané a vnímané jako dar, ale musí se řídit striktními pravidly, a to především dívky, kterým vybírá budoucího partnera otec.

⁴⁶ KALEJA, Martin. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2011, s. 13.

⁴⁷ KALEJA, Martin. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2011, s. 14.

⁴⁸ Tamtéž, s. 14 – 15.

„Rodina sdílí vše- od obytného prostoru přes oblečení a jídlo až po fyzickou práci či peníze. Být sám nebo být sami není možné. Významné postavení mají v romské rodině starší lidé. Je jim prokazována úcta pro jejich moudrost získanou životními zkušenostmi a za výchovu dětí. Až do smrti žijí mezi svými příbuznými, kteří se o ně starají a chovají je v úctě.“⁴⁹

Důležité je popsat vztah rodičů ke vzdělávání svých dětí, tedy konkrétně k povinné školní docházce, zda v něm vidí smysl a prospěch do budoucího života.

Proto, aby byla úspěšně dokončena povinná školní docházka romského dítěte, musí vynaložit maximum nejen příslušná škola, ale také rodiče. Od počátku povinné školní docházky je tedy nutné.⁵⁰

- pracovat s dítětem v příznivé atmosféře, která bude podněcovat jeho schopnosti a dovednosti, pomoci mohou romští spolupracovníci a asistenti,
- pro překonání jazykových překážek zřídit vyrovnávací třídy,
- do výuky se snažit zahrnout podněty, které mají romské děti rády a které ovládají, což je především zpěv a tanec. Obojí je možné zahrnout do hudební a tělesné výchovy,
- žákům nabízet volnočasové aktivity v rámci školní družiny v souladu s předchozím bodem,
- jestliže ve škole pracují romští asistenti nebo učitelé, pak je možné do školního vzdělávacího plánu začlenit výuku romštiny jako nepovinného předmětu,
- posilovat romské vědomí studiem romské kultury, ale zároveň se snažit o pochopení ostatních kultur.

Základní škola Přerov, Boženy Němcové 16 se s většinou bodů ztotožňuje. Problém, který se často vyskytuje, je spolupráce s rodiči, nepřipravenost dítěte pro nástup do základního vzdělávání a speciálně pedagogické překážky při vzdělávání. Jednotlivé oblasti rozebírám a následujících subkapitolách.

⁴⁹ JANČÁLKOVÁ, Tereza. *Multi Kulti. Menšiny v ČR*. 1. vyd. Olomouc: Agentura rozvojové a humanitární pomoci Olomouckého kraje o. p. s, 2009, s. 61.

⁵⁰ ŠOTOLOVÁ, Eva. *Vzdělávání Romů*. Praha: Grada Publishing, 2000, s. 32 – 33.

3. 1 Spolupráce rodičů se školou

V úvodu této subkapitoly uvádím další z mnoha definic rodiny. J. Průcha charakterizuje rodinu následovně – „rodina je zpravidla charakterizována jako základní článek ve struktuře společnosti. Specifickým znakem, který ji odlišuje od jiných sociálních skupin, je její polyfunkčnost. Za hlavní jsou považovány ekonomicko-zabezpečovací, biologicko-reprodukční, emocionálně-ochranná a výchovně-socializační funkce. Jsou chápány jako úkoly, které plní rodina jednak vůči svým členům, ale také ve vztahu ke společnosti.“⁵¹

Rodina je v tomto pojetí chápána především jako edukační prostředí. Pro dítě a zároveň žáka je velmi důležité, aby na sebe navazovala výchova a vzdělávání v rodině a výchova a vzdělávání ve škole. J. Průcha dále uvádí pedagogické aspekty, které se v rodině vyskytují:⁵²

- výchova a socializace v rodině,
- utváření komplexní osobnosti v oblasti emocionální, kognitivní, ale také charakterové a poznatkové. Rodina připravuje a utváří vhodné prostředí pro úspěšnou povinnou školní docházku, ale také další studium.

Pokud hovořím o vztahu školy a rodičů a jejich vzájemné spolupráci, pak hovořím o psychosociálním klimatu školy, které všechny účastníky značně ovlivňuje. Jedná se o žáky, rodiče, učitele, ředitele. Psychosociální klima školy může být jednotlivými aktéry hodnoceno různě. Obecně můžeme do psychosociálního klimatu zařadit – spokojenost se školou ze strany rodičů i žáků, dále může být obsahem spravedlivý přístup a vstřícnost učitelů.⁵³

⁵¹ PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009, s. 487.

⁵² Tamtéž, s. 487.

⁵³ PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009, s. 292.

Výzkum klimatu školy je většinou velmi složitý a náročný, proto se zaměřím na pozitivní psychosociální klima – „*vztahy mezi učitelem a žákem mají demokratický charakter*“⁵⁴ a na **přání učitelů a očekávání rodičů**⁵⁵.

Přání učitelů:

- prožívání citového souladu a sounáležitosti s ostatními učiteli,
- potěšení ze spolupráce se žáky, rodiči a ostatními učiteli,
- spokojenost s daným stavem věcí a s bezkonfliktní atmosférou,
- úspěch v oboru a možnost seberealizace v práci,
- radost z pochvaly a uznání, spravedlivé ohodnocení.

Očekávání rodičů:

- kvalifikovanost, kompetentnost a vstřícnost učitelů,
- individuální podpora každému žákovi,
- cílevědomá práce školy v kognitivní i afektivní oblasti,
- spravedlivý přístup k dětem včetně jejich objektivního hodnocení,
- adekvátní motivace žáků k učení,
- přehlednost a srozumitelnost rozhodnutí (např. organizační, výchovných).

Na základě svých zkušeností z praxe na Základní škole Přerov, Boženy Němcové 16, mohu souhlasit s přáním učitelů. Zařadila bych dále velkou potřebu výchovného působení na žáky, ale dovolím si říci, že také na rodiče. V oblasti očekávání rodičů je situace na této škole jiná, což do značné míry potvrzuje specifičnost romského etnika. Rodiče žáků na základní škole nemají tak velká očekávání, jak je výše popsáno. Minimálně se jejich očekávání neprojevují na začátku spolupráce, tedy počátku povinné školní docházky jednotlivých dětí. V mnohých případech se konkrétní očekávání objevují v prvních konfliktech nebo nespokojenosti rodičů. Ovšem nespokojenost nepramení z obav ohledně neprofesionálního přístupu učitele či srozumitelnost daného učiva. Nespokojenost se často objevuje kvůli nepodloženým informacím, které rodiče zbytečně zveličují (např. článek v novinách), ale také kvůli spolužákům ve třídě, kde narážíme na problém s jednotlivými skupinami Romů.

⁵⁴ PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009, s. 293.

⁵⁵ Tamtéž, s. 293.

3. 2 Vzdělávání žáků sociálně znevýhodněných

„Sociální a ekonomická stratifikace každé společnosti se odráží v rozdílných podmínkách pro vzdělávání mladé generace. V mnoha zemích je tíživým problémem vzdělávání dětí, které nemají (zejména před zahájením školní docházky a v jejím průběhu) k svému rozvoji dostatečně podnětné podmínky. Prostředí dětí vyrůstajících v rodinách s nižším socioekonomickým a sociokulturním statusem je obvykle méně příznivé než v rodinách s vyšším postavením a s vyšší vzdělaností rodičů.“⁵⁶

V případě vzdělávání romského dítěte by bylo možné definice J. Průchy rozšířit o nedůležitost vzdělávání pro některé romské rodiče. V situaci sociálně znevýhodněných žáků (např. vyloučená lokalita Přerov - Jih) vidím problém dále v nepřipravenosti žáků na povinnou školní docházku. Na základní škole funguje přípravný ročník, kde se děti, které neuspěly u zápisu, připravují na zápis v dalším školním roce. Do přípravného ročníku jsou přijímány také děti, které nechodily do předškolního vzdělávání. Funkce této třídy je, dle mého názoru, mnohem širší – adaptace na školní prostředí, pravidelný režim dne, částečné odpoutání od rodičů a respektování nové autority, tedy učitele.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy vypracovalo - *Metodické doporučení k zabezpečení rovných příležitostí ve vzdělávání dětí, žáků a žákyň se sociálním znevýhodněním*, ve kterém se směrem k základnímu vzdělávání uvádí:

*„Úspěšné absolvování povinné školní docházky, v jehož průběhu dosáhnou žákyně a žáci plného rozvinutí svých vzdělávacích možností, je důležitým předpokladem pro další vzdělávací dráhu a jejich pozdější pracovní a společenské uplatnění. Vytváření **rovných příležitostí** v oblasti vzdělávání **v běžné škole** je jedním ze **základních faktorů**, které úspěšné absolvování povinné školní docházky podmiňují. **Rovné příležitosti na základní škole** **spoluvytvářejí podmínky nezbytné pro pokračování vzdělávání žáků a žákyň v sekundárním vzdělávání, získání kvalifikace a uplatnění na trhu práce.**“⁵⁷*

Je tedy zřejmé, že vzdělávání na základní škole je důležitým předpokladem a výchozí šancí pro budoucí život.

⁵⁶ PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009, s. 454.

⁵⁷ MŠMT. *Metodické doporučení k zabezpečení rovných příležitostí ve vzdělávání dětí, žáků a žákyň se sociálním znevýhodněním* [online]. [2014-2-28]. Dostupné také z: www.msmt.cz/file/1549_1_1/

Rodiče, kteří žijí se svými dětmi ve vyloučené lokalitě Přerov - Jih, což je zároveň spádová oblast Základní školy Přerov, Boženy Němcové 16, v domácnosti a mezi sebou hovoří česky, ale také romsky. Další funkcí přípravného ročníku může být bohatší slovní zásoba dětí v českém jazyce, která je pro další vzdělávání nutná.

„V procesu vzdělávání romských žáků můžeme identifikovat řadu příčin školní neúspěšnosti. Účinné vzdělání, které přináší edukační efekty, předpokládá jejich identifikaci a důkladné poznání. Jedním z dominantních problémů již v počátku vstupu žáků do školy je nedostatečná znalost vyučovacího jazyka, což je příznačné pro většinu romských dětí.“⁵⁸

Popisovanému tématu se také věnuje M. Kaleja ve svém článku ***Mateřský jazyk romských žáků základních škol v procesu vzdělávání.*** „*Jelikož je český jazyk pro mnohé romské žáky jazykem sekundárním, jeví se to jako obrovská překážka v počátečním vzdělávání. Žáci nejsou dostatečně schopni naučit se tak rychle jazyk jako většinová společnost a držet krok s majoritními žáky, kteří se učili mluvit česky od narození. Velká část romských žáků, hovořili česky, používá romský přízvuk.*“⁵⁹

K danému tématu se vyjadřuje také OECD, jak uvádí Česká školní inspekce ve své publikaci *Rovný přístup ke vzdělávání v České republice: situace a odpovědi.*

„OECD doporučuje vyhnout se segregaci a zvyšování nerovností. Volný výběr školy umožňuje volbu, ale zároveň také seskupování žáků do škol podle socioekonomického statusu rodiny, tedy segregaci. Vzdělávací systém by měl segregaci čelit například vytvářením ekonomických pobídek pro školy pro přijímání sociálně znevýhodněných žáků a kompenzací nákladů na tyto žáky. K překonávání sociálně-ekonomických bariér je nutné vytvářet finanční strategie, které budou reagovat na potřeby žáků a škol. Financováním škol je třeba podpořit přístup dětí ze znevýhodněných rodin ke kvalitnímu vzdělání.“⁶⁰

⁵⁸ PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009, s. 459.

⁵⁹ KALEJA, Martin. *Mateřský jazyk romských žáků základních škol v procesu vzdělávání. Speciální pedagogika*. 2011, roč. 21, č. 3, 167 - 177.

⁶⁰ Česká školní inspekce. *Rovný přístup ke vzdělávání v České republice: situace a odpovědi*. Praha: ČŠI, 2014, s. 23.

Na Základní škole Přerov, Boženy Němcové 16 se setkávám s žáky prvních tříd, kde již není možný odklad povinné školní docházky na další školní rok, a tito žáci mají velké problémy s kolektivem, látkou, učitelem, ale i celkovým porozuměním. Řešením může být Pedagogicko – psychologická poradna, kam ovšem není vhodné delegovat děti ihned při nástupu.

V závěru podkapitoly uvádím některé ukazatele, které definuje Česká školní inspekce, a které se týkají šancí na školní úspěch dětí sociálně znevýhodněných za předpokladu, že se neuskuteční žádná změna.

*Pozitivní vývoj:*⁶¹

- *Mírně klesá počet dětí, které mají odloženou školní docházku.*
- *Klesá počet dětí vzdělávaných v programech RVP ZV LMP.*
- *Velká většina rodičů souhlasí s tím, aby děti byly vzdělávány společně, v kolektivu různě nadaných dětí, a stejně tak velká většina rodičů očekává, že škola pomůže znevýhodněným dětem překonávat školní neúspěch.*
- *Převažuje forma individuálně integrovaných žáků se SVP.*

Negativní vývoj:

- *Počty žáků, kteří nedokončí střední vzdělání, se nesnižují. Naopak velmi mírně rostou.*
- *Klesá procento dětí, které chodí do MŠ, respektive které se připravují na ZV.*
- *Bude se zvyšovat segregace dětí. Již dnes 11 – 13 % rodičů vyhledalo pro své dítě jinou než spádovou školu, velká většina rodičů souhlasí i nadále s odchody žáků do víceletých gymnázií a pouze necelých 50 % souhlasí se snižováním jejich kapacit.*
- *Počet specializovaných učitelů a nároky na diagnostické a poradenské služby rostou, zatímco metodická podpora a kapacity těchto specializovaných služeb se výrazně nezlepšuje.*

V současné době existuje několik programů a projektů, které se snaží realizovat nějakou změnu u sociálně znevýhodněných dětí a žáků. Ovšem stále se jedná jen o rovinu teoretickou a praxe je většinou odlišná. Jako příklad uvádím projekt *Systémová podpora inkluzivního*

⁶¹ Česká školní inspekce. *Rovný přístup ke vzdělávání v České republice: situace a odpovědi*. Praha: ČŠI, 2014, s. 46.

vzdělávání, který se zaměřuje na zdravotně znevýhodněné, ale také sociálně znevýhodněné žáky.

3. 3 Romská komunita

Pro romskou rodinu je také důležitá romská komunita. Dovolím si tvrdit, že od sebe nemůžeme oddělovat romskou rodinu a komunitu, tedy v případě, že hovořím o romském etniku. Romská rodina a komunita spadají také do určité lokality. Pro potřeby této práce se jedná o vyloučenou lokalitu Přerov - Jih. „Na mimořádný význam charakteru lokality a lokálního společenství pro život lidí, kteří v něm žijí, upozorňují mnozí autoři (např. Pierson). Efekty chudoby a sociálního vyloučení spolupůsobí a vzájemně se posilují. Deprivovaná lokalita může pro své obyvatele znamenat nepřekročitelný kruh bídy. V řadě měst České republiky lze identifikovat lokality, jejichž obyvatelé (nemusí to být jen Romové) mají nižší příjmy, v nichž se vyskytuje výrazný podíl přelidněných bytů, kde obyvatelé mají horší zdravotní stav a nižší střední délku života. Obvyklé je také to, že obyvatelé těchto lokalit mají nižší vzdělání a v dané lokalitě a jejím blízkém okolí je vyšší míra trestné činnosti.“⁶²

Mohu potvrdit z dvouletého pozorování vyloučené lokality Přerov - Jih, která je v současné době výhradně romskou oblastí, že vzdělávání zde v mnoha případech končí povinnou školní docházkou.

*Rolladn Warren se svého času zabýval komunitou z hlediska funkcí, které komunita má jako svébytný sociální systém. Podle něj k nim patří zejména:*⁶³

1. produkce-distribuce-spotřeba,
2. socializace,
3. sociální kontrola,
4. sociální participace,
5. vzájemná podpora.

Podle P. Navrátila jsou pro naplnění uvedených funkcí podstatné instituce, které ovšem v takovýchto lokalitách mohou chybět. Jedná se o instituce jako např. sociální služby, vzdělávací systém, občanská sdružení, aj. Podle stupně sociálního vyloučení,

⁶² NAVRÁTIL, Pavel a kol. *Romové v české společnosti: jak se nám spolu žije a jaká naše soužití výsledky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 83.

⁶³ Tamtéž, s. 84.

pak Romové mohou participovat na celkové produkci společnosti, na které se ovšem sami podílejí jen velmi málo.⁶⁴

V závěru kapitoly uvádím pojem sociální skupina, který je, podle mého názoru, široký a doplňuje výše definované pojmy.

„Nejsme ani izolovaní jedinci, ani nežijeme pouze jako členové nějaké obrovské anonymní společnosti. Všichni jsme příslušníky nespočetného množství skupin. Skupinou rozumíme množství jedinců od dvou (pár, dyáda), až k velkým celkům. Vztahy ve skupině jsou přitom pravidelné a trvají delší dobu. Důležitou známkou skupiny je pocit „my“, tedy jakési skupinové vědomí, které příslušníky odlišuje od nečlenů. Míra intimity vztahů ve skupině je různá.“⁶⁵

J. Jandourek dále tvrdí, že skupina může být držena pohromadě jistými pouty, jako například citovými a instrumentálními pouty:⁶⁶

- citová pouta – jedná se o emoce, tedy osobní vztahy a city k ostatním členům skupiny. Ve skupině se můžeme cítit bezpečně, skupina nám může dávat pocit důležitosti, a také nám poskytuje důvěrné prostředí,
- instrumentální pouta – i v případě, že k sobě lidé ve skupině cítí antipatii, tak jsou schopní a ochotní spolupracovat, a to díky společnému, předem stanovenému cíli, jehož naplnění může skupině přinést velké obohacení.

Problematika romské rodiny a romské komunity je pochopitelně mnohem širší, ale snažila jsem se uvést základní informace, které jsem sama využívala v rámci výzkumu. Veškeré uváděné informace, nikoli informace citované, jsem získala ve své práci sociálního pedagoga, neboť sama velmi často navštěvuji vyloučenou lokalitu Přerov - Jih.

⁶⁴ NAVRÁTIL, Pavel a kol. *Romové v české společnosti: jak se nám spolu žije a jaká naše soužití výsledky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 84.

⁶⁵ JANDOUREK, Jan. *Úvod do sociologie*. 1. Vyd. Praha: Portál, 2003, s. 81 – 82.

⁶⁶ Tamtéž, s. 82.

Problematikou romského etnika a konkrétně situací ve Statutárním městě Přerov se zabývala také Agentura pro sociální začleňování. Přerov byl pilotním městem v letech 2008 – 2011, kde se Agentura snažila situaci řešit. Po ukončení programu pokračuje v práci město. Lokální konzultant M. Navrátil popisuje Přerov následovně.

„Přerov je statutární město uprostřed Olomouckého kraje, asi dvacet kilometrů od Olomouce. Žije zde přibližně 47 tisíc obyvatel. Jedná se o ekonomicky silné centrum s rozvíjejícím se průmyslem a obchodem. Za zmínku stojí zejména průmysl chemický a strojírenský, který zde má dlouhou tradici a který navzdory transformačním procesům posledních dvaceti let stále prosperuje. Přerov je město kontrastů. Na jedné straně se zde setkáme s rozlehlými parky a poklidnými místy s historickou zástavbou, na druhé straně s urbanisticky necitlivě řešenými průmyslovými aglomeracemi a dopravní tepnou, která prochází takřka centrem města. Na jedné straně jsou v Přerově exkluzivní rezidenční čtvrti, na druhé straně chudinská ghetta. Integrovaný plán rozvoje města je jedním z rozsáhlých projektů posledních let, kterým se magistrát snaží ostrost tohoto protikladu zmírnit. Právě na tomto projektu spolupracuje se statutárním městem Přerov Agentura pro sociální začleňování.

Problém sociálního vyloučení spojují Přerované především se třemi lokalitami v centru města nebo jeho blízkosti. Jsou to vyloučené lokality v ulicích Kojetínská, Husova a Škodova. Poslední výzkum z roku 2009 ukázal, že v těchto lokalitách žije přibližně 850 obyvatel. V Přerově jsou však další oblasti, ne dosud sociálně vyloučené lokality, kde se výrazně koncentruje romské obyvatelstvo. Jedná se zejména o některé domy v tzv. Jižní čtvrti, o ulici Denisova a části sídliště Předmostí. Mnoho Romů však žije v Přerově rozptýleně mezi majoritním obyvatelstvem a jsou plně nebo částečně integrovaní do života obce. Mezi převážně romskými obyvateli vyloučených lokalit a ostatním obyvatelstvem panuje značné napětí. Nedostatky v občanském soužití opakovaně tematizují jak Přerované romského původu, tak Přerované z majoritní populace. Vinou nedostatečné komunikace vznikla na obou stranách řada mýtů, které se nezakládají na pravdě, nicméně stávají se zdrojem napětí a novou bariérou v komunikaci. Často se například zmiňuje nebezpečnost ulice Škodova, přes kterou chodí Přerované na nádraží. Navzdory tomu, že policejní statistika dohady o krádežích a násilnostech v této lokalitě jednoznačně vyvrací a ukazuje na celkový pokles kriminality v posledních pěti letech, mýtus dále přetrvává. Pochopitelně ne všechny problémy obyvatel romských lokalit vyplývají z nedostatečné komunikace. V lokalitách je vysoká, téměř

stoprocentní nezaměstnanost, veliké procento romských mužů prohrává peníze ve výherních automatech, kterých je v Přerově na počet obyvatel nadprůměrně mnoho, a prohlubuje zadlužení rodin. Značný problém představuje také segregace obyvatel v oblasti bydlení. Ačkoli historie přerovských ghett není dlouhá – všechna tři vznikla sestěhováním obyvatel během 90 let -, je pro řadu jejich obyvatel v současnosti téměř nemožné získat bydlení „na lepší adrese“. Na vině je zejména masová privatizace městského bytového fondu.“⁶⁷

Z výše uvedeného odstavce je zřejmé, že situace v městě Přerov je dlouhodobá a známá odborné i širší veřejnosti. V současné době je situace v lokalitě docela klidná, ale u majority nikoliv, protože obyvatelé města začínají mít obavy, a to především v oblasti počtu Romů ve městě. Tyto informace uvádím pouze na základě své praxe.

⁶⁷ NAVRÁTIL, Martin. *O lokalitě* [online]. [2014-3-15]. Dostupné také z: <http://www.socialni-zaclenovani.cz/prerov/o-lokalite>

4 ROLE SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA V PRÁCI S RODINOU A KOMUNITOU

„Sociální pedagogika je aplikované odvětví pedagogiky, které se zabývá výchovným působením na rizikové a sociálně znevýhodněné skupiny mládeže.“⁶⁸

Sociální pedagogika je poměrně nová vědní disciplína, kterou je možné v České republice studovat. Značnou překážkou pro absolventy tohoto oboru je jejich následná uplatnitelnost, neboť samotný sociální pedagog není nikde definován. Na Základní škole Přerov, Boženy Němcové 16 je sociální pedagog zaměstnán jako součást školského poradenského pracoviště a zároveň i učitelského sboru. Nejčastěji je na této škole definován jako terénní pracovník, který zprostředkovává kontakt školy s rodinou žáka. Vzhledem k počtu žáků je k dispozici prvnímu i druhému stupni. Důležitá je komunikace s třídními učiteli, kteří upozorňují na varovné signály u žáka, ale je nutná také aktivita samotného sociálního pedagoga, tedy monitorovat situaci a terén.

Sociálněpedagogická práce zaměřená na romské etnikum obsahuje:⁶⁹

- aplikaci teoretických poznatků do praxe,
- snahu objektivně interpretovat romské etnikum a jeho pozitivní stránky,
- integraci Romů do společnosti,
- otevřenou komunikaci s rodinou i školou,
- povinnosti pro rodiče i děti,
- eliminaci sociálního znevýhodnění příslušného etnika,
- mnoho funkcí – jednou z nejdůležitějších je funkce vzdělávací a společenská.

Sociální pedagog vstupuje do rodinného prostředí dítěte a do komunity, kde žije. Mnozí rodiče se tomuto zásahu brání, až do chvíle, kdy tento nový kontakt může přispět k řešení mnohých problémů. Podle mého názoru by bylo možné označit sociálního pedagoga za mediátora, kde na jedné straně stojí rodiče a na straně druhé škola. Pokud chceme dosáhnout optimálních výsledků u žáků, pak je nutné, aby rodina a škola byli na jedné straně.

⁶⁸ PRŮCHA, Jan. Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995, s. 205.

⁶⁹ KALEJA, Martin. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2011, s. 12 – 13.

4. 1 Sociální pedagog a sociální pracovník

Práce sociálního pedagoga je velmi podobná práci sociálního pracovníka. Je možné zde nalézt mnohé podobnosti. Sociální pedagog stejně jako sociální pracovník má přidělenou určitou městskou část, kde pravidelně navštěvuje své klienty. U sociálního pedagoga se většinou jedná o spádovou oblast školy, kde pracuje. Obě profese se zaměřují na podobné problémy jako například záškoláctví. Důležité je poznamenat, kde končí kompetence sociálního pedagoga, začínají kompetence sociálního pracovníka nebo kurátora pro děti a mládež. I proto musí být sociální pedagog v kontaktu s Orgánem sociálně - právní ochrany dětí. Výhodou je zjistit si, který sociální pracovník má na starost konkrétní spádovou oblast školy a pravidelně komunikovat a navázat spolupráci.

Jestliže se jedná o závažnější problémy, pak je nutné spolupracovat s kurátory pro děti a mládež. Kurátor má větší pravomoci a pro dobrý chod školy je také důležitý. Kurátor má možnost udělat sociální šetření v domácnosti, tedy situaci rodiny dobře zná. V případě pořádání výchovné komise může poskytnout podstatné informace škole a jejím učitelům včetně sociálního pedagoga.

Osobnost sociálního pedagoga a sociálního pracovníka má také podobné vlastnosti a předpoklady. Některé vlastnosti jsou popisovány v článku *Social Work and Religious Diversity: Problems and Possibilities* z časopisu *Journal of Religion and Spirituality in Social Work: Social Thought*. Skromnost, důvěryhodnost, empatie a schopnost změny.

Důležitý je přístup k ostatním a způsob vedení rozhovorů, který by měl být přizpůsoben osobnosti klienta. Mezi základní vlastnosti můžeme zařadit skromnost a pokoru, což jsou výchozí vlastnosti pro respektování každé osobnosti s různou příslušností.⁷⁰

Sociální pracovník i sociální pedagog by měl dále mít schopnost získat si důvěru ostatních, tedy především svých klientů. Další spolupráce bude vzájemnou důvěrou jen posílena. V rámci rozhovorů může sociální pracovník klienta ve svém rozhodnutí utvrdit nebo se snažit nasměrovat ho jinam.⁷¹

Mezi základní vlastnosti obou výše popsanych profesí patří jistě empatie. Je důležité umět se vcítit do situace druhého člověka, ovšem za předpokladu, že tím nebude pracovník nijak

⁷⁰ KNITTER F. Paul. *Social Work and Religious Diversity: Problems and Possibilities*. *Journal of Religion and Spirituality in Social Work: Social Thought*, s. 261. Dostupné také z: <http://dx.doi.org/10.1080/15426432.2010.495632>.

⁷¹ Tamtéž, s. 261.

ovlivněn. Dále je možné zařadit do této kategorie také respekt vůči všem klientům a jejich možnostem.⁷²

Sociální pracovník i sociální pedagog by měl být schopen nabídnout klientovi lepší budoucnost s množstvím možností, a to na základě společné práce a změny, která by měla být vždy možná.⁷³

Podle mého názoru jsou výše popisované vlastnosti podstatné, jak pro sociálního pracovníka, tak i pro sociálního pedagoga, pro výkon jednotlivých (velmi podobných) profesí. Na základě vlastního zjištění vím, že ve městě Přerov pracuje sociální pedagog pouze na Základní škole Přerov, Boženy Němcové 16 a je tedy součástí školského poradenského pracoviště. Ovšem podobné problémy jako řeší zmiňovaná základní škola, musí řešit i ostatní základní školy nejen v Přerově. Podle toho tedy soudím, že by se profese sociálního pedagoga mohla stát běžnou součástí každé základní školy.

V rámci projektu *Tvorba a inovace vzdělávacích programů a profesních praxí* se hovoří také o implementaci sociálního pedagoga do škol. P. Soják a M. Vodičková popisují práci sociálního pedagoga následovně.

„V povědomí široké veřejnosti je obor sociální pedagogika (pokud není zaměřován se speciální pedagogikou) spojován primárně s prací s menšinovými či ohroženými skupinami a znevýhodněnými dětmi a mládeží. Sociální pedagog však může stejně tak dobře pracovat i se skupinami majoritní populace. V zahraničí - Polsku, Německu, Rusku či Anglii sociální pedagog na školách běžně působí. Projekt Katedry sociální pedagogiky má za cíl touto cestou podpořit profesi sociálního pedagoga a ověřit jeho význam a akceschopnost v prostředí české školy.

Intervenční a podpůrná role sociálního pedagoga ve školství je jednou z hlavních cest, jak upozornit společnost na to, co je potřeba udržovat a rozvíjet v nabyté kvalitě jedince a společnosti. Sociální pedagog může ve škole vykonávat různé činnosti směřované jak k žákům a učitelům, tak i k rodičům. Kompetence sociálního pedagoga končí (v kontinuitě

⁷² KNITTER F. Paul. *Social Work and Religious Diversity: Problems and Possibilities*. Journal of Religious and Spirituality in Social Work: Social Thought, s. 261 - 262. Dostupné také z: <http://dx.doi.org/10.1080/15426432.2010.495632>.

⁷³ Tamtéž, s. 262.

s psychologickými disciplínami) na prahu diagnostiky a popisu problému. Spektrum jeho možného působení ve škole je následující:

Směrem k žákům:

- *Výchovně pracovat se všemi žáky prostřednictvím zážitkové pedagogiky a nejrůznějších inovativních způsobů práce jako je např. aplikované drama, kritické myšlení, techniky osobnostně-sociální výchovy.*
- *Aktivizovat neúspěšné žáky, věnovat se žákům s výchovnými obtížemi a se sociálním znevýhodněním, žákům se specifickými vzdělávacími potřebami.*
- *Posílit efektivitu preventivního působení na žáky nabídnutím služby navazující na programy primární prevence ve škole. (Naučit a zajistit i návazné a cílené preventivní působení na žáky ze strany pedagogů).*

Směrem k pedagogům:

- *Posilovat znalosti, dovednosti a sebejistotu pedagogů při předcházení výskytu rizikových jevů (např. „syndrom vyhoření“, neefektivní komunikace s žáky aj.), jejich rozvoji a postupovat k jejich zdárnému řešení.*
- *Umožnit pedagogům účast ve svépomocné skupině, sdílení, vzájemnou podporu a čerpání zkušeností jiných odborníků z dalších škol či školských zařízení.*
- *Pomoc s tvorbou a efektivním využitím třídnických hodin, organizací adaptačních a zážitkových akcí.*
- *Motivovat je k využívání aktivit pro stmelování kolektivu, situačním intervencím a realizaci efektivních preventivních programů vlastními silami s pomocí metodického vedení sociálního pedagoga.*

Směrem ke škole:

- *Závažným tématem je diverzita školního prostředí, přítomnost žáků z různých kultur, sociálního prostředí. Jedním z dalších smyslů práce sociálního pedagoga je vytvářet nabídku konkrétních specifických edukativních programů a projektů pro danou školu, zaměřených na multikulturní výchovu a sociální rozvoj (simulační hry, projektové dny apod.), na koordinaci volnočasových aktivit (např. kluby pro žáky, kroužky zájmových činností apod.), na akce směřující k principům „otevřené nebo komunitní školy“*

- *Poukazovat na závažnost a četnost výskytu rizikových jevů ve školním životě a nutnost na ně reagovat z důvodu utváření a podpory bezpečného školního prostředí.*
- *Koordinovat spolupráci s jinými institucemi, např. PPP; NO zaměřené na edukaci nejen v oblasti DVPP.*

Směrem k rodičům

- *Motivovat k návaznému preventivnímu působení na rodiče žáků. Zaměřit se a posilovat rozvoj vztahu rodič a dítě, utvářet nabídku poradenské činnosti, např. k řešení konfliktních situací.*
- *Po dohodě s vedením školy se může zabývat rodinnou situací žáka, spolupracovat s dalšími subjekty (oblast sociální práce), atd.*
- *Kromě přímé podpory školy je sociální pedagog partnerem i pro rodiče, kteří z různých důvodů (sociální situace, vysoké nároky v zaměstnání, aj.) nemají na výchovu svých dětí tolik času, kolik by si představovali. “⁷⁴*

V práci sociálního pedagoga takovou spolupráci považuji za velmi důležitou, neboť má pozitivní vliv na celkový rozvoj a prospěch dítěte. Pochopitelně taková spolupráce mnohé usnadňuje, především ve vztahu k rodičům, kteří získají důvěru v pracovníka, tudíž se zlepšuje komunikace i v případě problémů. Roli sociálního pedagoga bych zařadila na každou základní školu.

Pro úplnost informací a přehlednost výzkumu uvádím subkapitolu s názvem Základní škola Přerov, Boženy Němcové 16, kde popisují konkrétní školu, kde je výzkum realizován.

⁷⁴ SOJÁK, Petr a Martina VODIČKOVÁ. *Sociální pedagog do škol* [online]. [2014-2-28]. Dostupné také z: www.zsbilovice.net/dokumenty/2012-13/socped-zpravodaj.doc

5 ZÁKLADNÍ ŠKOLA PŘEROV, BOŽENY NĚMCOVÉ 16

V této kapitole popisuji fungování, strukturu žáků a postupy práce na Základní škole Přerov, Boženy Němcové 16. Školu zmiňuji ze dvou důvodů. Prvním důvodem je praxe, kterou jsem zde absolvovala a následný krátkodobý úvazek, kdy jsem na škole působila jako asistentka pedagoga a současná práce sociálního pedagoga. Druhým důvodem je empirický výzkum, který proběhl právě v tomto zařízení.

Škola je příspěvkovou organizací zřízenou Statutárním městem Přerov. Finanční prostředky se snaží zařízení získávat také z Evropského sociálního fondu, tedy z různých projektů, které škola pro svůj provoz získala. Významným projektem, o kterém se v textu zmiňuji, byl projekt ZŠ Boženy Němcové – centrum podpory žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí (registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.2.12/03.0018). Projekt byl ukončen 30. 6. 2012.

Spádovou oblastí školy je také *vyloučená lokalita Přerov - Jih*, která je tvořená těmito ulicemi – Škodova, Husova, Kojetínská a Tovačovská. Jedná se o oblast přerovského přednádraží, kde žije romská komunita rozdělená minimálně do dvou skupin. Tato lokalita nebyla vždy romskou lokalitou. Byty v této oblasti byly postaveny pro pracovníky železnice, kteří zde dlouhou dobu žili, ovšem po příchodu Romů se většina pracovníků železnice odstěhovala, kvůli narůstajícím problémům (hluk, nepořádek, agresivita, a jiné). Pochopitelně i struktura žáků na škole se změnila. Dříve, zhruba do roku 1996, byla Základní škola Přerov, Boženy Němcové 16 jednou z nejprestižnějších škol v Přerově, jak tvrdí stávající učitelé na škole, kteří byli součástí změny struktury žáků. V současné době tomu tak není, situace je zcela opačná. Rodiče nechtějí své děti zapisovat na školu, kde se učí Romové a všeobecné mínění na školu velmi upadá. Informace vyvozují z množství žáků, kteří jsou zapsáni na školní rok 2014/2015 do první třídy. Jedná se o 35 žáků, ale celkový počet šestiletých dětí ve spádové oblasti je 75. Bohužel musím konstatovat, že mnoho lidí podléhá předsudkům a stereotypům, které jsou zažité, ale nepravdivé. Obyvatelé Přerova si myslí, že se žáci na Základní škole Přerov, Boženy Němcové 16 neučí, a pokud ano, tak jen číst a psát. Mnozí se domnívají, že v zařízení probíhá šikana a učitelé před ní zavírají oči, protože mají strach. Informace jsem získala na základě rozhovorů s některými pracovníky v neziskovém sektoru v Přerově. Z vlastní, přímé zkušenosti vím, že tomu tak není a tímto způsobem, alespoň trochu osvětlím situaci.

Nejedná se o školu speciální, škola se klasicky člení na dva stupně. První stupeň začíná první třídou a končí pátou třídou. Druhý stupeň je od šesté do deváté třídy. Pokud dítě nedosáhlo školní zralosti, ať už v jakékoli oblasti je možné ho umístit do přípravného ročníku, kde se připravuje na zápis do první třídy již v kolektivu dětí a za školního režimu, který poskytne dítěte lepší adaptaci na školní podmínky. Pro dítě nemusí být přechod do první třídy nijak dramatický.

5. 1 Učitelé a školské poradenské pracoviště

Učitelé jsou klasicky dělení na učitele prvního, druhého stupně a třídní učitele. Specifikem jsou učitelé na duální vyučování a asistenti pedagoga.⁷⁵

- Učitel na duální vyučování – většinou se jedná o učitele na prvním stupni, který pracuje ve třídě společně s třídním učitelem. Jejich kompetence jsou striktně vymezené, ale také záleží na vzájemné domluvě mezi pracovníky. Střídají se ve výuce jednotlivých předmětů podle předešlé dohody. Jeden učitel vždy učí a druhý pracuje přímo s dětmi, které mohou vyrušovat nebo je jejich tempo podprůměrné. Snaží se ukázat průběh hodiny, pak je snadnější v probírané látce pokročit dál. Jestliže v hodině vyrušuje některý žák nad rámec normálního průběhu vyučovací jednotky, pak s ním může učitel pracovat samostatně ve třídě pro individuální péči. Takové třídy jsou ve škole dvě. Učitel na duální vyučování není v každé třídě, jelikož finanční náročnost na dva učitele ve třídě je značná.
- Asistent pedagoga – pracuje s konkrétními žáky přímo ve třídě nebo i mimo ni po domluvě s učitelem. Asistenti mají na starost žáky, kteří jsou hyperaktivní (ADD, ADHD) a v častých případech mají předepsanou medikaci. U těchto žáků je nutný individuální přístup, pomalejší tempo výuky. Pro takového žáka je normální výuka nepřínosná a nebylo by možné přivést ho na jeho maximum ve školních výsledcích. Asistent pedagoga má také možnost využívat třídy pro individuální péči.

Školské poradenské pracoviště (ŠPP) bylo zřízeno na základě výše jmenovaného projektu ZŠ Boženy Němcové – centrum podpory žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Pracoviště je tvořeno:

- **školní psycholožkou** – školní psycholožka pracuje se žáky především individuálně. Žáci mohou kdykoli přijít se svými problémy. Ovšem mnohdy nepřicházejí sami,

⁷⁵ BLAŠŤÍKOVÁ, Lucie. Vyloučená lokalita Přerov Jih. In: HLOUŠEK, Jan a Jakub JIRÁSEK. *Sborník III. studentské konference: (Ne)bezpečná komunita*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2012.

ale je nutné, aby psycholog zjistil náročnou, nenásilnou cestou, co se v rodině momentálně odehrává. V některých případech navštěvuje rodiny za doprovodu sociálního pedagoga.

- **speciálním pedagogem** – speciální pedagog pracuje hlavně s dětmi na prvním stupni. Nejčastěji se jedná o žáky s ADD nebo ADHD, kteří mohou být i medikováni. Dále je nutné pracovat s dětmi, které mají problémy s řečí a výslovností některých písmem.
- **sociálním pedagogem** – sociální pedagog pracuje přímo ve škole, ale je to také terénní pracovník. Hlavní oblastí je spád základní školy. Zjišťuje a řeší dlouhodobou absenci žáků, kteří nejsou řádně omluveni. Spolupracuje s komunitními centry v daném místě.
- **výchovným poradcem** – výchovný poradce je funkce, která se slučuje s povoláním učitele, ale je nutné další vzdělání. Řeší především výchovné problémy žáku, a to na prvním i druhém stupni. Organizuje setkání s rodiči a výchovné komise.
- **kariérový poradce** – zaměřuje se především na deváté ročníky a jejich další plány ve studiu, tak také na ostatní výchozí žáky z nižších ročníků.

Součástí školského poradenského pracoviště může být také ředitelka/ředitel školy, dle vlastního uvážení.

J. Zapletalová popisuje školské poradenské pracoviště na internetových stránkách Národního ústavu pro vzdělávání následovně.

Školní poradenské pracoviště

„Ve školách jsou zřizována již nyní školní poradenská pracoviště, která slouží k poskytování poradenských a konzultačních služeb pro žáky, jejich zákonné zástupce a pedagogy. Pracoviště jsou zřizována tak, aby umožňovala důvěrnost jednání a aby byla zaručena ochrana osobních dat klientů.

Za poskytování poradenských služeb na škole zodpovídá ředitel školy, případně jím pověřený zástupce ředitele. Vedení školy se podílí společně s ostatními pracovníky na vytvoření Programu školního poradenského pracoviště na zabezpečování pedagogicko-psychologického poradenství poskytovaného ve škole, klade důraz na vzájemnou informovanost, spolupráci a dodržování etického kodexu školních poradenských pracovníků.

Odbornou a metodickou podporu poradenským pracovníkům ve škole poskytují pedagogicko-psychologická poradna, speciálně pedagogická centra a střediska výchovné péče. Školním psychologům poskytuje odbornou a metodickou pomoc také Asociace školních psychologů.

Školní poradenské pracoviště

Zde budou služby zabezpečovat:

- *školní psycholog nebo školní speciální pedagog*
- *výchovný poradce (kariérový poradce)*
- *školní metodik prevence*
- */asistent speciálního pedagoga/*

Služby jsou koordinovány školním psychologem nebo speciálním pedagogem, kteří společně s ostatními odbornými pracovníky, s třídními učiteli a vedením škol vytvoří Program zabezpečování pedagogicko-psychologického poradenství poskytovaného ve škole. Program odráží specifika dané školy i regionu a koordinuje služby s ostatními zařízeními v regionu, která poskytují pedagogicko-psychologické, speciálně pedagogické a preventivně - výchovné služby. Zabezpečuje také koordinaci služeb poskytovaných jinými resorty a nestátními subjekty.

Cíl:

- *zkvalitnit sociální klima škol*
- *pracovat se všemi subjekty školy i s dětmi, které nemají problémy a vytvořit tak širokou základnu preventivní činnosti*
- *posílit průběžnou a dlouhodobou péči o děti s neprospěchem a vytvořit předpoklady pro jeho snižování*
- *umožnit neodkladné řešení problémů spojených se školní docházkou*
- *sledovat účinnost preventivních programů aplikovaných školou a vytvořit metodické zázemí pro jejich vytváření*
- *poskytovat metodickou podporu při aplikaci psychologických a speciálně pedagogických aspektů vzdělávání při vytváření RVP*
- *připravit podmínky a rozšířit možnosti integrace žáků se zdravotním postižením*
- *zlepšit dostupnost služby i pro SŠ a VOŠ*

- *koordinovat služby s ostatními poradenskými zařízeními*
- *koordinuje pedagogicko-psychologické poradenství ve škole*
- *pracuje s celým systémem školy (vedení, pedagogický sbor, třídní učitelé, žáci, rodiče žáků)*
- *podílí se na vytváření strategií a programů zaměřených na podporu rozvoje osobnosti žáků*
- *podílí se na vytváření a realizaci preventivních programů zneužívání návykových látek a negativních jevů v chování žáků*
- *podílí se na monitorování problémových projevů chování, pravidelně provádí analýzy a návrhy konkrétních opatření*
- *pracuje průběžně s žakovskými kolektivy a ovlivňuje prostřednictvím sociálního učení sociální klima školních tříd a potažmo celé školy*
- *podílí se na přijímacím řízení*
- *provádí komplexní diagnostiku orientovanou na zjišťování příčin poruch učení a chování*
- *zjišťuje individuální předpoklady pro uplatňování a rozvíjení schopností a nadání žáků*
- *provádí edukační terapii*
- *provádí prevenci školní neúspěšnosti*
- *provádí krizovou intervenci a neodkladná psychologická vyšetření žáků*
- *provádí pedagogicko-psychologickou diagnostiku v souvislosti s profesní orientací žáků ve spolupráci s učiteli, kteří vyučují předměty volbu povolání na ZŠ a úvod do světa práce na SŠ*
- *koordinuje kariérové poradenství s ostatními subjekty, které poskytují specializované služby kariérového poradenství (PPP, úřady práce...)*
- *odborně a metodicky pomáhá učitelům zavádět a aplikovat pedagogicko-psychologické poznatky do vzdělávacího procesu*
- *poskytuje konzultační pomoc rodičům nebo jiným osobám odpovědným za výchovu*
- *zajišťuje koordinaci poskytovaných služeb s ostatními subjekty, zejména PPP, SPC, SVP*
- *zajišťuje koordinaci služeb poskytovaných dalšími odborníky ve státním i nestátním sektoru*

- *v odůvodněných případech zprostředkovává žákům kontakt s veřejným ochráncem práv*
- *dodržuje etický kodex školního psychologa*

Nadstandardní činnosti:

- *osvětová a vzdělávací činnost*
- *pomoc při organizaci zážitkové pedagogiky a volno časových aktivit*
- *pomoc s konkursními řízeními vyhlašovanými školou*
- *školní psychologové mohou nabízet i jiné druhy nadstandardních činností, např. arteterapii podle toho, v čem získali další odborné vzdělání a v souladu s potřebami školy“⁷⁶*

Na konferenci k projektu *Systémová podpora inkluzivního vzdělávání* jsem zjistila, že školská poradenská pracoviště měla na základních školách před pěti lety velký a náhlý rozvoj. Ovšem velmi záhy přestala fungovat a ze základních škol vymizela. Jelikož jsem součástí školského poradenského pracoviště, dovolím si konstatovat, že je přínosem pro chod celé školy a taková pracoviště by se měla do škol začít vracet.

⁷⁶ ZAPLETALOVÁ, Jana. *Školní poradenská pracoviště*[online]. [2014-2-28]. Dostupné také z: <http://www.nuv.cz/poradenstvi/skolni-poradenska-pracoviste>.

V rámci této kapitoly dále ještě uvádím tabulku, která je součástí publikace, kterou vydala Česká školní inspekce pod názvem *Rovný přístup ke vzdělávání v České republice: situace a odpovědi*. V tabulce je definováno financování žáků na základní škole, kteří jsou vzdělávání podle rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání s lehkým mentálním postižením.

Tabulka č. 1. Financování žáků na ZŠ dle RVP ZV a na ZŠP dle RVP ZV LMP.⁷⁷

Normativ na žáka – RVP ZV	1. stupeň	25 006 Kč
	2. stupeň	35 554 Kč
Normativ na žáka, který se vzdělává v ZŠP podle RVP ZV LMP	1. stupeň	37 687 Kč
Normativ na žáka, který se vzdělává v ZŠ podle RVP ZV LMP	1. stupeň	32 865 Kč
	2. stupeň	43 863 Kč

Tabulka číslo 1

Zdroj: Údaje v tabulce č. 1 byly zjištěny od ředitelů škol (říjen 2013). Příplatek k normativu je stanoven krajským úřadem. Ministerstvem regulován není a jeho výše je mezi kraji odlišná.

V rámci Základní školy Přerov, Boženy Němcové 16 je vzděláváno několik žáků s lehkým mentálním postižením, i když tato základní škola není školou praktickou, ovšem nároky na vzdělávání těchto žáků jsou stále stejné.

⁷⁷ Česká školní inspekce. *Rovný přístup ke vzdělávání v České republice: situace a odpovědi*. Praha: ČŠI, 2014, s. 9.

5. 2 Způsoby práce se žáky a rodiči

V této subkapitole uvádím jednotlivé způsoby práce s dětmi, patří mezi ně například logopedická péče, edukace, reedukace, krizová intervence a jiné. Následně se zaměřuji na práci s rodiči.

Logopedická péče – *„o průběhu individuální logopedické péče a postupem provádění logopedických cvičení informuje školní speciální pedagog/logoped průběžně rodiče, resp. zákonné zástupce dítěte. Měl by spolupracovat s nimi a s ostatními pedagogickými pracovníky a odborníky, kteří se podílejí na komplexní péči o postižené dítě a jeho vzdělávání, resp. přípravě na vzdělávání. Každému dítěti je zaveden logopedický deník, ve kterém je vyznačen postup nápravy a konkrétní příklady, které jsou nutné každodenně procvičovat.“*⁷⁸

V případě romských rodičů je jen malé procento žáků, kteří procvičují učivo i mimo školní prostředí. Potom je velmi problematická náprava vady řeči, protože speciální pedagog nemá tolik prostoru na každé dítě.

Edukace, reedukace – *„žáci, kteří splňují podmínku k zařazení do speciálního školství a jsou integrováni na základní školu, využívali služeb školního speciálního pedagoga k nápravě dys-poruch, k nácviku technik a doplnění učiva, které nebyli schopni pochopit během vyučování. Žáci, kteří mají vypracovaný Individuální vzdělávací plán, docházejí pravidelně většinou 1x týdně, nebo dle potřeby.“*⁷⁹

Na základě vlastní zkušenosti musím uvést, že na Základní škole Přerov, Boženy Němcové 16 v Přerově je mnoho žáku s dys-poruchami. Hlavním diagnostikem je třídní učitel, který doporučí návštěvu v Pedagogicko – psychologické poradně, ale není možné pouze čekat, zda rodič přijde s výsledky, ale zákonné zástupce urgovat a návštěvu v poradně připomínat.

Za velmi podstatnou považuji krizovou intervenci na této škole, jedná se o nevyhnutelnou činnost během vyučování ze strany školní psycholožky nebo sociální pedagožky. Často se objevuje nevhodné chování mezi žáky nebo vůči učitelům.

⁷⁸ VALENTOVÁ, Bronislava. *Speciálně pedagogická činnost na základní škole se sociálně znevýhodněnými žáky*. ZŠ Boženy Němcové – centrum podpory žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Přerov, 2012. s. 8.

⁷⁹ Tamtéž, s. 9 – 10.

Problematické je také chování rodičů směrem k pedagogům, kteří jsou řádně poučeni, jak reagovat, ale samotná situace, při níž se objevuje agresivní chování, může být zcela jiná.

Krizová intervence – „většina krizových situací si vyžaduje neodkladně řešení, a proto je krizová intervence na prvním místě v náplni práce školního speciálního pedagoga a psychologa. Jakákoliv jiná činnost (logopedie, edukace...) je v případě nutnosti odložena, nebo dokonce přerušena.“⁸⁰

Tematické komunity – velmi často označované jako komunitní kruhy, které mohou být rozděleny různými způsoby. Mnohdy se dávají dohromady žáci se stejnými nebo podobnými problémy, ať už výchovnými či výukovými. Neopomenutelné jsou také komunitní kruhy ve třídách, které se konají pravidelně v pondělí první a v pátek poslední hodinu. Tyto komunity vede třídní učitel, jestliže je ve třídě závažnější problém, může být pozván také školní psycholog. Komunitní kruh slouží k adaptaci na školní prostředí, spolužáky a učitele. Je možné v rámci tohoto sezení vyřešit problémy, které třída vykazuje. „Výhodou této skupinové práce je, že děti mají možnost zažít novou zkušenost, která může přinést žádoucí změny a která spočívá v tom, že žáci mohou sami v sobě objevit schopnost nasměrovat skupinu k obratu v jejím vývoji, k jejímu růstu a trvale ji zbavit rizika výskytu rizikového chování.“⁸¹

Práce s rodiči – na Základní škole Přerov, Boženy Němcové 16 je mimořádně důležité najít vhodnou cestu ke spolupráci s rodiči. Všichni pedagogové se po celý týden snaží o pozitivní změnu v chování, jednání nebo oblasti edukace u všech žáků, ale nemají příliš velké šance, jestliže se rodiče na této změně nebudou podílet také. „Rodiče žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí většinou se školou nekomunikují, nechtějí spolupracovat, málo z nich chodí na třídní schůzky nebo konzultace pro rodiče. Je to pravděpodobně způsobeno tím, že většina rodičů slýchává jen samá negativa na své dítě, a proto se tomu raději vyhne“⁸²

⁸⁰ VALENTOVÁ, Bronislava. *Speciálně pedagogická činnost na základní škole se sociálně znevýhodněnými žáky*. ZŠ Boženy Němcové – centrum podpory žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Přerov, 2012, s. 10.

⁸¹ Tamtéž, s. 12.

⁸² VALENTOVÁ, Bronislava. *Speciálně pedagogická činnost na základní škole se sociálně znevýhodněnými žáky*. ZŠ Boženy Němcové – centrum podpory žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Přerov, 2012, s. 15.

Na závěr této části, vzhledem k mé profesi na popsané základní škole, lze konstatovat, že pokud chceme úspěch dětí ve škole a dále na trhu práce, pak je důležité najít cestu ke kooperaci s rodiči.

5. 3 Škola pro romské žáky a škola s romskými žáky

V současné době nemůže být pochyb o tom, že se na základní škole vzdělávají romští žáci. V Přerově je většinou obyvatel nazývána jako „škola pro romské žáky“ nebo „romská škola“, kam většina rodičů své děti zapisovat nechce. Obávám se, že někteří rodiče mají značné předsudky vůči Romům a není možné se divit, když znají a vidí situaci u přerovského přednádraží. Na druhou stranu, bez jakýchkoliv důkazů, vznášejí námitky vůči způsobům práce, pedagogům a celkovému fungování školy. Tyto pomluvy školu značně poškozují z hlediska veřejného mínění ve městě.

Nejednou byly slyšeny názory širokou veřejností na zrušení školy, která vzdělává romské žáky. Všechny tyto děti by potom navštěvovaly jiné základní školy v Přerově. Byly by integrovány. Důvodem pro zrušení je hlavně neustálá přítomnost „mezi svými“, ať již doma nebo ve škole. Tento názor není možné vyvrátit, ale takovou situaci si neumím představit. Ostatní školy jsou značně vzdálené od místa bydliště romských dětí, což by mohlo vést k mnohem častějšímu záškoláctví. Některé školy ani romské žáky přijímat nechtějí, kvůli své prestižnosti. Najednou by se jednalo o školy s romskými žáky. A především na to některé školy nejsou připravené. Romské děti jsou mnohem živější a trvá déle najít si k nim cestu. Nejsem si zcela jistá, že pedagogové na ostatních základních školách v Přerově budou schopni investovat tolik energie do integrace romských žáků mezi stávající kolektivy.

6 EMPIRICKÁ ČÁST

Na základě výzkumného šetření, které jsem provedla ve své bakalářské práci v rámci kvalitativního výzkumu, jsem se rozhodla použít stejný typ výzkumu i v diplomové práci, a to z několika důvodů. Výzkum uskutečňuji na jedné základní škole a v její spádové oblasti, výzkum tedy není nijak rozsáhlý. Cílem je malou oblast poznat do hloubky a seznámit se s jednotlivými problémy podrobně. Kvalitativní výzkum mi umožňuje osobní kontakt, přenos emocí a neustálé změny na základě konkrétních šetření.

Design kvalitativního výzkumu jsem na základě studia odborné literatury vybrala případovou studii. Jak popisuje R. Švaříšek a K. Šed'ová výzkumným případem může být mnoho úkazů, které se pojí se vzděláváním a výchovou. Škola může být zkoumána jako komplexní instituce, která poskytuje určité služby, ale je to také instituce, ve které probíhají rozhodovací procesy a management.⁸³ Na základě svého oboru jsem se dále rozhodla spojit pedagogickou oblast s oblastí sociální práce.

Nutno uvést, že na popisované základní škole pracuji od začátku školního roku 2013/2014 jako sociální pedagog. Se žáky i jejich rodiči se pravidelně stýkám v rámci své práce, tudíž pro mě nebyl problém navázat kontakt s jednotlivými respondenty, ať ve školním prostředí nebo v terénu, tedy ve *vyloučené lokalitě Přerov - Jih*. Převážně pracuji s prvním stupněm základní školy, volba pro mě tedy byla snadná.

Mezi třídními učiteli na prvním stupni, se kterými proběhl rozhovor, jsou pouze ženy. Z šesti dotázaných učitelek mají čtyři magisterské vzdělání, jedna třídní učitelka v současné době studuje a jedna má středoškolské vzdělání s maturitní zkouškou (vzhledem k situaci v naší legislativě si musí potřebné vzdělání doplnit).

⁸³ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007, s. 96 – 112.

Na základě kvalitativního výzkumu jsem zvolila metodu polostrukturovaného rozhovoru. Baterii otázek jsem si předem připravila, ale bylo možné se na podněty respondentů také dále doptat. Otázky byly připravené pro tři skupiny respondentů:

- žák,
- žákův třídní učitel,
- žákův zákonný zástupce (jeden z rodičů – vždy matka).

Baterii otázek jsem si předem ověřovala, a to se všemi třemi skupinami. Jedná se o žáka čtvrté třídy, jeho třídní učitelku a žakovu matku. Respondenti otázkám bez obtíží rozuměli a dokázali na ně reagovat.

Jednotlivé žáky jsem vybrala záměrně. Jedná se o žáky prvního stupně základní školy i s přípravným ročníkem. Rozhovory jsem uskutečňovala s dětmi, které nemají více jak tři sourozence a žijí ve *vyloučené lokalitě Přerov - Jih*. Rozhovory se žáky a jejich třídními učiteli byly realizovány v prostorách Základní školy Přerov, Boženy Němcové 16. Rozhovory s rodiči jsem uskutečnila v jejich domácím prostředí.

Výzkumný problém

V rámci empirické části jsem stanovila následující výzkumný problém a dílčí cíle empirické části.

Výzkumný problém empirické části: Jaký vliv má rodinné prostředí na povinnou školní docházku romského dítěte?

Dílčí cíle empirické části:

- vytvořit baterii otázek pro polostrukturované rozhovory,
- získat respondenty pro jednotlivé rozhovory,
- aplikovat rozhovory v praxi s vybranými respondenty,
- napsat závěrečnou zprávu na základě rozhovorů.

Základní výzkumné otázky jsem stanovila následovně:

- Jaké názory zastávají rodiče ohledně povinné školní docházky?
- Jaké je rodinné prostředí dítěte?
- Jak dalece může ovlivnit učitel budoucnost svého žáka již na prvním stupni vzdělávání?
- Jakou důležitost přikládá žák vzdělávání?

Označení pro jednotlivé skupiny respondentů uvádím v následující tabulce č. 2.

<u>TŘÍDA</u>	<u>UČITEL</u>	<u>RODIČ</u>	<u>ŽÁK</u>
0	0TU	0R	0Ž
1	1TU	1R	1Ž
2	2TU	2R	2Ž
3	3TU	3R	3Ž
4	4TU	4R	4Ž
5	5TU	5R	5Ž

Tabulka číslo 2

6. 1 Interpretace získaných dat

Na základě uskutečněných rozhovorů uvádím získaná data v následujících subkapitolách podle jednotlivých ročníků prvního stupně základní školy.

6. 1. 1 Přípravný ročník (0)

Třídní učitelka se maximálně snaží o začlenění žákyně do třídy a mezi vrstevníky, protože je srozuměná s rodinou situací dívky, která není ideální. Žákyně má problémy s velmi vysokou absencí, a tak je rozvoj školní zralosti značně omezen. Problém je také v izolaci dívky od ostatních spolužáků, se kterými se ve volném čase nestýká. Zůstává pouze s matkou a staršími sestrami. Celkově je dívka hodnocena třídní učitelkou jako snaživá a inteligentní, ale bez podpory rodiny se nebude schopna v budoucnu více rozvíjet.

Matka působila velmi nesamostatně a nervózně, jelikož má dvě starší dcery, které se o sebe již dokážou postarat sami, může se nejmladší dívka jevit jako přítěž pro matku. Otec se v domácnosti nepohybuje, pouze prarodiče a přítel matky. Matka je hodně lhostejná vůči problémům své dcery a o její budoucnost nejeví příliš zájem. Je značně nedochvilná v příchodech do školy a odchodech ze školy, protože musí dívku doprovázet. Podle hovoru s matkou bylo zřejmé, že nepředpokládá lepší budoucnost pro svou dceru, než život jaký žije sama, protože „vždycky se vše nějak zvládne.“

Dívka je velmi přítulná vůči ostatním, cizím lidem, a to i v přítomnosti matky. Z jejího hovoru lze rozpoznat, že matka se dívce svěřuje s věcmi, které žákyni v tomto věku nepřísluší slyšet. Dívka se potom jeví jako předčasně a přehnaně vyzrálá v oblastech vztahů a odhalování problémů, i když na druhou stranu nedosahuje základů školní zralosti. Dívka má velkou potřebu matku chránit a ospravedlňovat ji v případě, když si pro ni nepřijde nebo přijde do školy pozdě. Žákyně sama přiznala, že jistou dobu pobývala v Klokánku, kde se necítila dobře a již by se tam nechtěla vrátit, což souvisí s jejím náhledem na matku. Svou budoucnost vidí dívka v povoláních jako je právnička nebo sociální pracovnice. Zmiňovaná povolání uvádí dívka hlavně proto, že se s nimi nejčastěji střetává. Rodina je sledována sociální pracovníci.

Celkově je možné uvést, že dívka je značně poznamenána výchovou matky a jejím lhostejným přístupem, který se odráží také ve škole, a to již v přípravném ročníku před zahájením povinné školní docházky. Třídní učitelka zde má velmi nízké kompetence pro řešení takové situace. Situace by se mohla změnit v případě změny matčina chování a přístupu

k výchově. Podle mého názoru je v této rodině vzdělávání a škola chápána jen jako povinnost, ale ne jako možnost změny a lepšího života.

6. 1. 2 První třída (1)

Třídní učitelka v první třídě se snaží rovnoměrně rozprostřít svoji pozornost mezi všechny žáky ve třídě. Konkrétně u zkoumané žákyně se v tomto přístupu mohou nacházet nedostatky, protože dívka je zvyklá na pozornost celé rodiny, která ji obdivuje a dává jí to významně najevo. Žákyně je ve třídě spokojená a má ráda paní učitelku, ale pouze v případě, že si jí všichni kolem všímají. Ve chvíli, kdy se pozornost třídy spolu s učitelkou zaměří na někoho jiného, pak jedná dívka záchvatově až zle a zákeřně. Pro učitelku je velmi náročné pracovat s takovým žákem a pokusit se o změnu, když rodinné prostředí nepocituje nutnost takové změny. Dívka má ADHD, tedy poruchu pozornosti s hyperaktivitou. V průběhu vyučovací hodiny se nedokáže déle, jak 10 minut koncentrovat a sedět na své místě v lavici. Ve třídě jsou i žáci s nižším intelektem, a tak do třídy chodí asistentka pedagoga, která pracuje i se žákyní. Vzhledem k materiálnímu zabezpečení dívky je také velmi oblíbená v kolektivu dětí, které ji považují za „něco víc.“ V tomto případě sehrává velkou roli hmotná zabezpečenost rodiny, a to zejména proto, že je to něco neobvyklého, neboť většina ostatních dětí a jejich rodin bojuje s nedostatkem peněz vzhledem k počtu dětí.

Rodiče, hlavně matka nahlíží na dívku jako na velkou naději, protože starší synové mají ve škole, jak výchovné problémy, tak i problémy s prospěchem. Dívka se podle známek jeví zatím velmi dobře, tak se i do budoucna předpokládá kladný vývoj. Matka se snaží spolupracovat se školou, pravidelně navštěvovat třídní schůzky nebo se domluvit na jiný termín. Veškeré pomůcky jsou pro dívku zabezpečeny, stejně tak může chodit na všechny akce, které škola organizuje. Matka si je jistá, že dívka nemá v oblasti chování ve třídě žádné problémy, i když zná její diagnózu. Stejně, tak se matka domnívá, že je dívka začleněna do třídního kolektivu.

Rozhovor se žákyní první třídy byl poměrně náročný, protože i když se dívka chová ve třídě velmi sebevědomě, tak v přítomnosti jiné dospělé osoby než je třídní učitelka se její chování mění ve spíše tiché a nenápadné, což je vzhledem k věku zcela pochopitelné. Žákyně se cítí ve třídě dobře a ráda do ní chodí. Také si zde našla kamarádky a má ráda paní učitelku, což je podle mého názoru velmi důležité, protože je pro děti docházka mnohem lehčí a příjemnější. Kvůli věku dívky byly otázky ohledně třídních schůzek nebo pomůcek nejspíš nepodstatné, protože žákyně se v těchto oblastech příliš neorientuje. Z rozhovoru jasně

vyplývá, že stěžejní roli v přípravě do školy hraje matka, která zabezpečuje přípravu pomůcek a úkolů.

6. 1. 3 Druhá třída (2)

Třídní učitelka v druhé třídě se snaží o začlenění dívky mezi ostatní spolužáky mnoha způsoby a jsou patrné pozitivní výsledky, i když nejsou velké. Učitelce jde hlavně o to, aby se každé dítě cítilo ve třídě dobře a chtělo se do školy vracet. Žákyně měla velmi problematický vstup mezi vrstevníky, protože se od ostatních hodně odlišuje, jak svým vzhledem, tak i chováním. Dívka je hodně citlivá a je zřejmé, že musí doma hodně pracovat a pomáhat. Studijní výsledky nebyly příliš dobré, protože doma se na školní přípravu příliš nedbá. V současné době registruje učitelka zlepšení a je možné ho přikládat i lepšímu klimatu ve třídě směrem k dívce. Pomůcky ve třídě dívka všechny nemá, což je způsobeno finančními problémy, ve kterých se rodina nachází.

Rodiče mají o dívku zájem, ovšem v rodině je malé dítě, kam směřuje veškerá péče, a tak se dívka stala spíše „pečovatelkou“ a „pomocnicí“ v domácnosti. Matka nemá na dívku dostatek času, tak se doma nevěnují přípravě do školy, kterou ve druhé třídě shledávám jako nutnou. Podle mého názoru s dívkou doma nikdo nehovoří, protože matka si není vědoma problémů, které žákyně ve třídě má. O budoucím směřování dívky zatím rodina neuvažuje. Pochopitelně se jedná o dlouhou dobu, ale z rozhovoru je patrné, že tato oblast není pro matku příliš důležitá, protože ona sama je bez vzdělání a každý den se potýká s velkými starostmi, tedy si nedokáže představit, jaké by to mohlo být, kdyby musela chodit ještě do práce. V této rodině je možné pociťovat tradiční způsob života, kde jsou jasně vymezeny role mezi mužem a ženou. K tomuto modelu jsou vedené také děti.

Při rozhovoru s dívkou bylo zřejmé, že je na jiné úrovni než většina spolužáků, kteří si žijí opravdový dětský život bez starostí. Dívka hovořila vzhledem ke svému věku velmi dospěle a uvědomovala si problematiku budoucnosti, ve které se předpokládá, že se bude starat o domácnost, děti a manžela. Žákyně by se chtěla stát lékařkou. I když dospělý člověk ví, že se jedná o náročné a dlouhé studium, tak dívka hovoří na základě pomoci druhému, což je silný a dobrý motiv. Nyní je důležité položit si otázku „*může se dívka stát lékařkou?*“ Kdybych opomenula oblast intelektu, který se v současné době ještě nedá úplně predikovat, pak se zde vyskytují další věci jako například odchod do jiného města, odchod z komunity a od rodiny, finanční náročnost studia, vůle, respekt ze strany ostatních studentů,

ale i pochopení rodiny. Byla bych velmi ráda, kdyby se dívce podařilo překlenout výše zmíněné překážky.

6. 1. 4 Třetí třída (3)

Ve třetí třídě má tento chlapec opravdu velkou autoritu mezi ostatními spolužáky a umí takové „moci“ využívat, jak v kladném, tak bohužel i v záporném slova smyslu. S tímto problémem se také potýká třídní učitelka, která musí umět s chlapcem dobře pracovat. Dovolím si říct, že je dobré, když ho má na své straně. Chlapec má stanovenou diagnózu ADHD, tedy poruchu pozornosti s hyperaktivitou, ale projevy v průběhu vyučování nejsou příliš závažné a narušující. Jeho vliv na třídu se spíše projevuje ve vztahové rovině – kdo se s kým kamarádí a proč. Dokáže vytvořit jádro agresorů ve třídě, ale také se zastat oběti v případě problémů. Studijní výsledky žáka jsou velmi dobré, což v momentální situaci přisuzuju intelektu, protože domácí příprava je v rodině minimální. Důvod malé péče o chlapce v rodinném prostředí je mladší dítě, kterému matka věnuje veškerou péči.

Žák je velmi rozhodný, na vše dokáže vyslovit vlastní názor a umí se chovat rozumně. Takové vlastnosti jsou spíše neobvyklé u tak nízkého věku. Podle mého názoru vychází postoj žáka z rodiny, kde chybí vzor otce a muže. Otec se v rodině vyskytuje jen občas a bohužel s radikálními následky – násilí, křik, urážky. Žák je svědkem deviantního chování a snaží se postavit za svou matku a sestru. Musím konstatovat, že takové projevy nejsou v lokalitě nijak zvláštní, tudíž se jimi nikdo z členů lokality nezabývá. I přesto se matka snaží se školou spolupracovat, na vyzvání do školy přijít. Motivy ke spolupráci jsou v této rodině zcela jasné. V případě problémů ve škole bude celá situace nahlášena na OSPOD nebo jiné příslušné složky, které mohou do značné míry ovlivnit finanční situaci rodiny, protože matka je závislá na sociálním systému.

Rozhovor s chlapcem byl velmi příjemný, odpovědi byly jasné a rychlé. Žák si uvědomuje úlohu školy v jeho budoucnosti a snaží se ve vyučování pracovat. Pochopitelně vzhledem k jeho diagnóze nebude nikdy označen za vzorného a bezproblémového žáka. Z tohoto důvodu musí každý učitel umět s takovými dětmi pracovat a snažit se, aby dosáhly svého maxima a nebyly „zaškatulkovány“ jako problémoví nebo neuchopitelní.

6. 1. 5 Čtvrtá třída (4)

Třídní učitelka ve čtvrté třídě má velmi těžkou úlohu, protože tato konkrétní třída je značně problematická v oblasti výchovných problémů. Na celém klimatu třídy se do velké míry podílí také zkoumaný žák. Chlapec je vzděláván podle individuálního vzdělávacího plánu, ale žádné další výhody nebo odlišnosti nemá. Jedná se o chlapce s hyperkinetickou poruchou a nestabilním rodinným prostředím. Třídní učitelka musí pro žáka připravovat speciální úkoly ve velkém množství, protože je nutné často střídat činnosti. Učitelka plně respektuje individuální zvláštnosti žáka a snaží se ho začlenit do kolektivu třídy, i přesto, že on sám není schopen pochopit podstatu takového začlenění. Z rozhovoru s třídní učitelkou jasně vyplývá, že chlapec se vždy upne na jednoho spolužáka, se kterým sedí a tráví veškerý školní čas. Takové kamarádství není špatné, ovšem v tak nízkém věku může být rozpad vnímán velmi citlivě, což nepředpokládá dobrý budoucí vývoj i s přihlédnutím k rodinnému prostředí.

Matka chlapce se může zdát být velmi důsledná, protože pravidelně navštěvuje školu, žák je čistě oblečen a má i nakoupené veškeré pomůcky. Ovšem domácí příprava do školy nemůže být tak důsledná s přihlédnutím k současným studijním výsledkům žáka, které jsou průměrné (podle třídní učitelky by žák mohl mít mnohem lepší známky). Matka si také myslí, že je chlapec dobře začleněn mezi ostatní spolužáky a veškeré stížnosti žáka na konflikty ve třídě přece nemůže vyvolávat on sám, ale ostatní. Jak jsem již uváděla, matka z jedné části se školou spolupracuje a o syna má zájem, ale podle chování a výsledků chlapce matka nerespektuje doporučení školy a nedodržuje opatření, na kterých se s třídní učitelkou nebo ředitelkou školy domluví. Chlapec se musí naučit ovládat své chování, emoce a city, především afekty, ale přístup matky ho utvrzuje v jeho vlastní nevinosti.

Rozhovor se žákem byl zajímavý, ale hodně problematický, protože nedokázal ihned porozumět obsahu otázek, a to hlavně kvůli neposednosti a neschopnosti se soustředit nebo navázat oční kontakt. Žák má o své osobě velmi zkreslené představy, stejně tak i o mínění ostatních spolužáků k němu. Není schopen vhodně reagovat vzhledem k situaci. Žák velmi stojí o obdiv druhých, pochopitelně stejně starých spolužáků a kamarádů. V domácím prostředí se podle jeho slov necítí příliš dobře, v případě problémů a konfliktů reaguje hlavně tak, že se schová za skříň nebo pod postel. Podobné reakce vykazuje také ve třídě, kdy se schovává za tabuli. Matka chlapce často i tělesně trestá, což podle mého názoru není vzhledem k diagnóze nejlepší způsob řešení. Z rozhovoru je patrné, že žák má jistou představu o své budoucnosti, která by měla zahrnovat nějaké zaměstnání. U chlapce je to

jasná představa, že bude inženýr, ale je důležité se podívat na důvody takové volby „*budu vydělávat hodně peněz a je to čistá práce.*“

Jako pozitivum zde hodnotím jistou představu budoucnosti, ovšem situaci může změnit velmi nestabilní rodinné prostředí. Matka sama má značné potíže v péči o dvě děti (žákova sestra je starší) a sama by potřebovala pomoci v péči o sebe sama.

6. 1. 6 Pátá třída (5)

V této konkrétní páté třídě se celkově jedná o žáky, kteří spíše, jak na první stupeň se již řadí na stupeň druhý a podle toho se také chovají. Jedná se o třídu, kde jsou již všichni žáci v pubescenci. Konkrétně popisují žáka, který má diagnózu ADHD. V současné době je možné pozorovat chlapce, který je vysoce hyperaktivní a zároveň v pubescenci. Třídní učitelka musí s žákem intenzivně pracovat, stejně jako školní psychologka a sociální pedagožka. Nutná je také úzká spolupráce rodiny a školy. V třídním kolektivu se chlapec cítí dobře, protože je vtipný a za to je ostatními žáky oceňován. V tomto případě je několikrát týdně nutné, aby byl chlapec izolován od celé třídy a měl čas se uklidnit a srovnat si své chování. Prospěch je u žáka spíše podprůměrný, ale jeho výsledky by mohly být mnohem lepší, ovšem jen v případě, kdy by byla zabezpečena domácí příprava na vyučování.

Komunikace mezi školou a rodinou je zabezpečena v podobě matky, která se snaží se synem pracovat, pravidelně navštěvovat psychiatra i poradnu. Vzhledem k tomu, že rodina je na tom v oblasti financí dobře, tak není problém s pomůckami a různými školními akcemi. Problém je hlavně v tom, že matka zůstává na celou domácnost i děti sama a manžel pracuje. Chlapec je v pubescenci a autoritu matky příliš nerespektuje. Matka se celkem orientuje v postavení žáka ve třídě a podle vlastních zkušeností mohu konstatovat, že se jedná o matku, která dokáže plně odhadnout vlastní dítě i mimo domácí prostředí a také si přiznat, že její syn dělá chyby a umí se chovat nevhodně.

Chlapec chodí do školy rád, ve třídě je přijímán velmi dobře. Bohužel jeho hyperaktivita se v současné době zhoršuje, vzhledem k věku graduje. V případě, že bude chtít po ukončení povinné školní docházky pokračovat ve studiu, tak má velmi dobré výchozí podmínky, protože žák má oporu v matce, která ho bude podporovat. V této rodině se nedá hovořit o vzdělání jako o vysoké hodnotě, ale přece jen je zde vzdělání chápáno jako dobrý předpoklad pro další život.

6. 1. 7 Celková analýza

V rámci podkapitoly srovnávám jednotlivé třídy, žáky i rodiny a stanovuji výsledek i závěr empirické části.

V rámci empirické části bylo zkoumáno celkem šest žáků z odlišných ročníků prvního stupně základní školy. Čtyři ze šesti žáků jsou hyperaktivní, všichni žáci vyrůstají v romském „ghettu“ a všichni žáci potřebují individuální přístup ze strany pedagogů.

V případě pedagogů, tedy třídních učitelů žáků, je jejich úloha velice náročná. Pro dobré výsledky žáků je nutné, aby si učitel udělal podrobnou diagnostiku všech žáků a dobře je poznal. Za těchto podmínek je také nutné znát rodinné prostředí dětí, navazovat spolupráci s rodiči a respektovat podmínky, ze kterých žáci pocházejí. Na základě rozhovorů si myslím, že učitelé žáky skutečně znají. Pochopitelně situace se liší podle ročníku, ve kterém se žák nachází. V případě prvních ročníků se nejedná o dostatečně dlouhou dobu, jako v případě například třetích ročníků.

Za velmi důležitý považuji přípravný ročník, jelikož většina romských dětí nechodí do mateřské školy. Naučí se zde základním návykům a dovednostem, podstatná je také změna prostředí a adaptace na takové prostředí. Již přípravný ročník, jak je patrné z rozhovorů, může odhalit nepříznivou situaci v rodině a pokusit se situaci stabilizovat za pomoci orgánů veřejné správy. Třídní učitelka v přípravné třídě se skutečně snaží žáky poznat a na tomto základě s nimi pracovat.

V rámci prvních ročníků si musí každé dítě najít ve třídě své místo, ve kterém ho musí utvrdit učitelka. Třídní učitelka v první třídě se snaží učit formou her a častým střídáním činností, kde se vyskytují zábavné činnosti, při kterých si žáci ani neuvědomují, že se učí. V prvním ročníku je situace u konkrétního dítěte 1Ž problematická, protože zde na sebe naráží názor školy s názorem rodiny. Myslím si, že jediným možným východiskem je úzká spolupráce s matkou.

Ve druhé třídě se děti stávají skutečnými žáky, a tak je možné změnit přístup z hravého na opravdové učení. Třídní učitelka ve druhé třídě je velmi náročná a na dětech je to znát. Dobře se učí, dělají pokroky, vytvářejí vztahy a jsou pozitivně adaptováni na školu. V případě 2Ž se jedná o specifický případ, kdy dívka je velmi snaživá a pozorná, ovšem naráží na rodinné prostředí, které ji ve vzdělávání příliš nepodporuje. Zde se úloha učitele ještě znásobuje,

protože učitel jediný může žáka utvrdit v tom, že jde dobrou cestou, a že překoná všechny překážky.

Ve třetím ročníku se jedná o celkem jednotný kolektiv, kde má významnou úlohu jeden žák, který dokáže vše ovlivnit a změnit. Jedná se o popisovaného žáka 3Ž. Třídní učitelka si musí být této situace vědoma a umět s ní pracovat. V případě, že toho nebude učitelka schopná, může se ve třídě objevit několik patologických jevů jako například šikana nebo záškoláctví.

Čtvrtá třída je třída, která je velmi vyrovnaná, i když se zde setkáváme s projevy pubescence, ale kolektiv kooperuje a nejsou zde větší výchovné problémy. Situaci mění pouze jeden žák 4Ž, který je hyperaktivní a jeho projevy jsou nezvyklé, ovšem jen pro žáky a učitele jiných tříd. Celý kolektiv chápe, jaké má 4Ž problémy, protože ho znají již čtyři roky. Dokážou akceptovat projevy jeho chování a neutočí na něho, jak se stává v případě spolužáku z jiných tříd. Je velmi pravděpodobné, že právě tento žák stmeluje celou třídu. Postavení třídní učitelky nelze opomenout, protože právě učitelka vysvětluje, proč žák dělá takové věci, proč takto hovoří a jaké k tomu má motivy.

Situace v páté třídě je do značné míry ovlivněna pubescencí, ve které se nachází většina žáků. Je tedy zcela zřejmé, že témata v učebnicích jsou nezajímavá a projev učitele nudný. Třídní učitelka si je velmi dobře vědoma současného stavu, a tak k žákům také chová. Snaží se jim dát větší možnosti v rámci rozhodování. Za velmi nosné považují vzájemnou komunikaci mezi žáky a učitelem, protože učitelka dokáže se žáky hovořit o všech tématech. V této třídě se hovoří otevřeně, čímž se vztah učitel – žák, žák – žák, učitel – třída stává velmi pozitivní.

V rámci kategorie učitelů musím vyzdvihnout jejich důležitou a náročnou úlohu. Na Základní škole Přerov, Boženy Němcové 16 je tato úloha ztížena prací s romskými dětmi a zároveň také rodiči. Povolání učitele je skutečně velmi náročné, protože osobnost učitele ovlivňuje celý kolektiv třídy a z velké části na něm také stojí i padá školní úspěch nebo neúspěch žáka.

Vliv rodiny na povinnou školní docházku je podle mého názoru, který vyvozují na základě provedených rozhovorů i vlastních zkušeností, opravdu velký. Romové mají tendenci své děti chránit, opatrovat, trestat i vychovávat, ovšem jen do té míry, jak jsou vychováni sami. Romové žijí současností, budoucnost pro ně nemá příliš velký význam, a to i ve směru svých dětí. Je tedy nutné položit si otázku – co je vzdělávání? I když jsem vzdělávání popisovala v první kapitole, tak zde je odpověď jiná. Vzdělávání je cesta do budoucnosti, jedná se o dlouhodobý proces, v němž se člověk musí umět rozhlížet a jednat samostatně. Vzdělávání je pro Romy nepochopitelná cesta k ničemu.

Jsem velmi ráda, že se ve své praxi setkávám s žáky, kteří jsou skutečně nadaní, chytrí a samostatní, ovšem jejich budoucnost ani v tomto případě nevypadá jinak. Pro tyto žáky by vzdělávání znamenalo jinakost, odlišnost od komunity a taková různorodost se většinou trestá. Dalším podstatným aspektem je úsilí, které se pro náročnější cestu, tedy cestu vzdělávání musí vynaložit. Pro romské žáky je důležité vysvědčení z výchozího ročníku základní školy, se kterým se ocitají na úřadu práce, tak jako jejich sourozenci a rodiče. Proč? Je to přece jen jednodušší.

V průběhu života se setkáváme s celou řadou sociálních rolí, které v životě hrajeme sami nebo je vidíme na ostatních lidech. První role, se kterými se setkáváme, je role otce a matky v naší rodině. Jedná se o naše první vzory. A jaké jsou? Typickým příkladem z *vyloučené lokality Přerov – Jih* je nezaměstnaná matka a oficiálně nezaměstnaný otec, kteří žijí v napůl zbořeném domě nebo na ubytovně. Jejich příjmy jsou minimální a darované od státu. Volný čas tráví posedáváním na lavičkách. Mnohdy se dítě setkává s patologickým chováním od invektiv po nevhodné sexuální chování v rodině. Dítě následně přichází do školy a takové chování mu přijde běžné, protože i ve většině rodin jeho kamarádů je takové jednání normální. Takové role jsou potom přejaty a je velmi těžké odbourat vidinu takového života jako správného životního směru. Tudíž významnější pozici v rámci vzdělávání, než je pozice učitele má rodina a v tomto případě také komunita.

V Přerově žije mnoho romských rodin mimo lokalitu, které se nepotýkají s výše uvedenými problémy a žijí slušný život, v němž vytváří obraz klasické fungující rodiny. Je pohled společnosti na tyto rodiny jiný? Domnívám se, že nikoliv. Romové jsou posuzováni stejně, a to na základě většiny Romů, kteří žijí v lokalitách jako je ta v Přerově.

Myslím si, že je nutné začít vychovávat generaci Romů, se kterou by majorita dokázala žít. Ovšem změnit situaci ihned podle mého názoru není možné, a tak je potřeba kvalitních učitelů ve školách s romskými žáky, kteří budou žáky nejen vzdělávat, ale do značné míry také vychovávat a ovlivňovat tak, aby jejich budoucnost byla perspektivou nikoliv celospolečenským problémem.

ZÁVĚR

V průběhu psaní práce jsem si uvědomila, jak náročná je romská problematika a kolik aspektů současnou situaci ovlivňuje. Z velké části stát, dále sociální pracovníci, učitelé a pochopitelně také finance. Na základě vlastních zkušeností nemohu tvrdit, že by chyba byla pouze na straně výkonu státní správy. Romové si mnoho problémů vytváří sami, v současné době jsou velmi negativně naladěni vůči majoritní společnosti, protože mají pocit, že na ně útočí a chce se tohoto etnika zbavit.

Situace ve vzdělávání je velmi problematická a téma, kterým jsem se zabývala, považuji za málo popsané a probádané, i když literatury ohledně Romů je nespočet. Témata jsou většinou zaměřena pouze na oblast vzdělávání nebo pouze na oblast sociálních podmínek. Obě oblasti považuji za značně provázané, což jsem se také snažila v práci obhájit.

Podle mého názoru je možné v daném tématu pokračovat a provést výzkum v mnohem větším měřítku. Za přínosnou považuji čtvrtou kapitolu práce, kde je definována profese sociálního pedagoga, i když pouze z mého pohledu. Domnívám se, že se bude tato profese v budoucnu značně rozvíjet a jednou bude patřit do všech základních škol v rámci školského poradenského pracoviště.

Při psaní celé práce byla pro mě nejpřínosnější empirická část, při které jsem se musela zamýšlet nad odpověďmi všech respondentů a vždy se vcítit do konkrétní pozice. Přínos spatřuji i vzhledem k mé profesi a pochopitelně v tom, že jsem naplnila cíle, které jsem definovala v úvodu práce a v rámci empirické části.

Vliv rodinného prostředí na povinnou školní docházku romského dítěte je značný a ovlivňuje budoucnost dítěte. Úloha učitele je také důležitá, ale žádný učitel nedokáže změnit dítě v případě, že si to nepřeje rodina a v případě, že rodina nespolupracuje.

SEZNAM ZKRATEK

ADD – porucha pozornosti

ADHD – porucha pozornosti s hyperaktivitou

OSPOD – Orgán sociálně – právní ochrany dětí

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

RVP ZV LMP – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením

ZŠ – základní škola

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha číslo 1.....Polostrukturované rozhovory.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- DAVIDOVÁ, Eva. *Romano Drom – Cesty Romů 1945 – 1990*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2000. 244 s. ISBN 80-7067-533-8.
- GIDDENS, Antony. *Sociologie*. 1. vyd. Praha: Argo, 1997. 162 s. ISBN 80-7203-124-4.
- GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. 1. vyd. Olomouc: Hanex, 2008. 209 s. ISBN 978-80-7409-010-3.
- JANČÁLKOVÁ, Tereza. *Multi Kulti. Menšiny v ČR*. 1. vyd. Olomouc: Agentura rozvojové a humanitární pomoci Olomouckého kraje o.p.s, 2009. 149 s. ISBN 978-80-254-5225-7.
- JANDOUREK, Jan. *Úvod do sociologie*. 1. Vyd. Praha: Portál, 2003. 232 s. ISBN 80-7178-749-3.
- KALEJA, Martin. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2011. s. 12 – 13 ISBN 978-80-7368-943-8.
- KANTOROVÁ, Jana a kol. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex, 2008. 246 s. ISBN 978-80-7409-024-0.
- MATOUŠEK, Oldřich a kol. *Metody a řízení sociální práce*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. 384 s. ISBN 80-7178-548-2.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. 2. rozšířené a přepracované vyd. Praha: Academia, 2009. 498 s. ISBN 978-80-200-1679-9.
- NAVRÁTIL, Pavel. *Romové v české společnosti: jak se nám spolu žije a jaké má naše soužití výsledky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. 223 s. ISBN 80-7178-741-8.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 495 s. ISBN 80-7178-170-3.
- PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 272 s. ISBN 80-7278-399-4.
- PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. 1. Vyd. Praha: Portál, 2009. 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, Jan. Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-029-4.

- PRŮCHA, Jan. Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995. 292 s. ISBN 80-7178-029-4.
- VALENTOVÁ, Bronislava a kol. *Závěrečná publikace k projektu ZŠ Boženy Němcové – centrum podpory žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí*. Přerov, 2012. Registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.2.12/03.0018.
- SAK, Petr a kol. *Člověk a vzdělávání v informační společnosti*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. 296 s. ISBN 978-80-7367-230-0.
- ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdělávání Romů*. Praha: Grada Publishing, 2001. 92 s. ISBN 80-247-0277-0.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

INTERNETOVÉ ZDROJE

- *Pojem Rom* [online]. [2013-4-13]. Dostupné také z: <http://romale.mypage.cz/menu/pojem-rom>
- *Zákon o rodině* (94/1963 Sb.) [online]. Sbírka zákonů 2013 [2013-8-23]. Dostupné také z: <http://www.sbirkazakonu.info/zakon-o-rodine/>
- *Školský zákon* [online]. MŠMT 2013 [2013-8-23]. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon>
- KNITTER F. Paul. *Social Work and Religious Diversity: Problems and Possibilities*. Journal of Religious and Spirituality in Social Work: Social Thought, s. 256 – 270. Dostupné také z: <http://dx.doi.org/10.1080/15426432.2010.495632>.
- ZAPLETALOVÁ, Jana. *Školní poradenská pracoviště* [online]. [2014-2-28]. Dostupné také z: <http://www.nuv.cz/poradenstvi/skolni-poradenska-pracoviste>.
- MŠMT. *Metodické doporučení k zabezpečení rovných příležitostí ve vzdělávání dětí, žáků a žákyně se sociálním znevýhodněním* [online]. [2014-2-28]. Dostupné také z: www.msmt.cz/file/1549_1_1/
- NAVRÁTIL, Martin. *O lokalitě* [online]. [2014-3-15]. Dostupné také z: <http://www.socialni-zaclenovani.cz/prerov/o-lokalite>

JINÉ ZDROJE

- MŠMT. *Metodika pro pedagogy základních škol: Modely inkluzivní praxe v základní škole*. Praha, CZ1.07_1.2.00_14.0125.
- ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Rovný přístup ke vzdělávání v České republice: situace a odpovědi*. Praha: ČŠI, 2014, 56 s.
- KALEJA, Martin. Mateřský jazyk romských žáků základních škol v procesu vzdělávání. *Speciální pedagogika*. 2011, roč. 21, č. 3, 167 - 177.
- BLAŠTÍKOVÁ, Lucie. Vyloučená lokalita Přerov Jih. In: HLOUŠEK, Jan a Jakub JIRÁSEK. *Sborník III. studentské konference: (Ne)bezpečná komunita*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2012. ISBN 978-80-7435-236-2.
- ZÁZVORKOVÁ, Petra. *Dlouhodobý monitoring situace romských komunit v České republice. Závěrečná analytická zpráva. Lokalita Přerov*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN není dostupné.

PŘÍLOHA ČÍSLO 1 – POLOSTRUKTUROVANÉ ROZHOVORY

POLOSTRUKTUROVANÝ ROZHOVOR – přípravný ročník

UČITEL

1. **Jaký je celkový prospěch žáka?**
0TU: Prospěch je celkově dobrý, chování je velmi dobré.
2. **Jedná se o žáka se všemi pomůckami a splněnými úkoly?**
0TU: Většinou má všechny pomůcky.
3. **Chodí rodiče pravidelně na rodičovské schůzky?**
0TU: Ne, s matkou je velice těžká spolupráce.
4. **Byli s rodiči v minulosti nějaké problémy?**
0TU: Za problémy bych to neoznačila, takže ne. Často se jedná o nedochvilnost.
5. **Podílí se rodiče na školní přípravě svého dítěte?**
0TU: Ne a není to ani nutné, protože úkoly v přípravce nedáváme.
6. **Má žák sourozence?**
0TU: Myslím si, že ano.
7. **Kolikáté dítě je v pořadí?**
0TU: Myslím si, že třetí, ale nejsem si jistá.
8. **Našel si žák ve třídě kamarády?**
0TU: Ano J. tady má hodně kamarádů.
9. **Jak je v kolektivu přijímán spolužáky?**
0TU: Bez problémů.
10. **Stýká se žák se svými spolužáky ve volném čase?**
0TU: Myslím si, že se nestýká s nikým, protože bydlí daleko.
11. **Co si myslíte, že bude žák po ukončení povinné školní docházky dělat?**
0TU: To nedokážu říct.
12. **Čím si myslíte, že by se chtěl žák v budoucnu stát?**
0TU: Nevím.

RODIČE

1. **Znáte celkový prospěch Vašeho syna/dcery?**
0R: Tak oni ještě známky nenosijou, ale J. je šikovná.
2. **Staráte se o všechny pomůcky, které potřebuje do školy?**
0R: Jo, starám. Vždycky jí dám všechno, co potřebuje.
3. **Chodíte na rodičovské schůzky?**
0R: Tak já mluvím s paní učitelkou často, tak to není potřeba.

4. Měli jste v minulosti nějaké problémy s třídní učitelkou?

0R: Ne, myslím, že je hodná.

5. Kdo dohlíží na školní přípravu Vašeho syna/Vaší dcery?

0R: Tak musím já no.

6. Jak často se synem/dcerou připravujete do školy a učíte se s ním/s ní?

0R: My se ještě neučíme, tak stačí nachystat věci.

7. Má syn/dcera sourozence?

0R: Jo.

8. Kolikáté dítě je v pořadí?

0R: Je nejmladší. Třetí.

9. Našel si Váš syn/dcera ve třídě kamarády?

0R: Asi ne, často si stěžuje, že ju tady někdo bije.

10. Jak si myslíte, že je v kolektivu přijímán/přijímána?

0R: To já nevím, asi dobře.

11. Tráví se svými spolužáky i volný čas?

0R: Ne, nemůže chodit ven sama.

12. Co si myslíte, že bude Váš syn/Vaše dcera po ukončení povinné školní docházky dělat?

0R: Tak to je ještě hodně daleko, ale snad se bude učit dál.

13. Čím by chtěl Váš syn/Vaše dcera v budoucnu být?

0R: Tak to nevím, to se musíte zeptat jí.

ŽÁK

1. Jaký je Tvůj současný prospěch ve škole?

0Ž: Myslím si, že je to dobré, že se mi daří, ale známky nedostáváme, pouze pochvaly a razítka a těch mám hodně.

2. Připravuješ si všechny pomůcky, které potřebuješ do školy společně i se zadanými úkoly?

0Ž: Tak jasně snažím se mít všechno nachystané, protože to kontroluje i paní sociální pracovnice. Chodí k nám domů často.

3. Chodí rodiče na rodičovské schůzky?

0Ž: Tak mama se snaží, ale má toho hodně, tak asi nepravidelně.

4. Měl/měla jsi v minulosti problémy s třídní učitelkou?

0Ž: Ne, paní učitelka je velice hodná. Ráda si s ní povídám a povídáme si často.

5. Měl/měla jsi v minulosti problémy s rodiči?

0Ž: Ne, tak s mamou je to docela dobrý a tata s náma není. Ale tak byli jsme chvíli v Klokánku.

6. S kým se připravuješ do školy?

0Ž: Tak já mám starší sestry, tak s nima, ale taky s mamou, ale my nemáme úkoly ještě.

7. Jak často se s Tebou rodiče učí?

0Ž: My se ještě neučíme.

8. Máš sourozence?

0Ž: Ano, mám.

9. Kolikátý/kolikátá jsi v pořadí?

0Ž: Tak já jsem nejmladší, sestry jsou starší a chodí na základní školu, ale jinam.

10. Našel jsi ve třídě kamarády?

0Ž: Ano, mám tam Barunku a Rachel. To jsou moje kamarádky, hodně si povídáme.

11. Jak si myslíš, že jsi v kolektivu přijímán?

0Ž: Myslím si, že je to dobré, že se tam máme rádi a chodím sem ráda.

12. Trávíš se svými spolužáky i volný čas?

0Ž: Ne, to ne. My bydlíme daleko.

13. Co budeš po ukončení školní docházky dělat?

0Ž: Budu se učit dál, abych se něčím stala a byla chytrá.

14. Čím se chceš v budoucnu stát?

0Ž: Budu asi právničkou nebo taky sociální pracovnící.

POLOSTRUKTUROVANÝ ROZHOVOR – 1. třída

UČITEL

1. Jaký je celkový prospěch žáka?

1TU: V první třídě se snažím dávat dobré známky, hlavně kvůli motivaci, ale u žákyně je prospěch spíše průměrný.

2. Jedná se o žáka se všemi pomůckami a splněnými úkoly?

1TU: Ano, v tomto je matka velice spolehlivá, a to také proto, že jsou finančně zajištěni, což u jiných dětí není.

3. Chodí rodiče pravidelně na rodičovské schůzky?

1TU: Na většině třídních schůzek byla matka, takže ano, chodí.

4. Byli s rodiči v minulosti nějaké problémy?

1TU: Zatím žádné problémy.

5. Podílí se rodiče na školní přípravě svého dítěte?

1TU: Myslím si, že ano. I když jsou výsledky spíše průměrné, tak se s žákyní musí někdo učit.

6. Má žák sourozence?

1TU: Ano.

7. Kolikáté dítě je v pořadí?

1TU: Myslím si, že třetí.

8. Našel si žák ve třídě kamarády?

1TU: Žákyně má ve třídě hodně kamarádů.

9. Jak je v kolektivu přijímán spolužák?

1TU: Dobře, je to hvězda ve třídě, kterou všichni obdivují za krásné oblečení a účesy.

10. Stýká se žák se svými spolužáky ve volném čase?

1TU: Tak to nevím, ale myslím si, že spíše ani ne.

11. Co si myslíte, že bude žák po ukončení povinné školní docházky dělat?

1TU: Bohužel nevím.

12. Čím si myslíte, že by se chtěl žák v budoucnu stát?

1TU: Tak to také nevím.

RODIČE

1. Znáte celkový prospěch Vašeho syna/dcery?

1R: Jistě, starám se o své děti, tak vím, jak se učí.

2. Staráte se o všechny pomůcky, které potřebuje do školy?

1R: Ano, myslím, že má všechny pomůcky.

3. Chodíte na rodičovské schůzky?

1R: Ano. V případě, že nemůžu, tak se omluvím a domluvím se s paní učitelkou na jiný termín.

4. Měli jste v minulosti nějaké problémy s třídní učitelkou?

1R: Ne, zatím bylo vše v pořádku.

5. Kdo dohlíží na školní přípravu Vašeho syna/Vaší dcery?

1R: No, tak to určitě já.

6. Jak často se synem/dcerou připravujete do školy a učíte se s ním/s ní?

1R: Tak musíme každý den, že jo. Malá je v první třídě, tak se to musí naučit.

7. Má syn/dcera sourozence?

1R: Ano, má.

8. Kolikáté dítě je v pořadí?

1R: Třetí.

9. Našel si Váš syn/dcera ve třídě kamarády?

1R: Myslím si, že malá je docela oblíbená. Doma hodně mluví o kamarádkách.

10. Jak si myslíte, že je v kolektivu přijímán/přijímána?

1R: No, tak já si myslím, že velmi dobře. Myslím, že je oblíbená.

11. Tráví se svými spolužáky i volný čas?

1R: Tak já ju ven samotnou ještě nepouštím, protože se bojím, takže se doma se mnou nebo jdeme ven spolu.

12. Co si myslíte, že bude Váš syn/Vaše dcera po ukončení povinné školní docházky dělat?

1R: Tak to nedokážu říct, ale doufám, že se nějak bude učit, ne, tak to je dneska docela důležité.

13. Čím by chtěl Váš syn/Vaše dcera v budoucnu být?

1R: Tak zatím vždycky mluví o tom, co zrovna poznává, třeba chce být kuchařkou nebo tak.

ŽÁK

1. Jaký je Tvůj současný prospěch ve škole?

1Ž: To nevím.

2. Připravuješ si všechny pomůcky, které potřebuješ do školy společně i se zadanými úkoly?

1Ž: Chystám se s mamkou.

3. Chodí rodiče na rodičovské schůzky?

1Ž: Nechodí.

4. Měl/měla jsi v minulosti problémy s třídní učitelkou?

1Ž: Mám ju moc ráda.

5. Měl/měla jsi v minulosti problémy s rodiči?

1Ž: Jsou hodní.

6. S kým se připravuješ do školy?

1Ž: S mamkou.

7. Jak často se s Tebou rodiče učí?

1Ž: Mama.

8. Máš sourozence?

1Ž: Jo, tři.

9. Kolikátý/kolikátá jsi v pořadí?

1Ž: Sára je nejmladší.

10. Našel jsi ve třídě kamarády?

1Ž: Jo, Báru, Chanelku, Vanesu a Míšu.

11. Jak si myslíš, že jsi v kolektivu přijímán?

1Ž: Jo, asi dobrý.

12. Trávíš se svými spolužáky i volný čas?

1Ž: Jo, sama ale ne, jen s mamou.

13. Co budeš po ukončení školní docházky dělat?

1Ž: Nevím, chtěla bych se ještě dál učit po škole, písmenka všechny.

14. Čím se chceš v budoucnu stát?

1Ž: Nevím, asi princeznou.

POLOSTRUKTUROVANÝ ROZHOVOR – 2. třída

UČITEL

1. Jaký je celkový prospěch žáka?

2TU: Na začátku roku to byl podprůměr, ale teďka se hodně snaží, tak jsou výsledky průměrné.

2. Jedná se o žáka se všemi pomůckami a splněnými úkoly?

2TU: Něco má, takže spíš částečně. Nemá všechny věci.

3. Chodí rodiče pravidelně na rodičovské schůzky?

2TU: Ano, rodiče mají o dceru zájem.

4. Byli s rodiči v minulosti nějaké problémy?

2TU: Neměli jsme žádné problémy.

5. Podílí se rodiče na školní přípravě svého dítěte?

2TU: Podle výsledků a současného zlepšení si myslím, že ano.

6. Má žák sourozence?

2TU: Ano, ale nevím přesně kolik.

7. Kolikáté dítě je v pořadí?

2TU: Je nejstarší, tedy první.

8. Našel si žák ve třídě kamarády?

2TU: Ne, ve třídě bohužel kamarády nemá, ale snažím se jí, co nejvíce zapojovat, aby se adaptovala.

9. Jak je v kolektivu přijímán spolužáky?

2TU: Spolužáci s ní navazují kontakt velmi obtížně.

10. Stýká se žák se svými spolužáky ve volném čase?

2TU: Nevím, ale asi ne. Chodí do klubu Metro, ovšem s rodiči.

11. Co si myslíte, že bude žák po ukončení povinné školní docházky dělat?

2TU: Nevím, většina dětí nechce dělat nic a zůstat doma.

12. Čím si myslíte, že by se chtěl žák v budoucnu stát?

2TU: Říká, že chce být, jak maminka. Ovšem to znamená, že zůstane v domácnosti a bude se starat o rodinu.

RODIČE

1. Znáte celkový prospěch Vašeho syna/dcery?

2R: Tak učí se, ale moc jí to nejde.

2. Staráte se o všechny pomůcky, které potřebuje do školy?

2R: Vždycky všechno nakupíme až po dávkách, ale je toho hodně. Učitelka si vždycky napíše seznam a co, že.

3. Chodíte na rodičovské schůzky?

3R: Mám malou, takže nemám čas, ale nejsou problémy.

4. Měli jste v minulosti nějaké problémy s třídní učitelkou?

2R: No, tak to asi ne. Jako já jsem klidně za to, aby děckám dala učitelka na prdel. Oni si to jinak neuvědomí.

5. Kdo dohlíží na školní přípravu Vašeho syna/Vaší dcery?

2R: Tak snažím se aji já, ale už je velká, tak si to musí ohlídat sama.

6. Jak často se synem/dcerou připravujete do školy a učíte se s ním/s ní?

2R: Tak musí se sama chystat každý den, ne?

7. Má syn/dcera sourozence?

2R: Jo.

8. Kolikáté dítě je v pořadí?

2R: No, tak jako druhá.

9. Našel si Váš syn/dcera ve třídě kamarády?

2R: Jo, tak já si myslím, že tam někoho má.

10. Jak si myslíte, že je v kolektivu přijímán/přijímána?

2R: V minulé škole to bylo těžký, protože jako jim přišla divná, tak asi je to i tady.

11. Tráví se svými spolužáky i volný čas?

2R: Ne, já ju nepustím, musí pomáhat.

12. Co si myslíte, že bude Váš syn/Vaše dcera po ukončení povinné školní docházky dělat?

2R: Tak to je ještě dlouho, ale tak musí se starat doma a tak.

13. Čím by chtěl Váš syn/Vaše dcera v budoucnu být?

2R: To nevím.

ŽÁK

1. Jaký je Tvůj současný prospěch ve škole?

2Ž: Včera dvojka, dneska taky, ale i čtverka a jednička z matematiky.

2. Připravuješ si všechny pomůcky, které potřebuješ do školy společně i se zadanými úkoly?

2Ž: Jo.

3. Chodí rodiče na rodičovské schůzky?

2Ž: No, mama má miminko a tata je pryč, jedinež děda, ale chodí do práce. Mama chodí někdy odpoledne.

4. Měl/měla jsi v minulosti problémy s třídní učitelkou?

2Ž: Paní učitelka je hodná. Nee.

5. Měl/měla jsi v minulosti problémy s rodiči?

2Ž: Jo, měla, ale malá Natálka dělá bordel a musím uklízet.

6. S kým se připravuješ do školy?

2Ž: Do školy s Andrejkou.

7. Jak často se s Tebou rodiče učí?

2Ž: Moc často ne, jen někdy.

8. Máš sourozence?

2Ž: Mám tři sourozence, ale budu mít další.

9. Kolikátý/kolikátá jsi v pořadí?

2Ž: První, jsem nejstarší.

10. Našel jsi ve třídě kamarády?

2Ž: Ne, mě všichni bijou. Sedím s jednou holkou, ale ona mi neporadí.

11. Jak si myslíš, že jsi v kolektivu přijímán?

2Ž: Myslím, že ne. Hází po mě potraviny i flašky.

12. Trávíš se svými spolužáky i volný čas?

2Ž: Ne.

13. Co budeš po ukončení školní docházky dělat?

2Ž: Budu studovat.

14. Čím se chceš v budoucnu stát?

2Ž: Doktorkou, je to nejlepší, můžu lidi zachránit.

POLOSTRUKTUROVANÝ ROZHOVOR – 3. třída

UČITEL

1. Jaký je celkový prospěch žáka?

3TU: Prospěl s vyznamenáním, měl dvě dvojky z toho jedničku z chování.

2. Jedná se o žáka se všemi pomůckami a splněnými úkoly?

3TU: Všechny pomůcky nemá, úkoly však plní.

3. Chodí rodiče pravidelně na rodičovské schůzky?

3TU: Rodiče bohužel na třídní schůzky nechodí.

4. Byli s rodiči v minulosti nějaké problémy?

3TU: Zatím žádné problémy.

5. Podílí se rodiče na školní přípravě svého dítěte?

3TU: Myslím si, že v rodině žádná příprava neprobíhá.

6. Má žák sourozence?

3TU: Ano.

7. Kolikáté dítě je v pořadí?

3TU: Z. je určitě první.

8. Našel si žák ve třídě kamarády?

3TU: Ano, je velmi společenský.

9. Jak je v kolektivu přijímán spolužáky?

3TU: Je to osobnost, chlapci ho vnímají jako „kápa“ a děvčatům se líbí jeho zevnějšek.

10. Stýká se žák se svými spolužáky ve volném čase?

3TU: Ano, stýká. Hlavně se však stýká se staršími dětmi.

11. Co si myslíte, že bude žák po ukončení povinné školní docházky dělat?

3TU: Maminka chce, aby se vyučil. Podle mě na to má, je chytrý, avšak záleží na rodičích, jak ho povedou.

12. Čím si myslíte, že by se chtěl žák v budoucnu stát?

3TU: Prodavačem, ale to říká on. Já myslím, že zatím neví.

RODIČE

1. Znáte celkový prospěch Vašeho syna/dcery?

3R: No, tak teďka se to hodně zhoršilo, když se dívám do žákovské knížky a vůbec nechápu proč. On se vždycky učil dobře.

2. Staráte se o všechny pomůcky, které potřebuje do školy?

3R: Jo, tak snažím se, aby měl všechno, jak to jen s financema jde.

3. Chodíte na rodičovské schůzky?

3R: S paní učitelkou jsem docela v kontaktu, tak jako na třídní schůzky jako tak moc nechodím.

4. Měli jste v minulosti nějaké problémy s třídní učitelkou?

3R: Ne, to jako ne. Dá se s ňou domluvit.

5. Kdo dohlíží na školní přípravu Vašeho syna/Vaší dcery?

3R: Tak musím já, že, pač jeho tata, tady furt není.

6. Jak často se synem/dcerou připravujete do školy a učíte se s ním/s ní?

3R: Popravdě, tak já už tomu moc nerozumím, tak se učí sám. Vždycky mu stačilo si to poslechnout ve škole a dobrý a teďka nechápu, co se děje.

7. Má syn/dcera sourozence?

3R: Jo, tak já mám teďka holčičku, o kterou se musím starat.

8. Kolikáté dítě je v pořadí?

3R: První.

9. Našel si Váš syn/dcera ve třídě kamarády?

3R: Určitě, on má hodně kamarádů. Bohužel i starších, ale nedá si to vymluvit, aby s něma nechodit ven.

10. Jak si myslíte, že je v kolektivu přijímán/přijímána?

3R: Tak s tím nemá určitě problémy.

11. Tráví se svými spolužáky i volný čas?

3R: Už jsem říkala, že hlavně se staršíma děčkama a grázlama, co mají jenom problémy a vrátili se z past'áku.

12. Co si myslíte, že bude Váš syn/Vaše dcera po ukončení povinné školní docházky dělat?

3R: Musí se jít aspoň vyučit, aby z něho něco bylo a mohl se uživit.

13. Čím by chtěl Váš syn/Vaše dcera v budoucnu být?

3R: To je těžko říct, nevím.

ŽÁK

1. Jaký je Tvůj současný prospěch ve škole?

3Ž: Nevím, dobřej. Nechce se mi teďka se učit.

2. Připravuješ si všechny pomůcky, které potřebuješ do školy společně i se zadanými úkoly?

3Ž: My nemáme úkoly a věci mi nachystá mama.

3. Chodí rodiče na rodičovské schůzky?

3Ž: Tak mama asi chodí, nevím. Byla tady, když jsem zlobil.

4. Měl/měla jsi v minulosti problémy s třídní učitelkou?

3Ž: Nevím, asi ne. Někdy furt křičí a já nevím proč a chce se mi spat.

5. Měl/měla jsi v minulosti problémy s rodiči?

3Ž: Nevím. Tak asi s tatou.

6. S kým se připravuješ do školy?

3Ž: Se nepřipravuju.

7. Jak často se s Tebou rodiče učí?

3Ž: Mama se se mnou už neučí.

8. Máš sourozence?

3Ž: Jo, mám. Ted'ka malou ségru.

9. Kolikátý/kolikátá jsi v pořadí?

3Ž: Tak jako asi první.

10. Našel jsi ve třídě kamarády?

3Ž: Jo, jasně, mám ve třídě hodně kamarádů.

11. Jak si myslíš, že jsi v kolektivu přijímán?

3Ž: Asi dobře, nemám problémy.

12. Trávíš se svými spolužáky i volný čas?

3Ž: Někdy jo, ale mám i jiné kamarády, se kterými chodím ven.

13. Co budeš po ukončení školní docházky dělat?

3Ž: Nevím, půjdu se vyučit.

14. Čím se chceš v budoucnu stát?

3Ž: Budu asi prodavačem nebo popelářem.

POLOSTRUKTUROVANÝ ROZHOVOR – 4. třída

UČITEL

1. Jaký je celkový prospěch žáka?

4TU: Na vysvědčení má nejhorší známku z matematiky a češtiny.

2. Jedná se o žáka se všemi pomůckami a splněnými úkoly?

4TU: Všechny pomůcky nemá a úkoly téměř všechny neplní.

3. Chodí rodiče pravidelně na rodičovské schůzky?

4TU: Ne, nechodí. Matka chodí, jak se chce jí.

4. Byli s rodiči v minulosti nějaké problémy?

4TU: O žádných problémech nevím.

5. Podílí se rodiče na školní přípravě svého dítěte?

4TU: Podle výsledků si myslím, že se s J. nikdo neučí.

6. Má žák sourozence?

4TU: Ano, sestru.

7. Kolikáté dítě je v pořadí?

4TU: Druhé, je nejmladší.

8. Našel si žák ve třídě kamarády?

4TU: Ano, myslím, že se kamarádí s Patrikem a docela jim to spolu sedí. Horší je situace, kdy Patrik chybí. J. se začíná chovat velice nevhodně.

9. Jak je v kolektivu přijímán spolužáky?

4TU: Spolužáci ho neberou a navádějí ho na různé věci a potom se mu posmívají.

10. Stýká se žák se svými spolužáky ve volném čase?

4TU: Myslím si, že se s nikým nestýká. Odpoledne tráví se sestrou.

11. Co si myslíte, že bude žák po ukončení povinné školní docházky dělat?

4TU: Snad se vyučí v nějakém manuálním oboru.

12. Čím si myslíte, že by se chtěl žák v budoucnu stát?

4TU: Určitě by chtěl být inženýr, ale zatím neví čeho.

RODIČE

1. Znáte celkový prospěch Vašeho syna/dcery?

4R: Ano, paní učitelko. Všechno je v žákovské knížce. On se učí docela dobře, ale to chování je hrozné.

2. Staráte se o všechny pomůcky, které potřebuje do školy?

4R: Ano, samozřejmě, ale jen, co je napsané v žákovské knížce, protože on mi vždy řekne, že nic nepotřebují.

3. Chodíte na rodičovské schůzky?

4R: Snažím se, ale teďka jsem si našla brigádu a uklízím, takže, když musím být v práci, tak nemůžu přijít.

4. Měli jste v minulosti nějaké problémy s třídní učitelkou?

4R: Ne, to ne. Paní učitelka má spíš problémy s ním víte.

5. Kdo dohlíží na školní přípravu Vašeho syna/Vaší dcery?

4R: Víte, manžel chodí do práce, takže nemá čas, tak musím se postarat já.

6. Jak často se synem/dcerou připravujete do školy a učíte se s ním/s ní?

4R: No, tak syn už je ve čtvrté třídě, takže to musí zvládat i sám. Já ho každý den upozorním, aby se připravil, ale někdy zaleze pod postel a vůbec se mnou nemluví nebo jde se setrou na dvůr.

7. Má syn/dcera sourozence?

4R: Ano, má sestru.

8. Kolikáté dítě je v pořadí?

4R: Druhé.

9. Našel si Váš syn/dcera ve třídě kamarády?

4R: Víte syn je docela zvláštní, tak nevím, jestli má kamarády, ale teďka často mluví o jednom chlapci ze třídy, který s ním sedí.

10. Jak si myslíte, že je v kolektivu přijímán/přijímána?

4R: S těmi dětmi, co je ve třídě je už od první třídy, takže ho znají a myslím si, že už si na něho zvykli.

11. Tráví se svými spolužáky i volný čas?

4R: Ne, on je většinou se setrou na dvoře.

12. Co si myslíte, že bude Váš syn/Vaše dcera po ukončení povinné školní docházky dělat?

4R: Musí jít ještě studovat, paní učitelko. Dneska nic nemá, já to vidím na mě a na manželovi.

13. Čím by chtěl Váš syn/Vaše dcera v budoucnu být?

4R: Měl by být inženýrem, hlavu na to má, ale musí se spravit v tom chování.

ŽÁK

1. Jaký je Tvůj současný prospěch ve škole?

4Ž: Jedničky a dvojky, nerozuměl jsem matematice.

2. Připravuješ si všechny pomůcky, které potřebuješ do školy společně i se zadanými úkoly?

4Ž: Neměli jsme žádné úkoly, o velkých prázdninách taky nemáme.

3. Chodí rodiče na rodičovské schůzky?

4Ž: Nechodí na třídní schůzky, nikdy nebyla. Tata taky nikdy.

4. Měl/měla jsi v minulosti problémy s třídní učitelkou?

4Ž: Jo, s paní učitelkou P., byla moc přísná, ale když jsem hodnej, tak mě pustí na vlak.

5. Měl/měla jsi v minulosti problémy s rodiči?

4Ž: Měl, někdy mě nechťejí pouštět ven. Často porušuju zákazy.

6. S kým se připravuješ do školy?

4Ž: Se sestrou někdy, až poslední den před školou.

7. Jak často se s Tebou rodiče učí?

4Ž: Nikdy, jsem furt venku.

8. Máš sourozence?

4Ž: Sestru.

9. Kolikátý/kolikátá jsi v pořadí?

4Ž: Jsem druhý.

10. Našel jsi ve třídě kamarády?

4Ž: Pať a Dominik, Erik začal mi nadávat, ale už přestal.

11. Jak si myslíš, že jsi v kolektivu přijímán?

4Ž: Hlavně holky mě mají rády. Eva zase ne tolik.

12. Trávíš se svými spolužáky i volný čas?

4Ž: Netrávím, jezdím domů.

13. Co budeš po ukončení školní docházky dělat?

4Ž: Nic, zatím nevím.

14. Čím se chceš v budoucnu stát?

4Ž: Zatím taky nevím, musím si to rozmyslet, ale asi inženýr. Budu vydělávat hodně peněz a je to čistá práce.

POLOSTRUKTUROVANÝ ROZHOVOR – 5. třída

UČITEL

1. Jaký je celkový prospěch žáka?

5TU: Ž. má poruchu pozornosti s hyperaktivitou, což značně ovlivňuje jeho prospěch. Jinak jsou jeho výsledky průměrné.

2. Jedná se o žáka se všemi pomůckami a splněnými úkoly?

5TU: Ano, rodiče jsou v tomto ohledu zodpovědní, alespoň v případě pomůcek. S úkoly je to horší, protože žáci je často zatají.

3. Chodí rodiče pravidelně na rodičovské schůzky?

5TU: Ano, s maminkou se vidíme docela často.

4. Byli s rodiči v minulosti nějaké problémy?

5TU: Ne, v případě problémů s námi rodiče spíše spolupracují.

5. Podílí se rodiče na školní přípravě svého dítěte?

5TU: Myslím si, že se připravuje s maminkou.

6. Má žák sourozence?

5TU: Ano, je jich doma docela hodně.

7. Kolikáté dítě je v pořadí?

5TU: Myslím, že je druhý.

8. Našel si žák ve třídě kamarády?

5TU: Ano, je velice oblíbený.

9. Jak je v kolektivu přijímán spolužáky?

5TU: Je součástí kolektivu ve třídě, takže velice kladně.

10. Stýká se žák se svými spolužáky ve volném čase?

5TU: Myslím si, že ano, protože bydlí v jedné komunitě.

11. Co si myslíte, že bude žák po ukončení povinné školní docházky dělat?

5TU: Doufám, že se půjde učit dál, alespoň se něčemu vyučit.

12. Čím si myslíte, že by se chtěl žák v budoucnu stát?

5TU: Tak jistě by odpověděl něco jako popelář, ale asi v tom ještě nemá jasno.

RODIČE

1. Znáte celkový prospěch Vašeho syna/dcery?

5R: Myslím si, že ano, ale on má problémy schováním a ani ty výsledky nejsou nic moc.

2. Staráte se o všechny pomůcky, které potřebuje do školy?

5R: Tak musí všechno mít, ale tady jde o peníze.

3. Chodíte na rodičovské schůzky?

5R: Ano, chodím a jsem v kontaktu s paní učitelkou.

4. Měli jste v minulosti nějaké problémy s třídní učitelkou?

5R: Syn si někdy stěžuje, ale chápete, já vím, co on dovede, tak se nemůžu divit, že ho učitelka někdy trestá.

5. Kdo dohlíží na školní přípravu Vašeho syna/Vaší dcery?

5R: Manžel se snaží pracovat, tak musím já. Celá domácnost stojí jenom na mě a já jsem už unavená. Je to hrozné.

6. Jak často se synem/dcerou připravujete do školy a učíte se s ním/s ní?

5R: On už je velký, tak mu vždy připomenou, aby se naučil, ale on jde raději ven.

7. Má syn/dcera sourozence?

5R: Ano, u Romů je normální, že je víc dětí a já mám zatím jenom tři.

8. Kolikáté dítě je v pořadí?

5R: Je druhé.

9. Našel si Váš syn/dcera ve třídě kamarády?

5R: Určitě, myslím si, že má ve třídě kamarády.

10. Jak si myslíte, že je v kolektivu přijímán/přijímána?

5R: Dobře, on je takovej šašek.

11. Tráví se svými spolužáky i volný čas?

5R: Jo, hlavně se spolužáky.

12. Co si myslíte, že bude Váš syn/Vaše dcera po ukončení povinné školní docházky dělat?

5R: Víte, tak to já nevím, ale měl by asi něco dělat. Je to ještě dlouhá doba.

13. Čím by chtěl Váš syn/Vaše dcera v budoucnu být?

5R: On asi zatím ničím, myslím, že v tom ještě nemá jasno.

ŽÁK

1. Jaký je Tvůj současný prospěch ve škole?

5Ž: Normální, někdy dostanu čtverku a jinak nevím.

2. Připravuješ si všechny pomůcky, které potřebuješ do školy společně i se zadanými úkoly?

5Ž: Někdy jo, ale nebaví mě to. Když jsem doma, tak chci chodit ven.

3. Chodí rodiče na rodičovské schůzky?

5Ž: Jo, myslím si, že chodí. Ona chodí do školy docela často, protože tady mám i bráchu se ségrou.

4. Měl/měla jsi v minulosti problémy s třídní učitelkou?

5Ž: Paní učitelka P. je hodná, ale někdy nadává a hádáme se, ale nevím proč.

5. Měl/měla jsi v minulosti problémy s rodiči?

5Ž: Někdy dostávám, když zlobím. To je, když se třeba bijeme.

6. S kým se připravuješ do školy?

5Ž: Někdy s mamou, spíš sám, ale s bráchou nikdy.

7. Jak často se s Tebou rodiče učí?

5Ž: Tak spíš o víkendu a mama někdy přes týden.

8. Máš sourozence?

5Ž: Jo, je nás pět.

9. Kolikátý/kolikátá jsi v pořadí?

5Ž: Jsem druhý, S. je starší.

10. Našel jsi ve třídě kamarády?

5Ž: Jo, bavím se s J. a A, ale s holkama vůbec.

11. Jak si myslíš, že jsi v kolektivu přijímán?

5Ž: Myslím si, že dobře, je sranda vždycky.

12. Trávíš se svými spolužáky i volný čas?

5Ž: Ne, nechodíme spolu ven. Chodím s jinýma klukama.

13. Co budeš po ukončení školní docházky dělat?

5Ž: Ještě nevím, tak asi se dál učit.

14. Čím se chceš v budoucnu stát?

5Ž: Popelářem. Ne, tak asi taxikářem, kvůli pěknému autu.