

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

**PŘÍSTUPY VE VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÝCH ŽÁKŮ
NA KŘESŤANSKÉ ZŠ V JIHLAVĚ**

Approaches in the education of Roma children
in Christian school in Jihlava

Diplomová práce

Autor práce:	Klára Holubová
Studijní obor:	Učitelství pro 1. stupeň základních škol
Vedoucí práce:	Mgr. Alena Kajanová, Ph.D.
Datum odevzdání práce:	30. dubna 2013

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 30. dubna 2013

.....

Klára Holubová

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala své vedoucí diplomové práce Mgr. Aleně Kajanové, Ph.D., za vstřícný přístup a cenné připomínky při odborném vedení mé diplomové práce. Dále velké díky patří paní ředitelce Glösslové a všem komunikačním partnerům z řad dětí a pedagogů.

V neposlední řadě bych chtěla poděkovat nejen rodině, ale všem, kteří mě během studia podporovali a byli mi dobrými rádci.

Abstrakt

Diplomová práce - **Přístupy ve vzdělávání romských žáků na Křesťanské ZŠ v Jihlavě** - obsahuje teoretické poznatky, které se vztahují k problematice vzdělávání romských žáků, a dále pak je tvořena kvalitativní výzkumnou částí.

Hlavním cílem mé diplomové práce je identifikovat subjektivní pohled romského žáka na proces vzdělávání. Dílčími cíly je porovnat tento pohled u jednotlivých školních tříd (1. a 2. stupně ZŠ) a dále pak, zda se tento názor liší v případě žáka a pedagoga.

Informace nutné ke zpracování výzkumné části byly získány metodou kvalitativního výzkumu, technikou polořízeného rozhovoru s romskými žáky z 1. a 2. stupně a s pedagogickými pracovníky školy. Výzkumu se zúčastnilo 28 komunikačních partnerů, přičemž 17 rozhovorů bylo s dětmi z 1. stupně, 6 rozhovorů s dětmi z 2. stupně a 5 rozhovorů bylo s pedagogickými zaměstnanci školy.

Z výzkumu vyplynulo, že romští žáci mají kladný vztah ke vzdělávání. K tomuto faktu přispívají dobré interpersonální vztahy, vybavení školy, pořádané akce a v neposlední řadě samotný zájem žáků o nové poznatky. Vztah k učení se ale s přibývajícím věkem u žáků zhoršuje. Dalším poznatkem je skutečnost, že učitelé pohlíží na děti stereotypně a striktně je spojují s prostředím rodiny.

Má diplomová práce by mohla být inspirací pro všechny pedagogy, současné i budoucí, kteří se při své učitelské praxi s romskými žáky setkají.

Klíčová slova

multikulturální výchova, romská rodina, romské dítě, romské etnikum, vzdělávání romských žáků

HOLUBOVÁ, Klára. *Přístupy ve vzdělávání romských žáků na Křesťanské ZŠ v Jihlavě*. České Budějovice, 2013. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Vedoucí práce Alena Kajanová.

Abstract

My diploma thesis called **Approaches in the Education of Roma Children in Christian School in Jihlava** comprises both theoretical pieces of knowledge relating to issues of Roma children education and, furthermore, a qualitative research part.

The primary goal of my thesis is to identify Roma pupil internal opinion of education procedure. As partial goals I set myself the comparison of this point of view with a particular grade (at the first and the second stage) and, also, to ascertain if there is a difference between pupil's and teacher's view.

All information necessary for my diploma thesis research part were acquired by the qualitative research method, semi-structured interview technique with Roma pupil at the first and the second stage of the basic school, and the pedagogical staff. My survey included 28 communication partners, where 17 interviews were made with children at the first stage, 6 interviews with pupils at the second stage and 5 were made with the pedagogical staff.

The research revealed that Roma child attitude toward learning is positive. It is not only thanks to good interpersonal relationships, school equipment, events held, but also pupils' interest in new pieces of knowledge. Unfortunately, as children get older, their attitude deteriorates. Also, my research shows that teachers approach Roma children stereotypically and associate them strictly with their family environment.

My diploma thesis could be an inspiration for all educators, both present and future, who meet with Roma children in their professional life.

Keywords:

multicultural education, Roma family, Roma child, Roma ethnic group, education of Roma students

Obsah

ÚVOD.....	8
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 ROMOVÉ VE SPOLEČNOSTI.....	10
1.1 Současná situace Romů	10
1.1.1 <i>Kdo je vlastně Rom?</i>	10
1.1.2 <i>Struktura romského společenství v ČR</i>	11
1.2 Romský jazyk	11
1.2.1 <i>Původ romštiny</i>	12
1.3 Romská rodina	13
1.3.1 <i>Rodová organizace Romů</i>	14
1.3.2 <i>Dělení romské rodiny</i>	14
1.3.3 <i>Romské dítě včera a dnes</i>	15
1.3.4 <i>Výchova v romských rodinách</i>	16
1.4 Vzdělávání Romů	16
1.4.1 <i>Legislativa vzdělávání</i>	19
1.4.2 <i>Současné plány vzdělávání a integrace romských žáků v ČR</i>	19
1.4.3 <i>Přípravné třídy</i>	21
1.4.4 <i>Speciální pedagogika a romské etnikum</i>	23
1.4.5 <i>Praktické a speciální školy</i>	24
1.4.6 <i>Práce s romskými rodiči</i>	24
1.4.7 <i>Bariéry ve vzdělávání</i>	25
1.4.8 <i>Absence a prospěch</i>	26
1.5 Výchova a výuka romského žáka	27
1.5.1 <i>Učitel</i>	28
1.5.2 <i>Metody výuky romského žáka</i>	30

1.5.3	<i>Alternativní metody</i>	32
1.5.4	<i>Multikulturní výchova</i>	35
II	PRAKTICKÁ ČÁST	37
2	CÍL PRÁCE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	37
2.1	Cíle práce	37
2.2	Výzkumné otázky	37
3	METODIKA	38
3.1	Použité metody a techniky sběru dat	38
3.2	Charakteristika cílové skupiny	39
3.2.1	<i>Křesťanská základní škola v Jihlavě</i>	39
3.2.2	<i>Základní cílový soubor</i>	40
3.2.3	<i>Doplňkový cílový soubor</i>	42
4	VÝSLEDKY	44
4.1	Obecné údaje	44
4.2	Výsledky rozhovorů s dětmi	46
4.2.1	<i>Výsledky rozhovorů s dětmi prvního stupně ZŠ</i>	46
4.2.2	<i>Výsledky rozhovorů s dětmi druhého stupně ZŠ</i>	57
4.3	Výsledky rozhovorů s pedagogickými zaměstnanci školy	66
5	DISKUSE	76
5.1	Diskuse s literaturou	79
6	ZÁVĚR	81
7	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	83
8	SEZNAM TABULEK A GRAFŮ	89
9	PŘÍLOHY	90

ÚVOD

„Pokusme se přijmout ideu světa beze zdí mezi lidmi různých náboženství, různé barvy pleti, různých tradic a zvyklostí, různých jazyků a temperamentů. Pokusme se pochopit odpovědnost každého z nás za budoucí osudy lidského rodu jako organické součásti všeho, co na této Zemi vzniklo a vzniká a co spoluvytváří velký zázrak bytí.“

(Z novoročního projevu prezidenta České republiky Václava Havla, 1. 1. 1999)

Téma diplomové práce – **Přístupy ve vzdělávání romských žáků na Křesťanské základní škole v Jihlavě** – jsem si vybrala na základě setkávání se s romskými žáky během pedagogické praxe na vysoké škole. Zpozorovala jsem časté nepochopení ze strany pedagogů vůči romským žákům. Sama jsem si kladla otázku, jak bych se v dané situaci zachovala já. Během vysokoškolského studia jsem neměla žádný předmět, který by se romskou otázkou zabýval, tudíž jsem chtěla skrze tuto diplomovou práci lépe pochopit a poznat identitu romského žáka a seznámit se s možnými strategiemi při vyučování romských dětí.

Jak uvádí GAC Ivana Gabala (2007) ve své Analýze postojů a vzdělávacích potřeb romských dětí a mládeže, nízká vzdělanost zapříčiňuje sociální vyloučení velkého procenta Romů u nás. Řešením této situace je zvýšení školní úspěšnosti, díky které by se Romové mohli lépe uplatnit na trhu práce.

Hlavním cílem mé diplomové práce je identifikovat subjektivní pohled romského žáka na proces vzdělávání. Dílčími cíli je porovnat tento pohled u jednotlivých školních tříd (1. a 2. stupně ZŠ) a dále pak, zda se tento názor liší v případě žáka a pedagoga.

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část.

První kapitola teoretické části se zabývá současnou situací Romů, která obsahuje charakteristiku identity Roma a strukturu romského společenství v ČR. V druhé kapitole se věnuji romskému jazyku a jeho původu. Třetí kapitola popisuje romskou rodinu a postavení romského dítěte v ní, včetně jeho výchovy. Čtvrtá kapitola obsahuje

legislativu vzdělávání Romů, současné vzdělávací plány a integrace romských žáků v ČR a zahrnuje rovněž školy praktické a speciální. Poslední kapitola se zaměřuje na výchovu a výuku romského žáka, osobnost učitele a možné alternativní metody ve výuce.

Praktická část obsahuje výsledky výzkumu, které byly získány metodou kvalitativního výzkumu, technikou polořízeného rozhovoru s romskými žáky z 1. a 2. stupně a s pedagogickými pracovníky školy. Výzkumu se zúčastnilo 28 komunikačních partnerů, přičemž 17 rozhovorů bylo s dětmi z 1. stupně, 6 rozhovorů s dětmi z 2. stupně a 5 rozhovorů bylo s pedagogickými zaměstnanci školy.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 ROMOVÉ VE SPOLEČNOSTI

1.1 Současná situace Romů

Při posledním sčítání lidu v roce 2011 se k romské národnosti přihlásilo 5 199 občanů České republiky. Ve srovnání s rokem 2001 je to více než o polovinu nižší počet (www.scitani.cz). Odhady jsou však mnohem větší. Odborník Jean-Pierre Liégeois uvádí, že v České republice je 250 300 tisíc Romů (Kalibová, 1999).

Čtibor Nečas (2002) uvádí, že Romové patří v České republice k menšině, která žije na okraji společnosti. Patří mezi obyvatele s nízkým vzděláním, vysokou nezaměstnaností a pobírají sociální dávky. Těžko přijímají dané zákony a zažité normy majority. Autor též poukazuje, že jestliže chceme, aby v budoucnu docházelo k co nejmenším konfliktům mezi Romy a ostatními obyvateli, je potřeba zapojit obě strany. Sem patří mimo jiné pracovníci státní správy, ale i zástupci romských organizací.

V České republice existují výzkumy, které zkoumají situaci Romů v České republice. Nejznámějšími z nich jsou agentury Člověk v tísni a GAC Ivana Gabala [= Ivan Gabal Analysis & Consulting] (Levínská, 2011).

1.1.1 Kdo je vlastně Rom?

GAC Ivana Gabala (Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR, 2006, s. 10) definoval Roma ve svém výzkumném projektu **Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů** takto: „*Za Roma považujeme takového jedince, který se za Roma sám považuje, aniž by se nutně k této příslušnosti za všech okolností (např. při sčítání lidu) hlásil, a/nebo je za Roma považován významnou částí svého*

okolí na základě skutečných či domnělých (antropologických, kulturních nebo sociálních) indikátorů.“

Romové jsou na našem území již od 14. století. Přicházeli v několika vlnách z Indie. Jejich způsob života byl založen na kočování. Zabývali se řemesly, které byly postupně vytlačovány vývojem průmyslu. Byli pokládáni za dobré hudebníky, což v budoucnu nahradil rozhlas a televize (Čáp, Mareš, 2007).

Říčan (1998) charakterizuje Romy očima většiny. Pro průměrného gádžu¹ je nynější společností Rom chápán jen jako snědý asociál, kterému nelze v ničem věřit a od něhož lze očekávat krádeže, násilí, lži. Je to člověk nevzdělaný, nespolehlivý, líný, špinavý a žijící pouze ze sociálních dávek. S tímto tvrzením se Říčan sám neztotožňuje.

1.1.2 Struktura romského společenství v ČR

Horváthová (2002) uvádí, že romské společenství není na českém území jednolitě; je děleno do skupin, podskupin a rodů. Nejvíce zastoupeni jsou zde *Romové slovenští*, kteří představují zhruba 75 – 85 % z celkového počtu Romů na území České republiky. Dále jsou zde deseti procenty zastoupeni *Romové olašští*. *Maďarští Romové* tvoří zbývajících 10 – 15 %, zbytek jsou původně *čeští Romové* a *němečtí Sintové*.

1.2 Romský jazyk

Romský jazyk je jednou z nejdůležitějších složek, které charakterizuje romské etnikum.

Romští žáci mají značnou nevýhodu oproti ostatním. Do prvních tříd je pro ně výbavou často romský etnolekt češtiny². V málokterých rodinách mluví rodiče na své děti pouze romsky, protože oni sami již romštinu neovládají. A proto se snaží naučit své děti češtině po svém, tj. romským etnolektem češtiny. Žáci následně nestíhají školní

¹ Romské označení osoby jiné než romského původu (pozn. autorky).

² Vznik etnolektu češtiny se váže k příchodu slovenských Romů do českých zemí po 2. světové válce (Bořkovicová, 2006).

tempo a jazyková bariéra se u nich prohlubuje. Doporučuje se tedy, aby rodiče mluvili na své děti rodným jazykem a nevolili nestandardní formu jazyka (Balabánová, 1999).

Bořkovicová (2006) charakterizuje romský etnolekt češtiny jako formální jazykovou variantu češtiny, jejíž specifika jsou způsobena vlivem slovenštiny a romštiny.

Říčan (1998) potvrzuje, že nejhorší situaci má takové dítě, jehož rodiče užívají špatné češtiny a romsky nemluví. Dítěti chybí mateřský jazyk a následně dochází k mylnému pochopení skutečností a dorozumívání s ostatními.

„V českých zemích je téměř pravidlem, že první generace slovenských Romů, kteří se přistěhovali ze Slovenska, užívá při vzájemné komunikaci romštiny, zatímco příslušníci druhé generace sice romsky ještě (alespoň pasivně) umějí, ale romštiny užívají jen omezeně. Příslušníci třetí generace pak romsky obvykle už neumějí (což ovšem neznamená, že by vždy bezchybně ovládali češtinu)“ (Šebková In: Říčan, 1998, s. 40).

Romové žijící na našem území prozatím nevytvořili spisovnou formu romského jazyka (Šotolová, 2011).

Romština se dnes spíše užívá jako argot, tajná mluva. Romové svůj jazyk neuvívají, protože romsky už umí málokdo. A navíc se někteří stydí před ostatní populací romského jazyka užívat.

1.2.1 Původ romštiny

Romština patří mezi novohindické větve. V 18. století se zjistily podobnosti mezi romským a indickým jazykem. Díky tomu byl rozpoznán indický původ Romů (Horváthová, 2002). Davidová (2004) uvádí, že romština vycházela svojí slovní zásobou ze tří jazykových vrstev: z hindštiny, dále z jazyků, kudy vedla jejich cesta; poslední vrstvu tvoří slova, která jsou přejata ze země, kde se usadili.

Při putování Romů z Indie se zrodily 3 základní jazykové skupiny romštiny:

1. arménská
2. evropská
3. syrská (Šotolová, 2011).

1.3 Romská rodina

„Bachtalo manuš, so les hin lači famil'ija - Šťastný člověk, který má dobrou rodinu“ (Lacková, 1997, s. 17)

Rodina je pro Roma to nejdůležitější a nejcennější na světě. Bylo tomu vždy, pouze v pozměněné podobě.

Romská rodina byla patriarchální. Muž měl v rodině hlavní slovo, pozice ženy byla podřadná. V dnešní době se v České republice většinou s takovým nerovnocenným vztahem mezi mužem a ženou nesetkáváme (Davidová, 2004).

Od doby socialismu se u nás romská rodina změnila. Více se objevila individuální složka a rodiny se staly samostatně fungujícími jednotkami. Docházelo k napodobování způsobu života neromských rodin (Selická, Vanková, 2009). V poslední době stejně jako u majoritní společnosti uzavírání manželství u Romů ubývá (Kaleja, Knejp, 2009).

Říčan (1998) uvádí, že romská rodina za poslední generace zeslábla. Důvodem je i odloučení z tradiční velkorodiny, která často dobře fungovala. Kaleja (2011) ukazuje, že i romologové a romisté si kladou otázky, proč se rodinná síla v romských rodinách vytrácí.

Romové, kteří žijí v komunitách a osadách, tráví většinu času venku. Ženy zde vaří, kojí, povídají si, muži hrají karty, pijí a děti se baví hrami a pobíháním okolo nich. Když počasí dovolí, probíhá venku téměř veškerý jejich život (Davidová, 2004). Navrátil a Mattioli (2001) poukazují u romské rodiny na rozhodování, které je zaměřeno na přítomnost a dohlednou budoucnost. Díky této orientaci na současnost mají Romové problémy s disciplínou a vytrvalostí.

Odborníci se shodují, že je těžké charakterizovat romskou rodinu obecně, protože rozdíly mezi Romy, kteří žijí na českém nebo slovenském území, jsou značné.

1.3.1 Rodová organizace Romů

Fraser (1998) rozděluje 2 základní rodinné jednotky:

I. Familija

Familija se chápe jako širší rodina, kterou zahrnují i ženatí synové, jejich manželky, děti a vnoučata. *Tséra* je potom každá domácnost, která obvykle obsahuje tři generace.

II. Kumpánije

Jedná se o společenství Romů, které se zpravidla skládá z více rodů. Nejedná se bezpodmínečně o příbuzenské vztahy. Společným pro ně je ekonomická složka a využití daného území. V čele kumpánije stojí *rom baró*, který vše řídí a zprostředkovává komunikaci mezi Romy a gadži.

Dále také Hübschmannová (In: Budilová, Jakoubek, 2007) předkládá dva termíny, kterým přibližuje dělení usazených slovenských Romů:

I. Famel'ija širší rodina, příbuzenstvo

II. Fajta rod, který se dělí na mužskou a ženskou linii (otcův rod, matčín rod)

Kaleja (2011) dodává, že Romové pokládají za rodinu zcela všechny členy svého rodu.

1.3.2 Dělení romské rodiny

Selická a Vanková (2009) objasňují dva typy romské rodiny. Rodina tradiční a rodina současná čili moderní. Mezi základní znaky tradiční rodiny je velký počet osob v rodině, vysoká porodnost, velké zastoupení dětské populace a nízký podíl starých lidí. Výraznou pozici zde mají muži. Výchova a vzdělávání funguje na bázi učení

se mladších od starších. V moderní romské rodině již není tak vysoká porodnost. Takovou rodinu můžeme nazývat jako integrovanou část romského společenství.

1.3.3 Romské dítě včera a dnes

Život romských dětí se velmi změnil. Ze vzpomínek Eleny Lackové, která se narodila v roce 1921 na Slovensku, se dozvídáme, že romské děti žily velmi nuzně. Často hladověly, mrzly, umíraly kvůli nedostatečné zdravotní péči. Jejich vzdělání bylo velmi špatné a vyhlídky do budoucnosti nepříznivé. Dítě ale žilo v těsném kontaktu s přírodou, a hlavně v pevné rodině, která byla součástí společenství velkorodiny, kde platila jasná pravidla. Nepsaným pravidlem byla např. vzájemná solidarita a ochota se dělit s ostatními (Říčan, 1998). Lázničková (In: Šuleř, 1999) uvádí, že děti byly od malička vedeny k samostatnosti. Děvčata byla velmi brzy zapojována do chodu domácnosti a starala se o mladší sourozence. Matky učily dcery pokoře a oddanosti vůči svým budoucím mužům. Chlapci se učili od svých otců řemesla, v kterých potom oni sami pokračovali.

Říčan (1998) dodává, že v dnešní době je na tom romské dítě o mnoho lépe, pokud jde o stravování, pohodlí, lékařskou péči a vzdělávání. Zhoršily se však vztahy v rodinách a v širším společenství. Před 40 lety se nemohlo stát, aby se romští rodiče zřekli svých dětí nebo je nechávali hned po porodu v porodnici. Dnes jsou dětské domovy z 60 procent naplněny romskými dětmi.

Vztahy v rodině jsou přesně hierarchizovány, ale slovo každého člena má svoji váhu, tedy i slovo malého dítěte. Romské děti jsou vychovávány nebát se říct svůj názor. Proto se často setkávají s nepochopením ve škole, kdy bez udělení slova mluví a chtějí říct svoji myšlenku. Učitelé je potom označují za nevychované a drzé (Sekyt In: Šišková, 2008). Romské děti se od malička účastní veškerých rozhovorů dospělých.

Říčan (1998) vykládá, že oproti neromské většině mají Romové kratší dětství. Je to určeno i biologickým zráním. U Romů se objevuje časnější puberta a s tím i souvisí dřívejší zahájení sexuálního života.

1.3.4 Výchova v romských rodinách

Výchova v rodině zastává primární a nejdůležitější složku, která působí na psychosociální vývoj člověka (Kaleja, 2011). Výchova v romské rodině je volnější. Chybí zde provádění aktivit a plánování čehokoliv do budoucna. S obtíží strukturalizace času se Romové potýkají neustále. Tresty bývají krátkodobějšího charakteru a nemají hlubší záměr (Olšovská In: Kajanová, 2009).

Dříve byla veškerá výchova a péče o dítě součástí povinností ženy. Pozice ženy se upevňovala i upevňuje opakovaným mateřstvím. Žena, která je neplodná, ztrácí na vážnosti (Kaleja, Knejp, 2009).

Bittnerová (2011) poukazuje, že výchova v romských rodinách již nepatří jen matce nebo otci. Podle studie Budilové a Jakoubka (2007) se na výchově dítěte podílejí celé příbuzenské skupiny. Členové skupiny děti úkolují, trestají a napomínají.

1.4 Vzdělávání Romů

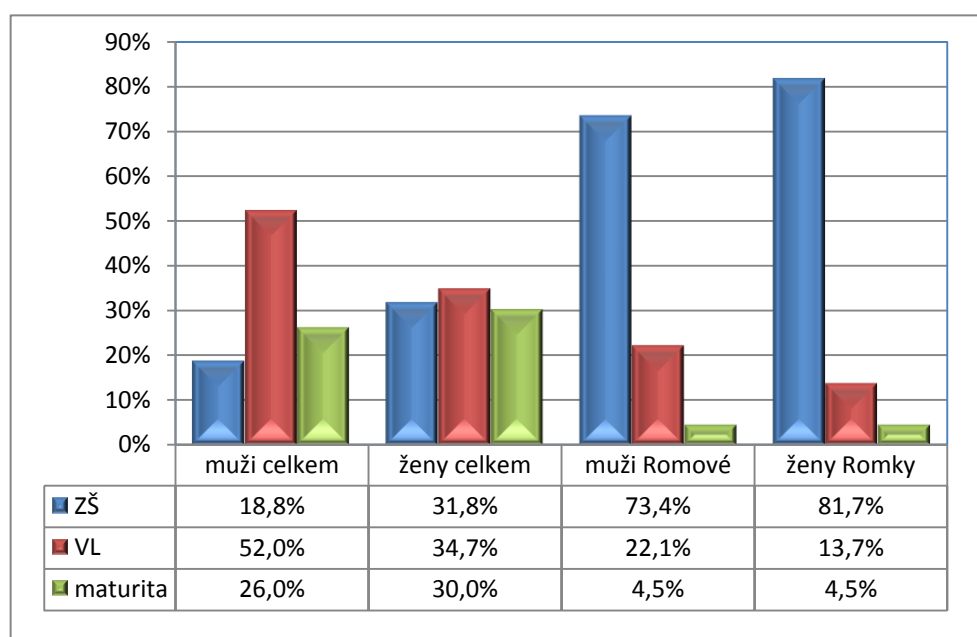
Levínska (2011) objasňuje, že právo na vzdělání má podle charty lidských práv každý občan České republiky, proto je povinná školní docházka uvedena v zákoně. Jestliže tedy rodiče neposílají své děti do školy, mohou jim být odebrány sociální dávky. A v nejhorším případě jim jsou děti odejmuty a dány do dětských domovů.

Hůlová a Steiner (In: Hirt, Jakoubek, 2006) porovnávají vzdělání Romů vůči majoritě. Romové jsou méně vzdělaní, což následně snižuje úspěch na trhu práce.

Často se uvádí, že Romové mají nižší inteligenční kvocient (IQ), je však důležité si uvědomit, že veškeré inteligenční testy jsou vytvářeny autory, kteří jsou součástí nějaké kultury. Tyto testy jsou zhotoveny na základě pojmů, které jsou obvyklé pro jejich kulturu. Dítě, které se poprvé setkává s pojmem, který se v jeho kultuře nevyskytuje, bude v takovém testu neúspěšný, protože se s danými termíny nikdy nesešel. Testy, které se běžně používají, nejsou „culture-free“ IQ testy. Zatím neexistují inteligenční testy, které by zacházely s pojmy, které jsou ve všech kulturách stejné (Radostný, Růžička In: Hirt, Jakoubek, 2006).

Graf č. 1 znázorňuje porovnání úrovně vzdělanosti mezi většinovou a romskou společností v České republice vycházející ze statistik Sčítání lidu, domů a bytů z roku 2001. Z grafu lze vyčíst, že většina Romů dosáhla maximálně základního vzdělání (ZŠ), vyučovacího listu (VL) dosáhlo oproti základnímu vzdělání znatelně menší procento romské populace. O 8,4 % jsou více vyučeni muži než ženy. Romů, kteří dosáhli maturity, je podle statistiky velmi málo a procentuálně jsou na tom romští muži stejně jako romské ženy. Pro budoucí kariéru dítěte je důležité, z jak podnětné rodiny pochází. Dítě, které má vzdělanější rodiče, má jednodušší startovní postavení (www.demografie.info).

Graf č. 1: Srovnání maximálního dosaženého vzdělání u většinové společnosti a Romů dle údajů ze SLDB 2001



Zdroj: www.demografie.info

Valachová (2002) zdůrazňuje, že jediným účinným řešením integrace Romů do společnosti, je vzdělávat jedince romského etnika.

Romům chybí ctižádostivost a ambice. Úspěch jedince má smysl pouze tehdy, když vyhovuje potřebám celé skupiny, což výsledek vzdělávání přináší zisk pouze jednotlivci, nikoli celému společenství (Hornák, Scholtzová In: Kaleja, 2011). Matulay a Matulayová (2000) dodávají, že vzdělání pro Romy nikdy nebylo nejdůležitějším článkem v jejich žebříčku hodnot.

Nečas (2002) uvádí, že vzdělávání Romů stagnuje. Jak již víme, v romských rodinách se užívá etnolektu češtiny (viz 1.2) nebo romštiny. Romové pohlížejí na školní docházku jako na nutné zlo, a jejich vztah ke školním úřadům je nepřátelský. Romští žáci ze základních a praktických škol nastupují do učebních oborů a znatelnější část odchází „na podporu“. Šotolová (2011) poukazuje, že romské děti v současnosti minimálně navštěvují mateřské školy a i kvůli této skutečnosti přicházejí do 1. tříd nepřipraveny. Šimíková (In: Navrátil, 2003) dodává, že romští rodiče často své děti neposílají do mateřských škol z finančních důvodů. Sami je však na vstup do základní školy neumějí připravit a děti přicházejí do škol s prvotním handicapem. Tento problém řeší v některých lokalitách přípravné třídy (viz 1.4.3).

Podle vícero organizací a institucí (např. Unicef, Romani Education Fund, Liga lidských práv) je české školství pokládáno za segregační. Romští žáci se z 26,7 % vzdělávají podle speciálního programu. U žáků ostatní populace je to 2,17 % z celkového počtu neromských žáků (Kaleja, 2011).

Podle Šotolové (2011) je cestou k úspěchu přistupovat při vzdělávání k romským žákům s ohledem k jejich etnické, kulturní a sociální odlišnosti. S budováním kladného vztahu ke vzdělávání je nejlépe začínat co nejdříve. Za pomoci romských politických institucí a občanských subjektů je potřeba zvýšit počet romských dětí, které pravidelně navštěvují *mateřské školy*, a to nejlépe 2 roky před začátkem školní docházky. Dále pak na *základní škole* neužívat standardizovaného testu školní zralosti, kterého se užívá u neromské populace. Je třeba zařazovat pozitivní informace o romské kultuře a historii do běžného procesu vyučování. Pro žáky, kteří absolvovali školní docházku

na zvláštních školách a žáky s neukončeným vzděláním na ZŠ, vybudovat *speciální rodinné školy*, kde žáci získávají poznatky a dovednosti k vedení domácností, péči o rodinu, vaření a šití, atd. V *odborných učilištích* pak zřizovat učební obory, které vycházejí z romských tradic (např. košíkářství, kotlářství, hrnčířství).

1.4.1 Legislativa vzdělávání

Základním dokumentem je Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ze dne 24. 9. 2004 (školský zákon). V § 2 nalezneme zásady a cíle vzdělávání. Zde je zakotven rovný přístup každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry, náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana.

Zákon č. 561/2004 Sb. zabezpečuje ustanovením § 13 právo příslušníkům národnostní menšiny na vzdělávání v jejich jazyce.

§ 16 Zákona č. 561/2004 Sb. se týká vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Jedná se o žáky se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním (z Gabalovy studie o sociálně vyloučených lokalitách je zřejmé, že výraznou měrou je skupina zastoupena romskými žáky).

1.4.2 Současné plány vzdělávání a integrace romských žáků v ČR

V roce 2001 vznikla Strategie Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále MŠMT) ČR pro zlepšení vzdělávání romských dětí, kterou zpracovali PaedDr. Karel Tomek a Bc. Albína Tancošová. Mezi hlavními cíly této strategie je vyrovnání šancí a dosažení rovnosti vzdělávání.

Strategie má čtyři základní body (Šotolová, 2011):

1. podpora Romů ve vzdělávání po celou dobu jejich studia a i po jeho ukončení s cílem zlepšit možnosti následného zaměstnání
2. zlepšení jejich zaměstnatelnosti a sociálního postavení
3. pomoci při rozvoji romské kultury a tradic
4. podpora společnosti v ČR k etnicky pestrému a jednotnému společenství

Vytyčeny jsou tyto vzdělávací cíle:

1. Předškolní vzdělávání a příprava k úspěšnému zahájení školní docházky

Zde jde zejména o to, aby většina romských dětí mohla navštěvovat mateřské školy již od tří let, aby i v mateřských školách byli romští asistenti. Především je kladen důraz na požadavek vzniku a otvírání přípravných tříd při mateřských a základních školách.

2. Podpora v průběhu povinné školní docházky

Podpora by se měla dít zohledněním kulturní identity romských dětí, vzděláváním vedoucích pracovníků školství a vychovatelů asistentů učitele (romských asistentů), systémem podpory žáků při jejich přechodu z programu zvláštních do základních škol, vzdělávacími kursy pro romské matky.

3. Poradenské činnosti při výběru povolání

4. Podpora žáků při sekundárním a terciárním vzdělávání

Měl by vzniknout institut poradce v každém okresním městě a romským studentům by měla být poskytována finanční podpora.

5. Podpora smysluplného trávení volného času

Je třeba podporovat zejména občanská sdružení zaměřená na činnost s romskými dětmi a mládeží.

6. Podpora uměleckého nadání romských dětí

7. Šíření informací o Romech

Zde je cílem v první řadě zlepšení informovanosti pedagogických pracovníků škol a školských zařízení a též informovanosti veřejnosti prostřednictvím médií.

8. Výchova k toleranci

Výchova k toleranci by se měla prolínat veškerou školní výchovou od mateřské školy až po vysokou školu a její součástí musí být odbourávání předsudků a odstraňování stereotypů z poznání u všech dětí.

9. Příprava pedagogů

Důraz je kladen na vzdělání učitelů literaturou k multikulturní výchově, osvojení specifických forem a metod práce s romskými dětmi.

10. Vzdělávání a výchova dospělých Romů a spolupráce se školami a školskými zařízeními

Zde je kladen důraz na zpřístupnění vzdělávání dospělým Romům, nabídku speciálních kvalifikačních a rekvalifikačních programů, osvětové programy pro dospělou populaci a komunitní školy, ve kterých se uskutečňuje intenzivní spolupráce rodičů se školou (Šotolová, 2011).

1.4.3 Přípravné třídy

Šotolová (2011) vysvětluje, že z praxe pedagogů a z výsledků psychologických vyšetření školní zralosti plyne, že romští žáci nemají pouze handicap v jazykové oblasti, ale i v sociální, společenské a motorické oblasti. Balvín (2007) shodně potvrzuje, že romské děti mají sociokulturní nevýhodu, s kterou je potřeba pracovat ještě před vstupem do školy. Vhodné jsou přípravné třídy nebo zajištění docházky do mateřské školy nejméně 2 roky před zahájením povinné školní docházky.

Přípravné třídy vznikají kvůli adaptaci na neznámé prostředí a školní režim. Tento výsledek vyplynul z usnesení vlády České republiky č. 210 o problematice romské komunity z 28. dubna 1993. Přípravné třídy jsou zřizovány při mateřských nebo základních školách (Šotolová, 2011). Počet přípravných tříd neustále roste. V roce 2007 bylo v České republice 126 přípravných tříd, které navštěvovalo 1779 žáků. Maxová (2012) uvádí, že v současné době se na území ČR nachází přibližně 240 přípravných tříd.

Jeden z možných důvodů absence romských dětí v mateřských školách je hrazení školného. Ve školském zákoně (Zákon č. 561/2004) nalézáme údaje o zavedení bezplatné docházky v posledním roce mateřské školy (Balvín, 2008). Jedná se o děti, které v daném školním roce dovrší šesti let, anebo děti po odkladu povinné školní docházky (www.msmt.cz).

Přípravné třídy nepřipravují pouze na budoucí práci ve škole, ale učí se zde základním hygienickým návykům, slušnému chování, jako je například umět poděkovat, poprosit, dokázat odpustit³ (Maxová, 2012).

Asistent pedagoga

Podle § 2 z. č. 563/2004 Sb. je asistent pedagoga pedagogickým pracovníkem, který provádí přímou pedagogickou činnost. Dříve bylo používáno pojmu *romský pedagogický asistent*, později byl pozměněn na *vychovatele asistenta učitele*. V roce 2004 se objevuje univerzální termín *asistent pedagoga*, který se věnuje jakékoliv minoritě (není zaměřen pouze na romskou minoritu), nebo skupinu jinak handicapovanou, např. tělesné postižení (Kaleja, 2011).

Ve školách, kde je větší zastoupení žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí, může ředitel jmenovat funkci asistenta pedagoga. Asistent pedagoga pomáhá žákům při aklimatizaci na školní prostředí, spolupracuje s rodiči a romskou komunitou v místě školy (Šotolová, 2011).

³ U nás přípravné třídy připravují děti na vstup do školy, oproti tomu na Slovensku je učivo 1. třídy rozděleno do dvou let (Balvín, 2007).

Vzpomínky Romů na školu

Hübschmannová (2002) předkládá vzpomínky dospělých Romů na školní docházku: *„Potom jsem přišel do školy a poprvé v životě jsem poznal, co to je být odstrčený. Poznal jsem, že jsem něco jiného než ostatní. Poznal jsem, co to je být nešťastný. Na prvním místě jsem vůbec nerozuměl, o čem je řeč. Rodiče s námi mluvili romsky i česky. Já myslel, že česky umím. Jenomže ta maminčina čeština byla úplně jiná než čeština učitelky! Rozuměl jsem polovinu z toho, co učitelka říkala. Učitelka nebyla špatná, když se mi děti posmívaly „cikán“, tak jim vynadala. Jenomže když po mě něco chtěla, já vůbec nevěděl, co po mně chce.*

A toho jsem se nejvíc bál! Největší strach jsem měl z toho, že se mě učitelka na něco zeptá. Já nevěděl, co chce. Já byl v šoku. Já stál a strašně jsem se styděl. A děti se smály. A učitelka říkala: Štefane, Štefane, ty se neučíš! Dneska bych jí dovedl říct: já vám nerozumím! Jenomže tehdy jsem byl šestileté dítě“ (Štefan Mika).

„Že by nám někdy někdo řekl něco o historii, na to se nepamatuju. Rodiče byli negramotní, ale tatínek chtěl, abych se učil. Já dělal velkou chybu a dnes to vím. Chodil jsem s klukama do parku, tam jsme kouřili a hráli na kytaru. Ale mě ta škola nebavila. Nerozuměl jsem, o čem je řeč, a tak jsem ze školy utíkal. Dnes bych se učil rád“ (Štefan Holub).

„Nejtěžší byl pro mě váš jazyk. Nejhorší předmět pro mě byl český jazyk. O Romech nás ve škole nikdy neučili. Ani o dějinách, ani o kultuře. Akorát to, že někdy řekla učitelka českému dítěti: „Běž se umejt, jsi špinavej jako cikán“ (Jan Cína).

1.4.4 Speciální pedagogika a romské etnikum

„Speciální pedagogika je disciplína orientovaná na výchovu, vzdělávání a celkový osobností rozvoj znevýhodněného člověka s cílem dosáhnout co možná nejvyšší míry jeho sociální integrace, a to včetně pracovních a společenských možností a uplatnění“ (Slowik In: Kaleja, 2011, s. 11).

Kaleja (2011) vykládá, že předmětem speciální pedagogiky je zájem o výchovu a vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami. V souvislosti s romskými žáky se mimo jiné také řeší, že dítě pochází z jiného sociokulturně podnětného prostředí, s jinými normami, s jiným pojetím k výchově a vzdělávání, proto se speciální pedagogika věnuje i možnostmi a strategiemi výchovy a vzdělávání v kontextu romského etnika.

1.4.5 Praktické a speciální školy

Rozdíly mezi romskými a neromskými žáky ve školních výsledcích vedou k přesunu romských žáků do zvláštních škol (dnes praktické a speciální školy). Tento přesun nastává po psychometrických testech, kdy se nezohledňuje jazyková a sociální bariéra a zaměřuje se za mentální postižení (Nečas, 2002).

Levínska (2011) dodává, že širší společnost nadále používá pojmu „zvláštní škola“ a chápe ji jako školu neprestížní, na které nechává člověk dítě jen v krajním případě, kdy není pochyb o mentálním znevýhodnění. MŠMT v tiskové zprávě z roku 2009 konstatuje, že jedna třetina romských žáků se vzdělává podle Rámcového vzdělávacího programu pro lehce mentálně postižené, naproti tomu 2 procenta neromských žáků se vzdělávají podle tohoto programu. Romští rodiče dokonce dobrovolně nechávají přeřadit své děti ze základní školy do školy praktické. Děti si praktické školy chválí, protože je tam pomalejší tempo, shovívavější hodnocení, trpělivá učitelka, spousta známých kamarádů. Do praktických škol chodí někdy celé rodiny, proto se dítě v této škole cítí jako doma a nemá problém v této škole pracovat.

Romští žáci a jejich rodiče shodně konstatují: „*Jsme-li Romové a chceme-li, aby se nám dostalo vysvětlení, tak musíme na praktickou školu, protože jsme pomalí*“ (Levínská, 2011, s. 230).

1.4.6 Práce s romskými rodiči

Důležitou roli při edukaci romských žáků mají právě jejich rodiče. Jestliže pro ně není vzdělání důležité, velkou měrou tím ovlivňují i své děti. Podmínkou úspěšného

výsledku je tedy práce a komunikace s rodiči. Jestliže rodič nenavštěvuje rodičovské schůzky a nezajímá se o prospěch svého dítěte, je třeba kontaktovat rodiče a snažit se s nimi budovat vzájemnou důvěru (Matulay, Matulayová, 2000).

Navrátil a Mattioli (2001) předkládají soubor pravidel při komunikaci s romskými žáky:

1. Během komunikace dáváme najevo respekt a úctu vůči členům rodiny.
2. Dáváme vždy najevo soustředěnou pozornost (především neverbální komunikací – mimika obličeje, gesta, atd.).
3. Pochválení dětí i za maličkosti (u jiných dětí by tyto maličkosti byly pravděpodobně přehlíženy).
4. Pochopení pro jejich těžké životní situace a ocenění jejich snahy.
5. Výhrady sdělovat šetrně, klidně, věcně.
6. Při diskusi s rodiči ozřejmujeme důležitost vzdělávání. Uvádíme konkrétní příklady, které mohou být užitečné nejen pro rodinu, ale i pro celou komunitu.
7. Před samotnými dětmi projevujeme rodičům úctu. Výtky sdělujeme bez přítomnosti dětí mezi čtyřma očima.

1.4.7 Bariéry ve vzdělávání

Balvín (2007) uvádí mezi hlavní bariéry ve vzdělávání romských žáků neznalost jazyka, odlišné kulturní a sociální prostředí vůči majoritní společnosti. Poukazuje ale i na chyby tradiční školy vůči dítěti.

Balvín (2007) předkládá poznatky Z. Heluse a dalších odborníků na přístupy tradiční školy, které negativně ovlivňovaly edukaci romských žáků a stávaly se bariérou k vzdělávání.

1. Nedoceňování si žákova prožívání a následné důsledky. Dlouhodobější neúspěch vytváří v žákovi úzkostné stavy, které postihují žákovu osobnost. Tento jev, nazývaný jako *fenomén přibouchnutých dveří*, může velmi negativně ovlivnit jedincův přístup k budoucnosti.

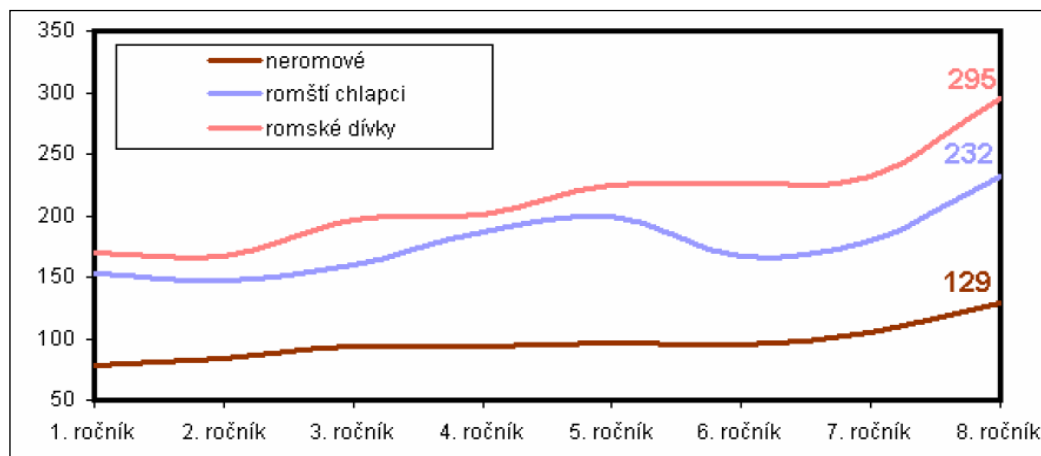
2. Důsledkem stálého neúspěchu může dojít k tzv. *syndromu naučené bezmocnosti*. Tato překážka může vyústit v rezignaci a k nulové cílevědomosti.
3. Kladený důraz na samostatnost způsobuje nechut' si vzájemně pomáhat a spolupracovat. Tento postoj je začátkem k nedůvěře a nesnášenlivosti mezi majoritou a minoritou.
4. Interakce mezi žákem a učitelem je jednosměrná. V případě romských žáků může docházet k tzv. *haló efektu*. Učitel si žáka vřazuje do škatulky a přehlíží jeho schopnosti a individualitu osobnosti.
5. Učitel nedává žákovi volnost při jeho tvořivosti, nutí ho do svých představ a očekávání. Díky tomu vzniká obava z vlastní iniciativy.
6. Netolerování individuálních zvláštností a odchylek jiného etnika.
7. Odmítavé chování a způsob výchovy, který je založen na nepřiměřeném a neustálém trestání, může způsobovat v dítěti agresi a citovou labilitu.

Hübschmannová (In: Balvín a kol., 1996) dodává, že na školách je nedostatek informací o romské kultuře. Na chodbách školy chybí obrázky či fotografie, kde jsou zobrazeni lidé romského etnika, neučí se o významných a úspěšných osobnostech z řad Romů. Toto prostředí může na romské dítě působit nepřátelsky a odmítavě.

1.4.8 Absence a prospěch

Počet zameškaných hodin závisí obvykle na prospěchu žáka. Žákův prospěch se výrazně zhorší, jestliže je absence hodin ve škole vysoká. Z Grafu č. 2 můžeme vyčíst znatelnější absenci na druhém stupni. Tento vztah se stejně týká i majoritní populace, ale u romských žáků je počet zameškaných hodin vyšší. Na prvním stupni lze množství zameškaných hodin připisovat vyšší nemocnosti, však na druhém stupni je již znatelný vztah dítěte ke škole a díky své absenci se vyhýbá povinnostem ve škole (www.gac.cz).

Graf č. 2: Vývoj zameškaných hodin v jednotlivých letech (porovnání mezi romskými a neromskými žáky)



Zdroj: www.gac.cz

1.5 Výchova a výuka romského žáka

Jedna z nejdůležitějších složek v pedagogice je samotná výchova. Vychovatel by měl mít stále na paměti individualitu dítěte, která je rozdílná po stránce biologické, psychologické a sociologické. Učitel musí při výchově romského žáka respektovat a snažit se pochopit specifické sociální odlišnosti, historické odloučení etnika, způsoby jejich dosavadní obživy apod. (Balvín a kol., 2000).

Balvín a kolektiv (1999) upozorňují, že problém ve výchově romských žáků vzniká díky působení dvou kultur romské a majoritní. Kaleja (2011) označuje školní prostředí jako důležitou složku ve výchovném působení na žáka.

Jan Patočka (In: Balvín, 2008) vykládá výchovu jako zápas⁴, který se děje během výchovné situace. Na výchovnou, pedagogickou situaci pohlíží dvěma způsoby:

1. *Hledisko vychovatele*

Dále diferencuje 3 základní impulzy vychovatele (tzv. trojí pozitivní impulz)

- Impulz objektivní
- Impulz ke společenství
- Impulz ke konkrétnímu jedinci nebo několika jedincům

2. *Hledisko vychovance*

- Poměr odevzdání
- Poměr autority

1.5.1 Učitel

Balvín a kolektiv (2000) poukazují na učitele jako na umělce, který formuje nejkřehčí hmotu ve vesmíru, a to dětskou duši. Již Jan Ámos Komenský nazval pedagoga jako „všeučitele“, který dokáže působit na děti nejen znalostmi, ale i srdcem (Balvín a kol., 1999). Levínská (2011) dodává, že v učitelově moci je dítě podpořit nebo i úplně „potopit“.

Balvín a kolektiv (1999) zpřesňují, že jeden z nových principů výchovy je dobrovolnost učitele změnit zažitá postupy a využívat metod zcela nových a akceptujících specifika romských žáků. Jeden z židovských myslitelů uvedl v roce 1926 myšlenku, že reforma školy není závislá na změně metod, jako na změně srdce. Mezi záporné faktory, které vstupují do vědomí učitele romského žáka, patří 70% odmítavý přístup majority k Romům, vyučuje žáky jiného etnika, působí na žáky prostředky, které byly vytvořeny majoritní společností, nízká vzdělanost Romů a další činitele, které ovlivňují mínění učitele k romské populaci.

⁴ Zápas mezi vychovatelem a vychovancem je založen na působení života vychovance (Patočka In: Balvín, 2008).

Balvín (2007) dodává, že učitel romských žáků má povinnost se seznámit nejen s alternativními metodami při výuce romských žáků, ale měl by se obeznámit i s obecnou didaktikou a s klasickými výukovými metodami, protože právě tyto metody jsou převážně používány na dalších stupních škol (např. přednášky na vysokých školách).

Kaleja (2009) ve své práci sestavil potřebné kompetence učitele romských žáků:

1. *Znalost etnika*

Učitel, který se zajímá o etnikum a chápe jeho existenční problémy, je tomuto společenství blíže než učitel, který se o etnikum nejeví žádný zájem a nic o něm neví.

2. *Znalost základů jazyka minoritní společnosti*

Etničtí žáci mají velmi nízkou lingvistickou úroveň ve všech rovinách jazyka, tedy foneticko-fonologická, lexikálně-sémantická, morfologicko-syntaktická a pragmatická. Znalost etnického jazyka je přínosem k profesionálnímu postoji učitele. Např. v hudební výchově může učitel zpívat romskou píseň, čímž ukazuje žákům, že si váží romské kultury.

3. *Ochota poskytnout primární poznatky o kultuře etnika*

Romští aktivisté, romisté a romologové shodně potvrzují, že romští žáci se ve škole nedozvídají nic o své historii a kultuře, proto by měl učitel seznámit žáky s romskou kulturou, historií a jazykem.

4. *Přísná spravedlnost vůči všem*

Někdy mohou mít žáci dojem, že chování učitele je vybudováno na diskriminačním základě, proto musí učitel přistupovat ke všem stejně, anebo musí učitel svoje hodnocení dostatečně odůvodnit, aby mu všichni rozuměli a souhlasili s ním.

5. *Prosociální charakter řešení výchovně vzdělávacích problémů*

Často bývá řešením výchovných problémů používáno trestů, omezení, zákazů, které nejsou však účinným východiskem. Prosociální charakter řešení problému je navázání opravdové komunikace mezi žákem a učitelem. Jakýkoliv rozpor je nutno řešit vzápětí a neodkládat ho.

6. *Citlivá komunikace s rodiči*

Učitel by při komunikaci s rodiči neměl reagovat zbrkle. Žáky na samotném začátku chválit a upozorňovat na jejich pozitiva. Poukázat na důležitost rodičovské role a jejich výchovu. Až posléze, kdy rodič má k učiteli důvěru a ví, že učitel se snaží o blaho dítěte, upozornit na negativní jevy a chování žáka.

Hodnocení

Hodnocení je složitý akt, kdy učitel hodnotí výkon žáka ve třídě a následně informuje rodiče o prospěchu žáka. Znamky závisí na pocitu spokojenosti z vlastního výkonu, určitou prestiží a úspěchem. Romské děti se často dostávají do konfliktu s učitelem, protože nezvládají správně sedět a poslouchat, nemají utvořené návyky v chování, které jsou pro majoritní společnost zcela samozřejmé. Dítě dostává úkoly navíc, získává špatné známky nebo mu je připsána další čárka za nevhodné chování (Levínská, 2011).

1.5.2 Metody výuky romského žáka

Matulay a Matulayová (2000) poukazují na náročnost práce s romskými žáky na 1. stupni. Je to dáno převážně chybějícími základními návyky (hygienickými, motorickými dovednostmi, neovládání jazyka apod.). Balvín (2007) předvádí mezi nevhodnější výukové metody takové, které žáka aktivizují.

Posluchači Vědecko-výzkumného a poradenského centra Pedagogické fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre sestavili metody a postupy, které sami uplatnili ve své praxi (In: Balvín a kol., 2000):

1. Individuální přístup k romským žákům
2. Tvorba takových zajímavých činností, aby se měly děti pročit těšit do školy
3. Romské děti dokážou uposlechnout rozkazů vyučujícího, když vědí, že k nim vychovatel má dobrý vztah
4. Kvalitní pedagog zvládá najít vhodnou metodu i na neposlušné a problémové dítě
5. Při práci s romskými žáky je zapotřebí využívat názorných pomůcek, obrázky, pohádky, písničky, hračky
6. Zdravé posílení sebevědomí a ctižádostivosti
7. Důležité je děti vhodně motivovat, proto je dobré prokládat práci s hrou, není důležité lpět na rozvrhu, umět rozpoznat u těchto dětí, na jaký předmět mají zrovna náladu
8. Konflikty řešit před celou třídou, omluvou a podáním ruky
9. Důležité upevňování třídního kolektivu
10. Učitel přizpůsobuje hodinu žákům individuální tempo, vzájemná pomoc, práce ve skupinách, ...
11. Spolupracovat s psychologem a speciálním pedagogem
12. Velký důraz kladen na předškolní výchovu (mateřské školy), nebo přípravné třídy

Navrátil a Mattioli (2001) poukazují na učivo ve školách jako jednosměrné, orientující se na učivo. Romský žák nevidí využití poznatků do svého praktického života. Splňování úkolů u romských žáků je většinou za účelem získání odměny nebo vyhnutí se trestu.

Podle Navrátila a Mattioliho (2001) by Pedagog měl postupovat následovně:

1. Vyučující si zvolí novou látku a vymezí si termíny, pojmy, které chce žákům předat a sdělit.
2. Nalezne skutečné životní situace, které korespondují se společenskými a přírodními podmínkami života Romů. Tyto situace se vztahují k probírané látce.
3. Vyjádření významu daných situací:
 - a) Charakteristika konkrétní životní situace. Např. rodinní příslušníci potřebují pomoci při sepisování žádostí pro úřad. Vybírají si, jakou banku mají zvolit pro své spoření, apod.
 - b) Pokládání otázek, zadávání úkolů, které jsou součástí dané situace. K vyřešení dané situace je třeba si odpovědět na položené otázky a nalézt možná řešení. Díky zvládnutému a pochopenému učivu žáci dokážou řešit situaci i v běžných životních podmínkách.
4. Řazení úkolů musí být logicky sestavené, aby docházelo k systematickému poznávání a přisvojování si nových poznatků.
5. Jestliže není možné nalézt životní situace, které by byly v souladu s očekáváním romských žáků, je možné prostřednictvím jejich oblíbených činností probrat a vysvětlit novou látku (např. u probírání násobilky je možnost využít společného kruhu, kdy učitel je uprostřed a hází míč žákům, jestliže dítě správně odpovědělo, může kruh opustit).

1.5.3 Alternativní metody

Balbín (2007) vysvětluje, že vyučovací metody by neměly zahrnovat jen samotný proces rozvíjení poznání a dovedností, ale měly by obsahovat i mravní postoje a etické hodnoty. Současná pedagogika klade důraz na uvádění žáků do situací, ve kterých se sami musí rozhodovat a řešit danou úlohu podle nabytých dovedností. Maňák a Švec (In: Zormanová, 2012) předkládají tuto metodu jako *situační*.

Autoři zdůrazňují, že situační metoda rozvíjí tvůrčí myšlení, učí diskutovat, argumentovat a odůvodňovat své názory. Balvín (2007) obohatil situační metodu o rozměr mravní a o etické hodnoty.

- **Etické situační hry**

Balvín (2007) předvádí etické situační hry, které vycházejí z každodenní zkušenosti lidí. Prostřednictvím hry si žák zkusí na vlastní kůži zaujmout určitou roli, díky které sám vyhodnocuje a řeší určitou situaci a to za pomoci svého mravního úsudku.

Balvín (2007) předvádí hru „*Co se stalo?*“, která je přiměřená pro děti od 5 let. Je zaměřena na porozumění a pochopení druhých.

- Děti sedí v kroužku, učitel je seznamuje se situací (Např.: Na kraji chodníku sedí dítě a pláče; Maminka hladí své dítě; Kolem jede sanitka, apod.) a následně se jich ptá, co se mohlo před tím stát. Etický smysl hry je pro dítě vcítění se do situace druhého člověka. Romské dítě má jiné sociální zážitky, proto bude zajímavé srovnání s jinými dětmi.

Mezi další etické situační hry zařadil Balvín (2008) hru „*Co se ti na mě líbí?*“, která je vhodná ke komunikaci, navazování kontaktů a vzájemné poznávání pro děti od 5 let.

- Děti sedí na zemi s roztaženýma nohama a jedno z dětí pošle k jinému dítěti míček a ptá se ho: „Co se ti na mě líbí?“ Žák odpoví (např. Máš hezké vlasy, Umíš dobře český jazyk, Jsi dobrý kamarád, atd.). A následně sám posílá míček k nějakému dalšímu dítěti. Můžeme otázky modifikovat „Co by sis ode mne přál?“ Etickým smyslem hry je dozvědět se názor na sebe. Děti si vzájemně utvrzují své sebevědomí.

Balvín (2008) zmiňuje 4 systémy prosazující koncept „nové výchovy“⁵. Tyto systémy mohou přinést nové náměty pro učitele romských žáků.

⁵ Hlavní zásadou koncepce „nové výchovy“ je *dobrovolnost* k akceptování a uskutečnění nových výchovných přístupů. Tento typ je založen na humanistickém a osobnostním rozvoji jedince (Balvín, 2007).

1. *Moderní francouzská škola Celestina Freineta*

Učitel zde vystupuje jako poradce, nezastupuje již vševědoucí autoritu. Jeden z francouzských učitelů popsal toto hnutí: „*U nás ve Francii se produkují lidé, kteří jsou poslušní a fungují podle požadavků nadřízených a šéfů, kteří myslí za ně. Co my si přejeme, jsou právě lidé, kteří sami myslí, mají pocit zodpovědnosti a dokážou bojovat za lepší život, za spravedlivější sociální společnost. To je filozofie, která stojí v pozadí hnutí*“ (Balvín, 2007, s. 85). Tento systém napomáhá v dítěti najít vlastní aktivitu, samostatnost, buduje integraci do společnosti.

2. *Waldorfské školy*

Pedagogika waldorfských škol je založena na lásce k člověku. Jejím autorem je německý pedagog a filozof Rudolf Steiner. Žák si rozvíjí vlastní úsudek a orientaci k okolnímu světu a společnosti. Učitel pobízí žáky k duševním prožitkům.

3. *Jenský plán*

Peter Peterson založil toto hnutí. Důraz se klade na výchovu. Vyučování je nejdříve založené na výchově, potom až na samotném procesu učení. Pedagogické situace nutí žáka k volbě a rozhodování. Velký důraz se zde klade na etiku. Pro romské žáky je důležité prožívání, emocionalita, které jsou v tomto hnutí velmi důležité.

4. *Humanistická koncepce*

Koncepce vyučování gruzínského pedagoga Š. A. Amonašviliho. V tomto pojetí je kladen velký důraz na vztah k dítěti. Žák vytváří svůj mravní charakter, ve kterém se vyvíjí jeho rozhodování a možnosti výběru. Díky kterému se rozvíjí zodpovědnost za sebe a za uskutečnění společenských cílů.

Amonašvili předvádí etické principy ve vztahu k žákovi:

- přesvědčení v jeho schopnosti
- cenit si dítěte a pečovat o jeho důstojnost

- povzbuzující pochopení
- mít důvěru ke všem členům skupiny
- nárok na své vlastní vyjádření
- partnerské spolupracování

Hnutí spolupracujících škol-R⁶, zkráceně Hnutí R, získalo zalíbení v alternativních pedagogických systémech, které se od 70. let vyvíjely převážně v USA, SRN a Velké Británii (Balvín, 2007).

- **Filozofie výchovy a edukace**

Výchova a edukace romských žáků přináší mnoho nových metod a přístupů nejen v pedagogice, ale i v jiných vědních disciplínách. Pro úspěšné pochopení jakékoliv kultury⁷ je potřeba osvojit si jazyk, hodnoty a normy dané kultury. Nejdůležitější místa předávání kultury jsou rodina, škola, vrstevníci, práce a média. Pedagogové J. Průcha a M. Zelina označují filozofii výchovy jako nedílnou součásti pedagogických disciplín. Filozofie výchovy klade velký důraz na humanizaci postoje k žákům (Balvín, 2008).

1.5.4 Multikulturní výchova

„Multikulturní výchova je edukační činnost zaměřená na to, aby učila lidi z různých etnik, národů, rasových a náboženských skupin žít spolu, vzájemně se respektovat a spolupracovat. Provádí se na základě různých programů ve školách a v mimoškolních zařízeních, v osvětových akcích, v reklamních kampaních, v politických opatřeních. Jsou s ní spojovány velké naděje i značně finanční prostředky, ale její skutečné efekty nejsou spolehlivě prokazovány“ (Průcha, 2006, s. 15).

⁶ Hnutí R vzniklo v roce 1992 v severních Čechách. Jedná se o občanské sdružení, které se věnuje propagaci a realizaci multikulturní výchovy ve školách s převahou romských žáků. Hlavní metodou je výměna poznatků a zkušeností v edukaci romských žáků. Organizují semináře nejen v České republice, ale i v zahraničí. Mezi členy Hnutí R patří čeští, slovenští i romští odborníci (Balvín, 2007).

⁷ Osvojování a předávání si kultury se nazývá *enkulturace* (Balvín, 2008).

Kaleja (2011) vysvětluje multikulturní výchovu jako výchovu zabývající se problematikou integrace a inkluze znevýhodněných skupin za nenarušení přirozeného soužití lidských společenstev.

Tancošová (2000) uvádí, že v předešlých letech u nás převládala převážně česká kultura. Díky multikulturnímu složení společnosti dochází k zapojení žáků jiných kultur do kultury obecné a podporování specifických rysů kultury menšin v našem případě kultury romské.

Multikulturní výchova je zařazena i mezi průřezová témata⁸ v Rámcovém vzdělávacím Programu (RVP). Žáci se seznamují s rozmanitostí jiných kultur. Multikulturní výchova vede žáky k uvědomění si vlastní kultury a k pochopení odlišných kultur (VÚP, 2007).

⁸ Průřezová témata umožňují žákům rozvíjet individualitu, zároveň kladou důraz na vzájemnou spolupráci a rozvíjejí osobnost v oblasti postojů a etických hodnot. Průřezových témat je celkem šest *Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Environmentální výchova, Mediální výchova, Výchova ke zdravému životnímu stylu*. Obsah průřezových témat je rozpracovaný do tematických okruhů, které prostupují napříč vzdělávacími oblastmi (VÚP, 2007).

II PRAKTICKÁ ČÁST

2 CÍL PRÁCE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

2.1 Cíle práce

Hlavním cílem mé diplomové práce je identifikovat subjektivní pohled romského žáka na proces vzdělávání.

Dílčími cíli je porovnat tento pohled u jednotlivých školních tříd (1. a 2. stupně ZŠ), dále pak, zda se tento názor liší v případě žáků a pedagoga.

2.2 Výzkumné otázky

Vzhledem k tomu, že je k práci užito kvalitativního výzkumu, byly stanoveny výzkumné otázky, které jsou zaměřeny na jednotlivé části zkoumané problematiky (Miovský, 2006).

1. Existují rozdílné názory komunikačních partnerů⁹ z 1. a 2. stupně ZŠ na proces vzdělávání?
2. Různí se názory dotazovaných z řad pedagogů a žáků?
3. Čím se zabývají žáci mimo školu?

⁹ V kvalitativním výzkumu se užívá pro dotazované pojmy - *komunikační partner* nebo *participant* (Miovský, 2006). V této práci je užito obou výrazů.

3 METODIKA

3.1 Použité metody a techniky sběru dat

Ve výzkumné části bylo využito kvalitativního výzkumu metodou dotazování. Jako technika sběru dat byly zvoleny polostrukturované rozhovory. Ty jsou doplněny obrázky dětských participantů, kde jsou znázorněny jejich pohledy na ideální školu. Všem komunikačním partnerům byly pokládány otázky (viz Příloha č. 1, Příloha č. 2), které vycházely z cílů výzkumu. Otázky byly předem stanoveny a během rozhovorů se upravovaly a modifikovaly podle konkrétních situací.

Rozhovory s komunikačními partnery se uskutečnily v období od května do června roku 2012. Tyto rozhovory byly prováděny ve školním prostředí, na Křesťanské základní škole v Jihlavě. Celkem bylo uskutečněno 28 rozhovorů, přičemž 17 rozhovorů bylo s dětmi z 1. stupně, 6 rozhovorů s dětmi z 2. stupně a 5 rozhovorů bylo s pedagogickými zaměstnanci školy. Všechny rozhovory probíhaly bez přítomnosti jiných osob. Naše společná rozmluva trvala v časovém rozmezí 15-20 minut.

Dříve než mi děti poskytly výzkumné rozhovory, nakreslily v rámci hodin výtvarné výchovy svoji představu o ideální a neideální škole. Jelikož jsem rozhovory nahrávala na multimediální zařízení, bylo nutno předem získat souhlas od rodičů. Osloveno bylo 20 rodičů, přičemž souhlas mi poskytlo 12 rodičů.

Zvolené otázky pro rozhovor byly otevřené i polootevřené. Některé otázky jsem musela dětem blíže vysvětlit: např. když jsem se dotazovala chlapce z první třídy (Aleš), jaký je jeho oblíbený předmět, nechápal, co to ten předmět vlastně je. To koresponduje s horší slovní zásobou romského etnika.

Následně jsem od třídních učitelů žáků zjistila, z jakého rodinného prostředí pocházejí a zda rodiče se školou spolupracují.

S pěti vybranými pedagogy, kteří mají letitou zkušenost s romskými žáky, jsem vedla rozhovor, při němž jsem pokládala stejné otázky jako dětem, tedy romským

žákům z 1. a 2. stupně. Tito učitelé se museli na chvíli vcítit do romského žáka, a odpovídat tak, jak by asi podle jejich mínění odpovídal právě on sám.

Komunikační partneři z řad dětí odpovídali na mé otázky většinou heslovitě nebo v krátkých větách. Pedagogičtí pracovníci se rozpovídali více. Veškeré rozhovory byly velmi příjemné a přístup komunikačních partnerů byl vstřícný.

3.2 Charakteristika cílové skupiny

3.2.1 Křesťanská základní škola v Jihlavě

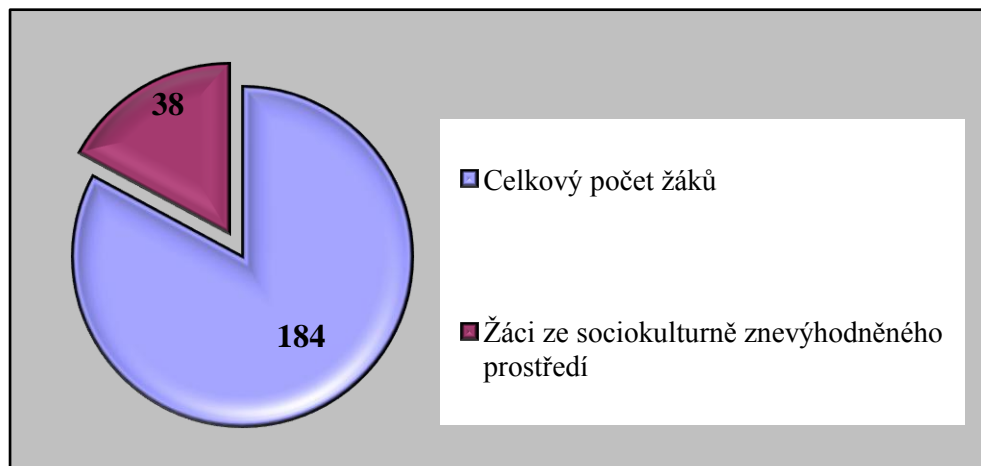
Zřizovatelem školy je Biskupství brněnské. Křesťanskou základní školu v Jihlavě (dále jen KZŠ) navštěvuje 184 žáků¹⁰. Na škole jsou speciální třídy, které mají 34 žáků, a 29 žáků je integrováno do běžných tříd. Jak můžeme vidět v Grafu č. 3, žáků se sociokulturním znevýhodněním¹¹ je na škole 38, tedy 31 % žáků běžných tříd. Seznam žáků a popis jejich znevýhodnění jsou důvěrné. V každé běžné třídě jsou děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, čemuž odpovídá název i náplň školního vzdělávacího programu *Škola, brána života otevřená*¹². Díky nižšímu počtu žáků ve třídách mohou mít vyučující individuálnější přístup k jedinci. Asistent pedagoga pro žáky se sociokulturním znevýhodněním pracuje na škole od roku 2001 (www.krestanka.cz).

¹⁰ Uvedený počet je k datu 1. 1. 2013 (www.krestanka.cz).

¹¹ Sociokulturní znevýhodnění: v péči prarodičů, pěstounská péče, ohrožení soc. patol. jevy, nevyhovující bytové podmínky, žijí v prostředí izolovaných lokalit, nedostatečná péče a komunikace, matka nebo otec samoživitel, početná rodina, nedostatečné sociální podmínky, rozvodové řízení, nezaměstnání, jazykové znevýhodnění, nedostatečná podpora ke vzdělávání, zákonní zástupci nespolupracují (www.epolis.cz).

¹² Název školního vzdělávacího programu vychází z díla *Brána jazyků otevřená* od Jana Amose Komenského (www.krestanka.cz).

Graf č. 3: Poměr žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí vůči celkovému počtu žáků na KZŠ



Zdroj: www.krestanka.cz

3.2.2 Základní cílový soubor

Výzkumný soubor byl tvořen 23 žáky, mezi kterými byli chlapci i dívky. Vybrala jsem pro svůj výzkum 17 žáků z 1. stupně a 6 žáků z 2. stupně. Tito komunikační partneři byli ve věku 6 - 16 let. Pro lepší přehlednost jsou obecné údaje o žácích zobrazeny v Tabulce č. 1 na str. 40 - 41.

- *Adam* - 1. třída, rodina úplná, 1 sourozenec, rodiče mají o dítě zájem a pravidelně navštěvují rodičovské schůzky, rodiče jsou na podpoře.
- *Aleš* - 1. třída, rodina úplná, 4 sourozenci, rodiče se zajímají, matka byla ve výkonu trestu, rodiče jsou na podpoře.
- *Anežka* - 1. třída, úplná rodina, 1 sourozenec, nepravidelné chování na rodičovské schůzky, rodiče jsou na podporách.
- *Anna* - 1. třída, rodina úplná, 2 sourozenci, rodiče se informují o dítěti, oba rodiče jsou na podpoře.
- *Arnošt* - 1. třída, rodina úplná, 2 sourozenci, zájem o dítě je, rodiče jsou nezaměstnaní.

- *Barbora* – 2. třída, rodina úplná, 6 sourozenců, dívka je pouze rok na škole, rodiče zatím nepřišli na žádnou rodičovskou schůzku, chodí čistě oblékaná a připravená do školy, nízká sebedůvěra.
- *Boris* – 2. třída, rodina úplná, 3 sourozenci, bratr Diany, dobrá komunikace s matkou, otec nepracuje a matka má práci střídavě, Boris má věci ve velké špině a nepořádku, často chodí do školy neumytý.
- *Cecilie* – 3. třída, rodina úplná, 3 sourozenci, dobrá komunikace s rodiči, do školy nechodí dobře připravená.
- *Ctibor* – 3. třída, úplná rodina, 1 sourozenec, rodiče velmi dobře spolupracují, oba rodiče pracují.
- *Dalibor* – 4. třída, úplná rodina, 2 sourozenci, rodiče spolupracují, otec pracuje, matka je na mateřské dovolené.
- *Dana* – 4. třída, neúplná rodina (Dana má po otci bílou pleť, matka je Romka), 3 sourozenci, špatná spolupráce a horší výsledky ve škole, matka je na mateřské dovolené.
- *Diana* – 4. třída, rodina úplná, 3 sourozenci, sestra Borise, rodiče se nechodí na Dianu informovat, chování a učení je u Diany nevyvážené.
- *Edita* – 5. třída, neúplná rodina (vlastní otec ve vězení, matka žije s přítelem), 4 sourozenci (2 nevlastní), matka se snaží, aby Edita měla všechno v pořádku, ve škole je slabší.
- *Eliška* – 5. třída, rodina úplná (matka Češka, otec Rom), 2 sourozenci, rodiče špatně komunikují, domácí příprava je velmi slabá.
- *Emil* – 5. třída, žije s babičkou (matka byla během těhotenství s Emilem závislá na drogách, po porodu se o něho nedokázala starat, skončil v dětském domově, potom si ho vzala babička z otcovy strany), babička se snaží spolupracovat se školou.

- *Erik* – 5. třída, rodina úplná, 2 sourozenci, bratr Hanuše, oba rodiče pracují (otec pracuje na dráze), ve škole je slabší, často chybí.
- *Eva* – 5. třída, rodina úplná, 3 sourozenci, spolupráce s rodiči je v pořádku, otec pracuje, matka je nezaměstnaná.
- *Hana* – 8. třída, úplná rodina, 1 sourozenec, spolupráce s rodiči je špatná, otec je podnikatel, matka nepracuje, špatně se učí, časté absence.
- *Hanuš* – 8. třída, úplná rodina, 2 sourozenci, bratr Erika, rodiče pracují, spolupráce s rodiči je dobrá, Hanuš je cílevědomý.
- *Hynek* – 8. třída, žije s prarodiči (jeho matka ho měla velmi brzy a nedokázala se o něho postarat), prarodiče se zajímají, má dobrý domácí vzor.
- *Ivana* – 9. třída, neúplná rodina (rodiče spolu nežijí), žije s matkou, žádní sourozenci, matka se o prospěch zajímá, patří mezi žáky s lepším prospěchem.
- *Ingrid* – 9. třída, neúplná rodina (rodiče jsou rozvedení), matka bydlí s přítelem, 2 sourozenci vlastní a 3 nevlastní, matka není zaměstnaná, nechodí se informovat na dceru; Ingrid se dobře připravuje do školy, patří mezi nejlepší, ale přijímací zkoušky na SŠ nezvládla.
- *Ivo* – 9. třída, z úplné rodiny, 3 sourozenci, otec má svoji firmu, matka je v domácnosti, rodiče na rodičovské schůzky nechodí, Ivo se do školy nepřipravuje.

3.2.3 Doplnkový cílový soubor

Doplnkový vzorek představovalo 5 pedagogických zaměstnanců školy.

- Paní učitelka *Antonová*, třídní učitelka v 1. třídě, učí na škole 16 let.
- Paní učitelka *Dvořáková*, třídní učitelka ve 4. třídě, učí na KZŠ v Jihlavě prvním rokem, předtím 30 let učila v Pardubicích.
- Paní učitelka *Housková*, třídní učitelka 8. třídy, učí na škole 7 let.

- Paní učitelka *Indrová*, třídní učitelka 9. třídy, učí na škole 11 let.
- Paní *Sobotková* - asistentka pro sociálně znevýhodněné děti, působí na škole 1 rok.

Jména participantů ze základního a doplňkového cílového souboru jsou anonymní a výběr jejich jmen je náhodný.

4 VÝSLEDKY

Tato kapitola zobrazuje rozbor rozhovorů s komunikačními partnery a interpretaci vzniklých výsledků. Kapitola je dělena podle témat, které se vztahují k základním výzkumným otázkám.

Analýzu výsledků jsem zpracovala na základě metody vytváření trsů podle Miovskeho (2006).

4.1 Obecné údaje

Na výzkumu se podílelo 12 dívek a 11 chlapců ve věkovém rozmezí 6 – 16 let. Obecné údaje o žácích jsem získala díky rozhovoru s jejich třídními učiteli, viz Tabulka č. 1. Kromě dvou dětí mají všichni minimálně jednoho sourozence. Rodina je mimo šesti rodin úplná, což znamená, že dítě žije v domácnosti s matkou i otcem. Spolupráce rodičů se školou je u čtrnácti dětí dobrá, u sedmi žáků je nevyhovující a u dvou je občasná. Tato spolupráce mezi rodičem a školou je chápána jako pravidelné docházení na rodičovské schůzky a reagování na výzvu učitele. Příprava do školy je u čtrnácti dětí dobrá, u pěti žáků je slabá a u čtyř žáků je příprava chvílemi vyhovující a někdy zase žádná. V šestnácti případech je příprava do školy ovlivněna postojem rodičů vůči škole, v kladném či záporném slova smyslu. Menší rozdíl existuje mezi přípravou do školy dívek a chlapců. Dívek, které se pravidelně připravují do školy, je pět, zatímco chlapců, kteří plní své školní povinnosti, je osm.

Tabulka č. 1: Základní údaje o komunikačních partnerech

<i>Jméno</i>	<i>Pohlaví</i>	<i>Třída</i>	<i>Sourozenci</i>	<i>Rodina</i>	<i>Spolupráce rodičů se školou</i>	<i>Příprava do školy</i>
Adam	chlapec	1.	1	úplná	ano	ano
Aleš	chlapec	1.	4	úplná	ano	ano
Anežka	dívka	1.	1	úplná	občas	občas
Anna	dívka	1.	2	úplná	ano	ano
Arnošt	chlapec	1.	2	úplná	ano	ano
Barbora	dívka	2.	6	úplná	ne	ano
Boris ¹³	chlapec	2.	3	úplná	občas	občas
Cecílie	dívka	3.	3	úplná	ano	ne
Ctibor	chlapec	3.	1	úplná	ano	ano
Dalibor	chlapec	4.	2	úplná	ano	ano
Dana	dívka	4.	3	neúplná	ne	občas
Diana	dívka	4.	3	úplná	ne	občas
Edita	dívka	5.	4	neúplná	ano	ne
Emil	chlapec	5.	0	žije s babičkou	ano	ano
Erik ¹⁴	chlapec	5.	2	úplná	ano	ne
Eliška	dívka	5.	2	úplná	ne	ne
Eva	dívka	5.	3	úplná	ano	ano ¹⁵

¹³ Boris je bratrem Diany (pozn. autora).

¹⁴ Erik je bratrem Hanuše (pozn. autora).

<i>Jméno</i>	<i>Pohlaví</i>	<i>Třída</i>	<i>Sourozenci</i>	<i>Rodina</i>	<i>Spolupráce rodičů se školou</i>	<i>Příprava do školy</i>
Hana	dívka	8.	1	úplná	ne	ne
Hanuš	chlapec	8.	2	úplná	ano	ano
Hynek	chlapec	8.	neznámo	žije u prarodičů	ano	ano
Ivana	dívka	9.	0	neúplná	ano	ano
Ingrid	dívka	9.	2	neúplná	ne	ano
Ivo	chlapec	9.	3	úplná	ne	ne

Zdroj: vlastní výzkum

4.2 Výsledky rozhovorů s dětmi

Výsledky jsou pro lepší přehlednost a možné srovnání rozděleny do dvou částí – dle navštěvovaného stupně ZŠ.

4.2.1 Výsledky rozhovorů s dětmi prvního stupně ZŠ

Během přípravy rozhovorů jsem identifikovala několik témat: **vztah ke vzdělávání, mimoškolní aktivity a kariérní představa**. Tato témata tvoří kostru výsledků a jsou doplněna o analyzované kategorie.

¹⁵ 1. a 2. stupeň je zde oddělen tučnou čarou (pozn. autora).

Vztah ke vzdělávání obsahoval následující položky:

1. Ideální škola¹⁶:

kteřou děti spojovaly jednak s vizuální stránkou, kde si přály školu více barevnou a prostornou: „*Aby byla taková barevná...*“ (Arnošt)

„*Měly by tam být skřínky, aby tam bylo více prostoru.*“ (Eva)

Další dimenzí bylo zlepšení technické vybavení školy. V tomto případě děti poukazyvaly na potřebnost dalších pomůcek, jako je interaktivní tabule, či počítače, ale také dostatek učebnic: „*...ve škole bych chtěla mít interaktivní tabuli, ve třídě počítač...*“ (Cecilie)

„*Škola všeho, v které by byly televize, auto, basketbalové koše s míči, skluzavky do bazénu a křesla, která se nahýbají, šlapací kola*¹⁷.“ (Ctibor)

„*Měly by tam být učebnice.*“ (Anežka)

Do vybavení školy lze zahrnout rovněž zahradu s bazénem a prolézačkami. Děti se také vyjadřovaly k samotné výuce a jejímu průběhu ve smyslu změny ve formě zkoušení: „*Chci zkoušení na počítačích. Mně to takhle jde rychleji než u tabule, tam mi to tak rychle nedojde.*“ (Edita), a také většímu důrazu na praktickou formu výuky: „*...aby se nosila do školy zvířata, když se o nich mluví např. v přírodovědě...*“ (Erik)

V neposlední řadě poukazyvaly děti na to, že v ideální škole je dostatek dětí a kamarádů: „*...a bylo by tam hodně dětí...*“ (Arnošt), tedy kladly důraz na interpersonální vztahy.

2. Negativní obraz školy¹⁸:

Představoval by pro žáky takové prostředí, které je špinavé, neútulné a tmavé: „*...škola by neměla vypadat černě...*“ (Arnošt)

¹⁶ Tato otázka je doplněna obrázky od 2 žáků, které jsou součástí Přílohy č. 3. a č. 4. Děti zde zobrazily, jak si představují *ideální školu* (pozn. autora).

¹⁷ viz Příloha č. 3 (pozn. autora).

¹⁸ Tato otázka je doplněna obrázky od 2, které jsou součástí Přílohy č. 5 a č. 6. Děti zde zobrazily, jak si představují *neideální školu* (pozn. autora).

„Ve špatné škole jsou rozbité židle, roztrhané sešity, počmárané židle.“ (Anežka)

V takové škole by panovaly špatné vztahy mezi dětmi a vyučovaly by zde učitelé, kteří jsou pro děti nevyhovující a lehce vznětliví: *„Ve špatné škole je špatná učitelka...“ (Anna)*

„...děti se tam perou a učitelky tam řvou.“ (Adam)

Také zde bylo zmíněno o zbytečném placení ve škole, např. výletů: *„Že by se vybíralo od všech za nějaký blbý výlety třeba 300 Kč.“ (Boris)*

V neideální škole je špatná forma zkoušení: *„V takové škole se zkouší u tabule ...¹⁹“ (Edita)*

Děti představovaly neideální školu, ve které by byly děti, které mají špatné chování: *„Nemělo by se ve škole kouřit, něčím házet, nemělo by se s někým mlátit a chodit za školu.“ (Cecílie)*

3. Motivace k návštěvě školy:

byla ovlivněna zájmem o učení a o poznávání nových věcí: *„Chci rozumět učení.“ (Anna)*

„Chodím rád do školy, protože všechno mě tam baví.“ (Adam)

Žáci uváděli, že jsou ve škole rádi, protože tu mají své kamarády, s kterými si zde mohou hrát: *„Mně se tady líbí. Mám tady kamarády...“ (Diana)*

Děti zmiňovaly, že školu neradi navštěvují kvůli rannímu vstávání: *„Nechce se mi vstávat.“ (Dana)*

4. Spokojenost ve třídě:

děti spojovaly s dobrými vztahy ve třídě, s kamarády a vyučujícími:

„...protože je tam dobrý kolektiv a mám tam dobrý kamarády.“ (Emil)

¹⁹ viz Příloha č. 5 (pozn. autora).

„Máme tu dobrou paní učitelku, která nás hodně naučila.“ (Edita)

Děti připisovaly svoji spokojenost zábavě, kterou zde prožívají: „Jsem spokojený ve své třídě, protože je tam sranda.“ (Dalibor)

5. Subjektivní oblíbenost ve třídě:

byla pro děti těžko vysvětlitelná, takže odpovídaly většinou ano nebo ne: „Ne, myslím si, že ne. ... Protože neumím hrát nějaký hry.“ (Barbora)

„Ano, protože s nimi chodím už dlouho do třídy. A známe se dlouho“ (Cecílie)

A některé říkaly, že jejich oblíbenost ve třídě je průměrná: „Ze všech ne, ale mají mě skoro půlka třídy rádi.“ (Boris)

6. Vztah k učení:

byl vyjádřen velmi často kladně: „Dobry, rád se učím.“ (Adam)

„Učím se ráda, baví mě to.“ (Barbora)

Objevily se i odpovědi záporné, které byly ale způsobovány negativním vztahem k určitému předmětu: „Špatný. Hlavně nemám ráda češtinu.“ (Dana)

Žáci doplňovali, že vztah k učení mají v obecném slova smyslu pozitivní, ale některé předměty je nebaví se učit: „No, matika dobrá. Prvouka moc ne, ... ale rád se učím.“ (Boris)

7. Oblíbený předmět²⁰:

Děti vybíraly více předmětů, které je baví a zajímají: „ ...výtvarka, angličtina, tělocvik, hudebka. Rád zpívám a hlavně nemáme žádné úkoly. To je na tom to dobrý.“ (Ctibor)

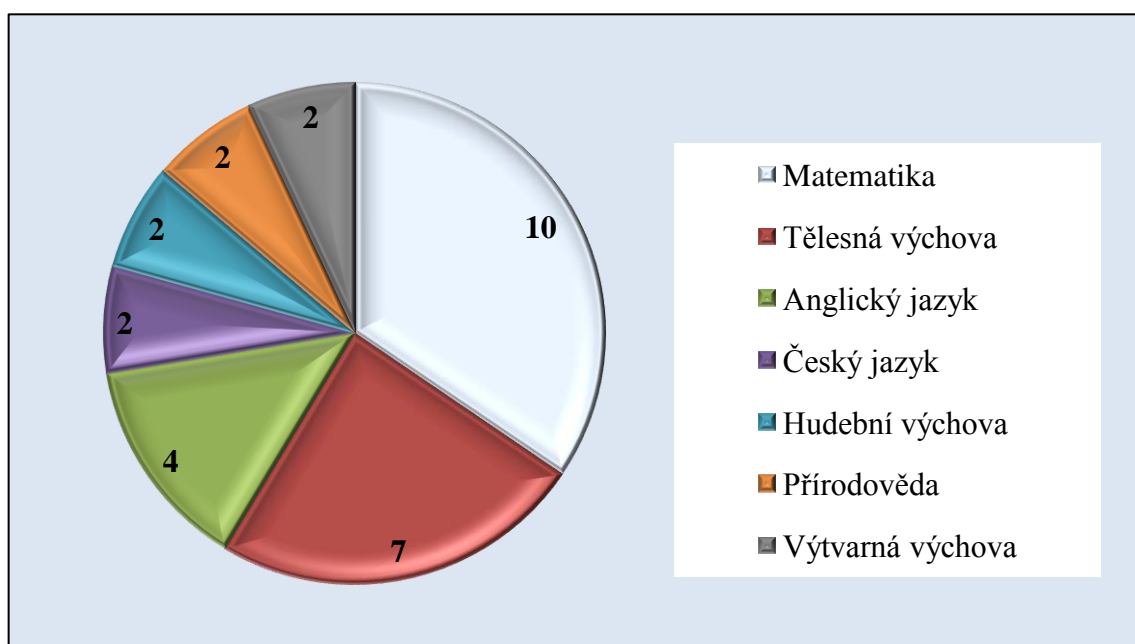
²⁰ Nutno podotknout, že některé předměty se vyučují pouze v určitých ročnících. Anglický jazyk se na KZŠ v Jihlavě vyučuje od 3. ročníku, Přírodověda a Vlastivěda se začíná učit od 4. ročníku, před tím tyto dva předměty nahrazuje Prvouka, která se vyučuje od 1. do 3. třídy (www.krestanka.cz).

„Angličtinu a tělocvik mám rád, protože mě to nejvíc baví.“ (Emil)

Žáci uváděli mezi nejoblíbenější předměty matematiku, tělesnou výchovu a angličtinu, což můžeme vidět v následujícím Grafu č. 3. „Mám ráda matematiku, protože mě baví příklady.“ (Anna)

„Tělocvik, protože budu mít vypracované tělo.“ (Dalibor)

Graf č. 4: Oblíbené předměty dětí z 1. stupně



Zdroj: vlastní výzkum

8. Neoblíbený předmět:

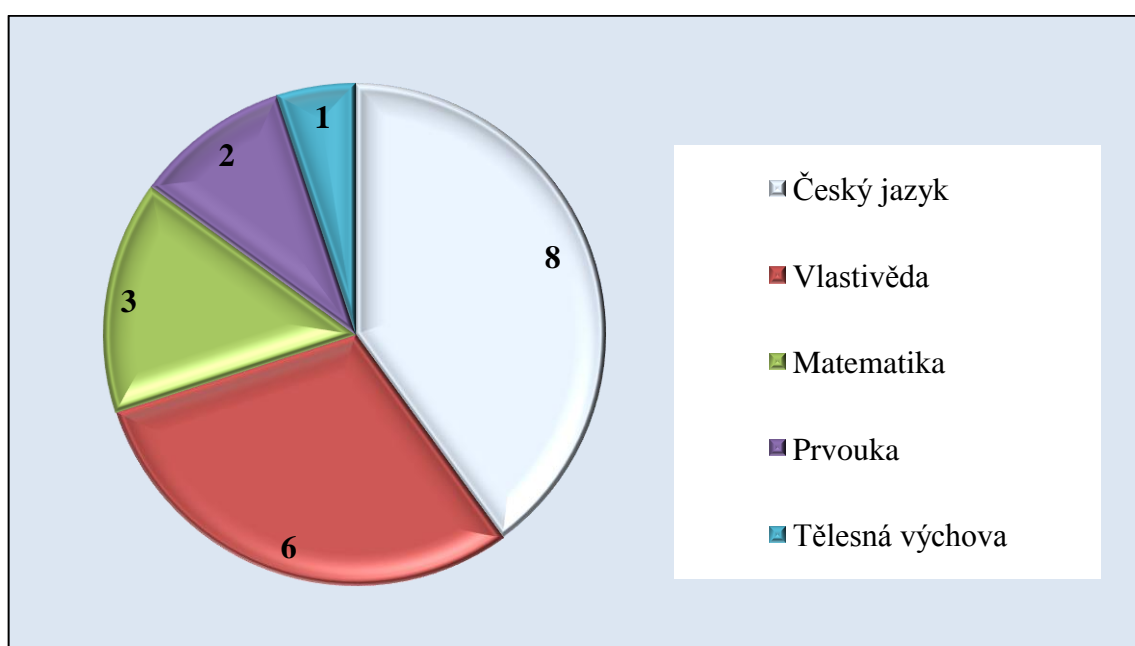
Na rozdíl od oblíbeného předmětu děti zmiňovaly jeden, maximálně dva předměty, které nemají rády: „Vlastivěda a čeština. Protože mě nebaví dějiny a čeština mně nejde.“ (Edita)

„Čeština, protože měkký i a tvrdý y mi nejde.“ (Diana)

Děti z 1. tříd mi odpovídaly, že nejméně oblíbeným předmětem je pro ně čtení. Pro žáky ze 4. a 5. tříd je nepopulární látka, která se zabývá dějinami: „*Nemám rád vlastivědu, protože se tam učíme takový divný věci, jako je historie, a to mě fakt nebaví.*“ (Erik)

V Grafu č. 5 jsou znázorněny nejméně oblíbené předměty žáků z 1. stupně. Mezi neoblíbené předměty žáci nejvíce zmiňovali český jazyk a vlastivědu.

Graf č. 5: Neoblíbené předměty dětí z 1. stupně



Zdroj: vlastní výzkum

9. Percepce pozitiv školy:

kteřá byla spojována s vizuální stránkou školy: „*Líbí se mi, že máme hezkou školu.*“ (Eva)

Žáci kladli důraz na dobré interpersonální vztahy ve škole: „*Nejvíc mě baví, že tady jsem s kamarády.*“ (Edita) a na možnost si s kamarády ve škole hrát: „*Baví mě, když hrajem s klukama hry.*“ (Boris)

Děti zmiňovaly mezi klady školy technické vybavení, které mohou během výuky či o přestávkách využívat: „*Můžeme chodit do jedné třídy na dotykovou tabuli.*“ (Edita)

Mezi dalšími klady, které žáci připomněli, je možnost během přestávek relaxovat, ale i navštěvovat zahradu, či si zaskákat na trampolínách: „*Mám radost ze sedaček na chodbách, kde můžeme během přestávek být.*“ (Dalibor)

„*Nejvíc mě baví, když jdem ven, nebo skáče na trampolíně.*“ (Ctibor)

V neposlední řadě děti uváděly jako pozitivum školy samotné učení: „*Nejvíc mě baví učení.*“ (Anna)

10. Percepce negativ školy:

Mezi častými odpověďmi žáků bylo, že jim na škole nevádí nic: „*Mně na škole nic nevádí.*“ (Cecílie)

Děti uváděly, že mezi negativa školy patří špatné vztahy, které mnohdy vyústí v hádku či rvačku: „*... když se kluci mlátíjou.*“ (Anežka)

„*Vadí mi, když se kluci perou nebo se hádají, a to mi vadí nejvíc.*“ (Barbora)

Žáci odpovídali, že ve škole jim vadí určité vyučovací předměty, ke kterým mají negativní vztah: „*Vadí mi jediné ta vlastivěda.*“ (Eliška). A problém viděli i v některých vyučujících, kteří jim nevyhovují: „*Učitelka XY, protože je přísná.*“ (Boris)

„*Jsou přísní učitelé někteří.*“ (Emil)

11. Spolupráce mezi dítětem a učitelem:

Děti se v této otázce shodovaly a tvrdily, že vztahy mezi učitelem a jím samotným jsou dobré a nemají mezi sebou žádné problémy a vycházejí spolu: „*Řekl bych, že dobře. Na žádnou si nedovoluji a nedělám nic drzýho.*“ (Boris)

„*Slušně. Nemám problémy.*“ (Dana)

Jeden chlapec z 1. třídy nepochopil, co vlastně slovo učitel znamená: „*Já jsem tady ještě žádného neviděl.*“ (Aleš)

Mimoškolní aktivity zahrnují následující položky:

12. Spolupráce rodičů při domácí přípravě dítěte:

Děti odpovídaly, že se učí s rodiči, některé se učí samy a v mnohých rodinách nechávají děti, aby se učily samy, ale následně jejich práci zkontrolují: „*Oni vždycky něco dělají a já se jich potom ptám, jestli to mám dobře.*“ (Aleš). Někteří preferují samostatné učení, protože je přítomnost další osoby ruší: „*...protože mamka mi do toho mluví, a mně to potom nejde.*“ (Edita)

Žáci doplňovali, že někdy se učí sami a jindy zase s rodiči, záleží na obtížnosti úkolu: „*Někdy s rodiči a někdy sama.*“ (Barbora)

13. Volnočasové aktivity:

Žáci uvedli, že kroužky, které navštěvují, jsou v rámci školy, například malířský kroužek, anglický kroužek, taneční kroužek, vaření, počítače, logopedie.

„*...tanec, tady ve škole. Tančíme třeba tango, jinak prostě trénujeme.*“ (Dalibor)

Některé děti navštěvovaly dané kroužky ve škole, ale přestalo je to zajímat a těchto aktivit zanechaly: „*Z dramatického kroužku jsem se odhlásil, už mě to tam nebavilo.*“ (Emil)

„*Navštěvoval jsem. Chodil jsem na počítače tady ve škole.*“ (Erik)

„*Jsem chodila na taneční tady ve škole, ale nechtěla jsem na něho chodit, protože máma na to neměla vždycky čas.*“ (Anežka)

14. Využití volného času:

Podle výpovědí dětí je tento čas nejvíce stráven v prostředí rodiny a kamarádů, kdy si společně hrají: „*Hraju si doma se svým bráchou.*“ (Barbora), navštěvují se navzájem nebo tráví hodně času venku: „*Chodím ven, a tam jezdím na kole.*“ (Arnošt)

„*Jdu ven za kamarádama a hraju si s nima.*“ (Aleš)

„*Chodím ven s maminkou nebo ségrou, jdeme na houpačky. Nebo se jdeme projít někam do parku.*“ (Anna)

Žáci sdělili, že svůj volný čas pobývají i u počítače či televize: „*...s kámošema hrajeme přestřelku na počítači.*“ (Dalibor)

Děti doplňovaly, že svůj volný čas věnují i studiu: „*Učím se nebo se koukám na televizi.*“ (Erik)

Pro mnohé děti je další variantou, kde trávit svůj čas, Erko²¹: „*Chodím do charity, a tam ráda tancuju.*“

Kariérní představa obsahovala tyto položky:

15. Nejvíce využitelný předmět v budoucnu:

Žáci sdělili, že v budoucnu budou nejvíce využívat český jazyk, matematiku, výtvarnou výchovu, hudební výchovu, anglický jazyk, informatiku a tělesnou výchovu.

„*...češtinu, protože když půjdu do práce, tak tam musím něco napsat dobře, a kdybych to nenapsala dobře, tak by viděli, že jsem se neučila.*“ (Edita)

Odpovědi dětí byly ovlivněny sympatiemi k určitému předmětu: „*...výtvarku, protože ráda maluju.*“ (Anička)

„*Angličtina, protože se ráda učím angličtinu.*“ (Cecílie)

²¹ Erko je nízkoprahové zařízení pro děti a mládež, které pracuje pod záštitou Oblastní charity Jihlava. Cílovou skupinou jsou děti a mládež ve věku od 6 do 26 let, které jsou ohrožené společensky nežádoucími jevy. Mezi hlavními nabízenými aktivitami jsou sportovní akce, výtvarná dílna, doučování, výuka stolování a vaření a mnoho dalších činností (www.jihlava.charita.cz).

„Tělocvik, protože mě nejvíc baví, a chci mít to vypracované tělo.“ (Dalibor)

Některé děti vybíraly předmět, díky kterému v budoucnu budou moci provádět své možné zaměstnání: *„Informatiku, protože když třeba budu opravovat počítače.“ (Ctibor)*

Výběr anglického jazyka byl důvodem, že by žáci rádi bydleli někde jinde: *„...protože třeba pojedou do Anglie, ... přestěhovala bych se tam.“ (Diana)*

16. Pozdější studium:

Při otázce, jestli se děti zamýšlejí o dalším studiu po absolvování ZŠ, odpovídaly, že se chtějí minimálně vyučit: *„Chtěla bych jít na kadeřnici, protože mě baví dělat s vlasy, takže bych se chtěla vyučit.“ (Edita)*

„Na střední. A pak na vejšku, a potom už bych nikam nešel.“ (Boris)

Žáci vykládali, že kvůli horším výsledkům ve škole nemohou docílit svých přání a cílů: *„Chtěl bych, ale určitě se tam nedostanu, protože se špatně učím. Chtěl bych jít na Harvard.“ (Emil)*

17. Budoucí zaměstnání:

je u žáků různorodé. Děti se nad svým budoucím povoláním zamýšlely, ale většinou hned věděly, čím by se jednou chtěly živit.

„Budu mít asi 2 zaměstnání. Myslím, že budu dělat opraváře a vojáka. Protože ti vydělávaj hodně. A hlavně ti vojáci, protože obětovávají životy. Můj strejda byl v Afghánistánu a bojoval a za 2 roky dostal asi 60 tisíc, myslím. Nebo i víc, já nevím.“ (Boris)

„Policajtem, protože všechno dělaj dobrý.“ (Aleš)

Děti uváděly i taková povolání, kde se musí vzájemně respektovat a spolupracovat mezi sebou: *„Fotbalista. Protože jseš v týmu a že si pomáháte.“ (Dalibor)*

Dívky si však hodně vybíraly zaměstnání služeb (viz Tabulka č. 2): „*Vařit bych chtěla. Když by byl taťka nebo mamka nemocní, abych jim uvařila jídlo.*“ (Anna)

Tabulka č. 2: Přehled možných zaměstnání žáků z 1. stupně ZŠ

<i>Jméno</i>	<i>Zaměstnání</i>	<i>Jméno</i>	<i>Zaměstnání</i>
Adam	strojný mechanik	Anna	kuchařka
Aleš	policista	Anežka	neví
Arnošt	automechanik	Barbora	doktorka
Boris	opravář a voják	Cecilie	kuchařka
Ctibor	doktor	Dana	kadeřnice
Dalibor	fotbalista	Diana	kuchař / číšník
Emil	taxikář	Edita	kadeřnice
Erik	automechanik	Eliška	sekretářka
		Eva	policistka

Zdroj: vlastní výzkum

4.2.2 Výsledky rozhovorů s dětmi druhého stupně ZŠ

Vztah ke vzdělávání:

1. Ideální škola:

Žáci kladli důraz na technické vybavení školy a tříd: „... dal bych tam dost moderních věcí. Třeba výtah ve škole. Všude televize ve třídách a počítače taky všude.“ (Hynek)

„...mělo by tam být něco, čím by se zabavily děcka během přestávek. Např. stolní fotbalík, stolní hry, nějaký bufáč²².“ (Hanuš)

Děti pokládaly za důležité i čistotu školy: „Podle mě by tam neměly být pomalované lavice, měla by vypadat čistě.“ (Hynek).

Objevovaly se odpovědi, že škola by měla být barevná, prostorná: „Aby byla velká, aby se tam vešlo hodně lidí, aby měla hodně místností, prostorná, barevná.“ (Hana)

„Měla by být hodně barevná, hodně kyttek, pohodlné židle, velký okna a hlavně aby byla barevná a veselá.“ (Ivana)

Žáci dodávali, že škola, kterou mohou navštěvovat, je pro ně již ideální: „Já bych si tu školu představoval, jako je tahle ...“ (Ivo)

2. Negativní obraz školy:

Neideální škola by byla pro dotazované špinavá, tmavá, málo útulná: „Ve špatné škole by byl nepořádek, popsané lavice.“ (Hanuš)

„... kdyby nebyla útulná.“ (Hana)

„Byla by hodně tmavá, byl by tam bordel, málo lavic. Taková smutná, nejsou tam žádná okna, nic²³.“ (Ivana)

²² viz Příloha č. 4 (pozn. autora).

²³ viz Příloha č. 6 (pozn. autora).

Žáci se vyjadřovali, že prostory, ve kterých tráví školní den, jsou pro ně nevyhovující: „*Neideální školu jsem nakreslila, jako je naše třída, protože se mi naše třída nelíbí, je hodně prázdná, nic tam nemáme.*“ (Ingrid)

V takové škole by se objevovala šikana a byl by tam bez kamarádů. „*Ve špatné škole by každý měl svoji lavici, byl by tam sám, byla by tam šikana.*“ (Ivo)

3. Motivace k návštěvě školy:

Žáci uváděli, že velkou motivací jsou spolužáci a dobrá nálada, která mezi kolektivem třídy panuje: „*... protože mě to tu baví. Rozumíme si s děčkama.*“ (Hana)

„*... mám tady hodně kamarádů. Baví mě to tady.*“ (Ivana)

„*Tak kamarádi tu jsou. Baví mě to tu, jsou tu hodný učitelé.*“ (Ivo)

Děti doplňovaly, že do školy neradi chodí z důvodu ranního vstávání a případného zkoušení: „*... nerad ráno vstávám. Jinak je to v pohodě. Akorát to vstávání.*“ (Hanuš)

„*Když se mi do školy nechce, tak je to skrz ty písemky.*“ (Ingrid)

4. Spokojenost ve třídě:

Žáci odpovídali, že jsou mezi svými spolužáky spokojeni: „*...protože je tam dobrý kolektiv.*“ (Hynek)

Oceňovali pozitivní vztahy, které mezi spolužáky panují: „*... držíme vlastně spolu kolektiv. Když se něco stane, tak to vezmem všichni na sebe, i když víme, kdo to udělal.*“ (Ingrid)

„*Není tam nikdo, kdo by mě provokoval, s polovinou třídy chodím už od 1. třídy do školy, takže se dobře známe.*“ (Ivo)

5. Subjektivní oblíbenost ve třídě:

Žáci uváděli, že jsou počítáni mezi oblíbené žáky ve třídě, a to díky dobrým vztahům mezi spolužáky: „*Myslím si, že jako jo. Bavíme se všichni dohromady, nemáme žádné skupinky.*“ (Ivana)

„... *Asi jo. Mají mě rádi.*“ (Hynek)

„*Oblíbená, to zas nevím, ale určitě není nikdo ve třídě, kdo by mě fakt neměl rád. Všichni tak držíme spolu.*“ (Ingrid)

Objevovaly se i odpovědi záporné, ale žáci nedokázali vysvětlit, z jakého důvodu nejsou oblíbení ve třídě: „*To asi nejsem ... To nevím proč ne.*“ (Hana)

6. Vztah k učení:

Vztah k učení je u žáků většinou záporný: „*Jo, tak to už je horší. To učení mě už tolik nebaví.*“ (Ivo)

„*Jak kdy. Moc ráda se neučím.*“ (Hana)

Dotazovaní doplňovali, že záleží na situaci a na předmětu, kterému se zrovna věnují:

„*Podle toho, jakej je to předmět.*“ (Hanuš)

„*Dobrá, ale třeba někdy se moc neučím. To je někdy takový období, ale snažím se.*“ (Hynek)

„*Tak když píšem písenu, tak se na to naučím, ale že bych se šprtala každéj den, to zas ne.*“ (Ingrid)

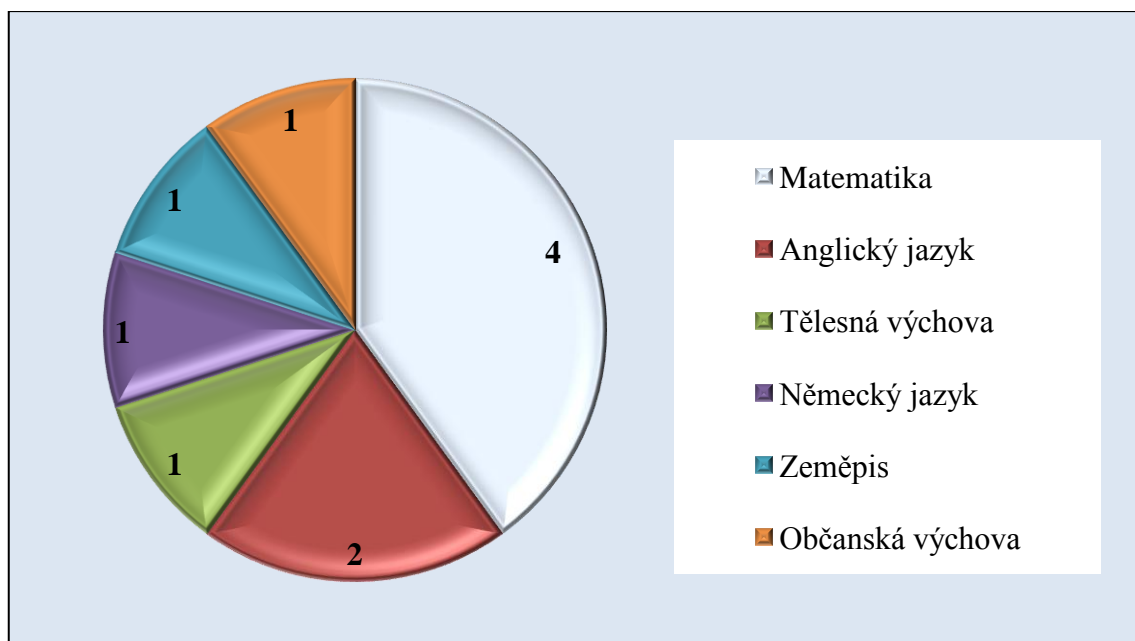
7. Oblíbený předmět:

Děti si vybíraly takové předměty, ke kterým mají pozitivní vztah a kterými se rády zabývají. V Grafu č. 6 je patrné, že mezi nejoblíbenější předměty žáků patří matematika a anglický jazyk: „*Asi matematiku, protože rád počítám.*“ (Hanuš)

„*Angličtinu, protože mě to baví a hodně ji umím.*“ (Ivana)

Pro některé děti byl výběr předmětu závislý na učiteli, který tuto disciplínu ve škole vyučuje: „*Matematiku. Máme na to naši paní učitelku třídní, a mně se líbí, že to umí tak hezky vysvětlit, že to od ní pochopím.*“ (Ingrid)

Graf č. 6: Oblíbené předměty žáků z 2. stupně



Zdroj: vlastní výzkum

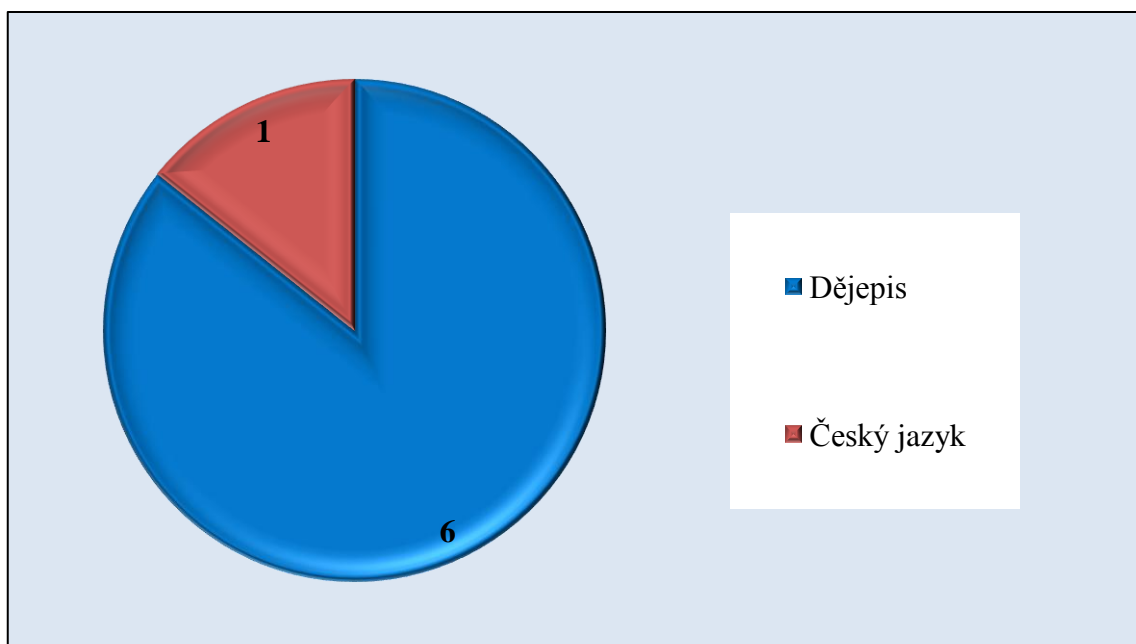
8. Neoblíbený předmět:

Pro žáky z druhého stupně byla jednoznačná odpověď (viz Graf č. 7): „*Dějepis. Mně to moc nejde, špatně se mi to učí.*“ (Hana)

Žáci uváděli, že důvodem negativního vztahu k předmětu, je těžká látka, která se hůře učí a zapamatovává. V případě učiva v dějepisu je pro žáky tato látka nezajímavá: „*Dějepis, protože mě to vůbec nebaví. Prostě jak se bavíme o těch bejvalejch věcech.*“ (Hanuš)

Pro jiné je demotivující neúspěch, který určuje špatný vztah k danému předmětu: „*...při diktátech vždycky dostanu tu trojku.*“ (Hynek)

Graf č. 7: Neoblíbené předměty žáků z 2. stupně



Zdroj: vlastní výzkum

9. Percepce pozitiv školy:

Žáci vnímají školu kladně a jsou zde spokojeni: „...všechno mě tady baví.“ (Hana)

Dotazovaní oceňovali programy, které škola pro ně pořádá: „Akce, které tady máme hodně často. Jezdí sem divadla nebo nám tu někdo zpívá.“ (Ivana)

Žáci označovali, že důležité jsou pro ně přestávky a také se těší na konec roku: „Nejradši mám asi přestávky, ...“ (Ingrid)

„Nejvíc mě baví asi konec roku.“ (Ivana)

Žáci vyzdvihovali některé vyučovací předměty, díky kterým rádi navštěvují školu: „Nejvíc mě baví ta matika.“ (Ingrid)

„Nejvíc mě baví asi malování.“ (Hanuš)

Žáci dodávali: „Nejvíc mě baví asi to, že máme ve třídě dobrý ženský.“ (Ivo)

10. Percepce negativ školy:

Žáci uváděli, že jim na škole nic moc nevádí, ale měli výhrady k malým prostorám ve škole, např. tělocvična, hřiště a třída: „*Vadí mi asi to, že máme malou tělocvičnu.*“ (Hanuš)

„*Vadí mi, že nemáme velké hřiště a že máme malou třídu ...*“ (Ingrid)

Dotazovaní dodávali, že jim nevyhovuje vyučování ve škole, které je někdy příliš dlouhé: „*...že máme jeden den 9 hodin, takže jsem ve škole až do půl páté. To mi vadí asi nejvíc.*“ (Ivana)

11. Spolupráce mezi dítětem a učitelem:

Žáci vykládali, že vztahy mezi učiteli a žáky jsou na škole dobré a vzájemná spolupráce funguje: „*Docela dobře, nikdo mě neštve a já je taky ne.*“ (Hanuš)

Někteří žáci doplnili: „*Chovám se tak, jak se oni chovají ke mně. Nemáme mezi sebou nějaký konflikt. Jako že bychom se neměli rádi.*“ (Ingrid)

Mimoškolní aktivity

12. Spolupráce rodičů při domácí přípravě dítěte:

Žáci odpovídali, že se připravují na vyučování většinou sami: „*Jak kdy. Spíš sama, někdy s mamkou třeba.*“ (Hana)

„*Když už se učím, tak sám.*“ (Ivo)

Někteří žáci uváděli, že se doma učí se svými sourozenci: „*Se starší ségrou, která chodí na vedlejší školu. Ona v 6. třídě propadla, takže teďka jsme spolu ve stejném ročníku.*“ (Ingrid)

„*Sám. Ale když potřebuju třeba vyzkoušet, tak řeknu starší sestře.*“ (Hanuš)

13. Volnočasové aktivity:

Na otázku, jestli navštěvují nějaké kroužky, odpovídali žáci, že ne. Nebo navštěvovali, ale již na kroužek nechodí: „*Nenavštěvuju. Ale dřív jsem navštěvovala zpěv. Tady ve škole. Chtěla jsem ještě chodit, ale máme dost náročnej rozvrh.*“ (Ingrid)

„*Chodila jsem první pololetí na dramatický kroužek ve škole, teď už nikam nechodím.*“ (Ivana)

„*Mimo školu jo. Jsem tancovala, ale teď už ne. Takovej hip-hop ještě s Hanušem. Scházeli jsme se ve Vrakbaru²⁴.*“ (Hana)

Žáci uváděli, že využívají nízkoprahových klubů, kde se mohou věnovat tomu, co je baví: „*...tancuju. Všechno možné, ale ne společenské tance. Takovej ten street tanec ... Chodím do Vrakbaru Jihlava.*“ (Hanuš)

14. Využití volného času:

Pro žáky je důležité, jaké je počasí. Jestliže je pěkně, uváděli, že tráví čas venku s kamarády: „*Když je pěkně, tak hrajem s kámošema fotbal nebo basketbal...*“ (Hanuš)

„*...ráda jezdím na kolečkových bruslích. Venku jdeme třeba na hřiště si něco zahrát.*“ (Ingrid)

Když je však špatné počasí, tak žáci vykládali, že jsou doma a jsou třeba u počítače, pomáhají doma s úklidem a občas se věnují učení: „*...když je ošklivě, tak většinou jsem doma.*“ (Hanuš)

„*Bud' chodím ven, nebo jsem na počítači, někdy se učím.*“ (Ivana)

Žáci dodávali, že svůj volný čas využívají k tomu, aby si mohli něco vydělat: „*Chodím na brigády. Chodím s tátou na zednické práce a tak.*“ (Ivo)

²⁴ Vrakbar je nízkoprahový klub pro mladé lidi, který pracuje pod záštitou Oblastní charity Jihlava. Cílovou skupinou jsou mladí lidé ve věku 15 – 26 let, kteří zažívají nepříznivé životní situace. Hlavním cílem klubu je dosáhnout lepšího sebehodnocení u daného jedince, aby dokázal akceptovat daná pravidla a odchytil se od sociálně rizikového chování (www.jihlava.charita.cz).

Kariérní představa

15. Nejvíce využitelný předmět v budoucnu:

Žáci uváděli, že do budoucna nejvíce využijí jazyků, díky kterým se budou moci domluvit i mimo ČR: „*Asi angličtinu. Tak když třeba někam pojedu, tak se dorozumím.*“ (Hana)

„*Asi ty jazyky, angličtinu a němčinu. Učím se oba.*“ (Ivana)

Dotazovaní pokládali za důležité vyučovací předměty do budoucna český jazyk, matematiku, ale i zeměpis nebo přírodopis: „*Asi čeština, angličtina a matika. Angličtina, abysme se domluvili. Matika, abysme uměli počítat a čeština, abysme uměli psát.*“ (Hynek)

„*Matika. Protože v životě si budu muset všechno spočítat, nebo změřit.*“ (Ivo)

16. Pozdější studium:

Všichni žáci uvažovali o dalším studiu. „*Asi na kadeřnici nebo kosmetičku.*“ (Hana)

„*Na střední. Jsem myslel ten management a podnikání, když ne tam, tak na obchodní akademii.*“ (Hynek)

Dotazovaní z 9. ročníků měli v době našich rozhovorů již talentové zkoušky nebo přijímací řízení k dalšímu studiu za sebou: „*Už jsem se dostala na střední školu. Na uměleckou. Obor management a podnikání.*“ (Ivana)

„*Už jsem se dostal na školu – na tříletý obor.*“ (Ivo)

17. Budoucí zaměstnání:

Výběr zaměstnání nebyl u žáků vyhraněn. Ale všichni se shodovali, že pracovat budou. V tabulce č. 3 jsou zobrazena zaměstnání, které žáci uváděli jako možné budoucí zaměstnání.

„Asi nějaký zaměstnanec v nějaké velké firmě. Nejspíš ve stavebnictví a pracoval bych asi rukama.“ (Hanuš)

„Ještě nejsem přesně rozhodnutá, ale něco takového holčičího.“ (Hana)

Tabulka č. 3: Přehled možných zaměstnání žáků z 2. stupně ZŠ

<i>jméno</i>	<i>zaměstnání</i>	<i>jméno</i>	<i>zaměstnání</i>
Hanuš	ve stavebnictví	Hana	holčičí zaměstnání
Hynek	podnikatel	Ivana	účetní v kanceláři / práce v galerii
Ivo	zedník	Ingrid	sekretářka

Zdroj: vlastní výzkum

4.3 Výsledky rozhovorů s pedagogickými zaměstnanci školy

Vztah ke vzdělávání

1. Ideální škola:

Participantů z řad učitelů zmiňovali, že pro romské dítě by byla ideální škola, která by měla začátek vyučování posunut na pozdější hodinu: „*Tak asi vzhledem k tomu, že rodiče moc nepracují, tak by to byla škola, která začíná kolem 10. nebo 11. hodiny. Aby se mohli pořádně vyspat, protože podle mě žijí nočním životem a to vstávání je pro ně hodně problémové ...*“ (p. uč. Antonová)

Dále učitelé předkládali názor, že dokonalá škola by byla pro romského žáka taková, kde by neměli žáci žádné povinnosti a neodnášeli si domů žádné úkoly: „*Tak určitě by to byla škola bez úkolů, bez jakýchkoliv povinností, které by museli dělat doma, a aby pracovali jenom ve škole.*“ (p. uč. Dvořáková) a všechno by bylo bez jakýchkoliv poplatků: „*...a všechno by měli zdarma.*“ (p. uč. Antonová)

„*Mám pocit, že hodně Romům připadá jako ideální škola, rovná se žádná škola.*“ (p. uč. Sobotková)

Pedagogové doplňovali, že škola by měla být místem zábavy a vzhled školy by měl být optimistický: „*Moci si ve škole hrát. Měla by to být veselá a barevná škola.*“ (p. uč. Housková)

2. Negativní obraz školy:

Ve špatné škole by byly nepěkné vztahy: „*Špatná škola by byla, když by mezi žáky panovaly špatné vztahy a byla by tam třeba i šikana.*“ (p. uč. Housková).

V takové škole by bylo hodně úkolů a neexistovala by pochvala: „*A samozřejmě by jim vadilo takové to biflování se nazpaměť. Kdyby tam nebyla žádná pochvala.*“ (p. uč. Housková)

„*Vadí jim ale to vstávání, plnění povinností, takže by to byla taková nějaká škola, která je na tom založená.*“ (p. uč. Antonová)

V neposlední řadě vyučující upozorňovali, že pro romské žáky je problémové respektovat daná pravidla, proto by neideální škola na tomto byla založena: „*Hrozná je pro ně ta pravidelnost, kdy musí dodržovat ty pravidla, ten řád, na to oni nejsou zvyklí.*“ (p. uč. Sobotková)

3. Motivace k návštěvě školy:

Učitelé uváděli, že romští žáci rádi navštěvují školu. Uváděli, že je to díky kamarádům a také díky vstřícnému a přátelskému přístupu k nim: „*Já si myslím, že chodí rádi do školy, když vidí, že je to v podstatě takový srdečný. Že je berou lidi takový, jací jsou. Když udělají například něco špatného, tak je pokárají, ale cítí, že je i přesto mají rádi ...*“ (p. uč. Antonová)

„*Já si myslím, že ano. Mají tady kamarády a jsou tady spokojeni, myslím, si, že se jim tady líbí.*“ (p. uč. Housková)

„*...právě proto, že je to taková malá rodinná škola. Že se mezi sebou tady všichni znají.*“ (p. uč. Sobotková)

Jiní kantoři poukazovali, že motivace k návštěvě školy je leckdy horší: „*...do školy i chodí rádi, ale to učení jim vadí. Ale to je asi všeobecně, to nemusí být jen u romských žáků.*“ (p. uč. Indrová)

4. Spokojenost ve třídě:

Pedagogové uváděli, že romští žáci jsou ve svých třídách spokojeni díky dobrému kolektivu a patří i mezi oblíbené žáky ve třídě: „*To si myslím, že jsou. Aspoň ti moji žáci v 9. třídě. Protože ty vztahy mají dobré. Oni nerozlišují, jestli je to Rom nebo není.*“ (p. uč. Indrová)

„*...Spokojeni jsou. Tak jednak tam nejsou sami, ono je jich tam víc, oni mají takovou tu svoji komunitu, takže oni se najdou a to jim stačí.*“ (p. uč. Antonová)

„Myslím si, že ti, kteří jsou tady u nás, jsou spokojeni. Většina patří mezi oblíbené děti ve třídě.“ (p. uč. Dvořáková)

5. Vztah k učení:

Pedagogové uváděli, že romské děti mají vztah k učení pozitivní, ale záleží na předmětech, kterým se zabývají: „*Jak ke kterým předmětům. Ingrid má ráda matematiku, Ivan nemá logické myšlení, tak toho matematika nebaví. Ale vždycky mají nějaký předmět, který je baví.*“ (p. uč. Indrová)

„*Řekněme kladný, snaží se vyhovět požadavkům. Ale ne vždy se jim to podaří.*“ (p. uč. Dvořáková)

Vyučující odpovídali, že vztah k učení u romských dětí závisí na rodinném prostředí, v kterém se dané dítě vyskytuje: „*...jestliže je rodina motivuje, mají dobrý vztah k učení stejně, jako každé druhé dítě, ale pokud se jim rodina nevěnuje, tak se samozřejmě neradi učí, protože je to pro ně práce navíc. Musí to dělat sami anebo tady ve škole a samozřejmě i dospělý člověk není rád, když ho někdo do něčeho nutí, co musí dělat. A v podstatě my je tady nutíme a oni to doma nevidí, takže nemají tu podporu, to se jim asi nelíbí.*“ (p. uč. Antonová)

„*K učení mají vztah záporný. Málokdo se doma připravuje na školu, protože k tomu nejsou vedeni doma.*“ (p. uč. Sobotková)

6. Oblíbený předmět:

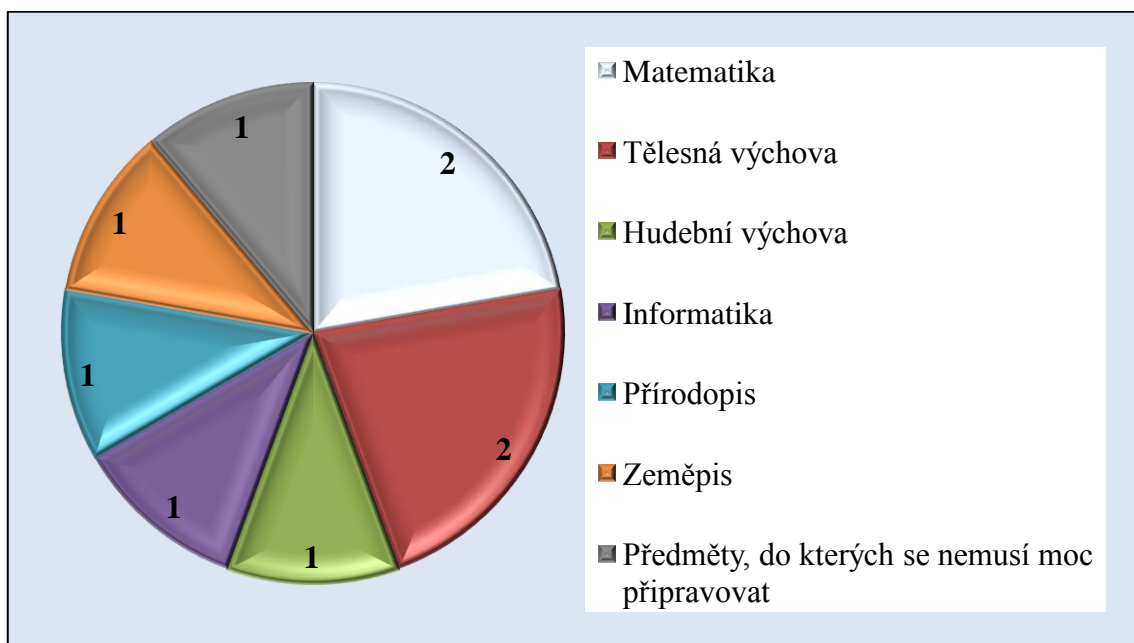
Učitelé uváděli, že pro romské žáky je důležité, aby měly k danému předmětu motivaci, např. v matematice je dobrá názornost a možnost získaných informací aplikovat v praktickém životě: „*Co jsem zjistila, baví je matematika, hlavně když se mluví o penězích. Když jim něco vysvětluji a nejde jim to, tak jim řeknu, vezmi si to, jako kdybys měl peníze, a okamžitě zareagují a počítají velice dobře.*“ (p. uč. Antonová)

Vyučující konstatovali, že oblíbený předmět je u žáků hodně individuální. Např. chlapci mají rádi pohyb, takže preferují tělesnou výchovu: „*U kluků si myslím, že hlavně ten sport, takže ten tělocvik.*“ (p. uč. Housková)

„*...rádi zpívají, rádi hrají divadlo.*“ (p. uč. Antonová)

Učitelé zařazovali mezi oblíbené předměty žáků matematiku (viz Graf č. 8): „*A co mi dávají najevo, tak i ta matika je docela baví.*“ (p. uč. Housková), ale kantoři doplňovali, že pro romské žáky neexistují předměty, kterým by dávali přednost před jinými vyučovacími předměty: „*Myslím si, že jim nedělá žádný předmět nějaký velký problém ...*“ (p. uč. Dvořáková)

Graf č. 8: Oblíbené předměty romských žáků podle pedagogických pracovníků



Zdroj: vlastní výzkum

7. Neoblíbený předmět:

Vyučující sdělovali, že podle jejich úsudku nejsou žádné předměty, které by byly čistě neoblíbenými: „*Přijde mi, že snad ani žádný takový není.*“ (p. uč. Dvořáková)

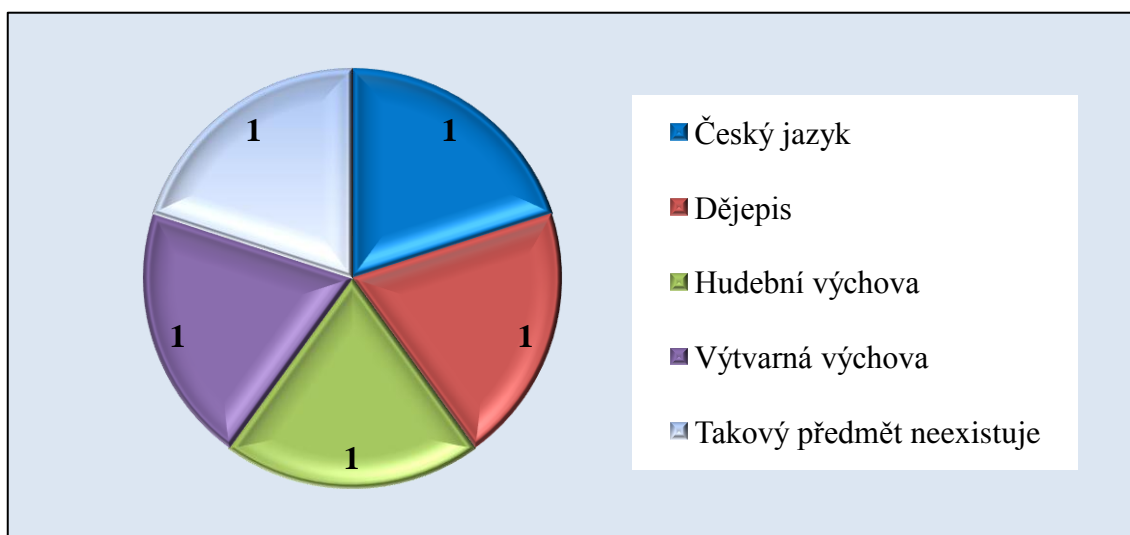
Pedagogové poukazovali, že mezi neoblíbené předměty patří např. český jazyk, ke kterému nemají dobrý vztah, protože některým slovům nerozumí a jejich slovní zásoba je slabá: „*Nebaví je český jazyk, čtení, možná v některých rodinách třeba mluví i romsky, nebo vícejazyčně a je to pro ně asi i těžší než pro nás, protože to je jak učit se cizí jazyk. Mají chudší slovní zásobu, co se týče českého jazyka. Některým slovům vůbec nerozumějí. Takže se jim tam slova musí vysvětlit, aby vůbec věděli, o čem je řeč. Včera jsem měla třeba možnost jim zazpívat písničku „Pojedeme na luka, až kukačka zakuká“ a jeden chlapec zpíval: „Pojedeme nanuka, až kukačka zakuká“ ...“ (p. uč. Antonová)*

Vyučující poukazovali, že pro romského žáka je podstatné, zda ten daný předmět využijí v budoucnu a jestli je probíraná látka zajímavá: „*Nemají rádi výtvarku a hudebku. To jim přijdou úplně zbytečný předměty.*“ (p. uč. Indrová)

„*Myslím si, že ten dějepis, protože je to nebaví.*“ (p. uč. Housková)

Učitelé vysvětlovali, že pro romské žáky je důležitá úspěšnost, tudíž předmět, ve kterém jsou neúspěšní, se stává neoblíbeným.

Graf č. 9: Neoblíbené předměty romských žáků podle pedagogických pracovníků



Zdroj: vlastní výzkum

8. Percepce pozitiv školy:

Komunikační partneři z řad učitelů uváděli, že romští žáci na škole oceňují své kamarády: „*Jsou družný, kamarádští. Chodí si sem pokecat. Baví je to společenství lidí, líbí se jim ten kolektiv.*“ (p. uč. Housková); někdy je baví ve škole i učení. Mají rádi aktivity, kde mohou vyjádřit své citění a pocity: „*...určitě je baví výtvarná výchova, hudební výchova, dramatická výchova. Všude, kde můžou vyjádřit svůj pohyb, své emoce.*“ (p. uč. Antonová)

Vyučující vykládali, že romští žáci kladně vnímají akce a kroužky, které pro ně škola organizuje: „*...rádi navštěvují ty kroužky. Vaření, keramiku. Že tady mají možnost zadarmo se seznámit s aktivitami, ke kterým by se normálně nedostali.*“ (p. uč. Dvořáková)

„*...baví je aktivity, co pro ně škola pořádá. Třeba akce, kdy přespávají ve škole. Výlety a exkurze.*“ (p. uč. Indrová)

9. Percepce negativ školy:

Někteří vyučující odpovídali, že není nic, co by těmto žákům ve škole nevyhovovalo: „*Podle mě jim nic nevadí.*“ (p. uč. Housková)

„*...myslím si, že na tom 1. stupni není nic, co by jim nějak mělo vadit. Něco, co by je třeba vyřazovalo z toho kolektivu, tady není.*“ (p. uč. Dvořáková)

Jiní učitelé označovali jako problém placení některých představení a programů, o které se žáci nezajímají: „*Vadí jim třeba, když jdeme na nějaký koncert, jim se to nelíbí, a musí to zaplatit.*“ (p. uč. Indrová)

V neposlední řadě pedagogové upozorňovali, že romským žákům vadí systém a povinnosti, které škola žákům předkládá: *„Já si myslím, že ten řád a pravidla, že se musí dodržovat. Že to není to, že přijdou domů a jdou ven. Jsou tady určité povinnosti. Oni si na ně zvyknou, ale když jsou potom volné dny, je vidět, že potom zase sklouznou do takového svého stereotypu, kdy nemusí nic dělat, kdy mají volný pohyb ... vadí jim předměty, kde se musí sedět, to nemají rádi. Musí se ty činnosti hodně střídát, aby se jejich impulzivita nějak využila či zkompenzovala.“* (p. uč. Antonová)

10. Spolupráce mezi dítětem a učitelem:

Učitelé uváděli, že spolupráce mezi dítětem a učitelem funguje: *„Já si myslím, že dobře. Normálně. Prostě jako děti. Někdy se naštvou, někdy odseknou. Snaží se korigovat své chování, aby tam ta drzost nebyla ...“* (p. uč. Indrová)

„Já myslím, že na naší škole velmi dobře...“ (p. uč. Antonová)

„Funguje to nějak normálně. Myslím si, že nějaký velký rozdíl mezi romskými a neromskými žáky, není.“ (p. uč. Dvořáková)

Mimoškolní aktivity

11. Spolupráce rodičů při domácí přípravě dítěte:

Podle výpovědí pedagogů je důležité, v jakém rodinném prostředí daný jedinec žije a jak se o něho rodina zajímá: *„Záleží zase na rodinném prostředí. Jsou děti, které doma opravdu vedou, a potom jsou rodiny, kde je vidět, že se děti učí samy...“* (p. uč. Antonová)

„Učí se samy, možná rodiče někdy poradí. Ale ony se až tak moc nepřipravují a učí se minimálně.“ (p. uč. Housková)

„Učí se samy. Jsou odkázány samy na sebe ...“ (p. uč. Sobotková)

Učitelé vykládali, že někteří žáci navštěvují určité instituce, kde jim s úkoly a s přípravou do školy pomáhají: *„Vím, že třeba u Diany vlastně fungovala nějaká*

společnost, kam si ty děti chodily psát úkoly, dělali s nimi přípravu do školy...“
(p. uč. Dvořáková)

Kantoři dodávali, že v některých rodinách si pomáhají s učivem sourozenci:
„...ale někteří z nich mají starší sourozence, kteří jim asi někdy pomáhají.“
(p. uč. Indrová)

12. Volnočasové aktivity:

Pedagogové poukazovali, že děti z 1. stupně navštěvují kroužky, ale pouze ve škole:
„...výtvarný kroužek, taneční kroužek, ale zase kolísá to. Když je krásné počasí, omluví se z něh. Když je zima, jdou do kroužku, ale jakmile cítí, že je venku hezky, tak se jim do těch odpoledních kroužků nechce. Kroužky navštěvují spíše tady, rozhodně nechodí do žádných placených kroužků mimo školu. Naše škola jim umožňuje kroužky zdarma, takže to využívají. Pokud se tedy pro něco rozhodnou. Ale vesměs děti chodí rovnou domů ze školy. Je jich málo, kteří ten kroužek navštíví.“ (p. uč. Antonová)

Žáci z 2. stupně ve škole kroužků nevyužívají: *„...tady ve škole moji žáci ze třídy žádné kroužky nenavštěvují.“* (p. uč. Housková)

Mimo školu děti dochází do Charity a Vrakbaru, někteří žáci chodí do knihovny půjčovat si knihy.

13. Využití volného času:

Vyučující předkládali názor: *„Myslím si, že jsou to klasické děti ulice.“*
(p. uč. Sobotková); čas tráví v okruhu kamarádů a diskutují o všem možném: *„Venku jsou v kolektivu kamarádů a sedí a povídají si.“* (p. uč. Housková)

„...spíš jsou někde na hřišti venku ... na náměstí je často člověk vidí.“
(p. uč. Antonová)

Učitelé dodávali, že někteří se věnují sportu, hudbě a tanci: *„Jeden chodí hrát fotbal a jeden tancuje.“* (p. uč. Housková); v neposlední řadě žáci tráví svůj čas u počítače.

Kariérní představa

14. Nejvíce využitelný předmět v budoucnu:

Za nejvíce využitelný předmět pro romské děti pokládali učitelé matematiku, fyziku, český jazyk a cizí jazyky: „*Myslím si, že hlavně tu matematiku, aby si mohli spočítat sociální dávky a zjistit, kolik mají peněz, kolik mohou utratit. Samozřejmě i to čtení využijí, ale k tomu oni mají ne tak dobrý vztah, takže někdy se mi stane, že i rodiče dobře nepiší gramaticky správně. Ale co se týče počtů, to mají rodiče spočítaný všechno velmi dobře. Takže myslím, že nejvíce využijí tu matematiku.*“ (p. uč. Antonová)

„*Myslím si, že rozhodně matematiku, aby si spočítali sociální dávky a samozřejmě i český jazyk.*“ (p. uč. Sobotková)

15. Pozdější studium:

Vyučující přibližovali, že romští žáci mají spíše průměrné cíle, kdy dětem bude stačit se vyučit: „*Spíše vyučení se – kadeřnice, prodavačka, stavební práce. Mají střední cíle. Tady není nikdo ve třídě, kdo by chtěl být třeba doktorem.*“ (p. uč. Dvořáková)

Byl opět kladen důraz na rodinné prostředí dítěte, kdy nezáleží na jeho původu: „*... ty děti jsou schopné díky rodinnému zázemí zvládnout střední školu. Většinou si vybírají odborné školy s maturitou i bez maturity. Ale potom je zase problém, že se chytanou nějaké party na střední škole a zase tíhnou k tomu nechodit do školy a nedělají práci tak, jak by správně měli. Opravdu záleží na rodinném prostředí. Jestliže se jim rodiče věnují, je jedno jestli to dítě je bílé nebo černé, jestli je to Vietnamec nebo černoušek, prostě jede. Ale pokud to zázemí nemá, tak je to holt těžký.*“ (p. uč. Antonová)

16. Budoucí zaměstnání:

Objevovaly se odpovědi od vyučujících, že zvláště děti z 1. tříd by vybíraly zaměstnání, která jsou akčnější (viz Tabulka č. 4), např. policisté, vojáci a dívky by

chtěly být zpěvačkami: „*Já si myslím, že oni o tom neuvažují. Oni hlavně chtějí peníze ... Když jsem si o tom s nimi povídala, tak říkali – policista, voják. Prostě aby tam byla nějaká akce. Zase to mají odkoukané třeba z televize nebo z nějakých počítačových her. Holky by chtěly být zpěvačky. Ale že tam musí být nějaká snaha, že ta zpěvačka musí někam chodit, třeba do základní umělecké školy, to prostě nevidí. Jim jde prostě o to, že teďka by chtěli být něčím. Mají někdy vysoké cíle, ale nejsou schopni k nim dojít a překonávat překážky. Díky tomu, že nemají tu stálost, tu výdrž ...*“ (p. uč. Antonová)

Někteří žáci chtějí pokračovat v práci, kterou dělají jejich rodiče: „*Jeden mluví o tom, že má tatínek svoji zednickou firmu, takže by chtěl být zedník pokrývač.*“ (p. uč. Indrová)

Asistentka pro sociálně znevýhodněné děti dodala: „*Jsou to malé děti, takže těžko po nich můžeme chtít, aby viděly nějakou svoji budoucnost. Jsou tam důležité ty vzory. Mají spíš nižší nároky. Cítí se jako diskriminovaní, takže se ani nesnaží na vyšších pozicích se uchytit. Ted' to ještě neřeší.*“ (p. uč. Sobotková)

Tabulka č. 4: Přehled možných zaměstnání žáků z 1. a 2. stupně ZŠ podle pedagogických pracovníků školy

<i>učitelé z 1. stupně</i>		<i>učitelé z 2. stupně</i>	
<i>jméno</i>	<i>zaměstnání</i>	<i>jméno</i>	<i>zaměstnání</i>
p. uč. Antonová	policista, voják, zpěvačka	p. uč. Housková	neví
p. uč. Dvořáková	řidič auta, cukrářka, prodavačka	p. uč. Indrová	zedník, automechanik, sociální pracovnice
<i>asistent pro sociálně znevýhodněné děti</i>			
p. uč. Sobotková		nižší nároky	

Zdroj: vlastní výzkum

5 DISKUSE

Výzkum, který byl realizován v rámci mé diplomové práce, si kladl za hlavní cíl identifikovat subjektivní pohled romského žáka na proces vzdělávání, dílčími cíli bylo porovnat tento pohled u jednotlivých školních tříd a v neposlední řadě určit, zda se tento názor liší v případě žáků a pedagogů.

Při analýze výsledků jsem vycházela z výpovědí komunikačních partnerů, které tematicky korespondovaly se vztahem ke vzdělávání, k mimoškolským aktivitám a s kariérní představou.

V úvodu výzkumu jsem si kladla otázku, zda **existují rozdílné názory komunikačních partnerů z 1. a 2. stupně ZŠ na proces vzdělávání.**

Žáci z prvního a druhého stupně ZŠ se shodovali v představě ideální školy. Kladli důraz na vizuální stránku školy, na dostatek technických pomůcek, na dobré interpersonální vztahy mezi samotnými žáky i dobré vztahy mezi učiteli a žáky.

Podobné názory měli žáci i na zobrazení neideální školy. Byla by to škola špinavá, neútulná. Panovaly by zde špatné vztahy mezi dětmi. Žáci z 2. stupně doplňovali, že na takové škole by se vyskytovala šikana.

Motivace k návštěvě školy byla u žáků z 1. a 2. stupně téměř identická. Školu rádi navštěvují kvůli kamarádům a zábavě. Jediné, co žáci nemají rádi, je ranní vstávání. Žáci z 2. stupně zmiňovali zkoušení ve škole, kvůli kterému se do školy tolik neteší.

Děti shodně uváděly, že jsou ve svých třídách spokojené. Většina si myslí, že patří mezi oblíbené žáky. Spokojenost vycházela z dobrého kolektivu ve třídě a zábavy, kterou se svými spolužáky prožívají.

Vztah k učení byl u žáků z 1. stupně převážně kladný, oproti tomu žáci z 2. stupně uváděli, že se učí neradi. Tento negativní jev se děje převážně tehdy, když se musí zabývat předměty, které je nebaví a informace získávané z tohoto oboru je nezajímají.

Nejoblíbenějším předmětem pro žáky 1. i 2. stupně byla matematika. Děti z 1. stupně vybíraly oblíbených předmětů více, zatímco žáci z 2. stupně uváděli pouze jeden

maximálně dva předměty, které patří mezi oblíbené. To koresponduje s faktem, že zájem o učení u žáků z 2. stupně klesá. Český jazyk, vlastivěda a dějepis jsou předměty, ke kterým mají žáci z obou stupňů záporný vztah.

Žáci z 1. i 2. stupně vnímají školu kladně. Děti z 1. stupně si pochvalovaly dobré vztahy, které mezi žáky panují. Starší žáci oceňovali programy, které pro ně škola pořádá. Společně se shodli, že je baví ve škole přestávky, kdy mohou relaxovat a povídat si s kamarády. Na druhé straně žáci z 2. stupně uváděli jako negativum školy malé prostory a příliš dlouhé vyučování. Děti z 1. stupně vnímaly jako zápor školy hádky, které mezi dětmi někdy vznikají.

Všichni žáci se shodli, že vztahy mezi učitelem a žákem jsou dobré. Spolupráce mezi nimi funguje.

Budoucí možné povolání bylo u žáků různorodé. Děti se nad svým povoláním zamýšlely, ale většinou hned věděly, čím by se jednou chtěly živit, což svědčí o tom, že v budoucnu chtějí pracovat. Děti z prvního stupně měly vyšší nároky na své zaměstnání, uváděly i taková povolání, jejichž předpokladem je vysokoškolské vzdělání (např. doktor). Žáci z 2. stupně si převážně vybírali takové profese, ke kterým jim bude stačit výuční list nebo maturita (např. zedník, sekretářka).

Z těchto výsledků lze říci, že neexistují přílišné rozdíly na proces vzdělávání mezi žáky z 1. a 2. stupně ZŠ. Odlišnost vznikla u vztahu k učení. U žáků z 2. stupně byl viditelně nižší zájem o učení, než u dětí z 1. stupně, a zároveň si starší žáci vybírali budoucí školy, kde je nižší náročnost.

Další výzkumná otázka zněla: Různí se názory dotazovaných z řad pedagogů a žáků?

Při komparaci žáků a pedagogů jsem zjistila následující kontrasty: děti navštěvují školu rády, ale učitelé si myslí, že do školy chodit nechtějí. Komunikační partneři z řad dětí si představují ideální školu, která je dobře technicky vybavena a chtějí pracovat s kvalitními pomůckami, což svědčí o tom, že dětem na výuce záleží.

Pedagogičtí participanti spojovali žáky striktně s prostředím rodiny. Učitelé uváděli, že záleží na rodině, jak je motivuje a jaký dětem dává vzor.

Poslední výzkumnou otázkou jsem chtěla zjistit: **Čím se zabývají žáci mimo školu?**

Romští žáci tráví svůj volný čas většinou v prostředí rodiny, kamarádů, u počítače či televize. Někdy se věnují učení. Záleží velmi často na počasí: jestliže je pěkně, tráví většinu svého času venku. Jak uváděli učitelé, jsou to tzv. děti ulice.

Romské děti využívají pro svůj volný čas nízkoprahové kluby nebo zařízení, ve kterých mají připravený program nebo se tam s nimi připravují do školy.

Na škole je také možnost navštěvovat bezplatně zájmové kroužky, děti je ale moc nevyužívají, anebo tam nějaký čas chodí, a potom přestávají. Žáci z 2. stupně kroužky v rámci školy nenavštěvují. Učitelé uváděli, že romští žáci nechodí na kroužky, kde by museli platit školné.

Starší žáci uváděli, že si o svém volném čase přivydělávají na brigádách.

Z mého výzkumu vyplynulo, že romští žáci minimálně navštěvují zájmové kroužky, většinou pobývají doma nebo jsou venku.

5.1 Diskuse s literaturou

Z výsledků je patrná neobliba českého jazyka, což se shoduje s tvrzením Balabánové (1999), že v málokterých rodinách mluví rodiče na své děti pouze romsky, protože oni sami již romštinu neovládají. A proto se snaží naučit své děti češtině po svém, tj. romským etnolektem češtiny. Žáci následně nestíhají školní tempo a jazyková bariéra se u nich prohlubuje.

Jak potvrzuje Analýza postojů a vzdělávacích potřeb romských dětí a mládeže²⁵, (GAC, 2007) český jazyk je pro romské žáky častým problémem a příčinou propadnutí do nižšího ročníku. Romské děti nastupují už do 1. tříd s jazykovým handicapem, a jestliže neabsolvovaly předškolní vzdělávání, mají velmi špatnou znalost českého jazyka.

Z výsledků výzkumu je patrný záporný vztah k předmětům, které se zabývají historií (vlastivěda, dějepis). Navrátil a Mattioli (2001) poukazují u romské rodiny na rozhodování, které je zaměřeno na přítomnost a dohlednou budoucnost. Kvůli této orientaci na současnost mají Romové problémy s disciplínou a vytrvalostí.

Někteří vyučující uváděli, že u některých romských žáků je vysoká absence, která je ale často omlouvána rodiči. Tento jev „skrytého záškoláctví“ zaznamenali i v již zmiňované Analýze (GAC, 2007). Dítě jde za školu nebo se mu prostě do školy nechce a rodič toto počínání dítěte omluví. Školy se snaží tento problém předejít potvrzením údajné nemoci od doktora.

Z mého výzkumu lze vidět nezájem romských žáků o zájmové kroužky, nebo jejich účast a docházka je velmi kolísavá. V Analýze (GAC, 2007) je tento poznatek potvrzen. Romské děti využívají spíše jednorázových akcí, kde není nutná pravidelná účast. Navštěvují školní kluby a nízkoprahová zařízení.

Komunikační partneři z řad dětí uváděli ve výzkumu jako pozitivum školy dobré vztahy, programy pořádané školou, přestávky a oblíbené předměty. V Analýze (GAC, 2007) hodnotily děti jako klad školy některé předměty, spolužáky, kroužky

²⁵ Dále jen Analýza (pozn. autora).

a volný čas, v neposlední řadě vyučující. Negativa školy představovali vyučující, dále některé předměty, spolužáky a nerovný přístup. V mém výzkumu žáci hodnotili záporně malé prostory školy, případně dlouhé vyučování a hádky mezi dětmi, ale většinou uváděli, že jim na škole nic nevadí.

Od vyučujících jsem mohla získat informace o zaměstnanosti rodičů romských dětí. Rodiče většinou nepracují, jsou na podpoře. V Analýze (GAC, 2007) je tento jev potvrzen, ale téměř všechny děti mají představu o svém budoucím povolání, což uváděly i děti na Křesťanské základní škole v Jihlavě.

Romské děti odpovídaly, že svůj volný čas tráví většinou venku s kamarády. Davidová (2004) uvádí, že Romové, kteří žijí v komunitách a osadách, tráví většinu času venku. Ženy zde vaří, kojí, povídají si, muži hrají karty, pijí a děti se baví hrami a pobíháním okolo nich. Když počasí dovolí, probíhá venku téměř veškerý jejich život (Davidová, 2004).

6 ZÁVĚR

Hlavním cílem mé diplomové práce bylo identifikovat subjektivní pohled romského žáka na proces vzdělávání, do kterého jsem zahrнула po zpracování výsledků následné údaje: vizuální podoba školy, interpersonální vztahy, postoj k učení, spolupráce mezi žáky a učiteli, budoucnost.

- Žáci kladli důraz na barevnost, čistotu, vybavenost a prostornost školy.
- Dobré vztahy mezi dětmi i pedagogy byly hlavní motivací k návštěvě školy.
- Přirozeností dítěte je touha získávat nové informace, ani romské děti nejsou výjimkou; k učení mají kladný přístup.
- Z rozhovorů s komunikačními partnery z řad učitelů i dětí vyplynulo, že vzájemná spolupráce funguje.
- Výzkum ukázal, že romské děti chtějí pokračovat ve studiu po absolvování povinné školní docházky a uvažují o svém budoucím povolání, což svědčí o tom, že budou chtít pracovat.

Dílčími cíli bylo porovnat tento pohled u jednotlivých školních tříd (1. a 2. stupně ZŠ), dále pak, zda se tento názor lišil v případě žáka a pedagoga.

- S přibývajícím věkem zájem o učení u žáků klesal, ale shodovali se v oblíbenosti vyučovacího předmětu, kterým byla matematika a zároveň měli stejný záporný vztah k českému jazyku, vlastivědě, na 2. stupni k dějepisu.
- Žáci z 2. stupně mají nižší profesní aspirace než děti z 1. stupně.
- Dalším významným poznatkem je skutečnost, že učitelé pohlížejí na děti stereotypně a striktně je spojují s prostředím rodiny.

Má diplomová práce by mohla být inspirací pro všechny pedagogy, současné i budoucí, kteří se při své učitelské praxi s romskými žáky setkají. Při procesu

vzdělávání by měl učitel vědět, koho učí a jak je žák motivovaný. Tento pohled by měl být aktuální na jakoukoliv menšinu v naší majoritní společnosti.

Diplomová práce byla pro mě přínosem v získání informací o romském etniku a kultuře. Údaje z výzkumu byly pro mě zajímavé a mnohdy i velmi překvapivé. Samotné setkání s romskými žáky bylo pro mě inspirující.

Podněty k možné harmonizaci mezi majoritní a menšinovou společností můžeme nalézat i v Bibli, ve které se píše:

„Jak byste chtěli, aby lidé jednali s vámi, tak vy ve všem jednejte s nimi.“

(Matouš 7. kapitola, 12. verš)

„Miluj svého bližního jako sám sebe!“

(Marek 12. kapitola, 31. verš)

7 SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

1. BALABÁNOVÁ, Helena. Romské děti v systému českého základního školství a jejich následná profesionální příprava a uplatnění. In: *Romové v České republice, 1945-1998*. Praha: Socioklub, 1999, s. 333-351. ISBN 80-902260-7-8.
2. BALVÍN, Jaroslav a kol. *Bariéry a negativní jevy v životě a vzdělávání Romů: 3. setkání Hnutí R v 5. ZŠ Most - Chanov, 28. - 29. dubna 1995*. Ústí nad Labem: Hnutí R, 1996. 67 s. ISBN 80-902-1491-6.
3. BALVÍN, Jaroslav a kol. *Romové a etika multikulturní výchovy*. Ústí nad Labem: Hnutí R, 1999. 200 s. ISBN 80-902149-4-0.
4. BALVÍN, Jaroslav a kol. *Romové a pedagogika: 15. setkání Hnutí R na Technické univerzitě v Liberci, 24. - 25. března 2000*. Ústí nad Labem: Hnutí R, 2000. 147 s. ISBN 80-902-4613-3.
5. BALVÍN, Jaroslav. *Filozofie výchovy a metody výuky romského žáka*. 1. vyd. Praha: Radix, 2008. 256 s. ISBN 978-808-6031-835.
6. BALVÍN, Jaroslav. *Metody výuky romských žáků*. 1. vyd. Praha: Radix, 2007. 200 s. ISBN 978-808-6031-736.
7. BITTNEROVÁ, Dana, DOUBEK, David a Markéta LEVÍNSKÁ. *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy, 2011. 308 s. ISBN 978-808-7398-180.
8. BOŘKOVCOVÁ, Máša. *Romský etnolekt češtiny: případová studie*. Praha: Signeta, 2006. 130 s. ISBN 978-809-0332-539.
9. BUDILOVÁ, Lenka a David JAKOUBEK. *Cikánská rodina a příbuzenství*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Nakladatelství a vydavatelství Vlasty Králové, 2007. 207 s. ISBN 80-870-2511-3.
10. ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. 655 s. ISBN 978-807-3672-737.

11. ČESKÁ REPUBLIKA. Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>.
12. ČESKÁ REPUBLIKA. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mladez/zakon-c-563-2004-sb-o-pedagogickych-pracovnicich>.
13. ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Sčítání lidu, domů a bytů 2011: Obyvatelstvo podle národnosti podle velikostních skupin obcí* [online]. 2009 [cit. 2012-06-05]. Dostupné z: http://vdb.czso.cz/sldbvo/#!stranka=podle-tematu&tu=30561&th=&v=&vo=H4sIAAAAAAAAAAFvzloG1uIhBMCuxLFGvtCQzR88jsTjDN7GAlf3WwcNiCReZGZjcGLhy8hNT3BKTS_KLPBk4SzKKUosz8nNSKgrsHRhAgKecA0gKADF3CQNnaLBrUIBjkKNvcSFDHQMDhhqGCqCiYA_cLCiEgZGvxIGdg9_Fz__EMeCEgY2b38XZ89gIIVLxTHEP8wx2NEFJM4ZHOIY5u_t7-MJ1OIP5IdEBkT5OwU5RgH5IUB9fo4ePq4uIDtZSxhYw1yDolzXstJzEvX88wrS U1PLRJ6tGDJ98Z2CyYGRk8G1rLEnNLUiiIGAYQ6v9LcpNSitjVTZbmnPOhMAjq44D8QIDDwAK10C_KF2coe4ugU6uPtWMLA4eni6hcSEAZ0FntAmHOQgZlhBQBTsUx0WwEAAA..&vseuzemi=null&v.
14. DAVIDOVÁ, Eva. *Romano drom: 1945-1990 : změny v postavení a způsobu života Romů v Čechách, na Moravě a na Slovensku*. 2. přeprac. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. 273 s. ISBN 80-244-0524-5.
15. FRASER, Angus M. *Cikáni*. Praha: Lidové noviny, 1998. 374 s. ISBN 80-710-6212-X.
16. GLÖSSLOVÁ, Šárka. *Výroční zpráva o činnosti školy za školní rok 2011/2012* [online]. 18. 10. 2012 [cit. 2013-04-14]. Dostupné z: http://www.krestanka.cz/fotogalerie/files/vyrocnizprava_2011_2012-2.pdf.

17. HIRT, Tomáš a Marek JAKOUBEK. *"Romové" v osidlech sociálního vyloučení*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2006. 414 s. ISBN 80-868-9876-8.
18. HORVÁTHOVÁ, Jana. *Kapitoly z dějin Romů*. Praha: Společenství Romů na Moravě a Muzeum romské kultury v nakladatelství Lidové noviny, 2002. 84 s. ISBN 80-710-6615-X.
19. HÜBSCHMANNOVÁ, Milena. *Můžeme se domluvit*. 4. nezměn. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. 129 s. ISBN 80-244-0496-6.
20. HŮLE, Daniel. *ANALÝZA: Mezigenerační reprodukce sociálního znevýhodnění* [online]. 27. 02. 2012 [cit. 2013-02-18]. Dostupné z: http://www.demografie.info/?cz_detail_clanku=&artclID=815&.
21. KAJANOVÁ, Alena. *Sociální determinanty zdraví vybraných romských komunit: Prevence, náprava a terapie zdravotní a sociální problematiky dětí, dospělých a seniorů* [online]. České Budějovice, 2009 [cit. 2013-02-19]. Dostupné z: http://theses.cz/id/1358d9/downloadPraceContent_adipIdno_16523. Disertační práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.
22. KALEJA, Martin a Jan KNEJP. *Mluvme o Romech=Aven vakeras pal o Roma*. Ostrava: Universitas Ostraviensis, 2009. 199 s. ISBN 978-807-3687-083.
23. KALEJA, Martin. *Specifika ve výchovně vzdělávacím procesu v kontextu romských žáků v primární škole*. Brno, 2009. Rigorózní práce. Masarykova univerzita v Brně. Fakulta pedagogická.
24. KALEJA, Martin. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2011. 162 s. ISBN 978-80-7368-943-8.
25. KALIBOVÁ, Květa. Romové z pohledu statistiky a demografie. In: *Romové v České republice, 1945-1998*. 1. vyd. Praha: Socioklub, 1999. s. 91-114. ISBN 80-902260-7-8.
26. KŘEŠŤANSKÁ ZÁKLADNÍ ŠKOLA JIHLAVA [online]. [cit. 2013-03-26]. Dostupné z: www.krestanka.cz.

27. LACKOVÁ, Elena a Milena HÜBSCHMANNOVÁ. *Narodila jsem se pod šťastnou hvězdou*. 1. vyd. Praha: Triáda, 1997. 270 s. ISBN 80-901861-8-1.
28. MATULAY, Stanislav a Eva MATULAYOVÁ. *Metódy sociálnej a pedagogickej práce učiteľ'ov rómskych detí*. In: *Romové a pedagogika: 15. setkání Hnutí R na Technické univerzitě v Liberci, 24.-25. března 2000*. Ústí nad Labem: Hnutí R, 2000, s. 74-77. ISBN 80-902461-3-3.
29. MAXOVÁ, Lucie. *V Česku roste počet tříd pro sociálně znevýhodněné předškoláky* [online]. 09. 08. 2012 [cit. 2013-02-15]. Dostupné z: http://www.rozhlas.cz/zpravy/politika/_zprava/v-cesku-roste-pocet-trid-pro-socialne-znevychodnene-predskolaky--1096066.
30. MIKUŠ, Marek. ČLOVĚK V TÍSNI. *Sociokulturně znevýhodněné prostředí* [online]. [cit. 2013-03-26]. Dostupné z: <http://www.epolis.cz/page.php?id=28&location=&menu=first&idNotion=23>.
31. MINISTERSTVO PRÁCE A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ ČR. *Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti* [online]. Praha, 2006 [cit. 2013-02-19]. Dostupné z: http://www.mpsv.cz/files/clanky/3043/Analyza_romskych_lokalit.pdf.
32. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Vzdělávání: Předškolní vzdělávání* [online]. 10. 06. 2009 [cit. 2013-02-14]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/nejcastejsi-dotazy-k-predskolnimu-vzdelavani>.
33. MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2006. 332 s. ISBN 80-247-1362-4.
34. NADACE ROZVOJE OBČANSKÉ SPOLEČNOSTI. *Analýza postojů a vzdělávacích potřeb romských dětí a mládeže: Závěrečná zpráva výzkumného projektu* [online]. Praha, listopad 2007 [cit. 2013-03-03]. Dostupné z: http://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/GAC_ROMSKOLY_analyza_vzdelavacich_potreb_romskych_deti_FINAL.pdf.

35. NAVRÁTIL, Pavel a kol. *Romové v české společnosti*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. 223 s. ISBN 80-717-8741-8.
36. NAVRÁTIL, Stanislav a Jan MATTIOLI. *Jak pomoci romským dětem stát se úspěšnými žáky: praktická rukověť pro učitele*. Brno: Paido, 2001. 51 s. ISBN 80-731-5009-3.
37. NEČAS, Ctibor. *Romové v České republice včera a dnes*. 5. dopl. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. 129 s. ISBN 80-244-0497-4.
38. OBLASTNÍ CHARITA JIHLAVA. *Erko - nízkoprahové zařízení* [online]. 2013 [cit. 2013-04-15]. Dostupné z: <http://jihlava.charita.cz/NZDM/erko/>.
39. OBLASTNÍ CHARITA JIHLAVA. *Vrakbar - nízkoprahový klub* [online]. 2013 [cit. 2013-04-16]. Dostupné z: <http://jihlava.charita.cz/NZDM/vrakbar/>.
40. PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. 1. vyd. Praha: Triton, 2006, 263 s. ISBN 80-725-4866-2.
41. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 2013-02-27]. Dostupné z [www:<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf).
42. ŘÍČAN, Pavel. *S Romy žít budeme - jde o to jak: Dějiny. Současná situace. Kořeny problémů. Naděje společné budoucnosti*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. 143 s. ISBN 80-717-8250-5.
43. SELICKÁ, Denisa a Katarína VANKOVÁ. *Rómska rodina z aspektu rodinnej sociálnej politiky*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2009. 182 s. ISBN 978-80-8094-485-8.
44. ŠÍŠKOVÁ, Tatjana. *Výchova k toleranci a proti rasismu: [multikulturní výchova v praxi]*. 2. vyd. Praha: Portál, 2008. 273 s. ISBN 978-807-3671-822.
45. ŠOTOLOVÁ, Eva. *Vzdělávání Romů*. 4. vyd. Praha: Karolinum, 2011. 130 s. ISBN 978-802-4619-095.

46. ŠULEŘ, Petr. *Romové: tradice a současnost*. Brno: Muzeum romské kultury, 1999. 90 s. ISBN 80-902-4761-X.
47. TANSOŠOVÁ, Albína. Vzdělávání romských žáků a jeho etický a multikulturní rozměr. In: *Romové a pedagogika: 15. setkání Hnutí R na Technické univerzitě v Liberci, 24. - 25. března 2000*. Ústí nad Labem: Hnutí R, 2000. s. 36-37. ISBN 80-902461-3-3.
48. VALACHOVÁ, Daniela. *Vzdelávanie Rómov a multikultúrna koexistencia*. 1. vyd. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2002, 205 s. ISBN 80-080-3339-8.
49. ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012. 155 s. ISBN 978-802-4741-000.

8 SEZNAM TABULEK A GRAFŮ

Tabulka č. 1: Základní údaje o komunikačních partnerech

Tabulka č. 2: Přehled možných zaměstnání žáků z 1. stupně ZŠ

Tabulka č. 3: Přehled možných zaměstnání žáků z 2. stupně ZŠ

Tabulka č. 4: Přehled možných zaměstnání žáků z 1. a 2. stupně ZŠ podle pedagogických pracovníků školy

Graf č. 1: Srovnání maximálního dosaženého vzdělání u většinové společnosti a Romů dle údajů ze SLDB 2001

Graf č. 2: Vývoj zameškaných hodin v jednotlivých letech (porovnání mezi romskými a neromskými žáky)

Graf č. 3: Poměr žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí vůči celkovému počtu žáků na KZŠ

Graf č. 4: Oblíbené předměty dětí z 1. stupně

Graf č. 5: Neoblíbené předměty dětí z 1. stupně

Graf č. 6: Oblíbené předměty žáků z 2. stupně

Graf č. 7: Neoblíbené předměty žáků z 2. stupně

Graf č. 8: Oblíbené předměty romských žáků podle pedagogických pracovníků

Graf č. 9: Neoblíbené předměty romských žáků podle pedagogických pracovníků

9 PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Okruhy otázek k výzkumu pro děti z 1. a 2. stupně ZŠ

Příloha č. 2: Okruhy otázek k výzkumu pro pedagogické pracovníky

Příloha č. 3: Obrázek zobrazující ideální školu, od žáka 1. stupně

Příloha č. 4: Obrázek zobrazující ideální školu, od žáka 2. stupně

Příloha č. 5: Obrázek zobrazující negativní obraz školy, od žáka 1. stupně

Příloha č. 6: Obrázek zobrazující negativní obraz školy, od žáka 2. stupně

Příloha č. 7: Přepis rozhovoru s komunikačním partnerem z 1. stupně

Příloha č. 8: Přepis rozhovoru s komunikačním partnerem z 2. stupně

Příloha č. 9: Přepis rozhovoru s komunikačním partnerem z řad pedagogických pracovníků

Příloha č. 1: Okruhy otázek k výzkumu pro děti z 1. a 2. stupně ZŠ

Téma	Otázky
VZTAH KE VZDĚLÁVÁNÍ	<ul style="list-style-type: none">• Jak vypadá ideální škola?• Jak by škola neměla vypadat?• Chodíš rád do školy?• Jsi spokojený ve své třídě?• Myslíš si, že jsi mezi spolužáky oblíbený?• Jaký máš vztah k učení?• Jaký předmět máš ve škole nejraději?• Který předmět máš nejméně oblíbený?• Co Ti na škole vadí? Co nejvíc?• Co Tě na škole baví? Co nejvíc?• Jak vycházíš s učiteli?
MIMOŠKOLSKÉ AKTIVITY	<ul style="list-style-type: none">• Učíš se doma sám nebo s rodiči?• Navštěvuješ nějaké kroužky? Kde a jaké?• Co děláš ve volném čase?
KARIÉRNÍ PŘEDSTAVA	<ul style="list-style-type: none">• Jaký předmět podle Tebe jednou nejvíce využiješ v životě?• Chceš po základní škole jít na střední školu nebo na odbornou školu?• Čím bys chtěl být?

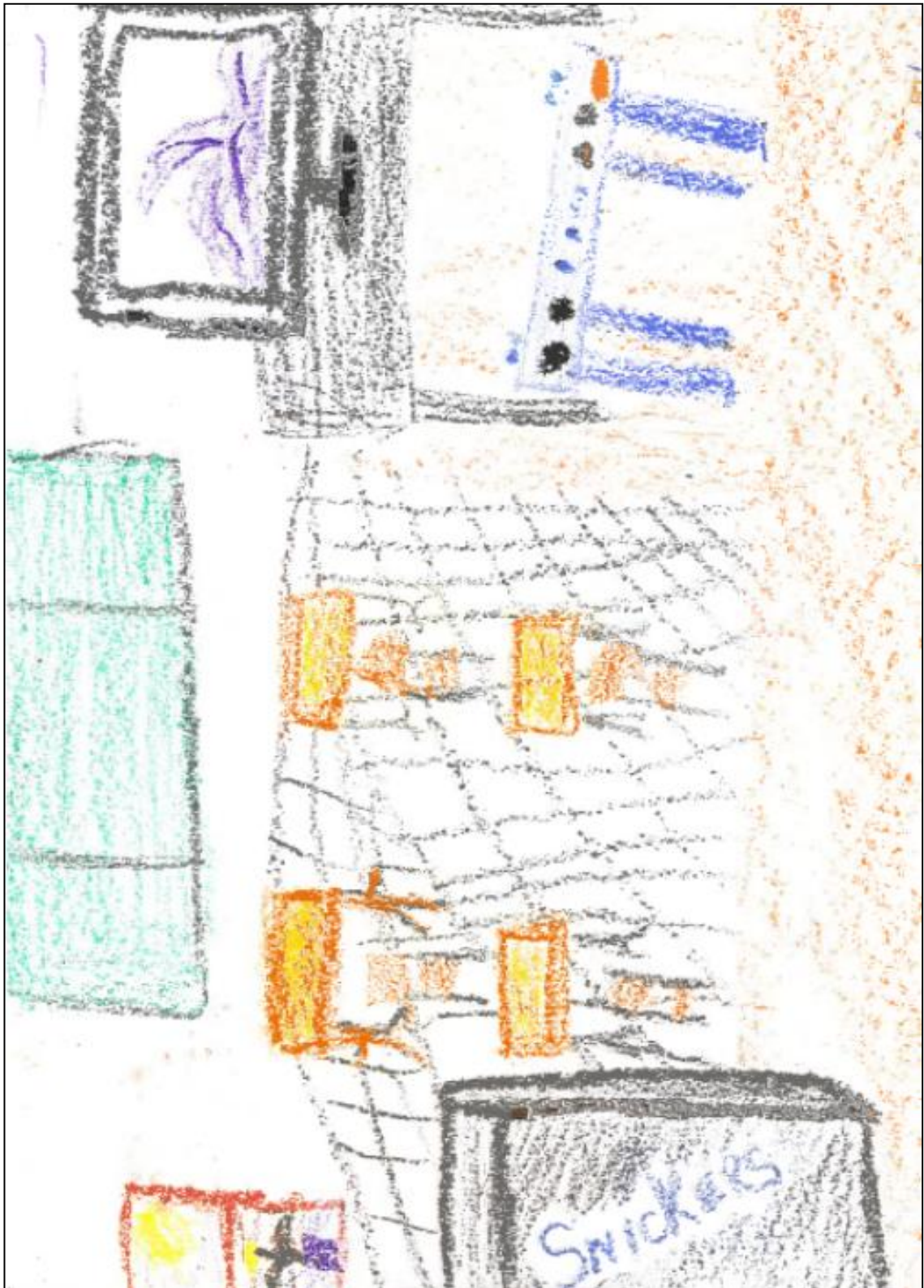
Příloha č. 2: Okruhy otázek k výzkumu pro pedagogické pracovníky

Téma	Otázky
VZTAH KE VZDĚLÁVÁNÍ	<ul style="list-style-type: none">• Jak si představují romští žáci ideální školu?• Jak by škola neměla vypadat?• Chodí rádi do školy?• Jsou spokojeni ve své třídě?• Jaký vztah mají k učení?• Jaký předmět mají ve škole nejraději?• Který předmět je pro ně nejméně oblíbený?• Co jim na škole vadí? Co nejvíc?• Co je na škole baví? Co nejvíc?• Jak vychází s učiteli?
MIMOŠKOLSKÉ AKTIVITY	<ul style="list-style-type: none">• Učí se doma sami nebo s rodiči?• Navštěvují nějaké kroužky? Kde a jaké?• Co dělají ve volném čase?
KARIÉRNÍ PŘEDSTAVA	<ul style="list-style-type: none">• Který předmět jednou nejvíce využijí v životě?• Chtějí jít po základní škole na další školy? A na jaké?• Jaké budou mít zaměstnání?

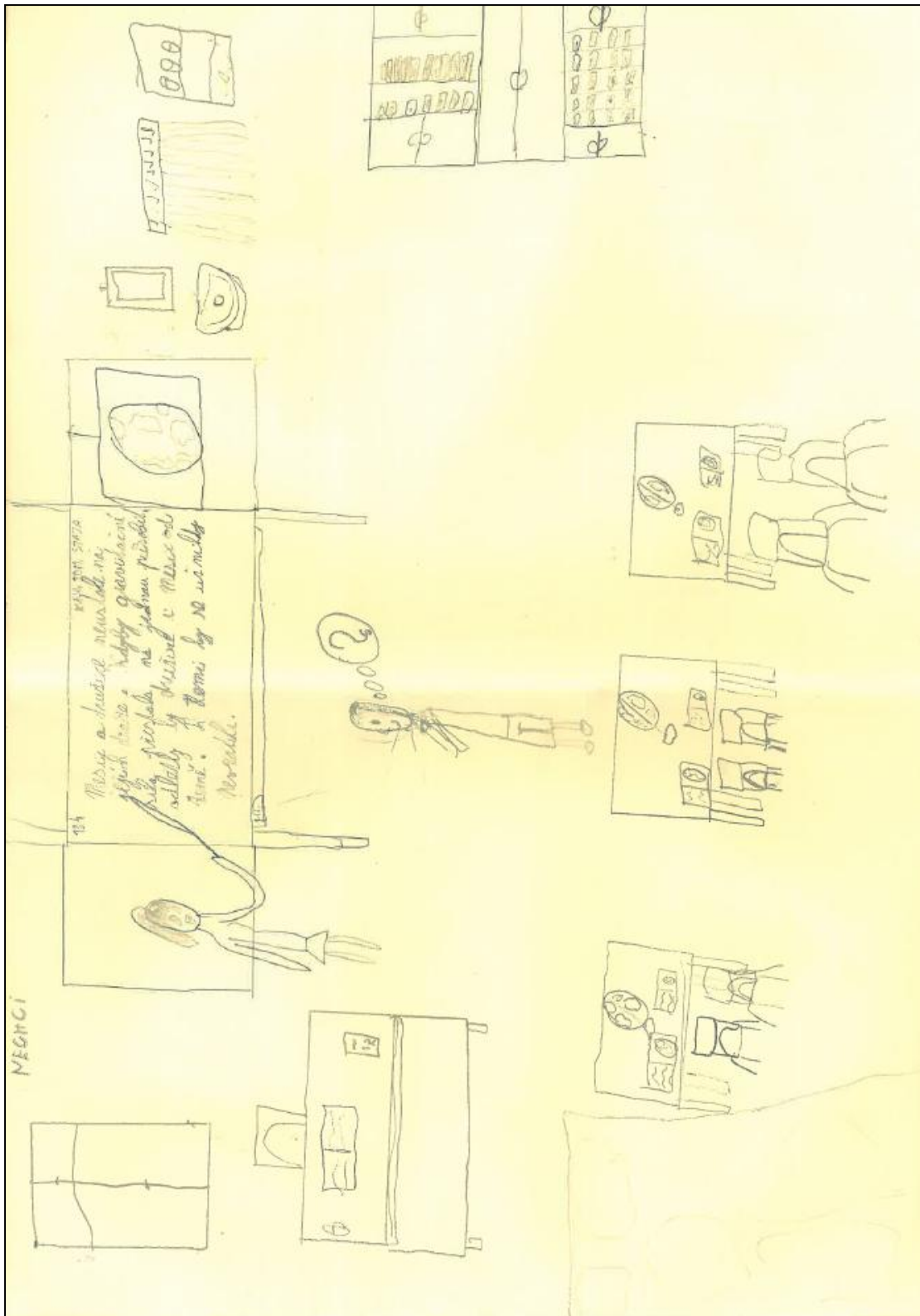
Příloha č. 3: Obrázek zobrazující ideální školu, od žáka 1. stupně – Ctibor



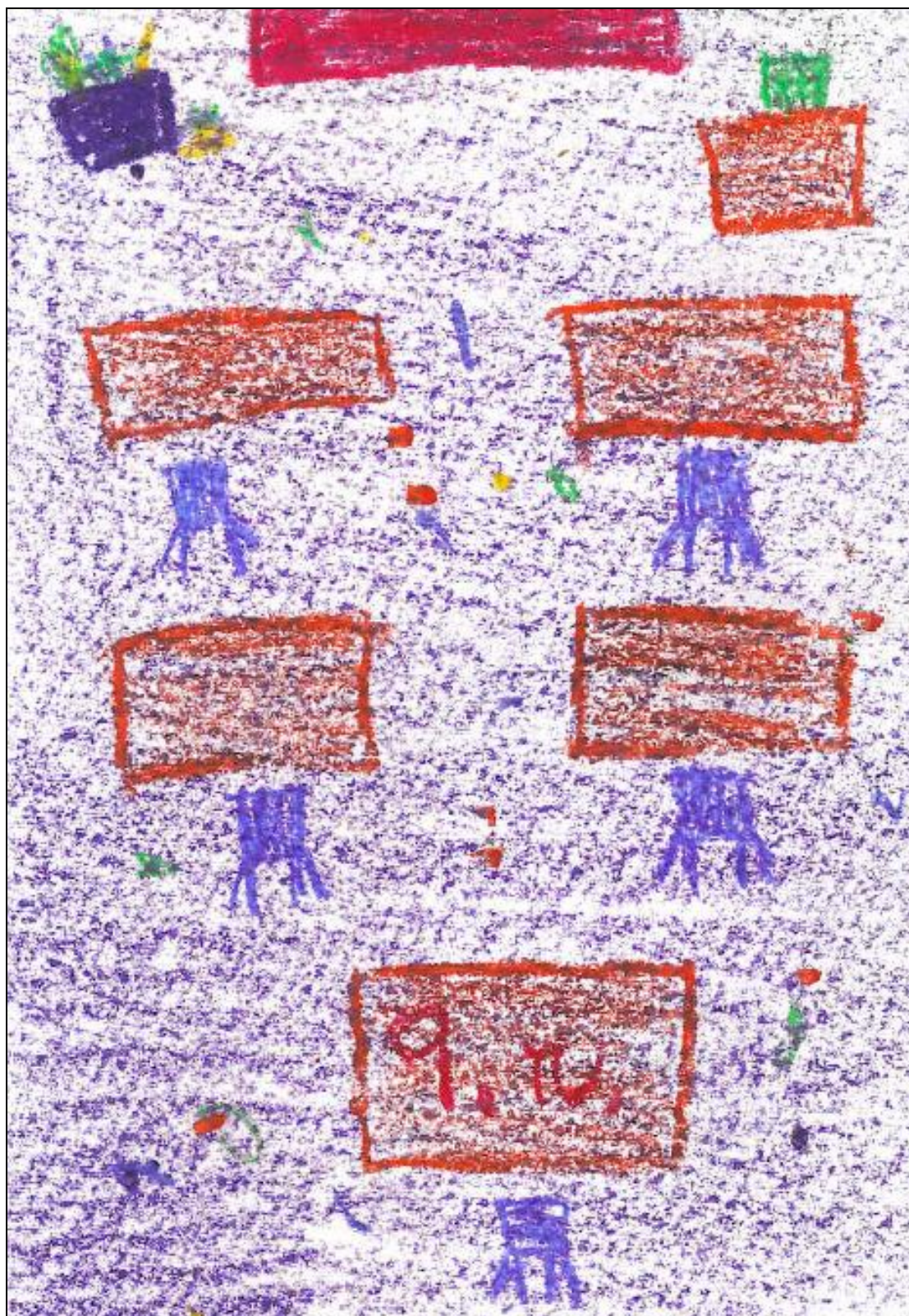
Příloha č. 4: Obrázek zobrazující ideální školu, od žáka 2. stupně – Hanuš



Příloha č. 5: Obrázek zobrazující negativní obraz školy, od žáka 1. stupně – Edita



Příloha č. 6: Obrázek zobrazující negativní obraz školy, od žáka 2. stupně - Ivana



Příloha č. 7: Přepis rozhovoru s komunikačním partnerem z 1. stupně – Boris

anamnéza: Sourozenci 3, bydlí v holobytu, na tzv. Havaji. Tatínek Rom, maminka Češka. Obě sestry jsou na škole. Potom bratr, který příští rok půjde do 1. třídy. Maminka dlouho neměla zaměstnání, řešila i bytovou situaci, ale je problém sehnat byt pro 4 děti. Boris je velmi bystrý kluk. Dobře mu jde matematika. Někdy je až příliš rychlý a dělá zbytečné chyby. Velký problém je psaní. Nedokáže se u něho natolik zklidnit. Češtinářské poučky chápe, ale nemá žádnou motivaci, nějak řešit, jestli tam má háček, či čárku. Zaměřený na pohyb, na sílu. Potřebuje dokazovat okolí sílu, aby si na něho nikdo nedovoloval. Pořád běhá. Rád vyhledává konflikty. Občas se objevuje manipulace se slabšími spolužáky, nějaké podvody nebo lhaní. Nejstarší sestra je ze všech dětí nejzodpovědnější a nesmírně zodpovědná. Diana (4. třída) je větší drak, více je orientována na pohyb. Málo touhy dělat něco správně. Nejmladší sourozenec je dost podobný Borisovi. Maminka chodí na rodičovské schůzky a snaží se, dobře se s ní komunikuje. Občas slíbí, co se ani nedá slíbit. Boris chodí do školy i neumytý, věci má ve velké špině a nepořádku. Chce být vůdce, sem tam s někým manipuluje. Není zlý, ale před dětmi chce být dominantní.

1. Jak vypadá ideální škola, jak by neměla vypadat?

„Měli by tam být hodní kluci, měli by dávat všechny výlety zadarmo.“

Neideální: *„Že by vybírali od všech za nějaký blbý výlet třeba 300 Kč a byli by tam kluci, co by se prali.“*

2. Chodíš rád do školy? A proč?

„Ano. Si tu s klukama hrajeme.“

3. Jsi spokojený ve své třídě? A proč?

„Protože, ne že by se mě tam všichni báli, ale maj mě všichni rádi. Nikdo mě nebije. Oni mě chrání.“

4. Myslíš si, že jsi mezi spolužáky oblíbený? A proč?

„Ze všech ne, ale maj mě skoro půlka třídy rádi.“

5. Jaký máš vztah k učení?

„No, matika dobrá. Prvouka moc ne. Tělocvik nemám rád. Rád se učím.“

6. Jaký předmět máš ve škole nejraději?

„Matiku.“

7. A který máš nejméně oblíbený?

„Prvouku a tělocvik, protože mi někdy křupne v noze.“

8. Co ti na škole vadí? Co nejvíc?

„Učitelka XY. Protože je přísná.“

9. Co tě na škole baví? Co nejvíc?

„Když hrajem s klukama hry.“

10. Učíš se doma sám nebo s rodiči?

„Sám.“

11. Navštěvuješ nějaké kroužky? Kde a jaké?

„Angličtinu tady ve škole.“

12. Co děláš ve volném čase?

„Třeba jsem na počítači, nebo si někdy hraju s bratrancem. Někdy zalívám kytky s babičkou a tak nějak takhle.“

13. Jaký předmět podle tebe jednou nejvíce využiješ v životě?

„Matematiku. Protože budu pracovat s počítačema a ten musí hodně počítat.“

14. Jak vycházíš s učiteli?

„Řekl bych, že dobře. Na žádnou si nedovoluju a ani nedělám nic drzýho.“

15. Chceš po základní škole jít na střední školu nebo na odbornou školu? A proč?

„Na střední. A pak ještě na vejšku a potom už bych nikam nešel. Nevím jméno, ale na nějakou určitě jo.“

16. Čím bys chtěl být?

„Budu mít asi 2 zaměstnání. Myslím, že budu dělat opraváře a vojáka. Protože ti vydělávaj hodně. A hlavně ti vojáci, protože obětovávají životy. Můj strejda byl v Afghánistánu a bojoval a za 2 roky dostal asi 60 tisíc, myslím. Nebo i víc, já nevím.“

Příloha č. 8: Přepis rozhovoru s komunikačním partnerem z 2. stupně - Ingrid

anamnéza: z neúplné rodiny, jsou rozvedení. Matka bydlí s přítelem. Má 2 sourozence, tatínek má ale ještě 3 děti. Maminka není zaměstnaná, byla na mateřské dovolené. Jednou přišla na vyzvání. Ingrid se připravuje dobře do školy. Patří mezi nejlepší. Ale přijímací zkoušky nezvládla. V matematice je nejlepší.

1. Jak vypadá ideální škola, jak by neměla vypadat?

„Ve třídě by byl bazén. Automat na bagety. Nějaké občerstvení. Ve třídě, aby byl počítač. Nějakou větší skříň. Zvíře ve třídě. Nějaké větší skříňky, když bychom měli ten bazén, abychom tam mohli dát ručníky. Neideální školu jsem nakreslila, jako je naše třída, protože se mi naše třída nelíbí, je hodně prázdná, nic tam nemáme.“

2. Chodíš rád do školy? A proč?

„Jak kdy. Těším se na spolužačky a spolužáky. Je tu s námi určitě sranda. Jsme dobrý kolektiv. Když se mi do školy nechce, tak je to skrz ty písemky.“

3. Jsi spokojený ve své třídě? A proč?

„Určitě. Tak protože je tam hodně dobrých lidí. Držíme vlastně spolu kolektiv. Když se něco stane, tak to vezmem všichni na sebe, i když víme, kdo to udělal.“

4. Myslíš si, že jsi mezi spolužáky oblíbený? A proč?

„Oblíbená to zas nevím, ale určitě není nikdo ve třídě, kdo by mě fakt neměl rád. Všichni tak držíme spolu.“

5. Jaký máš vztah k učení?

„Tak když píšem písemku, tak se na to naučím, ale že bych se šprtala každé den, to zas ne.“

6. Jaký předmět máš ve škole nejraději?

„Matematiku. Máme na to naši paní učitelku třídní a mně se líbí, že to umí tak hezky vysvětlit, že to od ní pochopím.“

7. A který máš nejméně oblíbený?

„Dějepis. Ne, že bych neměla učitelku XY ráda, ale ona nám dává 2 až 3 strany, které se máme naučit, a to mi prostě do té hlavy nejde.“

8. Navštěvoval jsi již jinou školu? Jestliže ano, na které škole se Ti líbilo více?

„Byla jsem od 1. třídy do 4. třídy na ZŠ XY a od 4. třídy do 5. třídy jsem byla na YX škole a od 6. třídy jsem na této škole. (Všechny zmiňované školy se nacházejí v Jihlavě). Líbilo se mi na škole YX, bylo tam hodně lidí, bylo to velký, ale tady si taky nestěžuju, taky se mi tu líbí. Odešla jsem, protože tam byl podle mě hodně rasismus.“

„Jak se to projevovalo?“

„Děcka mi furt nadávala.“

„A tady na škole ses setkala s rasismem?“

„Ne, tady ne.“

9. Co ti na škole vadí? Co nejvíc?

„Vadí mi, že nemáme velké hřiště a že máme malou třídu. Nejvíc mi vadí, že nemáme vlastní skříňky.“

10. Co tě na škole baví? Co nejvíc?

„Tak různě. Nejradši mám asi přestávky, a potom asi tělocvik. Chodíme třeba ven skákat na trampolíny. Nejvíc mě baví ta matika.“

11. Učíš se doma sám nebo s rodiči?

„Se starší ségrou, která chodí na vedlejší školu. Ona v 6. třídě propadla, takže teďka jsme spolu ve stejném ročníku.“

12. Navštěvuješ nějaké kroužky? Kde a jaké?

„Nenavštěvuju. Ale dřív jsem navštěvovala zpěv. Tady ve škole. Chtěla jsem ještě chodit, ale máme dost náročnej rozvrh.“

13. Co děláš ve volném čase?

„Jsem doma na počítači, nebo chodím ven. Ráda jezdím na kolečkových bruslích. Venku jdeme třeba na hřiště si něco zahrát.“

14. Jaký předmět podle tebe jednou nejvíce využiješ v životě?

„Tak určitě čeština, matika taky někdy.“

15. Jak vycházíš s učiteli?

„Chovám se tak, jak se oni chovají ke mně. Nemáme mezi sebou nějaký konflikt. Jako že bychom se neměli rádi.“

16. Chceš po základní škole jít na střední školu nebo na odbornou školu? A proč?

„Já jsem měla právě jenom jednu přihlášku, protože jednu jsem využila na talentovkách na uměleckou školu, a ta mi nevyšla. Druhou jsem měla na školu XX v Jihlavě, a tam jsem byla hodně pod čarou. A odvolání jsem podala a nevzali mě. Takže se musím chodit ptát na školy, jestli tam mají místo.“

17. Čím bys chtěl být?

„Chtěla bych být třeba nějaká sekretářka.“

Příloha č. 9: Přepis rozhovoru s komunikačním partnerem z řad pedagogických pracovníků – p. uč. Antonová

Paní učitelka učí na škole 16 let, před tím učila rok na malotřídni škole a před tím v mateřské škole. *„Taky tam byli romští žáci, ale bylo jich tam méně, protože to byla vesnická škola. Je to velký rozdíl. Tenkrát byly děti vděčnější. Tehdy když se pustil film, tak to bylo za odměnu. Teďka mají děti počítače, videa. A i tyto děti většinou takové vybavení doma už mají. Většinou doma hrají hry na počítačích, dívají se na televizi. Když to srovnám s těmi dětmi před 17 lety, tak co se týče vzdělání, tak je to tak stejné. Ale prostě záleží na rodině, když se sejdou děti z rodin, kde je dobré sociální zázemí, tak je to bez problémů. Ale pokud se sejdou děti, kde se o ně rodiče nezajímají, tak tam už problémy vznikají.“*

1. Jak si představují romští žáci ideální a špatnou školu?

„Tak asi vzhledem k tomu, že rodiče moc nepracují, tak by to byla škola, která začíná kolem 10. nebo 11. hodiny. Aby se mohli pořádně vyspat, protože podle mě žijí nočním životem a to vstávání je pro ně hodně problémové. Všechno by bylo bez poplatků a všechno by měli zdarma. To by se jim asi líbilo, tak to by se líbilo všem, ale toto prostě bohužel není možné.“

„To si tedy nedokážu přesně představit, co by tito žáci nechtěli. Vadí jim ale to vstávání, plnění povinností, takže by to byla taková nějaká škola, která je na tom založená.“

2. Chodí rádi do školy? A proč?

„Já si myslím, že chodí rádi do školy, když vidí, že je to v podstatě takoví srdečný. Že je berou lidi takoví, jací jsou. Když udělají například něco špatného, tak je pokárají, ale cítí, že je i přesto mají rádi. Třeba ty děti na 1. stupni nemají problém chodit do školy.“

3. Jsou spokojeni ve své třídě? A proč?

„Tak třeba v mé třídě, si myslím, problémy nejsou. Spokojení jsou. Tak jednak tam nejsou sami, ono je jich tam víc, oni mají takovou tu svoji komunitu, takže oni se najdou a to jim stačí, si myslím.“

4. Jaký vztah mají k učení?

„Záleží na tom, v jakém jsou rodinném prostředí. Jestliže je rodina motivuje, tak mají dobrý vztah k učení stejně jako každé druhé dítě, ale pokud se jim rodina nevěnuje, tak se samozřejmě neradi učí, protože je to pro ně práce na víc. Musí to dělat samy anebo tady ve škole a samozřejmě i dospělí člověk není rád, když ho někdo do něčeho nutí, co musí dělat. A v podstatě my je tady nutíme a oni to doma nevidí, takže nemají tu podporu, to se jim asi nelíbí.“

5. Jaký předmět mají ve škole nejraději?

„Rádi zpívají, rádi hrají divadlo. Co jsem zjistila, tak je baví matematika, hlavně když se mluví o penězích. Když jim něco vysvětluji a nejde jim to, tak jim řeknu, vezmi si to, jako kdybys měl peníze, a okamžitě zareagují a počítají velice dobře.“

6. A který předmět je pro ně nejméně oblíbený?

„Nebaví je český jazyk, čtení, možná v některých rodinách třeba mluví i romsky, nebo vícejazyčně a je to pro ně asi i těžší než pro nás, protože to je jak učit se cizí jazyk. Mají chudší slovní zásobu, co se týče českého jazyka. Některým slovům vůbec nerozumí. Takže se jim tam slova musí vysvětlit, aby vůbec věděli, o čem je řeč. Včera jsem měla třeba možnost jim zazpívat písničku „Pojedeme na luka, až kukačka zakuká“ a jeden chlapec zpíval: „Pojedeme nanuka, až kukačka zakuká“, protože vůbec nevěděl, co to je „na luka“. Potom všechno, co souvisí se čtením v dalších ročnících, pokud musí číst. Prioritní je ten český jazyk, ke kterému nemají až tak nějaký vztah.“

7. Co je na škole baví? Co nejvíc?

„Tak jak už jsem říkala, tak je určitě baví výtvarná výchova, hudební výchova, dramatická výchova. Všude, kde můžou vyjádřit svůj pohyb, své emoce. Někteří chodí

i do výtvarného kroužku, do tanečního, takže spíš ty výchovy je baví. Nejvíc je tedy baví ty výchovy a ta matematika, hlavně u chlapců.“

8. Co jim na škole vadí? Co nejvíc?

„Já si myslím, že ten řád a pravidla, že se musí dodržovat. Že to není to, že přijdou dom a jdou ven. Jsou tady určité povinnosti. Oni si na ně zvyknou, ale když jsou potom volné dny, tak je vidět, že potom zase sklouznou do takového svého stereotypu, kdy nemusí nic dělat, kdy mají volný pohyb a nemusí nic dělat. Tak to jim asi vadí. Vadí jim prostě taková ta svázanost, kdy se třeba dělají výchovy nebo předměty, kde se musí sedět, tak to nemají rádi. Musí se ty činnosti hodně střídat, aby se jejich impulzivita nějak využila či zkompenzovala.“

9. Učí se doma sami?

„Záleží zase na rodinném prostředí. Jsou děti, které doma opravdu vedou, a potom jsou rodiny, kde je vidět, že se děti učí sami a dokonce jsem měla problém, že jim rodiče dělali úkoly sami a přitom špatně. Takže jsme si to potom museli vysvětlit, že to je jejich práce a rodiče to nemohou dělat za ně.“

10. Jaký předmět jednou nejvíce využijí v životě?

„Mno, myslím si, že hlavně tu matematiku, aby si mohli spočítat ty sociální dávky a zjistit, kolik mají peněz, kolik mohou utratit. Samozřejmě i to čtení využijí, ale k tomu oni mají ne tak dobrý vztah, takže někdy se mi stane, že i rodiče dobře nepiší gramaticky správně, ale co se týče počtů, to mají rodiče spočítaný všechno velmi dobře. Takže myslím, že nejvíce využijí tu matematiku.“

11. Jak vychází s učiteli?

„Já myslím, že na naší škole velmi dobře. Já sama jsem s dětmi nebo rodiči žádný velký konflikt nikdy neměla.“

12. Navštěvují nějaké kroužky? Kde a jaké?

„U mě ze třídy výtvarný kroužek, taneční kroužek, ale zase kolísá to. Když je krásné počasí, tak se z něho omluví. Když je zima, tak to jdou do kroužku, ale jakmile cítí, že je

venku hezky, tak se jim do těch odpoledních kroužků nechce. Kroužky navštěvují spíše tady, rozhodně nechodí do žádných placených kroužků mimo školu. Naše škola jim umožňuje kroužky zdarma, takže to tedy využívají. Pokud se tedy pro něco rozhodnou. Ale vesměs děti chodí rovnou domů ze školy. Je jich málo, kteří ten kroužek navštíví.“

13. Co dělají ve volném čase?

„Jak jsem měla možnost zjistit, tak chodí do Charity, spíš jsou někde na hřišti venku. Jsou to takové děti ulice. Na náměstí je často člověk vidí.“

14. Z jakého důvodu si myslí, že se chodí do školy?

„Tak aby se naučili číst, psát, počítat, aby měli nějaké vzdělání. Protože když jsem se jich na to ptala, říkali, že je škola baví, že chtějí umět číst. Chtějí se něco naučit, ale mám pocit, že v těch prvních ročnících jsou třeba rodiče schopni ještě věnovat, ale jakmile přijdou takové ty odborné předměty jako je fyzika, chemie, tak to opravdu už leží jen na těch učitelích a na těch dětech. A pokud nemají vybudované to, že se doma opravdu musí učit, tak to potom končí tím, že ten prospěch jde dolů. To, co zvládají rodiče, tak to jsou schopni jim předat, ale jako dál už mají ty rodiče strop. Bud' děti musí chtít z vlastní vůle, anebo chodí do těch Charit.“

15. Chtějí jít po ZŠ na další školy? A na jaké?

„Záleží jak, která rodina. A ty děti jsou schopné, díky rodinnému zázemí, zvládnout střední školu. Většinou si vybírají odborné školy s maturitou i bez maturity. Ale potom je zase problém, že se chytanou nějaké party na střední škole a zase tíhnou k tomu, nechodit do školy a nedělají práci tak, jak by správně měli. Opravdu záleží na rodinném prostředí, jestliže se jim rodiče věnují, tak je jedno jestli to dítě je bílé nebo černé, jestli je to Vietnamec nebo černoušek, prostě jede. Ale jestli to zázemí nemá, tak je to hold těžký.“

16. Čím budou chtít být?

„Já si myslím, že oni o tom neuvažují. Oni hlavně chtějí peníze. O tom, jak toho dosáhnou, na tom jim nezáleží. Oni v tomto věku o tom moc neuvažují. Když jsem si o tom s nimi povídala, tak říkali – policista, voják. Prostě aby tam byla nějaká akce.“

Zase to mají odkoukané třeba z televize nebo z nějakých počítačových her. Holky by chtěly být zpěvačky. Ale že tam musí být nějaká snaha, že ta zpěvačka musí někam chodit, třeba do lidové školy umění, tak to prostě oni nevidí. Jim jde prostě o to, že teďka by chtěli být něčím. Mají někdy vysoké cíle, ale nejsou schopni k nim dojít a překonávat překážky. Díky tomu, že nemají tu stálost, tu výdrž. Oni se nadchnou, ale po chvíli zjistí, že je tam překážka, tak jdou o toho. Cíle by možná byly, ale to odhodlání a výdrž jim to neumožňuje.“