

Zkušenosti výchovných poradců s žáky romského etnika

Jana Mrhačová

Bakalářská práce
2021



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2020/2021

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Jana Mrhačová**
Osobní číslo: **H18248**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **Kombinovaná**
Téma práce: **Zkušenosti výchovných poradců s žáky romského etnika**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti edukace žáků romského etnika, školního poradenství a činnosti výchovných poradců.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvalitativního výzkumu formou rozhovoru.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Forma zpracování bakalářské práce: **Tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

- BALVÍN, Jaroslav, 2004. Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém. Praha: Radix. ISBN 80-86798-01-1.
HENDL, Jan, 2005. Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2.
KNOTOVÁ, Dana, 2014. Školní poradenství. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4502-2.
LECHTA, Viktor, ed., 2010. Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.
MERTIN, Václav a Lenka KREJČOVÁ, 2013. Výchovné poradenství. 2., přeprac. vyd. Praha: Wolters Kluwer Česká republika. ISBN 978-80-7478-356-2.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. lic. Renáta Matušů**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **27. ledna 2021**
Termín odevzdání bakalářské práce: **30. dubna 2021**

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 23.9.2021

.....

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zaměřuje na zkušenosti výchovných poradců s uplatňováním pedagogických strategií s žáky romského etnika, na bariéry a podpůrné prostředky při řešení výchovných problémů.

V teoretické části je popsáno pedagogicko-psychologické poradenství, kompetence, metody a náplň práce výchovného poradce, problematika romské menšiny včetně vzdělávání romské populace, je zde definována multikulturní výchova.

Praktická část je zaměřena na kvalitativní výzkum, kde byl pro získání dat zvolen polostrukturovaný rozhovor, který byl po té zpracován metodou interpretativní fenomenologické analýzy.

Klíčová slova: výchovné poradenství, výchovný poradce, školní poradenské pracoviště, žák romského etnika, multikulturní výchova.

ABSTRACT

Bachelor thesis specializes in experiences of guidance counsellors with using pedagogical strategies with pupils of Roma ethnic group, barriers and supporting means in the process of solving these educational problems.

In theoretical part are described pedagogical-psychological counselling, competences, methods and contents of work of guidance counsellor, issues of Roma minority with education of Roma population, there is also defined multicultural education.

Practical part of thesis is focused on qualitative research. For gaining information was used a semi-structured interview, which was adapted by interpretive phenomenological analysis method.

Keywords: an educational counseling, a guidance counselor, a school counseling department, a pupil of the Roma ethnic group, multicultural education

Motto:

„Má-li se člověk stát člověkem, musí se vzdělat“

Jan Amos Komenský

Děkuji tímto za cenné rady, trpělivé vedení, za vstřícnost, laskavou podporu a odbornou metodickou pomoc vedoucí práce paní Mgr. Renátě Matušů.

Děkuji také mému manželovi, mým úžasným čtyřem dětem i mým rodičům za podporu a trpělivost po celou dobu mého studia.

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

Jana Mrhačová

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 PORADENSTVÍ	13
1.1 HISTORIE PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉHO PORADENSTVÍ	13
1.2 DRUHY PORADENSTVÍ	15
1.2.1 Pedagogicko-psychologické poradenství („PPP“)	16
1.2.2 Kariérové poradenství	17
1.3 PORADENSTVÍ V RESORTU ŠKOLSTVÍ, PORADENSKÁ PRACOVISTĚ	18
1.4 VÝCHOVNÉ PORADENSTVÍ.....	18
1.5 PORADENSKÝ PROCES	20
2 VÝCHOVNÝ PORADCE	21
2.1 KOMPETENCE VÝCHOVNÉHO PORADCE	21
2.2 NÁPLŇ PRÁCE VÝCHOVNÉHO PORADCE	23
2.3 METODY PRÁCE VÝCHOVNÉHO PORADCE	24
2.4 VÝCHOVNÝ PORADCE JAKO FACILITÁTOR KOMUNIKACE.....	25
3 ROMSKÁ MENŠINA	26
3.1 HISTORIE ROMSKÉ POPULACE.....	26
3.2 ROMSKÁ RODINA, TRADICE, KULTURA	30
3.3 ZAČLEŇOVÁNÍ ROMŮ DO SPOLEČNOSTI.....	33
4 VÝCHOVA A VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÉ POPULACE	38
4.1 SPECIFIKA PRÁCE S ŽÁKEM ROMSKÉHO ETNIKA.....	41
4.2 NEVHODNÉ CHOVÁNÍ VE ŠKOLÁCH.....	43
4.3 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA	45
4.3.1 Multikulturalismus	46
II PRAKTICKÁ ČÁST	50
5 METODOLOGIE VÝZKUMU	51
5.1 CÍL VÝZKUMU	51
5.2 VÝZKUMNÁ OTÁZKA	52
5.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR	52
5.4 METODA SBĚRU DAT	53
5.5 ZPŮSOB ANALÝZY DAT.....	54
5.5.1 Interpretativní fenomenologická analýza	55
5.5.2 Postup při interpretativní fenomenologické analýze.....	55

6	ANALÝZA A INTERPRETACE DAT	57
6.1	VÝSLEDKY ANALÝZY ROZHOVORU S VÝCHOVNÝM PORADCEM Č. 1 (VP 1).....	57
6.2	VÝSLEDKY ANALÝZY ROZHOVORU S VÝCHOVNÝM PORADCEM Č. 2 (VP 2).....	60
6.3	VÝSLEDKY ANALÝZY ROZHOVORU S VÝCHOVNÝM PORADCEM Č. 3 (VP 3).....	63
6.4	VÝSLEDKY ANALÝZY ROZHOVORU S VÝCHOVNÝM PORADCEM Č. 4 (VP 4).....	65
6.5	VÝSLEDKY ANALÝZY ROZHOVORU S VÝCHOVNÝM PORADCEM Č. 5 (VP 5).....	67
6.6	VÝSLEDKY ANALÝZY ROZHOVORU S VÝCHOVNÝM PORADCEM Č. 6 (VP 6).....	69
6.7	SHRnutí VÝSLEDKŮ	71
6.8	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	77
	ZÁVĚR	78
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	80
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	87
	SEZNAM OBRÁZKŮ	88
	SEZNAM TABULEK.....	89
	SEZNAM PŘÍLOH.....	90

ÚVOD

Téma vzdělání a celkové sociální situace romského etnika v České republice je stále medializováno, je skloňováno např. politiky, ale i běžnými českými občany. Ale efektivní řešení celé situace je velmi komplikované, výsledky se mohou dostavit až za velice dlouhou dobu. Někteří odborníci se shodují, že české školství je vůči romským žákům diskriminující. Stále velký počet romské populace žije v sociálně vyloučených lokalitách a i celková vzdělanost romské menšiny je nízká. Mezi nejvýznamnější příčiny této problémové situace je velmi často zařazována nedostatečná předškolní příprava romských dětí, nedostatečná jazyková vybavenost, často i nepřipravenost s takovými dětmi pracovat.

Při zpracovávání této bakalářské práce se budu zabývat zkušenostmi výchovných poradců, kteří působí ve školách s převážnou většinou romských žáků, a kteří se při své práci často setkávají s různými výchovnými problémy dětí. Také se budu snažit podle jejich praxe objasnit bariéry, které brání jak vhodnému řešení výchovných problémů, tak i vzdělávání romských žáků. V této práci jsem vymezila popis podpůrných prostředků, které podle výchovných poradců naopak pomáhají při řešení těchto projevů nevhodného chování.

Výchovný poradce na základních školách poskytuje poradenské služby, ale především je to stále učitel. Aby mohl prosazovat a obhajovat nejrůznější systémové změny, které efektivní řešení problémů vyžaduje, musí to být učitel, který má respekt jak u kolegů, tak u žáků, tak u rodičů. A ještě složitější je to u romských žáků a jejich romských rodičů.

Toto téma jsem zvolila proto, že podle výzkumů stále chybí dostatečná podpora pro práci výchovných poradců. Dalším důvodem je to, že práce s žákem jiného etnika je specifická a ještě více specifická je práce s romskými žáky, kteří často pocházejí ze sociálně znevýhodněného prostředí, a jejich integrace je tedy žádoucí.

V teoretické části jsou specifikovány poznatky o historii pedagogicko-psychologického poradenství, o jednotlivých druzích poradenství, zvláště o výchovném poradenství a poradenském procesu. V samostatné kapitole jsou sumarizovány kompetence, náplň a metody práce výchovného poradce, další část práce je věnována problematice romské menšiny, její historii, kultuře a tomu co ji utvářelo a také tomu, jaká je podle odborníků situace v dnešní době. Poslední kapitola popisuje oblast výchovy a vzdělávání ve školách, specifika práce s žáky romského etnika, definuje stěžejní pojmy multikulturní výchovy a multikulturalismu.

V praktické části je uveden cíl výzkumu, kterým je objasnit, popsat zkušenosti výchovných poradců s uplatňováním pedagogických strategií s žáky romského etnika v rámci řešení výchovných problémů na základních školách. Dále je v této části popsána metoda sběru dat, kterou je polostrukturovaný rozhovor a v neposlední řadě analýza a interpretace dat, kdy jsem jako způsob analyzování dat zvolila interpretativní fenomenologickou analýzu.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PORADENSTVÍ

Poradenství je možno chápat jako odborně řízený proces, ve kterém specializovaný poradce napomáhá a směřuje jedince při hledání řešení jeho aktuálního problému, při dosahování osobních cílů či efektivnějšího využívání vlastních možností. V širším pojetí lze poradenství definovat jako aplikovanou teoretickou i praktickou disciplínu, která vznikla z potřeby pomáhat lidem v nesnázích a která se zabývá závažnými lidskými problémy. (Novosad, 2009)

Podle Šefránkové (2007) je poradenství individuální komunikace člověka s člověkem, se skupinou, s jednotlivcem. Dle uvedené představitelky je to forma sociální zainteresovanosti, aktivní účasti odborně vzdělaného poradce na životě jiných lidí - klientů. Dle ní má pomoc nejčastěji formu vzájemné výměny informací, zkušeností a názorů.

Poradenství je „záměrná, cílevědomá pomoc klientům, rodinám a všem, kdo s nimi spolupracují. Můžeme ho charakterizovat jako profesionální vedení s využitím psychologických poznatků. Je to proces, založený na vztahu poradce a klienta s cílem vyřešit problémy klienta a dosáhnout jeho dlouhodobého růstu“. (Hoferková, 2014, s. 11)

Lazarová (2002) uvádí, že poradenství je jednak preventivní proces, který vytváří podmínky pro osobní růst klientů po stránce psychologické i sociální, jednak také nápravný proces, který pomáhá řešit problémy klientů a také odstraňuje zábrany jejich osobního rozvoje.

Poradenské služby jsou vykonávány v mnoha odvětvích společenského života (ve sportu, ve zdravotnictví, v kultuře, v průmyslu, ve školách apod.) a mohou být jak státní, tak i soukromé, spadá sem i poradenství v různých neziskových či církevních zařízeních. (Šefránková, 2007)

Podle Novosada (2000) existuje několik oblastí poradenských služeb, je to zejména lékařské poradenství, pedagogicko-psychologické poradenství, profesní a kariérové poradenství, psychologické poradenství, sociálně-právní poradenství, speciální poradenství a další.

1.1 Historie pedagogicko-psychologického poradenství

Za zakladatele pedagogicko-psychologického poradenství v Evropě je považován anglický vědec Francise Galton (1822-1911), který byl činný v mnoha oborech, zejména v psychologii, antropologii, ale i ve statistice, matematice, geografii a dalších. Francise

Galton je zakladatelem eugeniky, také je znám svými výzkumy dědičnosti psychických vlastností. V roce 1884 otevřel tzv. antropometrickou laboratoř. Před Galtonem byla psychologie považována za ryze teoretickou vědu. Galton však začal poskytovat rady jak v rodinách, tak i ve školách a to prostřednictvím studia a poznání osobností dětí při výchově. Na základě Galtonovy iniciativy vznikla na univerzitě v Londýně první psychologická výchovná poradna. (Kohoutek, 2008)

Ve světě je vznik poradenské služby spojován s americkým psychologem Lightnerem Witmerem, který byl ovlivněn Galtonem a který v roce 1896 založil v USA při Pensylvánské univerzitě první psychologickou kliniku. Witmer spolupracoval s učiteli a jeho nejčastějšími klienty byli žáci základních škol s výchovnými problémy. (Mertin, Krejčová a kol., 2013)

První specializovaná poradna pro volbu povolání vznikla v Bostonu na popud Franka Parsonse. Významně se na budování poradenství na vědecké bázi podílel zejména profesor Hugo Münsterberg na Harvardské univerzitě. (Kohoutek, 2008)

V České republice, resp. tehdy v Československu, se zpočátku vyvíjelo poradenství podobně jako ve vyspělém světě. Po první světové válce se činnost zaměřila na testování pro volbu povolání.

První česká poradna pro volbu povolání vůbec vznikla v Brně v roce 1919, psychotechnické oddělení této poradny budoval pedagog a psycholog, pozdější akademik Otakar Chlup. (Kohoutek, 2008)

Zřizovány byly i speciální poradny, např. studentské, vojenské. V Praze vznikla první akademická poradna v roce 1935 jako součást Ústředního psychotechnického ústavu. Tyto poradny se týkaly všech studentů, tedy i na středních školách. Psycholog a pedagog Vilém Chmelař se tehdy snažil zajistit přesnou statistiku nabídky a poptávky pro všechny obory na celé Moravě a doporučoval sledovat hospodářskou perspektivu toho kterého oboru. V. Chmelař se zasloužil o rozšíření poradenství, protože od roku 1931 zorganizoval a vybudoval na 70 poraden. (Hoferková, 2014)

Druhá světová válka a pozdější komunistický režim však tento vývoj značně zbrzdily. Na konci 50. a v 60. letech minulého století se pro školskou službu přece jen začali školit speciální učitelé – původně poradci pro volbu povolání, později tzv. výchovní poradci. Na ně pak navazovali psychologové v odborných institucích, v tzv. pedagogicko-psychologických poradnách, jinak také „PPP“. (Mertin, Krejčová a kol., 2013)

Po druhé světové válce v Československu vznikla první pedagogicko-psychologická poradna v roce 1957 v Bratislavě, další v roce 1958 v Brně a v roce 1959 v Košicích, až později pak v roce 1967 v Praze. (Mertin, Krejčová a kol., 2013)

Po úspěšném experimentu v souvislosti poradenství k volbě povolání a vzniku pracovníka s novým typem kvalifikace (výchovný poradce) byla v roce 1961 zřízena ministerstvem školství Ústřední komise pro výchovné poradenství. (Hoferková, 2014)

V názvech poradenských pracovišť ve školství byla poprvé zaznamenána změna v materiálech zpracovaných F. Zemanem v roce 1972, ve kterých se poprvé hovoří o pedagogicko-psychologických poradnách a ne o psychologických výchovných pracovištích. (Hoferková, 2014)

Od devadesátých let minulého století se dotvářela současná podoba poradenských služeb ve školách. Postupně vznikla koncepce, která byla postavena na funkci nejprve jen výchovného poradce, později také školního metodika prevence, a nejnověji i na činnosti školního poradenského pracoviště. (Knotová a kol., 2014)

V rámci poradenství začala po roce 1989 vznikat speciálně pedagogická centra, určená pro žáky se zdravotními handicapami a střediska výchovné péče pro žáky s výchovnými problémy, která zajišťovala prevenci a následně i terapii nápravy sociálně patologických jevů mládeže. (Mertin, Krejčová a kol., 2013)

1.2 Druhy poradenství

Freibergová (2007) uvádí, že poskytování poradenství je součástí mnoha oborů. Podle této autorky můžeme poradenství rozdělit do několika typů, zejména jde o psychologické poradenství, dále pedagogicko-psychologické poradenství, profesní poradenství, kariérové poradenství, poradenství pro volbu povolání, s tím souvisí studijní poradenství. Další složkou je podle ní sociální poradenství, speciálně-pedagogické poradenství a další.

Speciálně-pedagogické poradenství se dle Novosada (2009) přednostně věnuje dětem a dospělým, kteří vyžadují zvláštní péči. Dále se podle tohoto autora poradce v této oblasti musí opírat o poznatky medicíny především v souvislosti s diagnostikou a léčbou různých typů postižení.

Knotová a kol. (2014) se v souvislosti se speciálně-pedagogickým poradenstvím vyjadřuje v tom smyslu, že toto poradenství je určeno dětem, žákům a studentům se speciálními vzdělávacími potřebami, se zdravotním postižením a poruchami chování. Dle uvedeného

autorky se zabývá též depistáží a diagnostikou, poradenskou podporou a intervencí, terapií a redukcí.

Psychologické poradenství je dnes chápáno jako proces pomáhání, v němž se poradce snaží podpořit rozvoj klienta tak, aby se lépe vyrovnával s životem, efektivněji se orientoval ve světě a tak dosáhl lepšího uplatnění ve společnosti. (Lazarová, 2002)

Jednou z disciplín psychologického poradenství je poradenská psychologie, která se zaměřuje na pomoc lidem, kteří mají nějaké psychosociální nebo psychické problémy. Školní poradenská psychologie je specifickou aplikovanou disciplínou, jejímž hlavním úkolem je porozumět školákovi, jehož problém řeší, a navrhnout taková opatření, která by mu mohla prospět a podpořit jeho další rozvoj. (Vágnerová, 2005)

S poradenstvím souvisí i výchova k volbě povolání, kterou lze začlenit do všeobecného vzdělávání ve školách a její součástí je zejména příprava na budoucí povolání a na profesní orientaci. (Hoferková, 2014)

1.2.1 Pedagogicko-psychologické poradenství („PPP“)

System pedagogicko-psychologického poradenství tvoří v České republice jednak školská poradenská zařízení (mezi ně patří zejména pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra) a pak také školní poradenská pracoviště, která jsou zřizována podle § 116 zákona 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. Tento zákon uvádí, že *„Školská poradenská zařízení zajišťují pro děti, žáky a studenty a jejich zákonné zástupce, pro školy a školská zařízení informační, diagnostickou, poradenskou a metodickou činnost, poskytují odborné speciálně pedagogické a pedagogicko-psychologické služby, preventivně výchovnou péči a napomáhají při volbě vhodného vzdělávání dětí, žáků nebo studentů a přípravě na budoucí povolání. Školská poradenská zařízení spolupracují s orgány sociálně-právní ochrany dětí a orgány péče o mládež a rodinu, poskytovateli zdravotních služeb, popřípadě s dalšími orgány a institucemi“*.

Poradenské služby poskytují také střediska výchovné péče (SVP). Ta zatím status školského poradenského zařízení nemají, v současné době jsou součástí zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy, která jsou vymezena zákonem č. 109/2002 Sb. o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů.

Pedagogicko-psychologické poradenství zahrnuje různé složky – jde zejména o výchovné poradenství, kde je zdůrazněn pedagogický aspekt, má sloužit k výchově, tvořit pomoc při řešení výukových a výchovných problémů dětí. (Knotová a kol., 2014)

V každé škole za poskytování poradenských služeb zodpovídá ředitel školy nebo jím pověřený zástupce. Poradenské služby zajišťuje výchovný poradce a školní metodik prevence, případně školní psycholog či školní speciální pedagog. A do tohoto týmu mohou být podle potřeby a podmínek školy přizváni i třídní učitelé, dále učitelé např. občanské výchovy, rodinné výchovy apod. (Knotová, 2014)

1.2.2 Kariérové poradenství

Kariérové poradenství „představuje institucionalizovaný systém poradenských služeb, jejichž cílem je pomáhat jednotlivcům při rozhodování o profesní a vzdělávací orientaci v kterékoli fázi jejich života“. (Hoferková, 2014, s. 46)

Freibergová (2007) vymezuje kariérové poradenství jako systém poradenských služeb, jejichž cílem je pomáhat jednotlivcům jakéhokoli věku při rozhodování v otázkách volby zaměstnání profesní přípravy a vzdělávání vůbec.

Kariérové poradenství zahrnuje několik zásadních úkolů, zejména informování žáků a rodičů o typech středních škol, o možnostech studijních a učebních oborů a následných povolání, které ze studia dané školy vyplývají, o možnostech dalšího studia apod. mezi další úkoly patří pomoc při rozvíjení vlastností nebo schopností žáka, které mohou být zásadní pro další studijní vývoj každého jedince, sledování žáků a zhodnocení celkových podmínek, ve kterých vývoj daného žáka během celé docházky probíhá. Posledním úkolem je poskytnutí konzultace a poradenské pomoci při rozhodování a výběru další školy potažmo povolání. (Hoferková, 2014)

Autoři Mertin, Krejčová a kol. (2013) uvádějí, že kariérové poradenství patří mezi základní činnosti výchovného poradce na školách. Podle nich poskytuje výchovný poradce informace žákům k budoucímu, tedy dalšímu studiu - jde zejména o informace o přijímacích zkouškách, o aktivitách různých škol apod., spolupracuje také s pedagogicko-psychologickými poradnami v rámci diagnostiky žáků, s úřady práce a dalšími institucemi.

S kariérovým vývojem souvisí i profesní orientace. Profesní orientace je definována jako dlouhodobý proces začleňování mladých lidí do světa práce. (Friedmann, 2005)

1.3 Poradenství v resortu školství, poradenská pracoviště

Mezi školská poradenská zařízení (ŠPZ) patří jednak pedagogicko-psychologické poradny, jejichž hlavní činností je práce s dětmi a žáky škol, školských zařízení ve věku od 3 let do ukončení středního či vyššího odborného vzdělání a s jejich rodiči, jednak speciálně pedagogická centra (SPC), kde je činnost zaměřena hlavně na zabezpečení speciálně-pedagogické, psychologické a další podpůrné péče klientům se zdravotním postižením a poskytování pomoci v procesu pedagogické a sociální integrace ve spolupráci s rodinou, s odborníky v dané oblasti, se školami ap.

Knotová a kol. (2014) uvádí, že poradenská pracoviště jsou zaměřena na zabezpečení pedagogicko-psychologického poradenství klientům, poskytují odbornou konzultační a poradenskou činnost, jsou orientována na poskytnutí podpory při řešení obtížných výchovných a vzdělávacích situací ve školách ale i mimo školu, provádějí diagnostiku, nápravnou péči, ale i preventivní aktivity.

Poskytování poradenských služeb se dnes stává nezanedbatelnou součástí výchovy a vzdělávání dětí ve školách. V rámci výchovného poradenství poskytují odborníci (výchovný poradce, školní metodik prevence, speciální pedagog a další) pomoc žákům se vzdělávacími obtížemi, péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami, rady a návrhy řešení dětem i rodičům při zvládání různých situací ve škole i mimo školu. (Mertin, Krejčová a kol., 2013)

Školní psycholog má mít podle autorů Mertina, Krejčové a kol. (2013) vysokoškolské vzdělání a to magisterský akreditovaný obor psychologie. Je to odborník, který se nemá soustředit jen na žáky, ale také na rodiče, učitele nebo vedení školy. (Knotová a kol., 2014)

Školní speciální pedagog má mít získané vysokoškolské vzdělání v oblasti pedagogických věd. (Mertin, Krejčová a kol., 2013). Podle Knotové a kol. (2014) má být školním speciálním pedagogem odborník, který poskytuje poradenské služby, týkající se zejména žáků se zdravotním postižením či zdravotním nebo sociálním znevýhodněním.

1.4 Výchovné poradenství

Výchovné poradenství je zakotveno ve výchovně-vzdělávacím procesu a vychází z mnoha disciplín, především z psychologie, z psychopatologie, sociální psychologie, ale i z filozofie, etiky apod. Žákům poskytuje specializovanou pedagogickou pomoc, učitelům podporu např. v oblasti metodiky a zákonným zástupcům dětí může poskytovat mnoho

užitečných informací. Orientuje se zejména na oblast výchovy, vzdělávání a další profesní kariérové orientace žáků a také prevence delikventního chování. (Šefránková, 2007)

Výchova je „proces záměrného a cílevědomého působení na vychovávaného, a to zejména cestou vytváření a ovlivňování podmínek pro rozvoj dětí a mladých lidí pro jejich vlastní bytí se sebou samými, s druhými lidmi, se společenstvím, s přírodou“. (Průcha, 2009, s. 19)

Ve školách učitelé nemohou všechny problémy zvládnout sami, zvláště pokud jde o záležitosti závažnějšího nebo dokonce trvalého charakteru, a tak potřebují pomoc odborníků. Tuto odbornou pomoc učitelům poskytují právě různé poradenské instituce. Základní úroveň poradenského systému na školách představují školní výchovní poradci, dále potom jsou to pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra, kde pracují speciální pedagogové, psychologové a sociální pracovníci, a střediska výchovné péče, která se soustřeďují na prevenci a terapii sociálně patologických jevů u dětí a mládeže a na poradenství v této oblasti (Vágnerová, 2005).

Přijetí nového Školského zákona č.561/2004 Sb. a s ním souvisejících vyhlášek a dalších dokumentů výrazně posílilo poradenskou roli školy. Školní poradci, kteří pracují v rámci školního poradenského pracoviště, již nejsou zatíženi výukou, mohou se tedy mnohem více věnovat řešení výukových a výchovných problémů žáků, provádět i primární prevenci, pečovat více i o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a mohou se věnovat i kariérovému poradenství. Školní poradenská pracoviště v širším obsazení, tzv. rozšířený model ŠPP (zahrnující školního psychologa anebo školního speciálního pedagoga) zatím nejsou běžně na všech základních a středních školách, navíc často musí být jejich činnost financována z různých projektů. A i když je jejich činnost již upravena legislativně, v různých školách může poradenství vykazovat různou kvalitu či dokonce nabývat různých podob. Zdaleka ne všechny školy mají všechny podmínky připravené na přijetí poradenských pracovníků, o to obtížnější pak v nich může být debata o cílech, pravidlech, vybavení a hlavních úkolech. (Hoferková, 2014)

Na vytvoření Programu školního poradenského pracoviště se podílí vedení školy společně s ostatními pracovníky, klade důraz na jejich vzájemnou informovanost, úzkou spolupráci a dodržování etického kodexu školních poradenských pracovníků. (Knotová a kol. 2014)

1.5 Poradenský proces

Poradenské působení je záměrná činnost, která vede klienta k hledání a dosahování přesně vymezených postupných cílů, jež jsou etapami na cestě ke konečnému výsledku výchovného procesu. Tyto cíle i konečný výsledek jsou závislé na problému, situaci i osobnosti klienta (Novosad, 2009).

Pro úspěšný poradenský proces je důležitá osobnost poradce a jeho profesní znalosti a dovednosti. I když má výchovný poradce sebelepší vzdělání, pokud nevyužije své osobnostní předpoklady, jako zejména navázání osobního vztahu s klientem, upřímnost, empatie, tak poradenský proces nemůže být úspěšný. (Krutilová, 2014)

Podle Valentové (2013) je třeba v poradenském procesu dodržovat určité zásady nejen proto, že rychleji vedou k pozitivním výsledkům a celkově poradenský proces usnadňují, ale také proto, že zároveň určují jisté etické hranice, jež nesmí poradce v zájmu klienta překročit. Valentová dělí průběh poradenského procesu na 5 fází: první fáze je „seznámení“, vybudování důvěry mezi poradcem a klientem a získání základních informací o klientovi. Druhá fáze se nazývá „diagnóza“, kde dochází k identifikaci problému, diagnostice prožívání problému klientem. Ve třetí fázi se podle této autorky hledá obecný a konkrétní cíl a jsou navrženy alternativy řešení. Čtvrtou fází popisuje autorka jako rozhodování klienta o alternativních řešeních problémů – na tomto stupni musí poradce pravdivě informovat klienta o možných negativních důsledcích každé alternativy. V poslední, tedy páté, fázi jde o podporu klienta, který se podle instrukcí poradce učí technikám zvoleného řešení; současně se také klient postupně osamostatňuje.

Poradenské aktivity zahrnují jak činnost zprostředkovatelskou (zahájení spolupráce klienta s odborníky apod.), tak činnost diagnostickou a informační a také činnost výcvikovou (v různých oblastech, např. nácvik asertivního chování) apod. (Hoferková, 2014)

2 VÝCHOVNÝ PORADCE

Výchovný poradce je dnes první instancí při poskytování poradenských služeb ve škole. Oproti dřívějším dobám má dnes o něco více spolupracovníků a dalších možných pomocníků ve škole, ale může najít pomoc i v některých odborných institucích. (Mertin, Krejčová a kol., 2013)

Opekarová (2007) ve své knize o školních poradenských službách hovoří o tom, že výchovný poradce je základním článkem poradenských služeb ve škole. Autorka uvádí, že je to pedagog, který působí zejména na základních a středních školách, je jmenován ředitelem školy a plní funkci tzv. prostředníka mezi společenskými zájmy, zájmy školy a zájmy žáků jako jednotlivců.

Aby mohl výchovný poradce prosazovat a obhajovat i nejrůznější systémové změny nutné pro efektivní řešení problémů, musí to být učitel, který má respekt jak u kolegů, tak u žáků a rodičovské veřejnosti. (Knotová a kol., 2014)

S funkcí výchovného poradce na škole jsou spojeny další povinnosti a poněkud jiné postavení, než mají učitelé. Z toho důvodu je vhodné, aby měl výchovný poradce vlastní kancelář, protože pro individuální či skupinovou práci se žáky, s jejich zákonnými zástupci a učiteli je nutné, aby měl zajištěno dostatečné soukromí. (Mertin, Krejčová a kol., 2013)

Výchovný poradce vykonává některé činnosti v rámci své odbornosti a v závislosti na pracovních podmínkách sám, některé další činnosti jakožto koordinátor výchovného procesu ve škole dělá ve spolupráci s třídními učiteli, popřípadě s vedením školy nebo i s dalšími spolupracovníky. Nejbližšími partnery výchovného poradce jsou pracovníci v rámci systému školního poradenského pracoviště (školní psycholog, školní metodik prevence a podobně). Výchovný poradce navíc může spolupracovat i s dalšími poskytovateli poradenských či psychologických služeb jako jsou např. soukromý, klinický psycholog, lékař, psycholog z Úřadu práce, sociálních věcí a rodiny apod. (Šefránková, 2007)

2.1 Kompetence výchovného poradce

Předpokladem pro výkon funkce výchovného poradce je odborná a pedagogická způsobilost, stanovená vyhláškou 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systémem pedagogických pracovníků. (Knotová a kol., 2014)

Podle Mertina, Krejčové a kol. (2013, s. 59) je „*předpokladem plné kvalifikace výchovného poradce absolvování kvalifikačního dvousetpadesátihodinového studia výchovného poradenství akreditovaného MŠMT ČR. Studijní program výchovné poradenství je zaměřen na získání vědomostí a dovedností, které se projeví ve schopnostech aplikace pedagogiky a psychologie do pedagogicko-psychologického poradenství a do školní praxe*“.

Pro funkci metodika výchovného poradce jsou vyžadovány jako kvalifikační předpoklady: vysokoškolské pedagogické vzdělání druhého stupně pedagogického zaměření, absolvování specializačního inovačního studia pro výchovné poradce, absolvování přípravy vedoucích pedagogických pracovníků v rámci dalšího vzdělávání dle platné legislativy. (Šefránková, 2007)

V Katalogu podpůrných opatření pro výchovné poradce je uvedeno, že se výchovnému poradci snižuje v souladu s nařízením vlády č.75/2005 Sb. (§3) rozsah přímé pedagogické práce v závislosti na počtu žáků nebo v závislosti na počtu tříd.

Ke klíčovým dovednostem výchovného poradce a spolupracovníků patří: schopnost aktivně naslouchat a přátelsky vystupovat, dovednost klást vhodné otázky, mluvit průměrně nahlas a zřetelně artikulovat, schopnost vyjádřit porozumění a zájem, také umět povzbudit a sdílet vhodným způsobem zkušenosti, schopnost pomoci žákovi při řešení problému, při uskutečňování důležitých kroků. (Kyriacou, 2005)

Výchovný poradce by měl mít takové vlastnosti, aby mohl efektivně provádět poradenskou práci, to znamená: prosociální orientace, empatie, vysoká odolnost k frustraci, schopnost adaptace, vyspělý charakter, morální hodnoty. (Valentová, 2013)

Významnou součástí činnosti jak učitele, tak především výchovného poradce i školního psychologa je diagnostika, tedy rozpoznání průběhu a porozumění aktuálnímu stavu i příčinám tohoto stavu dítěte. (Mertin, Krejčová a kol., 2013)

Pedagogická diagnostika je dnes chápána jako samostatná vědní disciplína v systému pedagogických věd, umožňuje hlubší poznání žáka a získání nových informací o něm. Diagnostika dítěte školního věku je mnohdy náročnější než diagnostika dospělé osoby. Na základě včasné pedagogické diagnózy lze odhalit příčiny selhávání ve výchovně - vzdělávacím procesu a poskytnout tak informace pro optimální péči. (Průcha, 2006)

2.2 Náplň práce výchovného poradce

Výchovný poradce je prvním člověkem, na kterého se mohou žáci, jejich rodiče nebo učitelé v případě problémů obrátit. Obvykle řeší především problémy prospěchové, kázeňské, občas rodinné a někdy i zdravotní (většinou na pokyn učitele nebo to vyplývá z klasifikačních porad). Dalším úkolem výchovného poradce je vyřizování stížností a dotazů rodičů ohledně výchovného působení školy. Výchovný poradce funguje také jako organizátor preventivních aktivit na škole a iniciátor cílených přednášek na jistá témata (např. o drogách, extremistických skupinách apod.). Významná je i jeho funkce poradce ředitele školy ve výchovných otázkách, popřípadě při zjištěných nebo hrozících patologiích v chování žáků, při škodlivém působení jejich rodin apod. (Novosad, 2009)

Do náplně práce výchovného poradce jsou dle vyhlášky č. 197/2016 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, zahrnuty poradenské, metodické a informační činnosti, a to zejména:

- dozor nad realizací podpůrných opatření doporučených pro konkrétního žáka
- koordinování spolupráce školy a školského poradenského zařízení nebo dalších institucí, které se podílejí na vzdělávání a výchově žáka (pedagogicko-psychologická poradna, SPC a SVP)
- spolupráce s rodiči nebo zákonnými zástupci dítěte, se školním psychologem nebo školním speciálním pedagogem, popřípadě se školním metodikem prevence, s učiteli, třídními učiteli event. vychovateli
- vyhledávání žáků, kteří potřebují pomoc a jejichž výchova, vzdělávání nebo psychický a sociální vývoj vyžadují speciální péči
- monitorování žáků s problémy v chování či vzdělávání, předkládání návrhů na postup a řešení výchovných a dalších problémů žáků
- účast na pedagogických radách, kde výchovný poradce informuje o výchovně-poradenských aktivitách a také o opatřeních, důležitých při řešení problémů
- informování a pomoc jak žákům, tak jejich rodičům při volbě povolání v rámci kariérového poradenství, spolupráce s učiteli odborných předmětů, kteří se orientují na volbu profese
- spolupráce na realizaci preventivního programu školy a pomoc při jeho vytváření

- shromažďování informací o žácích v poradenské péči a vedení písemných záznamů s doložením činnosti výchovného poradce
- práce s nadanými žáky, ochrana práv dítěte v prostředí školy
- metodická pomoc při tvorbě individuálních vzdělávacích plánů

2.3 Metody práce výchovného poradce

Šefránková (2007, s. 51) uvádí, že pro stanovení diagnostiky osobnosti žáka používá výchovný poradce „základní metody a techniky práce: poradenský rozhovor, pozorování, konzultace, pedagogický experiment, dotazník, anketa, evaluace (hodnocení jevů), případová studie, rozbor produktů a prospěchu žáka, testování (didaktické a psychodiagnostické testy), sociometrie“.

Jednou z nejdůležitějších a nejčastějších metod poradenské práce je rozhovor, který má v různých fázích různou funkci (funkce diagnostická, později funkce intervenční a terapeutická). (Valentová, 2013)

Podle Krutilové (2014) jsou základními technikami výchovných poradců v rámci poradenských metod zejména pozorování, naslouchání, vedení rozhovoru, správné kladení otázek, práce s anamnézou, shromažďování podnětů a zpětná vazba. Poradce si pozorováním vytvoří určitou představu o osobnosti klienta, např. o jeho verbálních a neverbálních schopnostech ap. Velkou dovedností je naslouchání – je to umění, které by dobrý profesionál měl ovládat. Poradce by neměl při naslouchání klientovi přerušovat hovor, měl by projevit empatii, měl by vhodně reagovat na sdělené informace.

Knotová a kol. (2014) vyzdvihuje v rámci poradenského rozhovoru právě tzv. aktivní naslouchání, tedy vlastně způsob, kterým je rozhovor veden. Tato autorka vysvětluje, že je to dovednost, při které poradce potlačí své názory, svůj pohled na danou věc a pracuje s problémem tak, jak jej vnímá klient. Dále uvádí, že při aktivním naslouchání jsou využívány tyto techniky: povzbuzování, objasňování, parafrázování, zrcadlení (refelxe), shrnování a oceňování.

U vedení rozhovoru existují různé druhy komunikace, které by měly vycházet zejména z potřeb klienta. Jedná se za prvé o volný (neřízený) rozhovor, kdy poradce neusměřňuje klienta a nezasahuje do hovoru svými otázkami a klient volně sděluje své pocity, dojmy, za druhé jde o strukturovaný (řízený) rozhovor, který je využíván v případech, kdy je třeba

zjistit z určitého důvodu obsáhlejší a přehlednější údaje. Nejčastěji však bývá uplatňována kombinace obou rozhovorů, tedy volného i řízeného.

Metoda práce s anamnézou žáka je využívána tehdy, když poradce potřebuje objasnit některé okolnosti problému, jeho počátek, průběh, souvislosti ap. (Krutilová, 2014)

Sociometrie je využívána při práci se skupinou. Touto metodou získává výchovný poradce informace o mezilidských vztazích ve skupině, o její stabilitě, o jednotlivých rolích každého jedince. (Šefránková, 2007)

2.4 Výchovný poradce jako facilitátor komunikace

Slovo facilitace pochází z latinského slova facile a znamená zjednodušení. Co se týká facilitace v oboru výchovy a vzdělání, tak je možné říci, že facilitace je umění přípravy a vedení setkání tak, aby bylo efektivní a směřovalo k naplánovanému cíli a výsledkům. Během facilitace mají prostor všichni účastníci k tomu, aby mohli vyjádřit svůj názor. (Dvořák, 2011)

Facilitace je komunikační metoda, která se využívá při složitých, někdy i mnohostranných jednáních. Celé jednání usnadňuje (facilituje) osoba, tedy facilitátor, který se snaží o efektivní jednání, o dosažení kladných výsledků a dobrého řešení. Pro dobré facilitování komunikace je důležité, aby ten, kdo facilitaci uskutečňuje, ve školách je to nejvíce výchovný poradce, byl naprosto nestranný. Základ práce facilitátora je převážně zprostředkování dalších kontaktů na příslušné odborníky, pomoc při spolupráci jednotlivých stran, které mohou přispívat k řešení daného problému (další odborné instituce, rodina apod.). (Mertin, Krejčová a kol., 2013)

Podle Centra andragogiky, které sídlí v Hradci Králové, a které má praxi v odborném vzdělávání a školení v oboru facilitace, komunikace a asertivního chování, je dobrá facilitace *„moderní technika řešení problémů, která umožní dovést skupinu k cíli složitého jednání navzdory úskalí různých pohledů na věc. Nefiguruje zde lektor, nýbrž facilitátor – odborník na vedení procesu, který volí metody jednání dle aktuální situace. Důležité je vědět, že facilitátor neodpovídá za věcný výsledek. Na něj si účastníci přicházejí sami. Facilitace má blízko ke skupinovému koučinku nebo mediaci skupiny“*.

3 ROMSKÁ MENŠINA

Od dávných dob, kdy Romové opustili svou původní vlast a stěhovali se na jiná území, vždy byli v každé společnosti pouze skupinou, etnikem, jednou z menšin, která nestojí ve středu dění ani není centrem zájmu, spíše naopak. (Horváthová, 2002)

Majoritní společnosti se chovají k minoritním etnickým skupinám různě. V souvislosti s romskou menšinovou populací jde většinou o snahu o asimilaci, tedy přizpůsobení, začlenění do společnosti tak, že se vlastně jedná o převýchovu, zbavení etnické skupiny její kultury, symboliky, jazyka. (Buryánek, 2002)

Etnikum je „skupina jedinců, kteří se liší od jiných svou etnicitou, tzn. Souhrnem faktorů kulturních, rasových, teritoriálních a jazykových, dále pak svou historií, sebepojetím a vědomím společného původu“ (Hladík, 2006, s. 72).

Proti způsobům asimilace, převýchovy se postavili lidé - romisté, kteří se aktivně zasazují o zachování romských dějin a kultury a snaží se napomáhat tomu, aby se Romové mohli uplatnit i v mnoha oborech společenského života. Společensko-vědní multidisciplinární obor, který se zabývá získáváním a tříděním všech informací a znalostí o Romech a také studiem jazyka, dějin a kultury Romů se nazývá „romistika“. (Nečas, 1999)

V souvislosti se společným soužitím majoritní a romské populace a také na základě působení většinových i romských médií dochází k eskalaci etnocentrismu a xenofobie. Podle Navrátila (2003) je etnocentrismus přesvědčení, že vlastní způsob života a jeho hodnoty jsou kritériem pro všeobecné hodnocení a posuzování okolního světa, tedy z perspektivy vlastní kultury.

Xenofobie je základem různých nenávislných názorů, interetnických postojů, znamená strach z cizího a její nárůst je spojen se sociální, ekonomickou a politickou krizí. (Metodika multikulturní výchovy, 2012)

3.1 Historie romské populace

Romové patří k původnímu obyvatelstvu Indie, kde provozovali řemesla jako např. kovářství, košíkářství, korytářství, řetězářství apod. V období mezi 3. - 10. stoletím n. l. začali Romové postupně odcházet do jiných zemí světa, na západ. Mnozí autoři se domnívají, že důvody mohly být pravděpodobně napadáním Indie nájezdníky a tedy vyhánění Romů jakožto původních obyvatel, existence kastovního systému v Indii, přičemž Romové patřili k nejnižším kastám atp. A protože nejsou k dispozici žádné

písemné zmínky, žádné prameny, lze také pouze odhadovat, kterými zeměmi Romové přibližně prošli a jak dlouhé období v té které zemi strávili, a to jen podle srovnávací lingvistiky – podle četností výskytu výrazů, které byly převzaty z místních jazyků a objevují se v romské řeči. Romové odcházeli do Íránu, Arménie, do zemí mluvících řecky a přes Balkán postupně do Evropy. (Horváthová, 2002)

Tak jako každý národ, tak i Romové, mají svoji historii. Ale z důvodu nedostatku pramenů o počátcích tohoto národa se historikové opírali o výzkumy a zjištění lingvistů a antropologů, protože jinak by se historie romské menšiny zachovala pouze v mlhavých rysech. (Nečas, 1999)

První zmínky o Romech na našem území jsou dle dochovaných pramenů z počátku 15. století, mluví se o lidech „athinganech“, tedy cikánech. Oslovení cikán se používalo až do 2. poloviny 20. Století. (Horváthová, 2002)

Na přelomu 15. a 16. století se situace Romů na našem území velmi zhoršila, Romové byli obviňováni z vyzvědačství ve prospěch Turků a na základě usnesení říšských sněmů byla vydána nařízení na jejich vyhoštění z Českého království a i z okolních zemí. V různých pramenech lze z této doby nalézt pouze zmínky o kočujících romských skupinách z různých oblastí v Čechách, na Moravě, ve Slezsku nebo v Uhrách. (Nečas, 1999)

V 18. století začala Marie Terezie jako jeden z prvních panovníků uplatňovat v souvislosti s Romy asimilační politiku. Nejprve byli Romové usazováni tak, aby v každé vesnici byla jen jedna romská rodina, měli pracovat v zemědělství, plnit povinnosti poddaných. Bylo jim zakazováno mluvit svým jazykem, chodit ve svém tradičním oblečení, museli vyznávat katolickou víru apod. Z důvodů negativních postojů obyvatelstva byli Romové později spíše usazováni v nově budovaných koloniích, i zde byli nuceni ke katolické víře, děti ke školní docházce. Romům to ale přineslo např. zlepšení hygienických podmínek, v některých případech majetkových poměrů.

Romové byli převážně kočovníci. Zvláště pro tzv. olašské Romy bylo kočování součástí života a tradic. Olašští Romové přicházeli od poloviny 19. století z oblastí, kde se mluvilo rumunsky, a to nejdříve na území Uher a Haliče, postupně pak i na naše území. Tato komunita byla a je dodnes dosti rezervovaná a uzavřená vůči svému okolí, na ostatní skupiny Romů pohlíží s mírným despektem. (Horváthová, 2002)

I když Romové byli vždy v povědomí ostatních obyvatel taková komunita, která vedla potulný život, v 19. století se postupně některé romské skupiny začaly na našem území,

zejména na Moravě, usazovat, vznikaly samostatné osady, tzv. cikánské tábory, kde měli většinou jen velmi nuzná obydlí. (Říčan, 2000)

Po vzniku Československé republiky se situace Romů příliš nezlepšila, protože se společnost snažila před Romy spíše chránit a nezačleňovala je do společenského dění a to zejména z důvodu vysoké kriminality a potulného života. V roce 1927 byl vládou schválen zákon č. 117 – Zákon o potulných cikánech. Tento zákon mimo jiné nařizoval, že Romové starší 14 let se museli prokazovat ne občanskými, ale „cikánskými legitimacemi“, vůdci kočovných skupin měli povinnost nosit u sebe „kočovnické listy“, Romové měli zakázán vstup do některých míst, jako jsou např. lázeňská města, rekreační oblasti apod. (Horváthová, 2002)

„Kočovat a tábořit v tzv. tlupách zákon absolutně zakazoval, neboť tvoření takových seskupení prý obzvláště ohrožovalo veřejnou bezpečnost. Pojem tlupy přitom nebyl definován, rozuměl se jím však větší počet osob, než který tvořil rodinu a postrádal při tom příbuzenské vztahy mezi těmito osobami“. (Nečas, 1999, s. 63)

V období druhé světové války byli Romové, stejně jako Židé a další komunity, fyzicky likvidováni ve vyhlazovacích koncentračních táborech. Speciálně pro Romy vznikaly tzv. cikánské tábory v Letech a v Hodoníně, odkud pak byli Romové deportováni do vyhlazovacího tábora Auschwitz-Birkenau, Osvětim. (Horváthová, 2002)

Po válce bylo naše území téměř bez Romů. Na Slovensku situace nebyla tak tragická, ale velmi špatné životní podmínky donutily velkou část slovenských Romů odejít za vidinou lepšího bydlení a práce do Čech a na Moravu. Takže se po roce 1948 postupně začínaly na našem území usazovat nové romské skupiny, ponejvíce v okolí větších měst nebo v pohraničních oblastech apod., kde vznikaly izolované romské osady. (Nečas, 1999)

Komunistický režim chtěl vyřešit „romskou otázku“ a tak v roce 1958 schválil zákon č. 74 o trvalém usídlení kočujících osob. Romové byli násilím usazováni a ubytováni v místech, kde byli zrovna zastiženi. Nejvíce tento zákon zasáhl olašské Romy, pro které bylo kočování součástí jejich života, jejich tradic. Dodnes přetrvávají následky násilného usazování Romů formou nátlaku ze strany majoritní společnosti, v důsledku toho se u Romů vytvářelo morální vakuum, jejich tradiční hodnoty byly hanobeny.

Od roku 1965, kdy bylo vládou schváleno a vydáno usnesení o „rozptylu Romů“, bylo romské obyvatelstvo odsunuto, přestěhováno do různých koutů republiky - majoritní společnost se snažila „rozptýlit“ rodiny po celé republice. Byly jim přidělovány byty

v panelových domech, přičemž byly zničeny jejich domky v osadě. Vznikala tak různá izolovaná místa u větších měst podobná ghettům, jako je např. Chánov u Mostu, Luník v Košicích, Černé město u Rimavské Soboty apod. (Horváthová, 2002)

Prvním významnějším počinem v oblasti romské emancipace v rámci celé Evropy bylo první mezinárodní setkání Romů, které proběhlo v roce 1971 v Londýně. Na tomto sjezdu byla poprvé oficiálně ustanovena první mezinárodní organizace IRU (International Romani Union); rovněž byla přijata oficiální romská vlajka a romská hymna, byla také schválena změna z označení Cikán na označení Rom. (Metodika multikulturní výchovy, 2012)

V Česku zástupci Romů několikrát žádali, aby byla uznána romská národnost, jejich kultura. Ale tyto jejich snahy nebyly úspěšné. Majoritní společnost Romům upírala právo nejen na vlastní kulturu, ale i vlastní životní styl. Přece jen se ale určitý posun stal – stát upustil od asimilační koncepce a hlavně od politiky „rozptylu Romů“, důsledkem které byl zejména zánik rodových komunit, zvyklostí, vztahů, které byly dříve zárukou morálního řádu pro jejich členy. (Říčan, 2000)

„Sametová revoluce“ změnila velmi mnoho v životě Romů a jejich aktivitách jak politických, tak kulturních, společenských apod. Začala vznikat různá sdružení a organizace, jejichž aktivity směřovaly k uchování a rozvoji romské kultury a tradic. Svaz romských autorů a spisovatelů začal vydávat romskou literaturu, např. v Praze vznikla Maticе romská – romské křesťanské sdružení, dále Nadace Dženo na obnovu a rozvoj tradičních romských hodnot, ve Valašském Meziříčí vydávala časopis Demokratická aliance Romů v ČR. V Kolíně byla v roce 1998 otevřena soukromá „Romská střední škola sociální“, na půdě Českého rozhlasu v Praze vznikla redakce romského vysílání.

V roce 1991 bylo v Brně založeno Muzeum romské kultury, které se snaží dokumentovat kulturu a historii Romů. Od devadesátých let jsou pravidelně pořádány romské kulturní festivaly, zájemci o romský jazyk mohou využít možnosti studia samostatného oboru „romistiky“ na filozofické fakultě UK v Praze. (Horváthová, 2002)

Univerzita J. E. Purkyně v Ústí n. Labem zřídila v roce 1992 Ústav pro studium romské kultury, od roku 1993 byl na Univerzitě Palackého v Olomouci zrealizován projekt, zaměřený na vzdělávání romské mládeže. (Nečas, 1999)

V tomto období po změně režimu nastala nová šance a romisté se pokusili o romské národní obrození - začaly se psát romské básně a próza, pořádala se různá společenská setkání a kulturní akce, stát zahájil podporu romského tisku, televizního vysílání. Ale brzy

bylo jasné, že Romové zatím nedokáží nových šancí a možností využít. V jejich životních situacích nenastalo žádné zlepšení, spíše naopak, začaly vznikat různé skinheadské gangy, bylo zahájeno dokonce několik procesů s těmito skupinami. Situace se začala vyhrocovat. (Říčan, 2002)

Romové všeobecně patří ke skupině lidí, kteří se vyznačují vysokou nezaměstnaností, velmi nízkým vzděláním i sociální úrovní, špatnými bytovými podmínkami, nadměrnou kriminalitou, neuspokojivým zdravotním stavem atd. Životní úroveň těchto obyvatel je velmi nízká také pro jejich ne příliš dobrou pracovní morálku a velmi malou (často žádnou) kvalifikovanost. Když k tomu připočteme nový přísun zahraničních dělníků na trh práce a snížení poptávky po neodborné problematice pracovní síle romské populace, je jasné, že sociální pozice těchto občanů zůstává velmi nízká. (Nečas, 1999)

Sametová revoluce přinesla lidem svobodu projevu. Ve svém důsledku právě toto Romy dost poškozují, protože dříve byly tehdejší vládou jakékoli zprávy o Romech potlačovány zejména z důvodu dlouhodobého selhávání státu v souvislosti s romskou politikou. Protože většinová společnost je proti romské komunitě zaujatá a protože v současné době přináší tisk i televize necenzurované zprávy a také takové, které vyhovují majoritní společnosti, jsou dnes Romové prezentováni v nepříznivém světle a naopak některé informace jsou záměrně zveřejňovány a „rozmazávány“ – jedná se např. o informace takového typu, že jsou to lidé, kteří jsou na štíru s hygienou, kteří odmítají pracovat a pouze pobírají sociální dávky z peněz daňových poplatníků ap. (Říčan, 2000)

V současné době stále existují negativní postoje až averze vůči Romům, tato situace se oproti minulosti nijak nezlepšila. Pravdou je, že nepřátelský postoj většinové společnosti není vůči jednotlivým romským občanům, kteří páchají trestné činy, ale všeobecně vůči Romům jako k celku, tedy jako ke skupině. Bohužel tím dochází ke stigmatizaci všech, kteří se k této komunitě hlásí. (Horváthová, 2002)

3.2 Romská rodina, tradice, kultura

Příslušníci každé kultury a národnosti, tedy i Romové, jsou hrdí a dokážou být sebejistí, pokud je nikdo neutiskuje, nevyklučuje z veřejného života, z možnosti vykonávat určité druhy povolání, pokud je jejich etniku, komunitě umožněn svobodný rozvoj v demokratické společnosti. (Buryánek a kol., 2002)

„V romštině existuje jedno slovo, které v sobě shrnuje zásady, pravidla chování, nařízení a příkazy, jejichž znalost a respektování bylo podstatné pro každého člena romské komunity. Určovalo způsob chování každého jednotlivce jak k příslušníkům vlastní skupiny, tak i k příslušníkům jiných příbuzenských skupin, tedy romského etnika obecně. To slovo zní „romipen“ a zkráceně se překládá jako romství“. (Metodika multikulturní výchovy, 2012, s. 77)

Romové nejsou jedna velká skupina, jak si myslí většina majoritní společnosti. Oni totiž tvoří několik podskupin a rodů, které jsou navzájem velmi odlišné. Na našem území jsou největší skupinou slovenští Romové (necelých 80%), olašští Romové (asi 10%), zbývajících 10-15% představují jednak maďarští Romové, zbytek pak jsou původní čeští Romové a je tu i malá skupina německých Romů (Sintů). (Horváthová, 2002)

Předsudky vůči Romům jsou v majoritní společnosti zakořeněny již několik století. Přispěly k tomu i špatné zkušenosti s některými skupinami Romů a především pohled na Romy a jejich činy jako na jednu komunitu, menšinu celkově. Abychom se dokázali lépe vyznat v jednotlivých sekvencích této problematiky, abychom lépe pochopili souvislosti, dokázali se podívat na romského člověka a jeho chování jako na jednotlivce či jako na rodinu, tedy menší samostatnou skupinu, je třeba se mimo jiné dozvědět něco o romské kultuře, tradicích a hierarchii jejich společenství.

Mezi jednotlivými romskými skupinami se projevuje specifické sociokulturní postavení, členové jednotlivých skupin udržují určitý sociální distanc nejenom vůči většinové společnosti, ale také vůči členům dalších odlišných romských skupin. (Buryánek a kol., 2002)

Tak například v komunitě olašských Romů se, na rozdíl od jiných romských komunit, mluví do dnešní doby výhradně romsky, což je pro Olachy otázkou cti. Na rozdíl od např. slovenských Romů užívají ale jiný dialekt (převážně „lovárský“). Olaši mají také specifický, přesněji povýšený, postoj vůči členům jiných romských skupin, kteří často vykonávají pouze tu nejhorší fyzickou práci nebo nepracují vůbec a žijí na hranicích chudoby. Olašští Romové vždy patřili k těm bohatým skupinám, které získávaly finanční prostředky a majetek na základě takových činností, které vyžadovaly zapojení myšlení – jednalo se nejčastěji o obchodní aktivity apod. (Horváthová, 2002)

Jak již bylo řečeno – hranice mezi jednotlivými romskými skupinami je vysoká a lze ji jen velmi obtížně překonat. Každá romská skupina má svůj název, hovoří mnoha variantami

romského jazyka, někdy s přídechem různých dialektů, a některé skupiny již romsky nehovoří vůbec. (Buryánek a kol., 2002)

Všichni Romové dohromady ale mají jednu věc společnou: vztah k rodině. Ta je pro ně základní jednotkou romského společenství a představuje pro každého Roma jednu z největších hodnot v životě. Tvoří ji široké příbuzenstvo, až několik rodin a jejími základními rysy je jednak to, že jedinec je součástí rodiny, nemá mnoho soukromí, protože rodina žije společně, a jednak to, že majetek patří rodině, nikoli jednotlivci (Kaleja, Knejp, 2009).

„V tradiční romské rodině byla „famel’ja“ (rozšířená rodina, příbuzenstvo ze strany muže i ženy) základní pospolitostí, plnila mnoho funkcí, byla základní identitní a identifikační jednotkou každého jednotlivce. Byla společenstvím, v němž měl každý její příslušník své určité místo“ (Buryánek a kol., 2002, s. 153).

Pavel Říčan (2000) ve své knize uvádí, že dříve se v romských rodinách udržovaly tradiční mravy (a někdy se udržují dodnes), tzn., že se například od ženy očekávalo, že se postará o děti, že zajistí jídlo a nakrmí rodinu. Naopak muž měl v rodině pouze jednu povinnost, a to odevzdat ženě peníze, které vydělal v zaměstnání (pokud tedy pracoval).

Tradiční romská rodina vždy ochraňovala své členy a pokud bylo třeba, byla ochotna za určitých podmínek přijmout i další. Důležité je, že u Romů nelze chápat rodinu jen jako počet členů, ale vždy jako celek. (Metodika multikulturní výchovy, 2012)

Tento fakt je nutné brát v potaz při posuzování jakýchkoli aktivit v souvislosti s Romy. V tradiční romské kultuře totiž vždy převládá kolektivní identita nad individualismem. Identita jednotlivce je v pozadí, každý člen je nejprve brán jako příslušník dané rodiny, nikdy není chápán samostatně, tedy jako jedna osoba.

Jak sám jedinec, tak jeho partner, tak i celá nukleární rodina patří do jednoho okruhu příbuzných, kteří sdílí veškerý majetek skupiny společně. Všichni mají stejný nárok na bydlení, ve kterém žijí, na jídlo, oblečení, peníze, které jednotliví členové tohoto celku vydělají. Nic není majetkem pouze jednotlivce, ale vždy celé rodiny. V tomto společenství nemá vůbec žádný prostor jakékoli soukromí, intimita jednotlivce. (Kaleja, Knejp, 2009)

Co se týká víry a tradic, event. dalších zvyklostí, tak Romové vyznávají převážně katolickou víru, přijali a slaví křesťanské svátky, věří, že Bůh je strůjcem osudu lidí. V mnohých rodinách dodnes dodržují tradici, že jídlo se jí jen čerstvé, neohřívá se – je to zvyk z doby kočování, kdy nebylo možno uvařené jídlo v horku vhodně uchovávat. I další

tradice se z dob minulých většinou dodržují dodnes – svatby jsou často domluvené dopředu ještě v době, kdy jsou ženich a nevěsta děti. Partneři jsou vybíráni zásadně ze stejné skupiny, ze které pochází oni sami, nejsou vítány sňatky s příslušníky jiných skupin.

Nejvíce tradic, které jsou stále dodržovány, je spojeno se smrtí a pohřbem. Romové např. věří, že pro jejich zemřelého přichází některý z příbuzných, aby ho doprovodil na poslední cestě; z důvodu, aby zemřelému zpřijemnil život na onom světě, mu také pozůstali vkládají do rakve různé předměty, cigarety, alkohol apod. (Metodika multikulturní výchovy, 2012)

V rámci romských tradic je významné zmínit, že se z generace na generaci předávají různé historky, vyprávění, zejména hádanky, přísloví, vyprávění o mulech, o předcích, vyprávění pohádek. Identita mezi příbuznými je posilována vyprávěním rodinných a rodových historek, významnou částí romské kultury je zpěv písní a hudba celkově. (Buryánek a kol., 2002)

Romové byli jak v minulosti, tak i dnes velmi dobří hudebníci, tanečníci a umělečtí kováři, později rovněž také např. sportovci a výtvarníci (Horváthová, 2002).

Co se týká romských hodnot, jak již bylo výše uvedeno, pro Romy je velmi důležitá rodina, její soudržnost, vzájemná úcta mezi sebou a úcta a poslušnost k hlavě komunity (dříve „rodový náčelník – vajda“). Důležitou roli v rámci jejich hodnot hraje fyzická síla a vzhled. Naopak zdaleka ne všichni Romové staví v hodnotovém žebříčku vysoko romský jazyk, v některých rodinách se neudrzuje vůbec. A mezi jejich priority nepatří ani vzdělání, což ale nelze generalizovat, jsou mezi nimi výjimky. (Metodika multikulturní výchovy, 2012).

3.3 Začleňování Romů do společnosti

Romové patří mezi skupiny, které jsou ohroženy sociálním vyloučením. Kromě Romů jsou do těchto skupin zařazeni i např. osamělí rodiče, dlouhodobě nemocní a zdravotně postižení, lidé v penzi a také některé další etnické skupiny apod. Sociální vyloučení podle Navrátila (2003) znamená, že tito jednotlivci mají v dnešním světě velmi omezenou šanci na úspěch v různých oblastech společenského života.

Stát v rámci své sociální politiky v souvislosti s romskou menšinou uskutečnil několik takových opatření, aby těmto sociálně ohroženým občanům zabezpečil nejzákladnější životní podmínky. Jedná se zejména o poskytování příspěvků na děti, příspěvků na bydlení

a další sociální dávky. Romové si rychle zvykli a tyto příspěvky se staly jedním z hlavních zdrojů obživy. Pro početné rodiny bylo výhodnější „žít na podpoře“, než aby muži vykonávali těžkou a špatně placenou práci. (Nečas, 1999)

Pro romské obyvatele jsou charakteristické dva atributy: ztížená životní situace a obtížný přístup na trh práce. Hlavní příčiny vysoké míry nezaměstnanosti jsou celková nízká vzdělanost a velmi malá, často žádná, kvalifikace (80% Romů má jen základní vzdělání). Pro každého jednotlivce to znamená práci pouze pomocných a nekvalifikovaných dělníků. (Navrátil, 2003)

V souvislosti s výše uvedeným je nutno konstatovat, že kromě nízké kvalifikace se u Romů projevuje špatná pracovní morálka spojená s nízkou vytrvalostí v práci, nezájem o práci a přemrštěné mzdové požadavky. K tomu se přidružila ještě diskriminace na trhu práce a neochota využívat nabízených volných míst, což způsobilo, že mnozí Romové nevyhledávají zaměstnání, zůstávají raději doma a využívají příspěvky - podporu v nezaměstnanosti a sociální dávky na podporu péče o děti a další.

Úroveň vzdělání Romů ustrnula a do budoucna nelze čekat obrat k lepšímu. V rodinách nemluví správně romsky ani česky, ale shlukem obou jazyků, tzv. etnolektem a to je také mimo jiné jeden z důvodů, proč mají romské děti ve škole tak velké potíže. Rodiče přitom školu chápou jen jako nutné zlo, podceňují vzdělání a děti proto nemají vůbec žádnou motivaci pro další studium. (Nečas, 1999)

Kaplanová (2009) zdůrazňuje, že Romové vyznávají určité životní hodnoty, ale vzdělání k nim patří ojediněle. Autorka cituje Šimíkovou (2003, s. 64), která upozorňuje, že „k tomu, aby se hodnota stala hodnotou, je nutná její reprodukce v daném sociálním prostoru“. Tedy podle Kaplanové (2009) to znamená, že pokud žijí Romové v lokalitách s lidmi, kteří mají rovněž nízké vzdělání a nevykonávají žádnou nebo málo kvalifikovanou práci a žijí z podpory, je nasnadě, že se pro tyto obyvatele nestane vzdělání prioritou a jejich životní úroveň se nijak výrazně nezmění.

Nedostatečné školní vzdělání, jak již bylo výše uvedeno, je jedním z hlavních důvodů neúspěšné integrace Romů do české společnosti. Podle Kaleji je ale zároveň studium v souvislosti s dosažením lepšího výdělku v rozporu s funkcí a principem romské rodiny. Malý Rom má před sebou možnost se snažit, učit se, dlouhé roky studovat a pak může dostávat ziskat dobře placenou práci. Ale tato jeho snaha dostávat dobrý plat z dobrého zaměstnání je účinně podkopávána vědomím, že se o tyto peníze stejně bude dělit i

s dalšími členy v rámci celé rodiny. I s těmi, kteří nepracují vůbec, i když by mohli. Není se tedy mnoho co divit, že se pro takovou variantu mnoho Romů nerozhodne (Kaleja, 2009).

S nízkým vzděláním a tedy častou nezaměstnaností souvisí i další velký problém, a to je romská kriminalita. Pavel Říčan (2000) uvádí několik důvodů těchto činů: jednou z nejdůležitějších příčin je právě nezaměstnanost. Autor upozorňuje na to, že u některých romských skupin nebo rodin se v tomto případě dá mluvit o tzv. sociální kriminalitě, což znamená, že se některé rodiny dokáží natolik uskromnit, že dokážou žít pouze ze sociálních dávek a bez práce. Dále pak uvádí, že naopak některé rodiny se uskromnit nedokáží a proto páchají různé trestné činy, převážně krádeže apod. Další příčinou je podle Říčana ztráta mravního cítění a respektu před zákonem mimo jiné nebo především díky čtyřicetileté komunistické snaze o vyhlazení romského jazyka a kultury.

Právě období komunistického režimu zmiňuje Buryánek a kol. (2002) v souvislosti s Romy a jejich využíváním pomoci státních institucí a zřikání se zodpovědnosti. Autor poukazuje na to, že v souvislosti s romskou menšinou bylo jednou ze základních aktivit komunistického režimu a jeho socialistické asimilace jednak potlačení jakýkoli snah o tradiční romskou příležitost k obživě a jednak tvrdý zásah do tradičních rodinných romských vazeb. Zdůrazňuje také, že jedním z důsledků této asimilace a vůbec všech podobných zásahů do rodin, zejména násilné rozmíst'ování a usazování Romů po celé republice, byla ztráta pudu sebezáchovy, sklony k nezodpovědnosti a především vysoký počet romských dětí, umístěných v dětských domovech, což je zásadní opak toho, jak v dřívějších dobách romská rodina na dětech lpěla.

Situace romské menšiny je v naší republice stále velmi citované téma. Existuje několik oficiálních romských organizací, které by se mohly zapojovat v souvislosti s romskou otázkou a mohly by přispět ke zlepšení podmínek romské populace. Ale nyní je situace taková, že činnost je v mnohých organizacích téměř nulová. Důvodem je také, jak uvádí Říčan (2002), nezájem ze strany romské komunity. Tato sdružení a organizace nemohou v současné době ani přijímat státní dotace, aby posílily svou pozici, protože v minulých letech nevyúčtovaly příspěvky (dotace), které byly poskytnuty v letech předešlých.

Říčan (2002) dále zdůrazňuje, že by tedy v této situaci, kdy je romská komunita nejednotná, měli dostat finanční prostředky, určené na pomoc sociálně vyloučeným skupinám Romů, lidé v odpovědných funkcích, profesionálně zdatní a odpovědní, kteří jsou schopni zajistit základní pomoc alespoň dětem těchto sociálně ohrožených komunit a

to tak, jak zaručuje mezinárodní Úmluva o právech dítěte – jedná se o schopné lidi na pozicích starostů obcí, ředitelů škol, pracovníků charitativních organizací a občanských sdružení, romistů apod. Měli by více působit na mladší generaci, aby ta v budoucnu mohla situaci romských komunit a globálně celé romské menšiny zlepšit.

Charta 77, zastoupená mimo jiné i Václavem Havlem, před lety vystoupila na obranu Romů, žádala pro ně demokracii, stejný přístup, možnosti, výhody jako mají členové majoritní společnosti. Demokraté se domnívali, že Romové jako klasická národnostní menšina se chopí možnosti, zvolí si své zástupce a díky nim budou snažit uplatnit své zájmy ve společnosti. Ale po pádu komunistického režimu se ukázalo, že Romové nejsou schopni šanci využít, nesledují prospěch své rodiny, neusilují o zlepšení své sociální a ekonomické situace, nesnaží se o společenský vzestup, pouze si stěžují, že se jim za komunismu vedlo lépe. (Říčan, 2000)

V únoru 2015 přijala Vláda České republiky Strategii romské integrace do roku 2020, která navazovala na Koncepti romské integrace 2010 – 2013, schválenou v roce 2009. Jejím cílem bylo co nejvíce zvrátit do roku 2020 negativní trendy ve vývoji situace Romů v ČR zejména ve vzdělávání, zaměstnanosti, bydlení a v oblasti sociální. Kladla si také mimo jiné za cíl zajištění ochrany Romů před diskriminací, podpory rozvoje romského jazyka a kultury. Dalším významným cílem této Strategie bylo snižování rozdílů ve vzdělanosti mezi majoritní a romskou společností, stírání osobnostních znevýhodnění. Ve Strategii romské integrace do roku 2020 je *„uvedeno zvyšování dostupnosti a kvality předškolního vzdělávání jako základu pro celoživotní učení, a na všech úrovních vzdělávací soustavy vytváření podmínek pro efektivní začleňování žáků a studentů do hlavního vzdělávacího proudu“* (Strategie romské integrace do roku 2020, s. 42).

Jak již bylo výše zmíněno, situace romské menšiny není dobrá. V souvislosti s touto skupinou je kromě stále diskutovaného tématu integrace spojován pojem sociální exkluze, což současnou situaci bohužel výstižněji charakterizuje. Termín sociální vyloučení (sociální exkluze) pochází z francouzské literatury. Odvíjí se od společnosti, která má svá práva a povinnosti a sdílí spolu určitý morální řád. Určitá skupina lidí, která je z tohoto morálního řádu vyloučena, je postupně odsouvána na okraj společnosti a je omezená v oblasti práce a ve vztazích vůči státu. (Navrátil, 2003)

Se sociální exkluzí jsou spojovány i termíny integrace, asimilace, adaptace, diskriminace. *„Asimilací se rozumí, že menšina vyřeší otázku svého soužití s většinou tak, že přijme její způsob života, její kulturu a jazyk, že se v ní rozplyne. Integrace znamená, že se menšina*

sice začlení do celku společnosti, přitom si však zachová svůj svérázný způsob života, své náboženské či jiné tradice, svou etnokulturní identitu, případně že podrží nebo získá i jinou míru správní autonomie. Integrace vede k funkčnímu soužití a vzájemnému kulturnímu obohacování většiny a menšiny či menšin“. (Říčan, 2000, s. 62)

Adaptace znamená proces, kdy se určité etnikum adaptuje v prostředí většinové populace, přijímá její prvky, ale přitom si zachovává svou kulturu. Navrátil (2003) vysvětluje tento termín jako jev, kdy se lidé snaží zlepšovat vztahy mezi sebou a prostředím a může dojít i k aktivitám v souvislosti se změnami tohoto prostředí nebo lidí samotných.

Diskriminace znamená omezování či přímo potlačení práv jednotlivce, nejčastěji v souvislosti rozlišováním, zvýhodňováním konkrétních lidí či skupiny. Diskriminaci lze rozdělit podle rasy, pohlaví, věku, politického či náboženského přesvědčení apod. (Metodika multikulturní výchovy, 2012)

V procesu sociální integrace Romů jsou podle Kaleji a Krpce (2013) nejzávažnějšími determinanty: nezaměstnanost, vysoká míra zadluženosti rodin, exekuce na dávky sociální podpory, kriminalita a drogová závislost, malé zapojení do kulturního, společenského dění, absence kladných vzorů v rodinách, neinformovanost či nezájem o informace, nedostatek náhradního ubytování pro vystěhované. Podle něj navíc hrají tyto klíčové body velmi důležitou roli i ve výchovně-vzdělávacím procesu romských žáků na základních školách.

Podmínky romské populace v naší republice nejsou dobré. Podle Buryánka a kol. (2002) je jednak důležitá a nevyhnutelná změna postojů ze strany Romů a jednak změna v chování, myšlení a přístupů ze strany většinové společnosti. To, že zkušenosti a určité životní postoje jsou diametrálně odlišné mezi romským etnikem a majoritní společností, je zřejmé. Nemusí být ale pohled na některé důležité životní skutečnosti ze strany jedné skupiny vždy a jen negativní ve vztahu k druhé skupině. Tento pohled je pouze jiný. Je na čase, aby si jak majoritní společnost, tak romská menšina uvědomily, že jednak poznávat a respektovat různé odlišné kultury a jednak poznávat a respektovat i jeden druhého navzájem začíná být nutností.

4 VÝCHOVA A VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÉ POPULACE

Výchova je jeden z prvořadých úkolů rodičů. Výzkumem, který proběhl na Fakultě sociálních studií na Masarykově univerzitě v Brně v letech 1998 – 2000, bylo zjištěno, že výchova romských dětí a dětí z majoritní společnosti je zcela odlišná. Romská matka se stará o své dítě tak, aby zajistila jeho aktuální potřeby, aby bylo dítě spokojené. Nestará se, co bude potom. Naproti tomu matka z majoritní společnosti má na mysli od začátku charakter svých dětí, motivy jejich činů, vymýšlí různé strategie, odměny, zájmy, aby dítě v něčem vynikalo, aby se „správně“ chovalo i v nepřítomnosti rodičů. Výstižný popis pro tyto výchovné strategie uvedl v souvislosti s výše uvedeným výzkumem Ind Kumar Vishwanatan, který pracoval dlouhou dobu v Ostravě s romskou komunitou. Přirovnal výchovu dítěte matky z majoritní společnosti k „hrnčířovi“ – ten tvaruje děti dle svých představ, výchově se věnuje s velkým úsilím, výsledek je do jisté míry matčina - hrnčířova prestiž. Naproti tomu romskou matku přirovnal k „zahradníkovi“, který své „květiny“ hnojí, zalévá, okopává a nechává růst – jaká rostlina nakonec bude, záleží na rostlině samotné. (Navrátil, 2003)

Výše uvedené vyplývá z historie - v dřívějších dobách se Romové jako kočovníci a štvanci snažili hlavně přežít, budoucnost byla nejistá. Toto je v Romech zakořeněné, proto se i v současné době orientují převážně na přítomnost. Přesto, že se v dnešní době mnoho organizací, sdružení i stát samotný snaží sociální stránku romské populace vylepšit, Romové dosud až na výjimky nezměnili svůj přístup k majetkovým věcem, zejména k penězům. Ať už romský muž peníze vydělá prací nebo dostane sociální dávky, rodina se těší a čeká na večer, protože otec rodiny je vždy štedrý a všechny obdarovává, oslavuje se. Nemyslí na zítřek, na to, co bude za týden. „*U Romů je pohled do budoucna významně potlačen. Spíš neexistuje*“ (Pekárek, 1997 in Říčan, 2000, s. 54).

S přístupem k majetku, s odlišným způsobem života souvisí i jiný způsob výchovy dětí, jak jsme již dříve uvedli. Osobnost dítěte je formována od útlého věku, rodinné prostředí hraje významnou roli. V rodině se dítě učí komunikovat, učí se vzájemným mezilidským vztahům – je to základ do dalšího života. Romská rodina má svůj specifický přístup jak k otázkám rodinným, tak ke společenským. Oproti majoritní společnosti jsou v romské komunitě odlišné jak funkce rodiny a sociální role v ní, tak i cíle rodinné výchovy. (Kaleja, 2011)

Romské děti v mnoha případech vyrůstají v sociálně vyloučených lokalitách a také v rodinách, které nemají tak velké sociální a kulturní vybavení ve srovnání s rodinami patřícími k většinové společnosti. Tyto rodiny jsou navíc organizovány v celých klanech, komunitách, jenž často brzdí individuální rozvoj dítěte, ty mají pak při nástupu do školy velký handicap. (Gruberová, 2009)

Se složitým a náročným nástupem romských dětí do školy souvisí i to, že romští rodiče příliš neumožňují svým dětem, pouze v ojedinělých případech, předškolní vzdělávání v mateřských školkách, a to zejména z důvodu poplatků. Výchova romských dětí se proto do nástupu na základní školu odehrává převážně v rodinách s nevyhovujícími podmínkami jak v souvislosti s bydlením, tak s životosprávou atd. (Nečas, 1999)

Na výchovu, jak bylo již uvedeno výše, má kromě rodiny a některých dalších faktorů vliv i prostředí, ve kterém romské dítě vyrůstá, ve kterém se pohybuje. Podle Kaleji (2011) je to jednak „lokální prostředí“, se kterým dítě přichází pravidelně každý den do kontaktu, pak „skupinové prostředí“, někdy také „vrstevnické prostředí“, zahrnující jednice přibližně stejného věku, se kterými se setkává např. na ulici, v komunitě apod. Dále je to podle něj „volnočasové prostředí“, které zahrnuje mimoškolní aktivity různého druhu (zájmové kroužky ap.), které ale podle výzkumů různých autorů romské děti příliš nenavštěvují a pokud ano, netrvá to dlouho. Jako poslední uvádí Kaleja „školní prostředí“, tedy školu, která má jako výchovně-vzdělávací instituce stanovený svůj řád, své cíle, metody a techniky práce.

Jak již bylo zmíněno, základ do života každému jednici dávají ti, se kterými od narození vyrůstá. Průcha (2001) uvádí, že vztah mezi jednotlivcem a skupinou, který je dán a vštěpován dítěti od narození, se později postupně rozvíjí ve škole.

Rozvoj romských dětí ve škole ale není snadný. Je třeba, aby učitelé měli specifický a trpělivý přístup, a to ke všem dětem stejně. Podle Balvína (2004) jsou v souvislosti se vzděláváním ve školách v rámci multikulturní výchovy stále aktuální a moderní myšlenky Jana Amose Komenského. Jedná se o celistvé pojetí výchovy a umožnění přístupu ke kvalitnímu vzdělání všem dětem bez rozdílu. Tedy v tomto případě zařazení Romů do výchovně vzdělávací soustavy tak, aby byl nastolen optimální vztah k romským žákům a k romské komunitě. Zde by se dalo použít výroku J. A. Komenského, který psal o „zušlechtování všech lidí ve vzájemné interakci“ a o škole se vyjádřil jako o „dílně lidskosti“.

Romské děti vyrůstají v různých rodinách a práce s nimi ve škole je často velmi komplikovaná. Vyžaduje velkou míru trpělivosti, asertivního chování a hlavně znalosti prostředí a rodiny, ze které dítě vychází. Přesto se často ve školách objevují různé problémy, v souvislosti s dětmi romské menšiny jsou často zmiňovány poruchy chování, mnohdy se hovoří o nevhodném chování, jako je např. agresivita, kriminalita, drogová závislost apod. Problematikou poruch chování, resocializací a perspektivami osob s poruchami chování se zabývá speciálně-pedagogická disciplína, která se nazývá etopedie. (Kaleja, 2014)

Důvodem problémového chování romských dětí někdy bývá i to, že někteří jsou často chovanci kojeneckých a dětských domovů, později výchovných ústavů, mnozí navštěvují speciální školy, ve třídách jsou většinou romské děti starší než jejich spolužáci z důvodu opakování ročníku, všeobecně mají romské děti velmi špatnou docházku do školy. V pozdějším věku jsou z těchto dětí a mládeže lidé s nedokončeným základním vzděláním, někteří z nich analfabeti, často se z takových osob stávají pachatelé trestných činů a různých přestupků. Romové na jedné straně představují závažný problém státu, určitou ekonomickou zátěž, bezpečnostní riziko apod., na druhou stranu je tu ale jasně vidět velký dluh většinové společnosti vůči této menšině, chybí solidní koncepce pro řešení této závažné otázky. (Říčan, 1997)

V souvislosti s výchovou a působením na romskou menšinu je ale důležité zmínit i dílčí úspěchy, kterých dosahují odborníci z oblasti sociální práce a sociální pedagogiky. Zastávají zde významnou funkci a díky jejich nemalé práci je možné i právě cestou lepšího vzdělávání mládeže vést romskou komunitu jak k pochopení významu využívání zájmových činností a později i práce k lepšímu výdělku, tak také k pochopení negativních vlivů v souvislosti s narušeným, nevhodným chováním jako je např. záškoláctví, alkoholismus, drogová závislost aj. (Bakošová, 2005)

Martin Kaleja (2011) zdůraznil důležitost sociální pedagogiky ve vztahu k romské menšině. Ve své práci cituje Gulovou (Gulová, Štěpařová, 2008 in Kaleja, 2011, s. 12), která hovoří „o sociální pedagogice jako o vědecké disciplíně, která nabízí hledání vlastní identity prostřednictvím prožitků a vztahů, umožňuje jedincům realizovat se v čase a prostoru. Dále hovoří o životní pomoci, o tom, že je to disciplína pedagogiky, která řeší situace chudých a bezprizorních dětí (nejen u nás, ale i ve světě)“.

4.1 Specifika práce s žákem romského etnika

Podle Balvína (2004) je osobnost romského žáka souhrnem různých sociálních i přírodních faktorů, které vznikly propojením romské a majoritní kultury.

Romské děti nastupují do základní školy oproti dětem většinové společnosti s handicapem zejména v souvislosti s malou slovní zásobou, špatnou výslovností, navíc tyto děti nenavštěvovaly mateřské školy - tedy i absence nových sociálních kontaktů atd. Z výzkumu, který byl proveden v roce 2009, byl financován Evropskou unií, a který zaštiťovala a provedla Poradna pro občanství/Občanská a lidská práva, mimo jiné vyplynulo, že romští rodiče jsou informováni o možnostech předškolního vzdělávání, mají o tom povědomí, ale většina jich tyto možnosti nevyužívá - mimo jiné také z důvodů poplatků v mateřských školách. Ovšem přípravný ročník, tedy před nástupem do první třídy, je již bezplatný a tuto možnost využilo mnohem více dětí a rodičů. Významné zjištění, které bylo prokázáno tímto výzkumem, bylo to, že děti, které navštěvovaly mateřské školy, byly pak na základní škole mnohem úspěšnější než ty, které do MŠ nechodily. Bylo také zjištěno, že děti, které navštěvovaly pouze přípravný ročník, nebyly až tak úspěšné a časem se jejich znalosti srovnaly se znalostmi těch dětí, které nenavštěvovaly žádnou předškolní přípravu. (Gruberová, 2009)

Podle Kapounové (2009) existuje několik důvodů, proč matky nechtějí dávat děti do předškolního zařízení. První z nich je to, že matky chtějí mít raději děti u sebe, často jsou na mateřské dovolené, takže nemají potřebu je vodit do MŠ. Druhým důvodem, který je pro většinovou společnost málo pochopitelný, je to, že rodiče si formují vztah k předškolnímu zařízení takový, jaký si ho formuje jejich dítě (tedy pokud dítě nechce do školky chodit, nemá školku rádo, rodič je nenutí, protože ke školce získá velmi rychle podobně negativní vztah). Třetí důvod zde již byl výše zmiňován – finance. Při návštěvě mateřské školky musí rodiče platit určité poplatky; přípravný ročník už je sice bezplatný, ale stravné stejně musí hradit rodiče. A pokud není měsíčně uhrazeno, tak dítě nemůže školku dále navštěvovat.

Kapounová (2009) dále uvádí, že zapojení do vzdělávacího procesu zajišťují nejen vrozené schopnosti, ale i míra tzv. kulturního kapitálu, kterým se zabýval Pierre Bourdieu (1996). Podle něj se kulturní kapitál skládá ze tří artefaktů - jednak jsou to intelektuální a tělesné dispozice, pak také hmotné věci jako jsou knihy, fotografie, umění apod. a do třetice také schopnost a ochota studovat a dosáhnout tak určitého stupně vzdělání.

V souvislosti s kulturním kapitálem je nutno konstatovat, že ten se u romské populace objevuje jen zřídka. Mimo to jsou podle Bakošové (2005) romské děti vychovávány pedocentricky, matka uspokojuje jejich potřeby, používá přehnané odměňování, děti si mohou dělat co chtějí, rodina dítěti nevštěpuje morální kodex. Rodiče většinou nemají kladný vztah ke škole, respektují povinnou školní docházku spíše z nutnosti a to pouze přibližně do 12. roku věku dítěte. Zhruba od té doby si dítě, které již fyzicky dozrálo, říká samo, co bude dělat, kam bude chodit a kam ne. Škola, popřípadě další vyšší vzdělání je pro ně nové, z toho mají strach. Pro Romy je bezpečnější a jistější „domácí svět“ v komunitě.

Jak již bylo řečeno, romští rodiče jsou laxní vůči vzdělání svých dětí. Důvodů je více – jednak zcela podceňují význam vzdělání jako takového, jednak se také bojí, že když dítě získá dobré vzdělání, může se romské komunitě odcizit. Toto je jeden z hlavních důvodů olašských Romů, kteří projevují aktivní odpor ke škole. (Říčan, 1997)

Přesto se mezi romskou populací objevují výjimky, které chtějí dosáhnout vyššího vzdělání a lepší existence. Je to takové světlo na konci tunelu. Jen je jich dosud málo. Podle Vágnerové (2005) by ale dosažení dobrých výsledků ve škole mohlo znamenat pro členy romské komunity skutečnost, že jedinci mohou v budoucnu dosáhnout velkých výhod, získat lepší zaměstnání apod. Ovšem přijetí vzdělání jako hodnoty a následně potom snaha o dosažení určitého cíle ale spočívá ve dvou důležitých věcech: plánování a úvaze do budoucnosti. Podle mnoha autorů je ale zřejmé, že toto pro Romy není příliš typické. Romská rodina žije přítomností, časově vzdálené úvahy, i když by to byl pro ně do budoucna zisk, pro ně nejsou dostatečně atraktivní.

Jistý posun k lepšímu v oblasti vzdělávání Romů se přece jen ukazuje: v roce 2001 byl schválen zákon o národnostních menšinách („menšinový zákon“), ze kterého vyplývá legislativní rámec určitých systémových změn v souvislosti s romskou menšinou, a to zejména ve školství. Existuje také řada výchovných programů pro školy, které navštěvuje převážná většina romských žáků, dále programy alternativní pedagogiky, přípravné třídy pro romské žáky, zajišťování romských pedagogických pracovníků jako asistentů apod. Díky těmto prvkům, doplňovaným občanskými aktivitami jako jsou různá sdružení, nadace, nízkoprahová zařízení atd., která zajišťují pomoc např. doučováním apod., se na některých místech a v některých školách s převahou romských žáků (v rámci jejich možností) pomalu začíná dařit docílit alespoň částečných výsledků ve výchovném a vzdělávacím procesu. (Balvín, 2004)

V roce 2012 proběhl výzkum v souvislosti s názory a postoji romských žáků ke vzdělání a k vyučovacím předmětům. Z výzkumu vyplývá, že většina romských žáků (73%) chodí do školy kvůli vzdělání. Ale souvislost s uplatněním na trhu práce díky vzdělání vidí pouze 4% dotazovaných žáků. Co se týká předmětů samotných - mezi oblíbené patří informatika, výtvarná a hudební výchova. Těmi předměty, které se líbí nejméně, jsou matematika a český jazyk. Dále z výzkumu vyplynulo, že důležitý je pro žáky učitel – pokud mu žáci věří a je oblíbený a má autoritu, je oblíbený i předmět a přístup ke škole. Aby tento vztah mohl fungovat, je pro učitele sociálně vyloučených žáků významné, aby měli přehled o charakteristikách sociálně vyloučených lokalit, o společenských a sociálních vlivech a jejich dopadech, aby učitelé měli pozitivní vztah k žákům a akceptovali jejich potřeby. Ze závěru výzkumu vyplynulo, že pokud dítě nemá od rodičů jako autority zpětnou vazbu, pokud rodiče neprojevují alespoň částečný zájem o to, co dítě ve škole dělá, co ho zajímá a co a jak se mu daří, pokud rodiče málo dávají najevo, že vzdělání je důležitý základ pro život, tak žák pak vnímá situaci tak, že škola není významná instituce, ale je pouze nezbytné ji přetřpět. Dále bylo na závěr zdůrazněno, že by se rodiče měli více angažovat, zajímat o vzdělávání svých dětí. (Kaleja, Krpec, 2013)

4.2 Nevhodné chování ve školách

Nevhodné chování ve školách, jejich interpretace, posuzování a řešení, je neustálým problémem téměř všech škol. Je na posouzení učitelů a poradenského pracoviště, o jaký typ nevhodného sociálního chování se jedná (nežádoucí, rušivé, rozvrtné apod.). Podle toho, o jaké nevhodné chování jde, volí učitel určitou výchovnou strategii ve třídě. Je důležité, aby v takovémto případě volil správné metody vyučování, zajímavé učivo, aby vhodným stylem směřoval sociální komunikaci ve třídě tak, aby žáky vedl k rozvoji pozitivního chování. (Vacinová, Heřmanová, Langová, 2003)

S vhodnými metodami vyučování souvisí výuková strategie. Proto, aby spolupráce učitelů a dětí ve škole byla účinná a přínosná, aby romské děti dosahovaly určitých cílů ve vzdělání, by měli učitelé na konkrétních školách dobře poznat své žáky, dokázat dětem porozumět a v souvislosti s nimi volit vhodnou strategii výuky. Výukovou strategii lze jinými slovy nazvat jako „*předem promyšlený způsob vedení výuky, který je nastavený tak, aby vyhovoval všem žákům a zohledňoval individuální možnosti. Prostřednictvím této strategie by měl pedagog dosahovat vytýčených cílů*“. (Kratochvílová, 2013, s. 88)

Kromě snahy o vhodné výukové metody, snahy zaujmout děti a v první řadě předat co nejvíce vědomostí pro děti srozumitelnou a zajímavou formou, musí učitelé, někdy pak i ve spolupráci se školním poradenským pracovištěm, často řešit různé typy nevhodného chování. Větší sklony k problémovému chování mají děti ze sociálně vyloučených oblastí, protože žijí v nepodnětném prostředí, kde se na formování jejich charakteru a celkově osobnosti podílí mnoho negativních faktorů. Toto nevhodné chování, neukázněnost a další problémy, závisí na mnoha okolnostech (věk, prostředí, zkušenost, kolektivismus ap.). Jedná se jednak o drobné přestupky jako je např. skákání do řeči vyučujícímu, používání mobilního telefonu v hodinách, chování pozdě do výuky ap., jednak o závažnější přestupky jako např. bití spolužáků, útěk z výuky, ze školy, vyhrožování ostatním, agresivita apod. (Kaleja, 2014)

Jedno ze závažných typů nevhodného chování je šikana. Kolář definuje šikanování jako „*nebezpečně rozbujelou sociální nemoc ve společnosti, jejímž důsledkem je poškozování zdraví jednotlivce, skupin, včetně rodiny a společnosti vůbec*“. (Kolář, 2001, s. 17)

Bakošová (2005) vysvětluje několik projevů šikany - jednak může jít o poruchu vztahů v určité skupině, pak také může být šikana formulována u některých jedinců jako závislost, kdy dotyčný agresivitou zakrývá vlastní strach a využívá strachu těch druhých, nebo do třetice může být šikana patologickým chováním, kdy jedinec pro své pobavení opakovaně týrá své spolužáky.

Šikany je popsáno několik druhů, ve škole mohou být nejčastější např. fyzická agrese, slovní agrese a zastrahování, ničení a manipulace s věcmi, násilné nebo manipulativní příkazy atd. (Kolář, 2001)

Jedním z dalších druhů závažného nevhodného chování je záškoláctví, které Chrise Kyriacou definuje jako „*nelegální absenci, ke které nedal učitel či zákonný zástupce své svolení*“. (2005, s. 44)

Kyriacou (2005) dále rozděluje záškoláctví do 5 kategorií, a to záškoláctví, které se děje bez vědomí rodičů, dále záškoláctví s vědomím rodičů, třetí druh je záškoláctví, kdy dítě předstírá zdravotní potíže, čtvrtý případ je útěk ze školy a poslední je tzv. odmítání školy, což však většinou znamená, že se dítě z různých důvodů do školy bojí chodit.

Gruberová (2009) uvádí, že s vysokými absencemi je spojeno i to, že romské děti musí do školy vstávat samy, i když nezaměstnaní rodiče jsou doma - raději jim napíší na nepřítomnost ve škole omluvenku. Autorka zdůrazňuje, že romské děti se také od útlého

věku učí starat samy o sebe a na konci základní školy rozhodují v podstatě ony samy o tom, zda půjdou do školy, co chtějí dělat a co ne. Podle ní je vztah dětí ke škole přímo závislý na tom, jaký mají vztah s třídním učitelem, zda mají ve škole kamarády, jaké mají školní výsledky, zda se jim ve škole líbí či ne.

Ve školním roce 2000/2001 byl proveden výzkum na téma: Některé problémy sociálního chování a jejich identifikace u žáků základních škol. Cílem výzkumu bylo zejména zjištění příčin nevhodného sociálního chování žáků. Výzkumem bylo zjištěno, že hlavní skupiny rizik a problémů, které souvisí s nevhodným sociálním chováním, jsou: problémy v prospěchu a výkonu, za druhé problémy v chování, zejména slabá motivace, negativismus apod. a do třetice problémy v oblasti citového prožívání (převaha emocí, neurotičnost, apod.). (Vacínová, Heřmanová, Langová, 2003)

Jednou z příčin problémů v prospěchu, ve výkonu, v chování atd., které ovlivňují školní úspěšnost romských žáků, mohou být jednak nedůvěra Romů ke vzdělávací instituci, jednak negativní postoj rodičů ke škole, kteří se více zajímají o samotný přístup učitelů než o výsledky dětí, a také počáteční handicap romských dětí při nástupu do školy v souvislosti s mateřským jazykem. (Hornák, 2005)

4.3 Multikulturní výchova

Průcha (2011, s. 15) definuje multikulturní výchovu jako „*edukační činnost zaměřenou na to, aby učila lidi z různých etnik, národů, rasových a náboženských skupin žít spolu, vzájemně se respektovat a spolupracovat*“.

Multikulturní výchova se při své snaze o řešení setkává s mnoha různými situacemi národnostních menšin. V Evropě není mnoho států, o kterých můžeme říct, že mají tzv. homogenní populaci, což znamená, že v daném státě nejsou téměř vůbec národnostní menšiny nebo jen ojediněle a početně slabé. Patří sem takové státy, jako např. Portugalsko, Island, Irsko. V ostatních zemích Evropy se různě početné menšiny vyskytují hojně, např. na Slovensku je 11% maďarské a 5-9% romské populace, v Estonsku 30% ruské populace. Problémy v těchto státech v souvislosti s národnostními menšinami mají různé důvody, jde zejména o odlišnou intenzitu uznávání práv a kulturních, etnických či jazykových rozdílností. (Průcha, 2001)

Podle Buryánka a kol. (2002) jde v multikulturní výchově o snahy, které by díky různým vzdělávacím aktivitám naučily příslušníky majoritní společnosti respektovat a chápat postoje, kulturu i jiných etnických skupin kromě té vlastní.

Nedílnou součástí multikulturní výchovy je i romská menšina. Jak již bylo výše popsáno, s touto minoritní společností souvisí problémy, spojené zejména s nezaměstnaností, nízkým vzděláním, bytovými a hygienickými podmínkami, strukturou a mentalitou jejích komunit apod. (Kaleja, 2011)

Ve školním roce 2014/2015 byl realizován výzkum, zaměřený na problematiku multikulturalismu a postojů učitelů k romské menšině, s názvem „Romové očima pedagogů základních a středních škol“. Hlavní výzkumnou otázkou bylo: jaké jsou postoje učitelů k etnické a kulturní odlišnosti? Z výsledků výzkumu vyplývá, že ani u pedagogů není snadná problematika multikulturní výchovy v souvislosti s romskou menšinou, protože každý člověk přejímá ze svého okolí nebo svých zkušeností určité předsudky, stereotypy, kterých se posléze velmi těžko zbavuje. Z menší části, spíše ojediněle, se dokázali pedagogové zajímat o situaci romských rodin a jejich problémy, uváděli důvody, proč nemohou Romové najít práci a někteří hledali řešení. *„Závěry našeho výzkumu nejsou ani výjimečné, ani překvapující, ale jsou o to více zarážející, že jsou platné i v současnosti“*. (Kolektiv autorů, Romové očima pedagogů základních a středních škol, 2016, s. 28)

V souvislosti se zaváděním multikulturní výchovy do jednotlivých předmětů v rámci výuky na školách je nutné konstatovat, že ani kvalitní pedagogické postupy, techniky či didaktické materiály nemohou zaručit úspěšné dovršení celého procesu. Zdárné zakončení totiž souvisí se samotnou osobností toho daného pedagoga, s různými hledisky jeho práce, s klimatem školy, atmosférou ve třídách apod. (Moree a kol., 2008)

4.3.1 Multikulturalismus

Multikulturalismus se začal v povědomí lidí objevovat v 60-tých letech 20. století, nejvíce v USA, Kanadě a Austrálii v souvislosti s boji za práva rasových, etnických nebo genderových skupin. Multikulturalismus lze rozdělit do několika skupin. Jednak je to pluralistický multikulturalismus, který je přijímán pro potřeby edukačního procesu v České republice a který je chápán tak, že jednotlivé kultury existují jako uzavřené skupiny, jejichž kulturní rozmanitost je třeba uchovávat a podporovat. Druhým je liberální multikulturalismus, jehož cílem je integrace jednotlivců nebo členů skupin a zdůrazňuje

rovný přístup ke zdrojům. Naproti tomu stojí třetí – kritický multikulturalismus, který „volá po zásadní rekonstrukci konceptuálních, politických i praktických nástrojů rozvíjených pod nálepkou multikulturalismu“ (Hirt, 2005, s. 13 in Kolektiv autorů, 2016). „*Jedním z cílů kritického multikulturalismu je přitom znovupromyšlet obsah školní výuky tak, aby dále neprodukovala významové struktury vytvářené dominantní kulturou*“ (Kolektiv autorů, Romové očima pedagogů základních a středních škol, 2016, s. 22).

Jak již bylo zmíněno, mezi soužitím majoritní společnosti a romské menšiny existují významné rozdíly. Od devadesátých let se situace značně vyhrotila, v posledních letech dochází na některých místech až k segregaci romské komunity. Navrátil (2003) popisuje výzkum, který byl prováděn na toto téma v několika různých městech České republiky - k výzkumu byla vybrána taková města a jejich okolí, kde jsou konflikty mezi romskou menšinou a majoritní společností minimální a potom naopak taková města, kde jsou konflikty velmi časté. Autor uvádí, že výsledkem uvedeného výzkumu bylo mimo jiné i to, že při řešení konkrétních problémů mezi majoritou a romskou menšinou je třeba respektovat rozdíly v jednotlivých lokalitách a neřešit vše celoplošně, protože taková celorepubliková řešení nejsou účinná; v tomto směru je ale nutno zdůraznit, že je tím pádem důležité poznávat podmínky v jednotlivých komunitách, a že je povinností státní správy v těchto oblastech zajistit pro místní instituce podmínky, pravidla a prostor pro efektivní řešení problémů.

Segregace je takový způsob diskriminace, kdy je oddělováno menšinové obyvatelstvo od majoritního. (Hladík, 2006, s. 72)

Každý národ, etnikum, skupina i jedinec má svoji identitu, díky které může člověk či skupina chápat, hodnotit a zařazovat věci i lidi kolem nás. Identita není stálá, ale mění se jednak podle množství a intenzity působení lidí z jiného kulturního prostředí, jednak podle prostředí a životních etap, ve kterém se etnikum či jedinec nachází. (Moree, 2008)

Kulturu můžeme popsat jako soustavu názorů, hodnot, norem, způsobů života včetně různých životních etap a jejich problémů, které sdílí lidé jedné konkrétní skupiny. (Navrátil, 2003)

Výš oproti kultuře stojí multikultura, která vznikla spojením různých etnických kultur, tradic a víry. (Metodika multikulturní výchovy, 2012)

Multikulturní společnost chápeme jako společenství, kde žije více různých skupin obyvatel, které mají odlišné zejména materiální a duchovní, ale i kulturní a další hodnoty a je založeno na respektu ke všem lidem stejně. (Hladík, 2006).

S multikulturní společností souvisí interkulturní vzdělávání, při kterém se jedinec učí chápat a přijímat různé odlišnosti, hodnotit rozdíly mezi různorodými kulturami, které by ale neměly způsobit konflikt, spíše obohacení dané skupiny. (Buryánek a kol., 2002, s. 13)

Ve Strategii romské integrace do roku 2020 se mimo jiné uvádí, že integrace Romů do české společnosti by měla probíhat oboustranně, tedy jak ze strany Romů, tak ze strany většinové společnosti a cílem je vytvoření jednotné společnosti bez konfliktů. Je sem zahrnuto sociální a ekonomické začleňování Romů a posílení jejich identity v oblasti tradic a kultury.

Integrace Romů je v dnešní době skloňována z mnoha různých úhlů. Její úspěšné dovršení znamená „*zapojení Romů do politiky hlavně na komunální úrovni, důsledné potírání rasistických projevů, přizpůsobení vzdělávacího systému potřebám romských dětí, zvyšování vzdělanosti a kvalifikace, zvyšování informovanosti většinové společnosti o romské populaci a naopak budování motivace Romů ke hledání zaměstnání a další*“ (Hladík, 2006, s. 46).

(Kaleja, Knejp, 2009) uvádí, že základním problémem v souvislosti s integrací Romů do většinové společnosti je překvapivě jejich vlastní soužití. Jde o to, že základní jednotkou celého příbuzenského systému je rodina, jejímž nejzákladnějším prvkem je kolektivismus, což v ekonomické sféře znamená, že se výdělek jednoho člena, který chodí do práce, rozdělí mezi všechny zbylé členy rodiny. Tedy při zachování tradiční romské rodiny a jejího fungování je pro jednotlivé členy ekonomicky velmi nevýhodné zapojení se do pracovního procesu. Toto je jeden z významných faktorů, které způsobuje socioekonomické potíže státu s romskou menšinou. (Kaleja, Knejp, 2009)

V souvislosti s etnickými menšinami je spousta názorů a postojů majoritní společnosti založená na předsudcích, které pak mohou vyústit v diskriminaci či rasismus.

Předsudek je záporně zhodnocený úsudek či negativní postoj ke skupině nebo k jednotlivým jejím členům, k jejich názorům, idejím apod. Je založený na neověřených názorech, stereotypech a nejčastěji vystupuje vůči etnickým a rasovým skupinám. Rasismus je postoj či jednání, které vychází z xenofobie a zastává názor o fyzické a

duševní nerovnosti lidí, o rozdělení ras na vyšší a nižší. Projevuje se diskriminací a agresivním chováním – rasové násilí. (Metodika multikulturní výchovy, 2012)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 METODOLOGIE VÝZKUMU

Praktická část této bakalářské práce se věnuje výzkumu, jehož záměrem je analyzovat a interpretovat zkušenosti výchovných poradců při uplatňování pedagogických strategií s žáky romského etnika v rámci řešení výchovných problémů na základních školách.

Tento výzkum jsem zvolila proto, že podle dostupných studií chybí stále dostatečná podpora pro práci výchovných poradců. Dalším důvodem je to, že práce s žákem jiného etnika je specifická a ještě více specifická je práce s romskými žáky, kteří často bývají ze sociálně znevýhodněného prostředí a jejich integrace je tedy žádoucí.

Při zpracování teoretické části této práce jsem vycházela z dostupné legislativy, související s touto problematikou, dále z literatury, která se věnuje výchovnému poradenství a také z literatury, zabývající se otázkami romské menšiny.

V empirické části práce je realizován kvalitativně orientovaný výzkum, jehož podstatou je podle Švaříčka a Šed'ové a kol. (2007, s. 24) „*hloubkové prozkoumání široce definovaného jevu a poskytnutí maximálního množství informací, které se daného jevu týkají*“.

Podle Miovského (2006) můžeme kvalitativní výzkum chápat jako princip, který určuje na základě nějakého výzkumného problému způsob a výběr využití kvalitativních metod.

Hendl (2005) kvalitativní výzkumu popisuje jako proces, kdy na začátku výzkumu výzkumník určuje téma a po té výzkumné otázky. Podle něj se otázky mohou během sběru a analýzy dat upravovat, doplňovat. Autor zdůrazňuje, že zde výzkumník vyhledává a analyzuje všechny informace, které získá, a které nějakým způsobem přispívají k osvětlení výzkumných otázek - u nich pak může provádět deduktivní i induktivní závěry.

Podle Hendla (2005) je výhodou kvalitativního přístupu k danému problému získání dostatečně detailního popisu jednotlivých případů a také to, že se díky tomuto typu výzkumu osvětlují takové podrobné informace, vypovídající o tom, proč se daný fenomén objevil.

5.1 Cíl výzkumu

Hlavním cílem výzkumu je popsat jaké jsou zkušenosti výchovných poradců s výchovně poradenskou činností určenou žákům romského etnika.

Byla stanovena výzkumná otázka a také struktura rozhovoru, který bude veden v rámci výzkumu s výchovnými poradci 6 vybraných základních škol, kde je polovina nebo převážná většina žáků romského etnika.

5.2 Výzkumná otázka

Výzkumná otázka představuje ústřední otázku, ze které pak vycházejí další specifické otázky. Jejich zodpovězení by nás mělo dovést ke správnému cíli. (Hendl, 2005)

Výzkumnou otázkou, kterou jsem zvolila pro tento výzkum je: „Jaké jsou zkušenosti výchovného poradce s uplatňováním pedagogických strategií s žáky romského etnika v rámci řešení výchovných problémů?“.

Z této základní otázky pak vychází další specifické otázky a to jsou tyto:

1. Jaká jsou specifika výchovných problémů žáků romského etnika?
2. Jaké jsou bariéry a podpůrné prostředky při řešení výchovných problémů žáků romského etnika?

5.3 Výzkumný soubor

Pro kvalitativní výzkum je důležité, abychom zvolili správnou strategii výběru a eliminovali při tom chyby, ke kterým může někdy dojít. V případě kvalitativního přístupu nejde o náhodný velký soubor, ale naopak o konkrétní a záměrnou volbu. (Miovský, 2006)

Pro tuto bakalářskou práci jsem vybrala 6 výchovných poradců z takových základních škol, kde je převážná většina žáků romského etnika. Jedná se o školy v rámci celé Moravy a Slezska a jednu ze Západních Čech (Přerov, Most, Ostrava, Brno).

Z důvodu anonymity jsou jednotliví poradci označení jako VP1 (výchovný poradce 1), VP2 (výchovný poradce 2), VP3, VP4, VP5 a VP6.

Výchovný poradce 1 (**VP1**) se této práci věnuje osmý rok. Vystudoval mezifakultní studium Přírodovědecké a Filozofické fakulty na Masarykově univerzitě, obor učitelství zeměpisu a dějepisu pro střední školy a potom výchovné poradenství na Pedagogické fakultě. Na základní škole, v níž pracuje, je asi 80% romských žáků. Složení žáků ve třídách je různé, někdy 100% romských, někdy 60% romských a 40% žáků z většinové společnosti. Škola, ze které většina žáků pochází, se nachází v oblasti, kde je vysoká koncentrace romského etnika, tato oblast se řadí mezi vyloučené lokality.

VP2 pracuje jako výchovný poradce přibližně pátý rok. Vystudoval nejprve bakalářské studium na Technické univerzitě, obor speciální pedagogika ve vychovatelství, následně pak magisterské studium, obor učitelství I. stupně. Na základní škole, kde pracuje, je 100% zastoupení romských žáků, kteří pocházejí z jedné oblasti z vyloučené lokality.

VP3 vystudoval Přírodovědeckou fakultu, obor matematika, fyzika se zaměřením na učitelství a také obor výchovné poradenství na Pedagogické fakultě. Dva roky pracuje jako výchovný poradce na základní škole, kde je 100% zastoupení romských žáků. Děti pochází z vyloučených lokalit v dané oblasti, jsou zde i děti, které se se svými rodinami nedávno přistěhovaly z Anglie, a hodně dětí přišlo ze Slovenska.

VP4 pracuje jako výchovný poradce 11 let. Vystudoval Filozofickou fakultu Univerzity Palackého, pak na Masarykově univerzitě pedagogické studium, poté již zmíněné výchovné poradenství. Později ještě VP4 studoval na Masarykově univerzitě právo a veřejnou správu. Ve škole, kde pracuje jako výchovný poradce a zastává zde současně i funkci ředitele školy, je 100% zastoupení romských žáků. Žáci této školy pochází z vyloučených lokalit, některé rodiny bydlí na ubytovnách, kde je velké množství lidí v malých prostorech.

VP5 vystudoval Pedagogickou fakultu, obor hudební výchova a ZSV se zaměřením na vzdělání a jako výchovný poradce pracuje 3 roky. Tuto školu navštěvuje 98% romských žáků, složení v jednotlivých třídách je převážně z romských dětí. Ty pocházejí z vyloučených lokalit v okolí této školy.

VP6 působí jako výchovný poradce na dané škole 12 let. Vystudoval Pedagogickou fakultu, po té speciální pedagogiku a později výchovné poradenství na Masarykově univerzitě. Na škole, ve které pracuje, je 90 % romských žáků, někdy určitou dobu navštěvují školu žáci vietnamské národnosti, ukrajinské a některých dalších národností, kteří ale do této školy chodí jen omezenou dobu a po té přestupují na jiné školy. Romské děti jsou převážně z vyloučených lokalit.

5.4 Metoda sběru dat

Metodu sběru dat popisuje Hendl (2005) jako sběr údajů kvalitativního výzkumu. Dále autor uvádí, že výběr metody je určen výzkumným problémem a „zakládá se na požadovaném typu informace i na tom, od koho jí budeme získávat a za jakých okolností se tak bude dít“. (2005, s. 161)

Výzkum byl realizován formou polostrukturovaného rozhovoru, který je charakteristický tím, že jsou v jeho případě předem připravené otázky a přitom nemusí být striktně stanoveno jejich pořadí, můžeme pokládané otázky modifikovat, podmínkou ale je, abychom položili všechny. (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007)

Gulová, Šíp (2013) hovoří o tom, že otázky v rámci polostrukturovaného rozhovoru jsou vlastně pracovní pomůcky, které je nutné ověřit. Podle těchto autorů může výzkumník upravovat a přizpůsobovat otázky tak, jak mu z průběhu rozhovoru vystupují významné okruhy.

Vedení hloubkového rozhovoru vyžaduje porozumění, koncentraci a disciplínu. Tazatel by měl být neutrální a současně by měl dotazovaného podporovat v dalším vyprávění, k dalším podrobnostem apod. Rovněž by měl tazatel směřovat vhodnými otázkami k takovým odpovědím, které tazateli dají hodnotné informace. (Hendl, 2005)

Chráska (2007, s. 182) uvádí, že „*rozhovor spočívá v bezprostřední komunikaci výzkumného pracovníka a participanta*“.

Díky zvolené formě polostrukturovaného rozhovoru, který mi dovoluje držet se předem připravených otázek a témat, má respondent možnost a prostor pro své vlastní vyjádření. V rámci přípravy a provedení rozhovoru jsem si spolu s připravenými otázkami vytyčila i jeho obsahové složky.

5.5 Způsob analýzy dat

Pro zpracování dat byla zvolena fenomenologická analýza. Podle Hendla (2005, s. 267) se výzkumník při fenomenologickém výzkumu „*zaměřuje na osobní zkušenost. Popisuje ji pomocí jazyka, který je této zkušenosti nejbližší, bez zahrnutí teoretických konstruktů*“. Fenomenologické zkoumání se snaží zachytit základní prvky lidské zkušenosti, které mohou být velice různorodé (deprese, osamocení, vztahy k jiným lidem apod.), jde v podstatě o analýzu zkušenosti.

Pro fenomenologii jsou významná tři základní pravidla. Jedním pravidlem je pravidlo epoché, což znamená, že výzkumník musí své znalosti a zkušenosti o daném tématu zcela uzavřít, oprostít se od nich. Druhým pravidlem je pravidlo deskripce, podle kterého výzkumník daný fenomén co nejpodrobněji popisuje, nemá ho vysvětlovat, má daného participanta chápat a nedělat ukvapené závěry. Poslední je pravidlo horizontalizace neboli

vyrovnání – tedy všechny údaje jsou stejně významné, není zde žádná hierarchie pojmů. (Gulová, Šíp, 2013)

5.5.1 Interpretativní fenomenologická analýza

Metoda IPA je interpretativní fenomenologická analýza („interpretative phenomenological analysis“) a kromě fenomenologie vychází také z hermeneutiky a z ideografického přístupu. Snaží se „zjišťovat a popisovat zkušenost respondentů z hlediska toho, jak si oni sami utvářejí a konstituují realitu, a toho, jaký jí oni sami dávají význam, smysl“. (Gulová, Šíp, 2013, s. 105)

V sociálně-pedagogické oblasti je metoda IPA nástroj kvalitativního výzkumu, kterým se zjišťují a popisují zkušenosti dotazovaných podle toho, jaký oni dávají dané skutečnosti význam. U této metody jde v podstatě o rekonstrukci vlastních projevů respondenta. (Gulová, Šíp, 2013)

Podnětem ke vzniku IPA byla taková potřeba fenomenologického přístupu, která by jednak umožnila výzkum osobní zkušenosti participantů, jednak aby informace a data byly jednoduché a pochopitelné pro výzkumníky bez filozofických znalostí. (Řiháček a kol., 2013)

Součástí IPA je práce s hermeneutickým kruhem, který lze stručně popsat jako typ interpretace, kde každou jednotlivou část může výzkumník pochopit pouze v celkové souvislosti a naopak. Při této práci se tazatel mimo jiné snaží porozumět tomu, jak participant ke svým výsledkům dospěl.

Další částí, související s IPA, je ideografický přístup, který se zaměřuje na jednotlivce, kteří ve svém životě prožívají určitou konkrétní událost. Výzkumník detailně prozkoumává danou situaci tak dlouho, než dojde k porozumění danému jevu a jeho interpretaci. (Řiháček a kol., 2013)

5.5.2 Postup při interpretativní fenomenologické analýze

V předkládané práci bylo mojí snahou detailně popsat, analyzovat a interpretovat zkušenosti výchovných poradců s výchovně poradenskou činností určenou žákům romského etnika, proto byla zvolena metoda interpretativní fenomenologické analýzy (IPA), jejímž cílem je podle Smitha (2003) detailní zjišťování a prozkoumání zkušenost člověka, to, jak si dotazovaní utváří smysl sociálního i osobního světa.

U všech rozhovorů byl nejdříve proveden doslovný přepis a rozhovory byly pak vytištěny. Byla použita *doslovná transkripce*, což znamená podle Hendla (2005) převedení mluveného slova rozhovoru do textu.

Při zpracování dat pomocí interpretativní fenomenologické analýzy jsem zvolila takový pracovní postup, že po transkripci hloubkových rozhovorů jsem data u jednotlivých rozhovorů opakovaně četla a na pravé straně textu jsem je označovala poznámkami, komentáři a hesly jednotlivých částí rozhovoru. Mojí snahou bylo zdůraznit vše, co je v rozhovoru významné a zajímavé. Tyto poznámky a komentáře jsem poté zformulovala, došlo tím k redukci objemu dat a začala jsem označovat důležité pasáže z textu, které jsem opět poznamenávala na okraj. V další fázi analýzy jsem se soustředila na nejvýznamnější úseky rozhovoru a po té jsem se snažila vymezit objevující se větší témata, která jsem opět označila. Následně jsem hledala souvislosti mezi jednotlivými tématy a jejich propojení. V poslední fázi jsem témata podle jejich podobnosti přidružovala k nějakému tematickému okruhu. Tento postup jsem provedla u každého rozhovoru zvlášť.

6 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

Tato kapitola představuje analýzu a interpretaci takových dat, které byly získány pomocí interpretativní fenomenologické analýzy. Po zpracování dat (viz kapitola 5.5) jsem přistoupila k samotné analýze - postupně na povrch vyplývala nová témata, která jsem skládala vedle sebe, nechala je na sebe působit, uvědomovala si jejich význam, posuzovala jejich souvislosti, spojitost nebo eventuálně možnou nadřazenost některých témat. Výsledkem tohoto zpracování jsou rozbory a schémata jednotlivých rozhovorů a po té výsledná závěrečná tabulka, která z těchto všech témat vyplývá. Rozbory a schémata jsou znázorněny na závěr popisu jednotlivých rozhovorů v této kapitole, přesněji v podkapitole 6.1., 6.2., 6.3., 6.4, 6.5 a 6.6, výsledná tabulka je uvedena v kapitole 6.7. spolu s celkovým shrnutím výsledků. V příloze je k dispozici rozhovor s výchovným poradcem č. 4, analýza tohoto rozhovoru, témata a subtémata, která při zpracování metodou IPA z rozhovoru vyplynula včetně rozboru a závěrečného schématu.

6.1 Výsledky analýzy rozhovoru s výchovným poradcem č. 1 (VP 1)

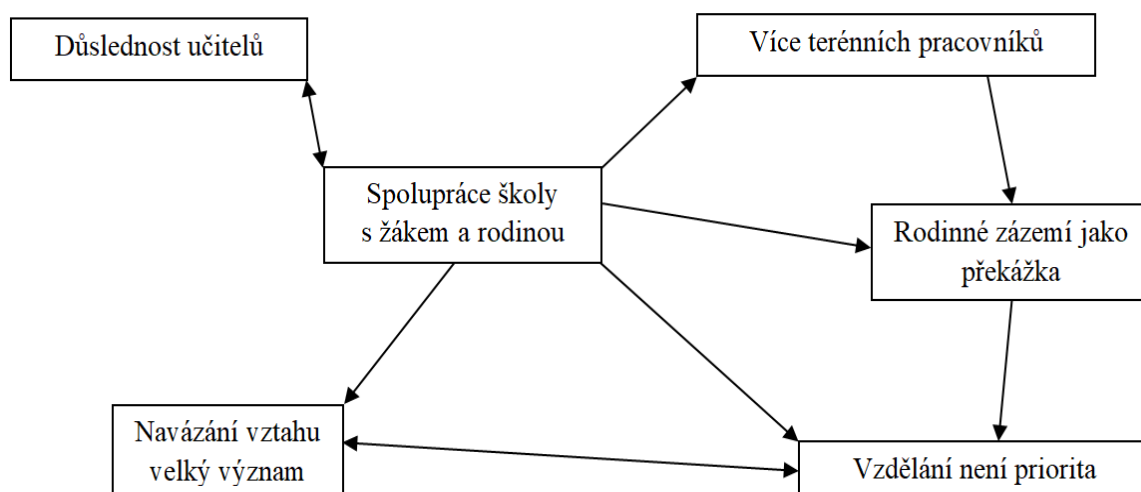
Z tohoto rozhovoru s výchovnou poradkyní vyplynulo celkem 6 témat. Jedním z nich bylo téma vzdělávání, kdy se výchovná poradkyně vyslovila v tom smyslu, že podle ní nejsou pro rodiče školní výsledky jejich dětí nijak významné či zajímavé, protože ani rodiče ani děti nemají žádný vztah ke vzdělávání, je zde naprostá absence jakékoli motivace. Doslova uvedla: „...vzdělání je až na posledním žebříčku hodnot“. Dalším tématem byla spolupráce dětí a vůbec jejich práce ve škole - podle participantky děti při výuce spolupracují, pokud k učiteli cítí důvěru a věří mu, tedy pokud je mezi nimi navázán vztah. Spolupráce s rodiči je podobná – velmi důležitá je komunikace, vysvětlování, jednání „na rovinu“. Podle výchovné poradkyně je pro dobrou spolupráci velmi podstatné navázání vztahu a pomoc rodině v případě potřeby. Jedním z dalších témat, která se při analýze objevila, byla spolupráce školy s žáky a jeho rodinou, kde participantka poukázala zejména na absenci pravidelného režimu dětí a nedodržování dohod ze strany rodičů, které byly při jednáních a pohovorech ve škole stanoveny. Další významné téma se týkalo školního poradenského pracoviště, kdy byla při rozhovoru zdůrazněna nutnost většího počtu pracovníků v terénu na plný úvazek, většího počtu lidí v rámci poradenského pracoviště a zejména zvýšení úvazku výchovného poradce alespoň na 15 hodin týdně. Co se týká spolupráce se třetími stranami, podle participantky je většinou dobrá, doslova řekla: „...vždy záleží na konkrétním člověku, ani ne tak na instituci“. Dle výchovné poradkyně č.1 jsou v souvislosti

s výchovnými strategiemi významné doučování, které potřebuje podle jejich zkušeností převážná většina romských dětí, dále sociální podpora dětí, možnosti péče školního psychologa, sociálního pedagoga. Jako největší překážku pro vzdělávání žáků uvádí: „... jejich velmi špatná docházka do školy, protože ve chvíli, kdy oni přestanou do školy chodit tak samozřejmě ztrácí kontakt s probíranou látkou a pak velmi těžko navazují...“.

Tab. 1: Témata a subtémata rozhovoru s výchovným poradcem č. 1

<p>Důslednost učitelů</p> <p>Vytrvalost učitelů Trpělivost Špatná docházka do školy Vysoké nároky na učitele Zájem a empatie Fenomén záškoláctví Neomluvené absence</p>	<p>Spolupráce školy s žákem a rodinou</p> <p>Pohovory s rodiči Neustálé objasňování Nedodržování dohod ze strany rodičů Pravidelná komunikace s žákem a rodiči nutností Projevování zájmu o děti Nutnost zapojení většího počtu pracovníků Absence pravidelného režimu dětí</p>
<p>Více terénních pracovníků</p> <p>Pomoc školního psychologa Spolupráce s OSPOD Všechno je v lidech Zajišťování dokumentace Spolupráce s policií až poslední možnost Navýšení úvazku výchovného poradce žádoucí</p>	<p>Vztahová rovina</p> <p>Navázání vztahu s žáky a rodiči velký význam Podpora rodiny Pomoc rodině v různých situacích Vysvětlení významu přípravy dětí do školy Dobrý vztah k dětem základ úspěchu</p>
<p>Rodinné zázemí jako překážka</p> <p>Absence zájmu o školní výsledky dětí Ztráta kontroly nad dětmi Specifičnost romské komunity Sociální dávky Nemožnost pomoc s úkoly Absence soukromí dětí</p>	<p>Vzdělávání není priorita</p> <p>Absence jakékoli motivace Žádný vztah ke vzdělávání Pomoc neziskových organizací Doučování nutností Apel na mladou generaci</p>

Obr. 1: Schéma témat z rozhovoru s výchovným poradcem č. 1



6.2 Výsledky analýzy rozhovoru s výchovným poradcem č. 2 (VP 2)

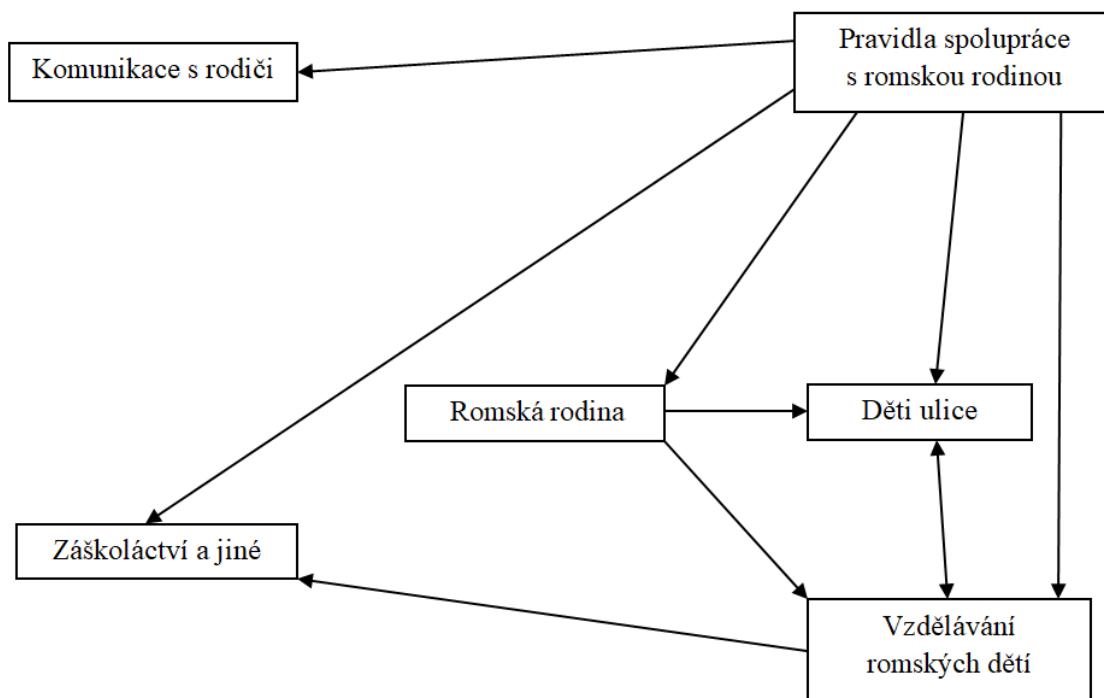
Z rozhovoru s výchovnou poradkyní vyplynulo 6 témat – jednak téma v souvislosti s romskými dětmi, které participantka označila jako „děti ulice“ a doslova uvedla: *„Lhostejná výchova romských rodičů ke svým dětem se odráží i v jejich chování, jsou to vlastně děti ulice. A taky proto se dokáží jakýmkoli způsobem o sebe postarat – nadávky, krádeže, loupeže, předčasné kouření či užívání drog – berou to jako standard“*. Dále potom pokračuje: *„...díky tomu, že se o ně rodiče příliš nestarají, tak jim ani nevštěpují vztah k něčemu jako je vzdělání například“*. Co se týká otázky specifik práce s romskými žáky, výchovná poradkyně zdůraznila jako naprostý základ nastavení pevných pravidel a jejich dodržování a neustupování z nich. A také neustálé vysvětlování postupu, pokud budou pravidla porušována. Uvedla, že je pro dobrou spolupráci s romskou rodinou významný určitý vztah a vzájemná důvěra. U tématu různých výchovných problémů, záškoláctví, omluvených a neomluvených absencí výchovná poradkyně uvedla, že největším trestem a zároveň ostudou a potupou pro konkrétní dítě je, když jeho matka sedí při výuce ve třídě – toto se dle jejích zkušeností hodně osvědčilo a přispělo ke zlepšení školní práce daného žáka. Bohužel to ale, dle jejích zkušeností, nemá příliš dlouho trvající efekt a je nutné tyto či podobné „donucovací akce“ opakovat častěji. V souvislosti s otázkou na podpůrné prostředky a úspěšné řešení výchovných problémů se participantka vyjádřila v tom smyslu, že: *„vlastně žádné nejsou, protože školský zákon či školní řád a další nemají k dispozici dostatečné nástroje...“*, romské děti se, dle jejího názoru, o *„špatné známky, udělená výchovná opatření či snížené známky z chování nestarají, funguje jen účast matky při vyučování...“*. S otázkou vzdělávání romských dětí poradkyně vyzdvihla několik podtémat, zejména žádnou motivaci k jakýmkoli vhodným činnostem jako jsou např. různé zájmové činnosti, dále absence vztahu ke vzdělání. Participantka se vyjádřila v tom smyslu, že dříve byla na každé škole alespoň jedna speciální třída. Nyní jsou z důvodu inkluze samé „běžné“ třídy, a to má potom negativní dopad na vzdělávání romských dětí. Zdůraznila ale také, že jak u menších, tak u větších dětí zaujímá důležité místo hravý způsob výuky, který děti baví a těší se na něj – zejména pravděpodobně proto, že doma si s nimi nikdo nehraje. Co se týká tématu romské rodiny, tak podle výchovné poradkyně je velmi důležité při spolupráci stanovení pevných hranic, trvání na jejich dodržování. S tím souvisí také důslednost učitelů při řešení různých situací, spolupráce s pracovníky OSPOD a dalšími institucemi. Opět zde byl zdůrazněn význam sociálního pracovníka v terénu, který funguje jako styčný důstojník mezi rodinou a školou. Podle

jejich zkušeností je v romské rodině absence vztahu mezi dětmi a rodiči, podpory dětí ze strany rodičů. Děti nemají žádný vzor, mnozí z rodičů nepracují, jejich hlavní výdělek je zejména v pobírání sociálních dávek - a toto se podle ní dědí z generace na generaci. Jako největší překážku při práci s romskými žáky vnímá tato výchovná poradkyně doslova: „*Nezájem rodiny o vzdělání a výchovu svých vlastních dětí*“.

Tab. 2: Témata a subtémata rozhovoru s výchovným poradcem č. 2

Komunikace s rodiči	Pravidla spolupráce
Rodiče křičí Trpělivost učitelů Důležité dobré vztahy s rodinou Klidné chování učitelů Pokuty krátkodobé řešení	Pevné hranice Důslednost učitelů jako základ Trvání na stanovených pravidlech Pevně daný postup Význam sociálního pracovníka v terénu Projevení zájmu o děti ze strany učitelů Povinnost pravidelného dotazování na dítě Všechno je v lidech Význam pomoci školního psychologa Nutnost zvýšení úvazku výchovného poradce
Děti ulice	Vzdělávání romských dětí
Zanedbané děti Vděk dětí za úsměv, pohlázení Starost dětí o sebe sama Lhostejná výchova rodičů Příkazy žádný efekt	Absence vztahu ke vzdělání Žádná motivace k jakýmkoli činnostem Podpora dětí ze strany učitelů Významný vztah dítě X učitel Inkluze jako negativní aspekt Hravý způsob výuky Absence zájmu o vzdělávání dětí
Romská rodina	Záškoláctví, loupeže
Absence vztahu a podpory Ztráta kontroly nad dětmi Pobírání sociálních dávek nejjednodušší Žádná výchova dětí Z generace na generaci Nezájem o děti ze strany rodičů	Fenomén záškoláctví Neomluvené i omluvené absence Krádeže Umístění do nápravných zařízení Vulgarita, agresivita

Obr. 2: Schéma témat z rozhovoru s výchovným poradcem č. 2



6.3 Výsledky analýzy rozhovoru s výchovným poradcem č. 3 (VP 3)

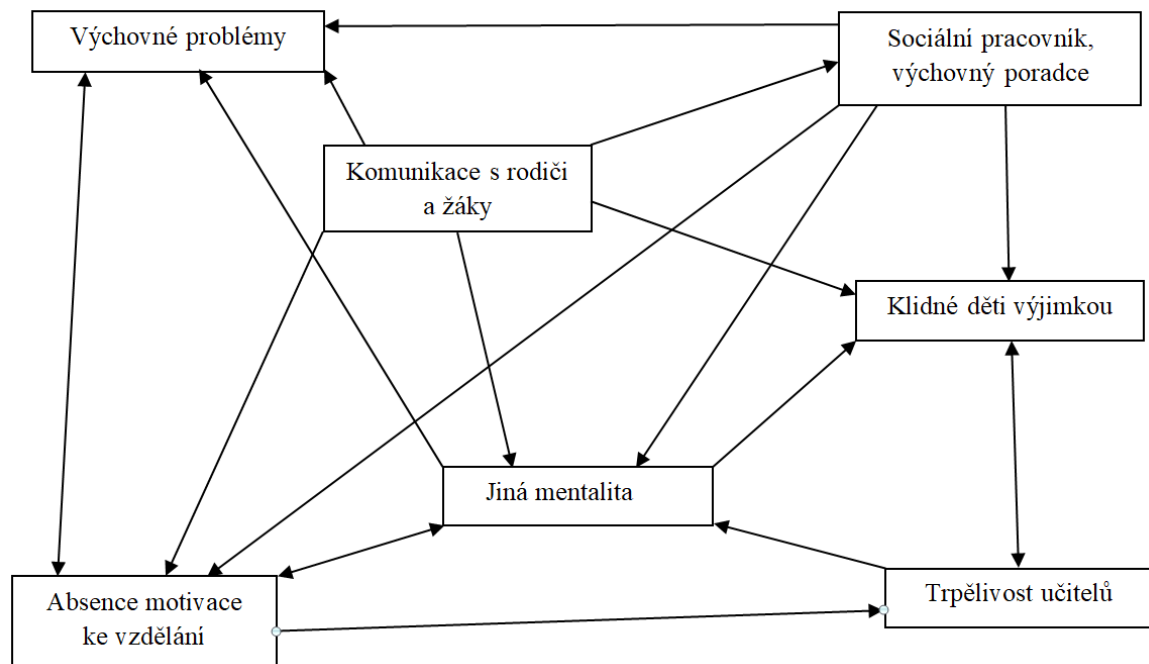
Z rozhovoru s výchovnou poradkyní č. 3 vzešlo opět 7 velkých témat. V souvislosti s tématem výchovných problémů romských žáků participantka poukázala zejména na neomluvené, cyklické absence, záškoláctví, agresí až šikanu vůči učitelům, lhaní romských dětí či kouření na záchodech. Co se týká otázky spolupráce žáků s učiteli ve škole, výchovná poradkyně doslova uvedla: „*Pro ně hrozně moc znamená, že o ně projevíte zájem, že se jim nějakým způsobem věnujete. Já si myslím, že největší roli hraje, když se jim člověk trochu otevře*“. V tomto tématu se dále zmínila o tom, že u některých učitelů děti zkouší, co daný pedagog vydrží. A pokud některý z učitelů není oblíbený, tak se ho všemožně snaží vypudit. Samotné vzdělávání podle ní nemá pro romské žáky žádný význam, snížené známky z chování nemají výchovný efekt, většina z dětí potřebuje asistenta při vyučování a všichni žáci potřebují doučování, aby vůbec postoupily do další třídy. Co trochu „zabírá“, aby romské děti chodily do školy a učily se, je to, když s nimi jejich matka sedí ve třídě – to je pro daného žáka taková ostuda, že raději chvíli do školy chodí a pracuje, než by tu potupu zažil znovu. V souvislosti se vzděláním jsou podle participantky problémem „smíšené třídy“, tedy třídy, kde jsou šikovní romští žáci, ale s nimi třídu navštěvují děti s ADHD, jak sama říká: „*...když se mám věnovat všem, tak ty nadané, co by se mohli dobře učit, ty ostatní stahují dolů a ti nadaní se nenaučí nic*“. Dalším tématem, které při analýze vyplynulo z rozhovoru, bylo téma specifika práce s rodiči a žáky, u kterého participantka zdůraznila zejména pevné stanovení pravidel, důležitost vysvětlení postupu při jejich porušování, důslednost jak učitelů, tak všech pracovníků poradenského pracoviště při jejich dodržování. Zmínila také význam dobrého vztahu s rodinou, vzájemnou důvěru mezi pedagogy a rodiči, porozumění a empatii učitelů. V souvislosti se školním poradenským pracovištěm na škole uvedla to, že nad 50 neomluvených hodin informují OSPOD, po té policii, spolupracují s probační a mediační službou. Zdůraznila to, že při absenci dětí je nutné, aby škola okamžitě reagovala, informovala rodiče, ověřovala si, kde se děti nachází, doslova uvedla: „*jako dobrá páka se mi zdá, když voláme domů a informujeme je...*“, dále „*...když jim takto voláme, je jim to nepříjemné. Často to dají do pořádku,...*“ Zmínila se ale o tom, že rodiče často neví, kde jejich děti jsou. Uvedla: „*každé dítě má tak 5 nebo 6 sourozenců a rodiče o nich nemají přehled a často to neřeší. Prostě člověk musí okamžitě s nimi pracovat, okamžitě jim volat, okamžitě rodiče informovat, aby viděli, že to tak nenecháme, že to není jedno*“. Na otázku

možné nápravy byla ale výchovná poradkyně skeptická, řekla: „Náprava asi možná není, nevím, co by se muselo stát, aby změnili přístup. Je to jiná mentalita“.

Tab. 3: Témata a subtémata rozhovoru s výchovným poradcem č. 3

Trpělivost učitelů	Komunikace s rodiči a žáky
<ul style="list-style-type: none"> Co učitel vydrží Vypuzení neoblíbeného učitele Vysoké nároky na učitele Pevně stanovený plán postupu Otevření se dětem 	<ul style="list-style-type: none"> Stanovení pevných pravidel Vysvětlení postupu při porušování pravidel Významný vztah s rodinou Porozumění učitelů Vzájemná důvěra Projev zájmu o děti Při problému informování rodičů Empatie učitelů Důslednost všech pracovníků
Sociální pracovník, výchovný poradce	Klidné děti výjimkou
<ul style="list-style-type: none"> Při absenci okamžitá reakce školy Je to o lidech, ne o úřadech Hlášení na OSPOD Vedení dokumentace Spolupráce kurátora Nad 50 neomluvených hodin policie Psaní zpráv o pěstounských rodinách Nutnost více terénních pracovníků Ověřování omluvy u lékařů 	<ul style="list-style-type: none"> Odlišnosti nevadí Neefektivnost výhrůzek Těhotné žákyně Žádný přehled rodičů o dětech Absence jakéhokoli vzoru
Kde jsou děti?	Absence motivace ke vzdělávání
<ul style="list-style-type: none"> Každý je jiný U rodičů žádná starost o děti Jiná mentalita Tvrdohlavé děti Nízké vzdělání rodičů U dětí absence vlastní matrace Nutná změna přístupu rodič Absence pravidelného režimu u romských dětí 	<ul style="list-style-type: none"> Neefektivnost snížení známek z chování Nutnost přítomnosti asistenta Doučování Problém smíšené třídy Nutnost přítomnosti matky Nízká vytrvalost dětí Malý zájem o jakoukoli činnost
	Výchovné problémy
	<ul style="list-style-type: none"> Pozdní příchody Neomluvené absence Záškoláctví Agrese vůči učitelům Kouření na záchodech Cyklická absence Lhaní romských dětí

Obr. 3: Schéma témat z rozhovoru s výchovným poradcem č. 3



6.4 Výsledky analýzy rozhovoru s výchovným poradcem č. 4 (VP 4)

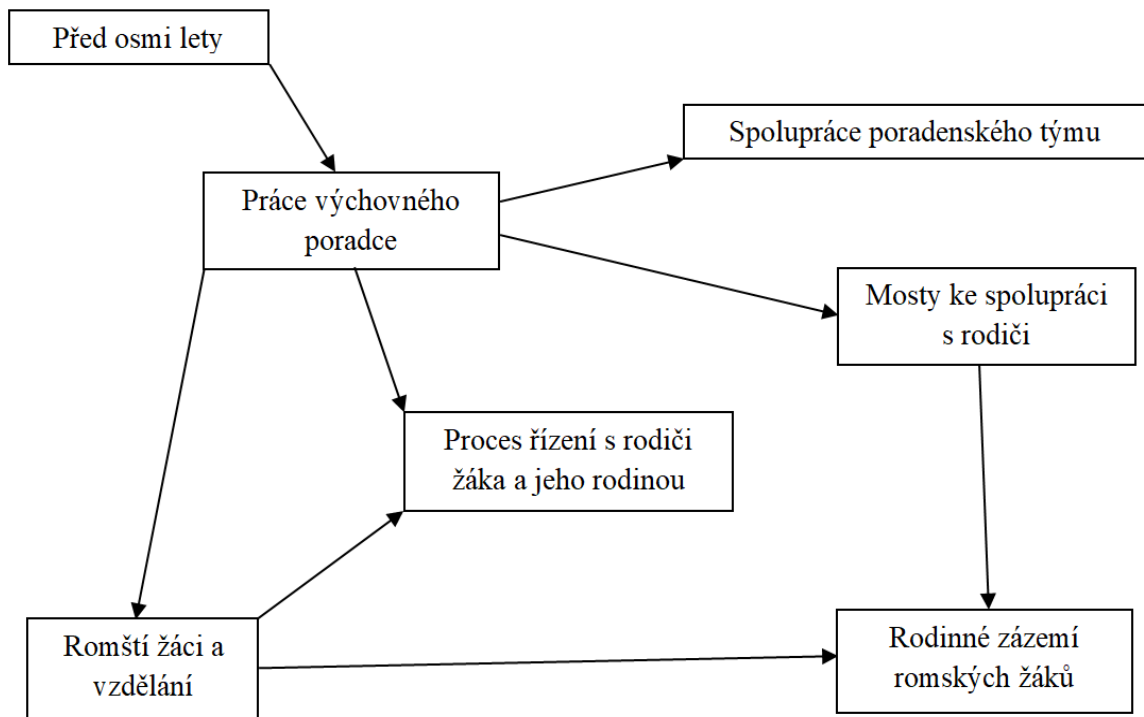
Z tohoto rozhovoru vyplynulo 7 témat. Výchovná poradkyně č. 4 mluvila o době před 8 lety, kdy bylo celkově náročnější jednání jak s žáky, tak s jejich rodinami. Od té doby výchovný poradce a jeho tým zavedli nová pravidla, se kterými se museli všichni rodiče a žáci nejen seznámit, ale také museli potvrdit souhlas s nimi svým podpisem. Pravidla mimo jiné stanovovala, že se konaly pravidelné schůzky, kde se odkryl a vysvětlil problém, navrhlo se řešení, po té docházelo a dosud dochází ke kontrolním setkáním, kde se hodnotí dosavadní stav a eventuálně navrhuje další postup, rodičům je nabízena pomoc školního psychologa, sociální pedagog dochází přímo do rodin. Co se týká otázky vzdělávání Romů, participantka zmínila, že dětem chybí jakákoli motivace, vzdělání u nich nemá hodnotu. Říká doslova: „*Neustále bojuji s tím, že učení pro ně nemá smysl, ty děti nemají žádné zázemí, nemají doma ani pracovní stůl, svůj koutek, doma mají rodiče, kteří mají převážně pouze základní vzdělání a s úkoly jim stejně nijak nepomohou*“. V souvislosti se spoluprací a fungováním žáků ve výuce výchovná poradkyně uvedla, že: „*U Romů je vše o emocích, takže aby byli v pohodě, tak nesmí být úplněk, nesmí pršet, holky nesmí mít menses, když je sluníčko, tak jsou usměvavé i děti. Oni jdou hodně na přímo, je to úplně jiná mentalita*“. Aby mohlo být řešení výchovných problémů úspěšné,

tak podle participantky je velmi důležitá práce sociálního pedagoga v terénu, který chodí do rodin, informuje, vysvětluje, pomáhá při řešení problémů ať už ve smyslu doučování, tak různých podpůrných řešení, konzultací apod. Zkrátka nejdůležitější je podle ní komunikace a přímé jednání.

Tab. 4: Témata a subtémata rozhovoru s výchovným poradcem č. 4

<p>Rodinné zázemí romských žáků</p> <p>Nízká hodnota vzdělání Nemožnost pomoci s úkoly v rodině Absence zázemí pro studium Základní vzdělání rodičů Jiná mentalita Emoční nastavení Romů</p>	<p>Řízení s rodiči žáka a jeho rodinou</p> <p>Vysvětlení podstaty problému Schůzky ve čtyřech Návrhy řešení Hodnocení dosavadního stavu Kontrolní setkání Pomoc školního psychologa Výchovná komise na nevyřešený problém Zápisy a dokumentace Informování policie</p>
<p>Mosty ke spolupráci s rodiči</p> <p>OSPOD a kurátor jako nevyhovující řešení Pevná pravidla Ztvrzování dohod podpisem Vše je o komunikaci Trpělivost Sociální pedagog v prostředí rodiny Přímé jednání Informování rodičů školou</p>	<p>Před osmi lety</p> <p>Dřívější velké problémy Posun dětí Zavádění pravidel Ubývání problémů Hlášení na OSPOD Opakující se neomluvené hodiny Vyhrožování rodičů Stále nevyhraný boj</p>
<p>Práce výchovného poradce</p> <p>Vnímání potřeb dětí Pomoc s doučováním Projevy empatie ze strany učitelů Boj za smysluplnost učení Přesvědčování k dalšímu vzdělávání Opatrný přístup</p>	<p>Spolupráce poradenského týmu</p> <p>Je to o lidech OSPOD, který se nebojí Školní psycholog, školní metodik prevence, sociální pedagog Spolupráce policie Rozdělení úkolů</p>
<p>Romští žáci a vzdělání</p> <p>Absence motivace ke vzdělání Nesmí být úplněk Absence domácí přípravy na školu Nemá smysl dávat pětky Poznámky neplatí</p>	

Obr. 4: Schéma témat z rozhovoru s výchovným poradcem č. 4



6.5 Výsledky analýzy rozhovoru s výchovným poradcem č. 5 (VP 5)

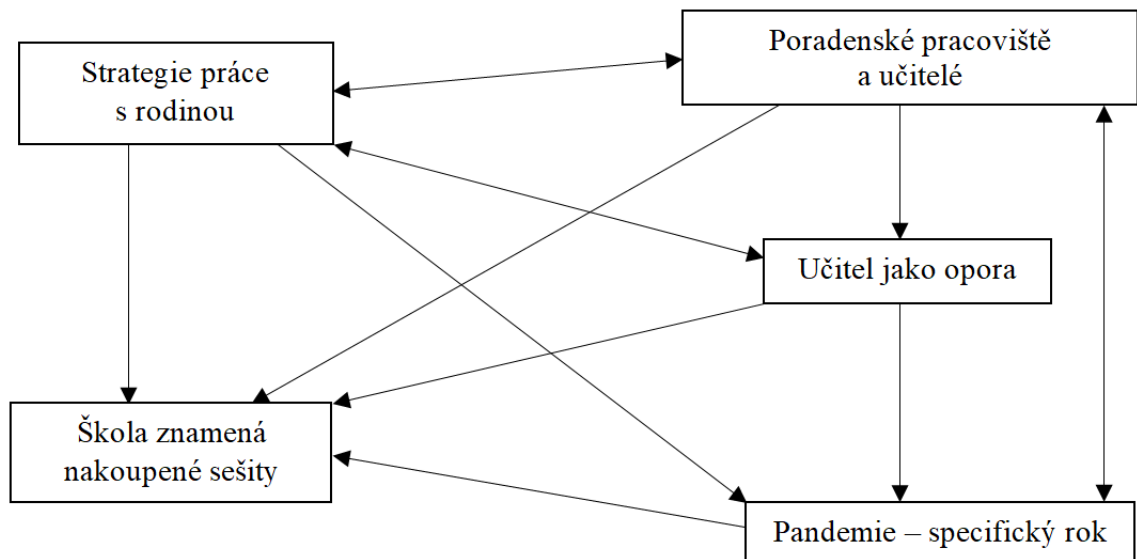
Analýzou rozhovoru s výchovnou poradkyní č. 5 vzešlo 5 témat, kdy jednak zdůraznila, že tento školní rok, tedy v době pandemie, je rokem specifickým a s tím souvisí i jiná než klasická řešení různých problémů. Také je mnohem složitější vzdělávání romských dětí, kdy mnohé z nich nemají doma počítač (nebo mají, ale nemají data), takže výuka je velmi komplikovaná. Škola například nemůže svolávat výchovné komise, nemohou být ve škole řešeny problémy s rodiči z důvodu shlukování. Podle participantky se pracovníci snaží o domluvu s rodiči před školou, když si s dětmi chodí pro výukový materiál, který škola každému žákovi tiskne. Jedním z dalších témat, které z rozhovoru vyplynulo, byla oblast vzdělávání romských žáků, kde se výchovná poradkyně zmínila o nepodnětném rodinném zázemí, kde navíc zcela chybí ambice pro jakoukoli změnu, vzdělání pro ně nemá hodnotu. Pro rodiče vlastně škola znamená pouze nakoupené sešity a díky zápisu dětí do školy i přísun sociálních dávek. V souvislosti s dalším tématem o strategii práce s romskou rodinou vyzdvihla participantka důležitost vysvětlení smyslu dodržování pravidel, vysvětlení postupu při nespoupráci, ale také na druhé straně význam a smysl budování vztahu s rodinou, získání důvěry a v neposlední řadě porozumění rodinnému prostředí.

V případě omluvených a hlavně neomluvených absencí je podle ní důležité, aby škola reagovala včas, informovala rodiče, vedla s nimi pohovory a dbala na dodržování stanovených pravidel. Postup při neomluvených absencích je standardní: nejdříve jsou sjednané výchovné komise, pokud se nic nezmění, zasílá se zpráva na OSPOD, řeší to kurátor, později pak i policie. Poradkyně říká doslova: „...jsou rodiny, které když mají být konfrontovány s úřady, tak se prostě sbalí a odjedou do jiného města, do jiného okresu a tam nějakou dobu jsou. Tam se ten kolotoč ovšem rozjede nanovo a oni tam čekají, co škola udělá; až ta škola rozjede podobné kolečko s úřady jako my, tak se zase sbalí a odjedou zpátky sem. Oni tak jako stále utíkají“.

Tab. 5: Témata a subtémata rozhovoru s výchovným poradcem č. 5

Pandemie – specifický rok	Poradenské pracoviště a učitelé
Nemožnost svolávat výchovné komise Nutnost zapojovat třetí strany Nemožnost řešení problémů ve škole Snaha o domluvu s rodiči před školou Hlášení neplnění distanční výuky	Nutnost navýšení hodin výchovného poradce Reagovat včas Zasílání zpráv na OSPOD Pohovory s rodiči, výchovné komise Včasné řešení problémů Tendence podpory Romů pro studium na SŠ Spolupráce s policií
Učitel jako opora	Škola znamená nakoupené sešity
Zapojení žáka i rodiny Učitel jako opora Porozumění učitelů Empatie a porozumění učitelů	Nepodnětné prostředí Každý rok je to jiné Únikové kolečko Děti podřízené rodičům Absence zázemí pro vzdělávání
Strategie práce s rodinou	
Vysvětlení smyslu dodržování pravidel Vysvětlení postupu při nespolupráci Vztah s rodinou jako základní kámen Budování vztahu s rodinou Získání důvěry rodiny Nízké ambice pro změnu Porozumění rodinnému zázemí	

Obr. 5: Schéma témat z rozhovoru s výchovným poradcem č. 5



6.6 Výsledky analýzy rozhovoru s výchovným poradcem č. 6 (VP 6)

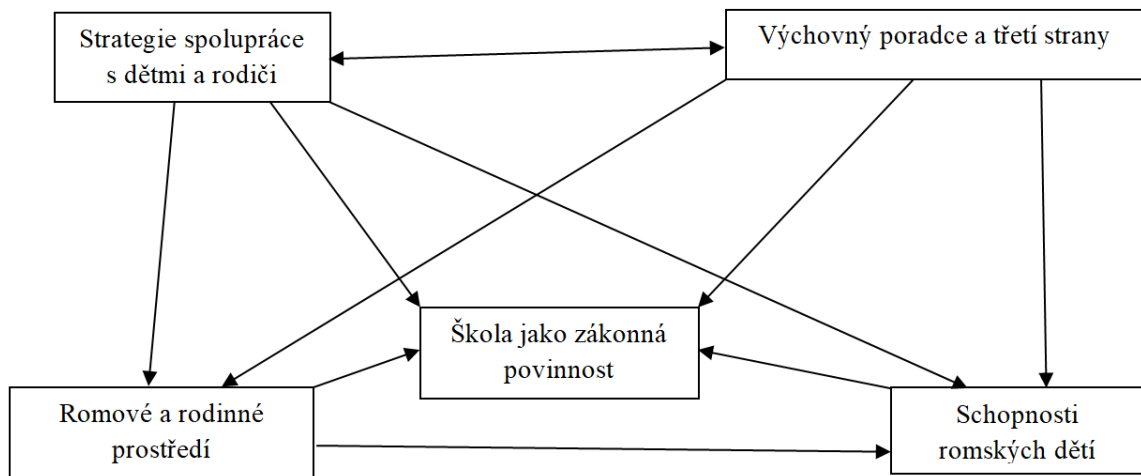
Analýzou rozhovoru s výchovnou poradkyní č. 6 vzešlo 5 témat, kdy v oblasti strategie spolupráce s dětmi a rodiči vyzdvihla důležitost stanovení a korigování pravidel, význam být při jednáních tzv. „o krok dopředu“, také aby všechny úřady a škola spolu dobře spolupracovaly a tzv. „táhly za jeden provaz“. Participantka hovořila o problému sociálního vyloučení, kde je velmi nutná změna sociální politiky státu, mluvila o právech a povinnostech, doslova řekla: „... celá společnost se baví jen o tom, jaká máme práva, ale ty povinnosti nikdo neřeší. Takže tím pádem existují tyto extrémní školy, vyloučené školy, kde jste jakoby na jednom konci oproti ostatním“. Dále říká: „Dokud ta společnost nenastaví tu sociální politiku jinak, dokud nebude mít nastavené, že je nějaká povinnost, která je vymahatelná, a klidně aby to třeba i tu rodinu ranilo na penězích... tak tento systém nemá šanci“. V souvislosti s otázkou vzdělání se výchovná poradkyně vyjádřila v tom smyslu, že pro Romy nemá vzdělání žádnou hodnotu, dvojka z chování či pětky pro ně nemají žádný význam, mnozí rodiče žijí ze sociálních dávek, do práce nechodí. Přímou řekla: „Teď jsou tam generace dětí, jejichž rodiče do práce nechodí nebo chodí jen načerno. A ty děcka, když vědí, že půjdou na pracák a tam ty peníze dostanou, tak to pro ně není nějaký kýžený cíl – chodit do školy“. K tématu o romských dětech a jejich schopnostech uvádí, že Romské děti velmi dobře umí lhát již v útlém věku, hrají to velmi dobře a jsou přesvědčivé. Romské děti mají malé dovednosti ve škole, velmi nízké ambice,

nemají trpělivost, tedy u „ničeho dlouho nevydrží“. Ale jsou velmi citlivé, na ostatních lidech poznají strach, a co se týká jejich společenství – dokáží až překvapivě udržovat pospolitost. Na otázku spolupráce Romských žáků participantka odpověděla: „*To je takové úsměvné, oni vždycky spolupracují, podle toho, jak se vyspí. Někdy říkáme, že je v noci úplněk, někdy venku prší, někdy se špatně vyspaly...*“

Tab. 6: Témata a subtémata rozhovoru s výchovným poradcem č. 6

<p>Romové a rodinné prostředí</p>	<p>Výchovný poradce a třetí strany</p>
<p>Zcela jiné sociální cítění Každá rodina jiná Absence vzdělání Současná generace bez zájmu o práci Kulturní specifika Pravda, která se „hodí“ Vzpouora rodičovské autoritě Pobírání sociálních dávek Děti nemohou za své rodiče</p>	<p>Neziskové organizace Intenzivní komunikace s OSPOD Časté volání policie na jednání Velký význam dobré komunikace Vyhrožování rodičů škole Až emoce a bouře odezní Nastavení mantinelů Před 12 lety lepší situace Nutnost více terénních pracovníků</p>
<p>Strategie spolupráce s dětmi a rodiči</p>	<p>Schopnosti romských dětí</p>
<p>Stanovení a korigování pravidel Znalost rodinného prostředí výhodou Při jednáních o krok dopředu Koordinačtor pro spolupráci s rodinou Akční plány pro školu Pěstounská péče Nutnost změny sociální politiky Problém sociálního vyloučení Úřady a škola „za jeden provaz“</p>	<p>Na ostatních poznají strach Pospolitost dětí Slabé dovednosti Schopnost lhaní v útlém věku Nízké ambice Citlivé děti</p>
	<p>Škola jako zákonná povinnost</p>
	<p>Vzdělávání žádná hodnota Předškolní skupiny v neziskových organizacích Když je úplněk nebo venku prší Dvojka z chování žádný význam Děti ve škole-peníze z úřadu práce Absence motivace</p>

Obr. 6: Schéma témat z rozhovoru s výchovným poradcem č. 6



6.7 Shrnutí výsledků

Při analýze a interpretaci výsledků v předešlé kapitole 6.1 jsem se zaměřila nejen na různé detaily a společné prvky, ale i na rozdíly mezi tématy, které podle Gulové, Šípa (2013) mohou někdy v celkovém pohledu osvětlovat zkoumanou zkušenost a ve výpovědích jednotlivých respondentů se při tom mohou objevovat různé úvahy a vyplývají témata. (Gulová, Šíp, 2013)

Po té, co jsem analyzovala všechny rozhovory jednotlivě, jsem mohla přistoupit k hledání témat napříč všemi šesti rozhovory. Zaměřila jsem se na hledání společných prvků a shluků témat.

Celkově ze všech rozhovorů vyplynula 4 nadřazená témata, která jsem i s podtématy zpracovala do tabulky č. 7, samotná komplexní interpretace výsledků a celkové shrnutí je uvedeno pod tabulkou. Jde o témata: „Spolupráce s rodinou jako základ“, „Podpůrné prostředky, bránící prostředky“, dále „Překážky pro vzdělávání romských dětí“ a „Význam poradenského pracoviště“.

Tab. 7: Grafické znázornění výsledků IPA

	VP 1	VP 2	VP 3	VP 4	VP 5	VP 6
Spolupráce s rodinou jako základ						
Budování vztahu s rodinou						
Vztah s rodinou jako základní kámen	x	x			x	x
Získání důvěry rodiny			x		x	
Komunikace s rodinou	x	x	x	x		x
Vysvětlování a informování						
Vysvětlování postupu při nespolupráci			x		x	
Vysvětlení podstaty problému	x			x		
Informování rodičů školou	x	x			x	x
Hodnocení dosavadního stavu				x		
Kompetentnost učitelů						
Porozumění rodinnému prostředí						x
Empatie a porozumění učitelů	x		x	x	x	
Důslednost všech pracovníků	x	x	x			x
Trpělivost	x	x			x	
Podpora dětí k dalšímu studiu	x	x		x		
Sociální pedagog a kurátor jako prostředníci						
Koordinátor pro spolupráci s rodinou						x
Sociální pedagog v prostředí rodiny				x		x
Potřeba více terénních pracovníků	x		x			x
OSPOD a policie jako krajní řešení						
Výchovná komise na nevyřešený problém				x	x	
Kurátor a OSPOD jako nevyhovující řešení		x		x		
Psycholog jako pomoc						
Pomoc školního psychologa	x	x		x		
Včasné řešení problémů						
Reagovat včas			x		x	
Okamžité řešení absencí ve škole	x		x			
Být o krok vpřed						x
Práce s pravidly						
Stanovení a korigování pevných pravidel		x	x	x		x
Vysvětlení smyslu dodržování pravidel	x			x		
Vysvětlení postupu při porušování pravidel			x	x	x	
Prostředky efektivní a neefektivní						
Prostředky bez efektu						
Žádný smysl dávat pětky				x		x
Poznámky na ně neplatí	x			x	x	x
Příkazy žádný efekt		x			x	
Snižování známek z chování	x		x			x
Prostředky mající efekt						
Dobrý vztah s dětmi	x	x	x	x		x
Vnímání potřeb dětí				x		x
Podpora dětí ze strany učitelů		x		x		x

	VP 1	VP 2	VP 3	VP 4	VP 5	VP 6
Překážky pro vzdělávání dětí						
Škola jako zákonná povinnost						
Žádný vztah ke vzdělávání	x	x	x	x	x	x
Doučování nutností	x		x			
Žádné zázemí pro studium						
Absence motivace pro vzdělávání	x	x	x	x	x	x
Vzdělání žádná hodnota			x			x
Absence zájmu rodičů o vzdělávání dětí	x		x		x	
Emoční nastavení Romů						
Až emoce a bouře rodičů odezní		x		x		x
Nesmí být úplněk, nesmí přšet				x		x
Děti ulice						
Zanedbané děti		x				
Starost dětí o sebe sama	x	x			x	x
Malá vytrvalost dětí			x			
Vděk dětí za úsměv, pohlázení	x			x		
Pravda, která se hodí						x
Těhotné žákyně	x		x		x	
Rodinné zázemí jako překážka						
Nepodnětné prostředí	x		x			x
Absence vzdělání rodičů		x		x		x
Únikové kolečko					x	
Absence pravidelného režimu dětí	x		x			
Pobírání sociálních dávek		x				
Lhostejná výchova rodičů	x	x	x		x	
Význam poradenského pracoviště						
Poradenský tým						
Boj za smysluplnost učení				x		
Pohovory s rodiči, výchovné komise	x				x	x
Pomoc rodině v různých situacích	x					
Nutnost navýšení úvazku VP	x	x			x	
Řešení výchovných problémů						
Špatná docházka do školy	x	x	x	x	x	x
Fenomén záškoláctví	x	x	x			
Cyklické absence			x		x	x
Pomoc neziskových organizací						
Předškolní skupiny pro romské děti	x				x	x

„Spolupráce s rodinou jako základ“ je téma, o kterém hovořila většina výchovných poradců. Zdůrazňuje význam budování vztahu s rodinou, se kterým mohou významně pomoci prostředníci jako je sociální pedagog a kurátor. Toto téma představuje strategii upevňující spolupráci, její podstata tkví v komunikaci a sociálních kompetencích zúčastněných pedagogických pracovníků.

Dalším tématem, které vyplynulo z rozhovorů, jsou „Efektivní a neefektivní prostředky“, tedy prostředky, které brání, a druhé, které napomáhají dobré spolupráci a komunikaci mezi učiteli a žáky ve škole. Většina výchovných poradkyň zdůraznila, že mezi efektivní prostředky patří dobrý vztah s dětmi, vnímání potřeb dětí a také podpora dětí ze strany učitelů kdy děti ví, že se na pedagoga mohou obrátit. Co naopak podle jejich zkušeností brání dobré spolupráci a nepomáhá při řešení výchovných problémů, zejména neomluvených absencí, jsou snížené známky z chování, poznámky ani příkazy, a to proto, že romští rodiče své děti v docházce do školy nepodporují, nezajímají se o vzdělání, protože pro ně není prioritou.

Třetím tématem jsou „Překážky pro vzdělávání dětí“, kde se všechny oslovené výchovné poradkyně shodly v tom, že největšími překážkami ve vzdělávání romských žáků je absence jakékoli motivace ke vzdělání, lhostejná výchova rodičů, dále také to, že děti žijí v nepodnětném prostředí bez pravidelného režimu a převážně se starají samy o sebe.

Čtvrtým velkým tématem, které vyplynulo z rozhovorů, je „Význam poradenského pracoviště“, kde v rozhovorech výchovné poradkyně popisovaly náročnou práci jak svou, tak celého poradenského týmu, neustálý boj za smysluplnost učení, téměř každodenní řešení různých výchovných problémů, nejvíce neomluvených absencí, které brání tomu, aby dítě prospívalo ve škole, protože při tak časté nepřítomnosti ve výuce ztrácí kontakt s probíranou látkou, nemůže se vše doučit a také tím nastává problém s hodnocením žáka na konci školního roku.

Všechna tato témata se promítají do odpovědí na výzkumné otázky, které jsou:

„Jaké jsou zkušenosti výchovného poradce s uplatňováním pedagogických strategií s žáky romského etnika v rámci řešení výchovných problémů?“ jako základní otázka, ze které pak vychází další dvě otázky a to tyto: „Jaká jsou specifika výchovných problémů žáků romského etnika?“ a „Jaké jsou bariéry a podpůrné prostředky při řešení výchovných problémů žáků romského etnika?“.

Mezi pedagogické strategie s žáky romského etnika v souvislosti výchovnými problémy patří podle oslovených výchovných poradkyň nastavení jasně daných pravidel, ze kterých učitelé, potažmo všichni pracovníci ve škole, nesmějí ustupovat. Podle participantek musí mít děti i jejich rodiče pevně stanovené hranice. Dotazované poradkyně se dále také vyslovily v tom smyslu, že mezi dalšími strategiemi a řešeními problémů je nezbytná pravidelná komunikace s rodiči, dále neustálé vysvětlování důvodů spolupráce, ale i důrazné

objasňování postupů školy při jejich nespolupráci. V případě, že dohoda s rodiči ohledně nápravy řešení problémů není možná, je velmi důležitá včasná reakce a spolupráce s třetími stranami jako je OSPOD, kurátor, policie.

Mezi podpůrné prostředky patří podle participantek například také pomoc sociálního pedagoga v terénu, který navštěvuje rodiny, informuje, vysvětluje. Podle nich je právě toto velmi významná a potřebná pomoc, ale bohužel je takovýchto pracovníků málo. Vzhledem k tomu, kolik problémů, zejména absencí dětí ve škole, ale i dalších, má každá romská rodina, je rozhodně třeba, jak se vyjádřila polovina oslovených výchovných poradkyň, počet terénních sociálních pracovníků zvýšit.

Mezi další podpůrné prostředky podle většiny dotázaných patří doučování, které je pro mnohé dětí nutností. Probíhá jednak ve škole po vyučování, jednak také tuto službu zajišťují pracovníci neziskových organizací a různých nízkoprahových center. Participantky také uvedly, že v případě, že mají děti vytvořený kladný vztah k učitelům, tak je jak problematika doučování, tak celkově práce v jednotlivých předmětech a vůbec spolupráce s dětmi ve škole mnohem snazší. Podle nich romské děti potřebují cítit podporu, které se jim doma nedostává. Zdůraznily také, že romské děti jsou velmi temperamentní, citlivé, zaměřené hlavně na pocit, vnímají, zda je učitel spravedlivý, nemá vůči nim předsudky, je přímý. Při dobré komunikaci a dobrém vztahu s dětmi lze podle participantek dosáhnout některých kladných výsledků ve vzdělávání.

V souvislosti s tím se naopak všechny oslovené výchovné poradkyně vyjádřily, že největšími překážkami ve vzdělávání romských žáků je absence jakékoli motivace ke vzdělání, které pro ně, ale ani pro jejich rodiče a celou komunitu, nemá žádnou hodnotu. Romské děti podle participantek nejsou vytrvalé v podstatě v ničem, nemají žádné ambice něčeho dosáhnout, zejména proto, že žijí v pro ně nepodnětném prostředí, kde nemají žádný vzor vzdělaného dospělého člověka. Některé dotázané poradkyně uvedly, že mnohé romské děti neznají jiný život než takový, kdy je nejpohodlnější žít ze sociálních dávek a nepracovat. Podle nich chodí žáci do školy zejména z důvodu toho, aby rodiče dostali příspěvky na děti.

Většina participantek uvedla, že romští rodiče mají většinou velmi laxní přístup k výchově svých dětí, nemají zájem o jejich školní výsledky ani o to, zda do školy vůbec chodí. Toto je jedna z věcí, která tvoří bariéru v oblasti vzdělávání romských žáků a s tím souvisejících výchovných problémů. Další překážkou je to, že kromě absence některých základních materiálních potřeb doma, jsou romské děti většinou „dětí ulice“, které se umí již v útlém

věku starat samy o sebe. Podle jedné výchovné poradkyně znamená „starání se o sebe“ samostatné zajišťování si základních potřebných věcí, a to převážně krádežemi.

Jedna výchovná poradkyně zdůraznila apel na mladou generaci ve spojitosti s vymaněním se ze stereotypů současného života romských rodin.

V důsledku toho, že většina Romů není schopna myslet do budoucna, žijí pouze přítomností, starají se sami o sebe ze dne na den a neřeší, co bude zítra, je podle všech výchovných poradkyň velmi těžké přesvědčovat děti, že studium je pro ně významná deviza, kterou jim už nikdo nikdy nevezme a naopak neomluvené absence, agresivita, krádeže a jiné problematické chování není správným řešením jejich životní situace, že pobírání sociálních dávek není nejvhodnější volba pro další život.

6.8 Doporučení pro praxi

Tato bakalářská práce nastiňuje problematiku pedagogických strategií v souvislosti se vzděláváním a s řešením výchovných problémů žáků romského etnika.

Celková sociální situace romského etnika v České republice není dobrá, velký počet romské populace žije v sociálně vyloučených lokalitách a celková vzdělanost romské menšiny je velmi nízká.

Romské děti nastupují do základní školy oproti dětem většinové společnosti s handicapem, a to zejména v souvislosti s malou slovní zásobou, špatnou výslovností, absencí naučeného sociálního chování. Na celkové vzdělávání romských dětí by rozhodně mělo pozitivní vliv, kdyby si romští rodiče uvědomili potřebu dobré přípravy do školy.

Doporučení pro praxi: ve škole s převážnou většinou romských žáků by výchovní poradci měli především stanovit pevné hranice v souvislosti s komunikací s rodiči i se žáky, nastavit jasně daná pravidla spolupráce školy jak s dětmi, tak i s jejich rodiči, a být v tomto směru důslední a možné problémy řešit ihned. Pokud by byla u daného žáka zjištěna neomluvená absence či jiný výchovný problém, je nutné, aby výchovný poradce, popřípadě jeho spolupracovníci ve školském poradenském pracovišti, okamžitě informovali konkrétní rodiče, domluvili a uskutečnili s nimi v co nejkratší době pohovor a pokud nebude zajištěna rychlá náprava, tak ihned zahájili řízení s pracovníky OSPOD.

Doporučení pro praxi: učitelé by měli být na školách tohoto typu hlavně důslední, rozhodní, spravedliví, neslevovat ze stanovených pravidel, ale zároveň i žákům romského etnika projevit empatii a porozumění, snažit se jim pomoci s jejich problémy.

Výsledky tohoto výzkumu by mohly být použity jako jedno z východisek při hledání optimálních řešení konkrétních problémů dětí na základních školách s převážnou většinou romských žáků.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se věnovala problematice pedagogických strategií s žáky romského etnika v souvislosti s výchovnými problémy těchto žáků, specifiky výchovných problémů žáků romského etnika a bariérami a podpůrnými prostředky při jejich řešení. Vycházela jsem z toho, že výchovná práce s žáky romského etnika je specifická, je třeba při řešení problémů zvolit odlišný přístup než k dětem z majoritní společnosti. Protože romské děti nejsou příliš vychované, neplatí na ně snížené známky z chování, poznámky či různé příkazy, je třeba při řešení výchovných problémů, zejména neomluvených absencí, uplatňovat jiné pedagogické strategie než u žáků z většinové společnosti.

Záměrem teoretické části bylo specifikovat poradenství, následně pak výchovné poradenství, které je součástí výchovně-vzdělávacího procesu, vymezit kompetence a metody práce výchovného poradce. Dále se práce věnovala problematice romské menšiny a oblasti výchovy a vzdělávání romské populace ve školách. Cílem bylo osvětlit důvody problémů, které se objevují v souvislosti se vzděláváním Romů. Zde je výchovný poradce chápán jako zásadní činitel a iniciátor řešení výchovných problémů.

Praktická část měla za úkol objasnit zkušenosti výchovných poradců s uplatňováním pedagogických strategií v rámci řešení vzdělávacích a výchovných problémů s žáky romského etnika na základních školách. Výzkumem, který byl proveden interpretativní fenomenologickou analýzou, bylo díky rozhovorům s výchovnými poradci zjištěno, které strategie jsou efektivní při řešení problémů a které nikoli. Mezi první patří již od počátku nástupu dětí do školy stanovení jasných, pevně daných pravidel a trvání na jejich bezpodmínečném dodržování a v případě jejich porušování okamžité zahájení řízení s třetími stranami. V tomto období je podle oslovených výchovných poradců důležitá pomoc ze strany sociálního pedagoga, eventuálně psychologa. Z toho vzešla i nutnost navýšení počtu terénních pracovníků, kteří by pravidelně navštěvovali rodiny, pomáhali při řešení výchovných problémů. Dále byl zdůrazněn význam pravidelného kontaktu výchovného poradce a učitelů s rodiči, neustálé vysvětlování pravidel rodičům, objasňování důsledků při jejich porušování. Z výzkumu také vyplynulo, že kladný vztah mezi učitelem, dítětem i jeho rodiči je velkou pozitivní devizou pro další spolupráci a kladné řešení eventuálních výchovných problémů

Závěrem je nutné konstatovat, že Romové tvoří v České republice specifickou menšinu. Při práci s romskými žáky a řešení výchovných problémů je nutné vždy brát v úvahu jejich

rodinné prostředí, postavení v komunitě, chápat odlišnosti jejich etnika. Ze strany školy je nezbytné do podpory žáků zahrnout i práci s celou rodinou konkrétního žáka. Při řešení výchovných problémů ve škole je důležité, pokud romské děti a jejich rodiče mají k učitelům či k výchovnému poradci určitý kladný vztah, protože pak je komunikace, domluva i samotné řešení výchovných problémů mnohem snazší.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BAKOŠOVÁ, Z.: Sociální pedagogika jako živá pomoc. Bratislava, Univerzita Komenského, Filozofická fakulta. Bratislava: Stimul, 2005. ISBN 978-80-96944-0-3.

BALVÍN, J.: *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém*. Praha: Radix, 2004. ISBN 80-86798-01-1.

BOURDIEU P.: 1996. *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. London, 1996. Routledge & Kegan Paul.

BURYÁNEK, J. et al.: *Interkulturní vzdělávání I*. Praha: Člověk v tísni, 2002. ISBN 80-7106-614-1.

BURYÁNEK, J. a kol.: *Interkulturní vzdělávání II*. Praha: Člověk v tísni o.p.s., projekt Varianty, 2005. ISBN 80-903510-5-0.

ČÁP, D.: *Výchovné poradenství*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika. Meritum (Wolters Kluwer ČR), 2009. ISBN 978-80-7357-498-7.

DVOŘÁK, D.: *Přechod mezi stupni základní školy: Od teoretického konceptu k možnostem facilitace*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. Dostupné na: https://www.researchgate.net/profile/Dominik-Dvorak/publication/268603409_Prechod_mezi_stupni_zakladni_skoly_Od_teoretickeho_k_onceptu_k_moznostem_facilitace/links/5727404a08ae262228b4239f/Prechod-mezi-stupni-zakladni-skoly-Od-teoretickeho-konceptu-k-moznostem-facilitace.pdf

FREIBERGOVÁ, Z.: *Studijní poradenství ve vzdělávání dospělých*, Liberec: Technická univerzita, 2007. Dostupné na: <http://www.nvf.cz/cms//assets/docs/0a6bd861adf1089cff41131fa8bf71d3/570-0/poradenstvi-pro-dospele.pdf>

FRIEDMANN, Z.: *Profesní orientace žáků*. In STŘELEČEK, S. (ed.) *Studie z teorie a metodiky výchovy*. Brno: Masarykova univerzita, 2005, s. 165-177. ISBN 80-210-3687-7.

GABURA, J., PRUŽIŇSKÁ, J.: *Poradenský proces*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1995. ISBN 80-85850-10-9.

GRUBEROVÁ, A.: *Zpráva z pilotního kvalitativního výzkumu „Motivace romských rodičů na poli vzdělávání“*. Poradna pro občanství/Občanská a lidská práva o.s., 2009. Dostupné na: https://poradna-prava.cz/data/images/motivace_romskych_rodicu_na_poli_vzdelani.pdf

GULOVÁ, L., ŠÍP, R.: *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2013. ISBN 978-80-247-4368-4.

HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L.: *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009. ISBN 978-80-247-2816-2.

HENDL, Jan, 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2.

HLADÍK, J.: *Multikulturní výchova: (socializace a integrace menšin)*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2006. ISBN 80-7318-424-9.

HOFERKOVÁ, S.: *Výchovné poradenství*. Studijní opora pro předmět Výchovné poradenství ve studijním oboru Sociální patologie a prevence. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové, 2014. Dostupné na:
http://inpdf.uhk.cz/wp-content/uploads/2014/03/Vychovne_poradenstvi.pdf

HORŇÁK, L.: *Rómsky žiak v škole* Vyd. 1., Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-806-8356-5

HORVÁTHOVÁ, J.: *Kapitoly z dějin Romů*. Vydala společnost Člověk v tísní, společnost při ČT, o.p.s. v nakladatelství Lidové noviny, 2002. Materiál vznikl v rámci projektu Varianty, podpořeného programem Phare Evropské unie. Dostupné na:
<http://www.pf.jcu.cz/stru/katedry/pgps/ikvz/podkapitoly/d01kapitoly.pdf>

JANOŠOVÁ, P.: *Jak na šikanu*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010. ISBN 978-80-247-2991-6.

KALEJA, M.: *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2011. ISBN: 978-80-7368-943-8.

KALEJA, M.: *Determinanty hodnotových konstruktů ve vzdělání romských žáků základních škol*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2013. ISBN: 978-80-7464-233-3.

KALEJA, M.: *Determinanty edukace sociálně vyloučených žáků z pohledu speciální pedagogiky*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2014. ISBN: 978-80-7464-544-0.

KALEJA, M., KRPEC, R.: *Kvantitativní analýza názorů a postojů romských žáků ke vzdělání*. Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. Grant journal, 2013. Dostupné na:

https://scholar.google.com/scholar?hl=cs&as_sdt=0%2C5&q=Kvantitativní+analýza+názorů+a+postojů+romských+žáků+ke+vzdělávání&btnG=

KALEJA, M., ZEŽULKOVÁ, E., ADAMUS, P., MÜHLPACHR, P.: *Etnografie školy jako edukační realita současnosti*. Opava: Slezská univerzita, Fakulta veřejných politik, 2015. ISBN: 978-80-7510-167-9.

KALEJA, M., KNEJP, J.: *Mluvme o Romech*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2009. Publikace vyšla v rámci Programu na podporu vzdělávání sociálně znevýhodněných dětí, žáků a studentů v roce 2009, č.j. 25 321/2008-60, Poskytovatel dotace: MŠMT ČR, Délka trvání projektu: 1. 1. 2009 – 31. 12. 2009. ISBN 978-80-7368-708-3.

KAPUNOVÁ, K.: *Bariéry bránící sociálně vyloučeným romským rodinám ve využívání vzdělávacích služeb*. Masarykova univerzita v Brně, Fakulta sociálních studií, 2009.

Dostupné na:

https://scholar.google.com/scholar?hl=cs&as_sdt=0%2C5&q=+KAPUNOVÁ%2C+K.+Bariéry+bránící+sociálně+vyloučeným+romským+rodinám+.&btnG=

KNOTOVÁ, D. a kol.: *Školní poradenství*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2014. ISBN 978-80-247-4502-2.

KOHOUTEK, Rudolf, 2008. *Výchovné poradenství*. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita v Brně. ISBN 978-80-7375-186-9.

KOLÁŘ, M.: *Bolest šikanování*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-513-X.

KOLEKTIV AUTORŮ: *Romové očima pedagogů základních a středních škol*. Vznik této studie byl umožněn díky účelové podpoře na specificky vysokoškolský výzkum (IGA_FF_2014_099 „Multikulturalismus v pedagogické praxi – rozvoj tolerantní nebo xenofobní společnosti?“). Olomouc, Univerzita Palackého, 2016.

KOLEKTIV AUTORŮ: *Metodika multikulturní výchovy*. Tisk Česká Unigrafie a.s. /Divize Zlín-Zádveřice/, Zlín, 2012. Vydal Zlínský kraj, tř. Tomáše Bati 21, Zlín ve spolupráci s Ligou lidských práv, v rámci projektu Multikulturní škola, CZ.1.07/1.2.00/08.0111. www.kr-zlinsky.cz

KOLEKTIV AUTORŮ: Sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference: *Interakcia edukativnej tredo – rodina – mateřská škola – základná škola – imperatív doby*. Nitra: Univerzita Konštantína Filosofova, Pedagogická fakulta, s.416, 2006. ISBN 80-8050-999-9.

KOZÁK. K., ZELENDA. J.: *MULTIPOLIS - metodická příručka*. Scio, 2012. ISBN: 978-80-7430-082-0. Projekt financován z evropského fondu a státního rozpočtu ČR. Dostupné na: http://www.multipolis.cz/media/5392/multipolis_metodicka_prirucka_web.pdf

KRAUS, B.: *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.

KRUTILOVÁ, D.: *Poradenský proces v sociální práci*. 2.rozšířené vydání. Benepal, a.s., 2014. Vydání Nad základy aneb vzdělávání pro zkušené pracovníky v sociálních službách, reg. č. CZ.1.07/3.2.13/04.0006, neprodejná publikace. Dostupné na: http://www.benepal.cz/files/project_5_file/Poradensky-proces.pdf

KROUPOVÁ, A.: *Tolerance a mediální gramotnost v multikulturním prostředí: sylaby a anotace vybraných příspěvků*, Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7290-359-7.

KYRIACOU, CH. *Řešení výchovných problémů ve škole*. 1.vyd. Praha: Portál, 2005, 151 s. ISBN 80-7178-945-3

LAZAROVÁ, B.: *Netradiční role učitele. O situacích pomoci krize a poradenství ve školní praxi*. 2. upr. vyd. Brno: Padio, 2005. ISBN 978-80-7315-169-0.

LAZAROVÁ, B.: *Základy pedagogicko-psychologického poradenství pro učitele*. Elektronický studijní text. Brno: FF MU 2002. Dostupné na: <http://www.ulozto.cz/xorT8WF/lazarova-b-zaklady-pedagogicko-psychologickeho-poradenstvi-pro-ucitele-kniha-pdf>

LECHTA, V. a kol.: *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.

LECHTA, V.: *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.

LHOTKA, P., ZÁVODSKÁ, M.: „*Romano džaniben – profesor Ctibor Nečas-historik a zakladatel vědeckého zkoumání holocaustu Romů*“. Časopis romistických studií, 2013. Dostupné na: <https://www.dzaniben.cz/files/a09da6692f18169e6a92ff6fbb626f1b.pdf>.

MATEJČEK, Z.: *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha: Portál, 2011. ISBN: 978-80-262-0000-0

MERTIN, V., KREJČOVÁ, L a kol.: *Výchovné poradenství*. Praha: Wolters Kluver ČR, a.s., 2013. ISBN 978-80-7478-356-2.

MIOVSKÝ, M.: *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-1362-4.

MOREE, D., HABART, T., HAJSKÁ, M., LÁTALOVÁ, E., NIKOLAI, T., JANEBOVÁ, E., KOŠÁK, P., MORVAYOVÁ, P.: *Než začneme s multikulturní výchovou. Od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Člověk v tísni, o.p.s., program Varianty. Praha: Hugo, 2008. ISBN 978-80-86961-61-3.

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

NEČAS, C.: *Romové v České republice včera a dnes*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1999. ISBN 80-7067-952-2.

NOVOSAD, L.: *Poradenství*. Praha: Portál, 2009. ISBN: 978-80-7367-509-7

NOVOSAD, L.: *Základy speciálního poradenství: struktura a formy poradenské pomoci lidem se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, 159 s. ISBN 80-7178-197-5.

OPEKAROVÁ, O.: *Kapitoly z výchovného poradenství: školní poradenské služby*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2007. 64 s. ISBN 978- 80-86723-35-8.

POSPÍŠILOVÁ, B. – TYŠER, J. *Výchovné poradenství – soubor materiálů pro výchovné poradce základních škol*. 1. vyd. Most, 2003. 122 s. ISBN 80-86654-04-4

PRŮCHA J.: *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, J.: *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-503-5.

PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova. Příručka (nejen) pro učitele*. Praha, Triton, 2006. s. 264. ISBN 80-7254-866-2.

PRŮCHA, J.: *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7178-944-5.

PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova. Teorie – praxe – výzkum*. Praha, ISV, 2001. ISBN 80-85866-72.2.

PRŮCHA, J.: *Multikulturní výchova. Příručka (nejen) pro učitele*. 2. aktualizované a rozřířené vydání. Praha: TRITON, 2011. ISBN 978-80-7387-502-2.

ŘÍČAN, P.: *S Romy žít budeme – jde o to jak*. Praha: Portál 2000. ISBN 80-7178-410-9. 143 s.

ŘÍČAN, P.: *Socializace romských dětí ve škole*. Praha: Pedagogická orientace 2, 2018. Dostupné na: <https://journals.muni.cz/pedor/article/viewFile/10709/9584>. ISSN 1211-4669.

ŘIHÁČEK, T., ČERMÁK, I., HYTYCH, R. a kolektiv: *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6382-2.

SMITH, J.,A.: *Qualitative psychology: a practical guide to research methods*. Thousand Oaks, Calif.: SAGE Publications, 2003. ISBN 0-7619-7230-7.

ŠAMALÍK, M.; PEŠOVÁ, I.: *Poradenská psychologie pro děti a mládež*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1216-4.

ŠEFRÁNKOVÁ, M.: *Výchovný poradca*. Bratislava: Iris, 2007. ISBN 978-80-89256-05-1.

ŠOTOLOVÁ, E.: *Vzdělávání Romů*. Vyd. 4., v nakladatelství Karolinum 2., rozš. a upr. Praha: Karolinum, 130 s., [24] s. obr. příl., 2011. ISBN 978-80-246-1909-5.

ŠOTOLOVÁ, E.: *Vzdělávání Romů*. 2., rozš. vyd. Praha: Grada, 2001. ISBN 80-247-0277-0.

ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol.: *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

VACÍNOVÁ, M., HEŘMANOVÁ, V., LANGOVÁ, M.: *Některé problémy sociálního chování a jejich identifikace u žáků ZŠ*. Ústí nad labem, Univerzita JEP, Pedagogická fakulta, Katedra psychologie - 11. konference ČAPV, 2003. Dostupné na: https://www.ped.muni.cz/capv11/4sekce/4_capv_vacinova,hermanova,langova.pdf

VAGNEROVÁ, M.: *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: UK, 2005. ISBN 80-246-1074-4.

VALACHOVÁ, D. a kol.: *Vzdelávanie Rómov a multikultúrna koexistencia*, Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2002. ISBN 80-080-3339-8.

VALENTOVÁ, Lidmila, 2013. *Školní poradenství I*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-710-6.

VALENTOVÁ, Lidmila, 2013. *Školní poradenství II*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-629-1.

SEZNAM POUŽITÝCH DOKUMENTŮ A KATALOGŮ

Bulletin Muzea romské kultury 28/2019, odborný romistický časopis. Vydává Muzeum romské kultury, státní příspěvková organizace. Brno: Didot. ISBN 978-80-86656-42-7

Český statistický úřad, dostupné na:

<https://www.czso.cz/documents/10180/20548153/130055140117.pdf/b343f319-8bf4-42a0-91a2-cf76cb8c32ce?version=1.0>

Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění, Olomouc, Univerzita Palackého, dostupné na: <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/6-skola-a-podpurna-opatreni/6-7-vychovny-poradce/>

Národní digitální knihovna: *Základy speciálního poradenství*. Nakladatelství Kramerius, 2006. Dostupné na:

<https://ndk.cz/view/uuid:3a47aed0-ce2c-11e9-9b82-005056827e52?page=uuid:58e25bd8-adc1-4e26-b078-35434660b08e&fulltext=výchovný%20poradce>

Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. [online]. [cit. 2012-07-21]. Dostupné na: <http://www.nuv.cz/>

Newsletter červen 2017, Centrum andragogiky, s.r.o., K Dolíkám 809/8b, 503 11 Hradec Králové. Dostupné na: <http://www.centrumandragogiky.cz>.

Vláda ČR: *Strategie Romské integrace na roky 2015 – 2020*. Dostupné na: <https://www.vlada.cz/cz/clenove-vlady/pri-uradu-vlady/jiri-dienstbier/aktualne/vlada-schvalila-strategii-romske-integrace-do-roku-2020-126945/>

SEZNAM POUŽITÉ LEGISLATIVY

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. Dostupné na: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Zákon č. 178/2016 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a zákon č. 200/1990 Sb., o přestupcích, ve znění pozdějších předpisů. In: Sbíрка zákonů České republiky [online]. [cit. 2016-11-02]. Dostupné na: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-178>

Vyhláška č. 197/2016 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, a některé další vyhlášky. Dostupné na: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-197>

Vyhláška č. 226/2007 Sb., kterou se mění vyhláška č. 364/2005 Sb., o vedení dokumentace škol a školských zařízení a školní matriky a o předávání údajů z dokumentace škol a školských zařízení a ze školní matriky (vyhláška o dokumentaci škol a školských zařízení), ve znění vyhlášky č. 389/2006 Sb. Dostupné na: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2007-226>

Vyhláška č. 1/2006 Sb., kterou se stanoví druhy a podmínky dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a způsob jeho ukončení pro pedagogické pracovníky škol zřizovaných Ministerstvem vnitra. Dostupné na: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-1>

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních ve změně 116/2011 Sb. [online]. [cit. 2012- 07-21]. Dostupné na: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>

Vyhláška MŠMT č.139/1997 Sb., o podmínkách odborné a pedagogické způsobilosti pedagogických pracovníků a o předpokladech kvalifikace výchovných poradců předepsáno absolvování kvalifikačního studia - pro výchovné poradce se uznává specializační studium ve smyslu vyhlášky ČSR č. 61/85 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků. Dostupné na: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1997-139>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

a kol.	a kolektiv
IPA	Interpretativní fenomenologická analýza
MŠMT ČR	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
např.	například
OSPOD	Orgán sociálně-právní ochrany dětí
PČR	Policie České republiky
PPP	Pedagogicko-psychologické poradenství
s.	strana
Sb.	Sbírka
SVP	Středisko výchovné péče
SPC	Speciálně pedagogické centrum
ŠPZ	Školské poradenské zařízení
VP	Výchovný poradce
tzv.	tak zvaně
tzn.	to znamená

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. 1: Schéma témat z rozhovoru s výchovným poradcem č. 1	59
Obr. 2: Schéma témat z rozhovoru s výchovným poradcem č. 2	62
Obr. 3: Schéma témat z rozhovoru s výchovným poradcem č. 3	65
Obr. 4: Schéma témat z rozhovoru s výchovným poradcem č. 4	67
Obr. 5: Schéma témat z rozhovoru s výchovným poradcem č. 5	69
Obr. 6: Schéma témat z rozhovoru s výchovným poradcem č. 6	71

SEZNAM TABULEK

Tab. 1: Témata a subtémata rozhovoru s výchovným poradcem č. 1.....	58
Tab. 2: Rozbor témat a subtémat rozhovoru s výchovným poradcem č. 2.....	61
Tab. 3: Témata a subtémata rozhovoru s výchovným poradcem č. 3.....	64
Tab. 4: Témata a subtémata rozhovoru s výchovným poradcem č. 4.....	66
Tab. 5: Témata a subtémata rozhovoru s výchovným poradcem č. 5.....	68
Tab. 6: Témata a subtémata rozhovoru s výchovným poradcem č. 6.....	70
Tab. 7: Grafické znázornění výsledků IPA.....	72

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Otázky pro rozhovor s výchovnými poradci

Příloha P II: Doslovný přepis rozhovoru s VP 4

Příloha P III: Analýza rozhovoru s VP 4 metodou IPA

Příloha P IV: Analýza rozhovoru s VP 4 metodou IPA – rozbor

Příloha P V: Analýza rozhovoru s VP 4 metodou IPA - schéma

PŘÍLOHA P I:

Otázky pro rozhovor s výchovnými poradci

Úvod, seznámení

1. Jak dlouho se již věnujete práci výchovného poradce?
2. Jak jste se k této práci dostal/a?
3. Jaké je Vaše pedagogické vzdělání? (pedagogická fakulta, jiná fakulta a doplněné pedagogické vzdělání)
4. Kolik je na Vaší škole romských žáků oproti ostatním žákům majoritní společnosti?
5. Jaké je složení žáků ve třídách? Více žáků z majoritní společnosti nebo naopak převažují žáci romské národnosti?
6. Z jakých lokalit žáci romského etnika pocházejí? (z vyloučených lokalit nebo z rodin, které jsou již socializované)

Jádro rozhovoru -základní rozhovor s VP

1. Popište mi prosím nejčastější výchovné problémy žáků ve Vaší škole. Můžete mi popsat, jak probíhá řešení těchto problémů?
2. Můžete mi popsat, jaké pozorujete rozdíly mezi výchovnými problémy žáků romského etnika a žáků majoritní společnosti?
3. Jaká jsou podle Vás specifika práce s romskými žáky? Co pro Vás zmíněná specifika znamenají?
4. Můžete mi říct podle zkušeností z Vaší praxe, za jakých okolností s Vámi žák romského etnika dobře spolupracuje? A za jakých okolností nespolupracuje?
5. Můžete mi prosím říci něco víc o tom, jak probíhá komunikace s rodiči romského etnika při řešení výchovných problémů jejich dětí?
6. Jaký význam spatřujete v komunikaci s rodinou žáků romského etnika?
7. Můžete mi prosím popsat, jak se Vám jeví spolupráce se třetími stranami jako je např. OSPOD, Policie apod.?
8. Jaké jsou podle Vašich zkušeností podpůrné prostředky, které vedou k úspěšnému řešení výchovných problémů s žáky romského etnika?
9. Můžete mi prosím popsat strategie, které Vy jako výchovný poradce vnímáte jako účinné, pozitivní a které strategie podle Vás naopak nefungují?

10. Co vnímáte z Vaší praxe jako největší překážky při práci s žáky romského etnika a při řešení výchovných problémů žáků romského etnika?
11. Je něco, o čem se domníváte, že by Vám ulehčilo či zefektivnilo Vaši práci výchovného poradce?
12. Jaké je Vaše stanovisko k celkové problematice vzdělávání Romů

PŘÍLOHA P II:

Rozhovor s výchovným poradcem č. 4

Úvod, seznámení

1. Jak dlouho se již věnujete práci výchovného poradce?

11 let. Když jsem začala studovat obor výchovného poradce, tak ten záměr byl s tím, že budu pracovat jako výchovný poradce a nenapadlo mě, že po dvou letech studia budu k tomu dělat ještě i ředitelku. Tak nějak to vyplynulo ze situace a nyní jsem vlastně současně výchovný poradce a zároveň ředitelka. Proto jsem před nějakou dobou nechala vystudovat kolegyni v oboru výchovný poradce (abych toho neměla tak moc) - ta si musela odpracovat na tomto místě 5 let, protože jí naše škola studium zaplatila, a pak odešla. Takže dělám opět jak ředitelku, tak výchovnou poradkyni.

2. Jak jste se k této práci dostal/a?

Naše paní ředitelka mi jako učitelce toto místo nabídla a tak jsem začala studovat. Po mém studiu odcházela naše paní ředitelka do důchodu, tak jsem vzala místo ředitelky.

3. Jaké je Vaše pedagogické vzdělání? (pedagogická fakulta, jiná fakulta a doplněné pedagogické vzdělání).

Filozofická fakulta Univerzity Palackého, pak na Masarykově univerzitě pedagogické studium, pak již zmíněné výchovné poradenství a po nějaké době jsem ještě dodělávala na Masarykově univerzitě v Brně právo a veřejnou správu.

4. Kolik je na Vaší škole romských žáků oproti ostatním žákům majoritní společnosti?

100% romských žáků

6. Z jakých lokalit žáci romského etnika pochází? (z vyloučených lokalit nebo z rodin, které jsou již socializované)

Převážně z vyloučených lokalit – Husova ulice, Kojetínská apod. Některé děti bydlí s rodinami na klasických ubytovnách, hodně dětí pochází z tzv. skrytých ubytoven, tedy z míst, které ještě nejsou oficiálně ubytovny. V takovýchto budovách je mnoho bytů udělaných tak, aby se tam vešlo co nejvíce lidí.

Jádro rozhovoru -základní rozhovor s VP

1. Popište mi prosím nejčastější výchovné problémy žáků ve Vaší škole. Můžete mi popsat, jak probíhá řešení těchto problémů?

Před 11 lety, vlastně ještě před 8 lety jsme měli s dětmi velké problémy – agresivita, vulgarismus, děti se klidně postavily proti učiteli, časté volání policie... Ale v současné době se to již hodně zlepšilo, děti se velmi posunuly. Je to asi 10, 11 let, co na škole pracují školní psycholog, školní metodik prevence, nyní i sociální pedagog. Ale v současnosti se to opravdu zlepšilo, problémů, které jsme řešili ještě před 8 lety, je mnohem méně. Samozřejmě to není ještě zdaleka nejlepší, ale bojujeme s tím.

1 a. Čím si myslíte, že to je, že došlo postupně k takému zlepšení?

Postupně jsme zaváděli „pravidla“, která rodiče při nástupu dětí do školy museli podepisovat a řídit se jimi. Jde o to, že v pravidlech je uvedeno, co děti musí, co rodiče musí, když dítě není ve škole, co musí rodiče udělat (omluvenka apod.). Dříve rodiče nadávali, vyhrožovali... Pokud bylo mnoho neomluvených hodin nebo jiné problémy, které se opakovaly, tak jsme to hlásili na OSPOD, z toho pak vyplynul další postup. Zjistili jsme, že rodiče nechtějí, abychom je někam hlásili... V současné době posíláme hlášení o záškoláctví tak cca 1x za měsíc. Je toho zkrátka mnohem méně než v předchozích letech.

2. Můžete mi popsat, jaké pozorujete rozdíly mezi výchovnými problémy žáků romského etnika a žáků majoritní společnosti?

Na naší škole si vždycky vše s rodiči vyříkáme, rodiče se vykřičí atd. Co vím, tak na jiných školách učitelé mnoho nezmohou, rodiče si na jednání zrovna berou právníky a např. osočují učitele úplně jiným způsobem...

3. Jaká jsou podle Vás specifika práce s romskými žáky? Co pro Vás zmíněná specifika znamenají?

Dětem chybí jakákoli motivace ze strany rodiny, vzdělání má u Romů hodnotu v žebříčku tak asi na osmém místě z deseti. Jako výchovný poradce mám vždy největší problém s tím ty šikovnější děti přesvědčit, aby šly dál do školy, aby se šly učit. Neustále bojuji s tím, že učení pro ně nemá smysl. Ty děti nemají žádné zázemí, nemají doma ani pracovní stůl, svůj koutek, doma mají rodiče, kteří mají převážně základní vzdělání a s úkoly jim stejně nijak nepomohou. Na naší škole jsme výjimeční v tom, že se snažíme všechno udělat ve škole. Pokud se to nestihne v rámci výuky, tak se některé úkoly dodělávají např. po škole, v družině – pokud tam některé děti chodí. My víme, že doma děti nic dělat nebudou. A nemá smysl jim dávat pětky za to, že nedonesly domácí úkol, tudy cesta nevede.

4. Můžete mi říct podle zkušeností z Vaší praxe, za jakých okolností s Vámi žák romského etnika dobře spolupracuje? A za jakých okolností nespolupracuje?

U Romů je vše o emocích, takže aby byli v pohodě, tak nesmí být úplněk, nesmí pršet, holky nesmí mít menses, když je sluníčko, tak jsou usměvavé i děti. Oni jdou hodně na přímo, je to úplně jiná mentalita.

4 a. Když děti nespolupracují, jak v této situaci postupujete dále?

Všechno je o komunikaci a trpělivosti. Mluvíme s nimi, vysvětlujeme. V takových situacích musíme mít trpělivost větší než jindy.

5. Můžete mi prosím říci něco víc o tom, jak probíhá komunikace s rodiči romského etnika při řešení výchovných problémů jejich dětí?

Rodiče si pozveme do školy. Dělají se tzv. schůzky s rodiči, kde je přítomen učitel, rodič i to dítě, výchovný poradce. Řekne se zde, co se stalo, co je špatně, jak by se to dalo napravit, školní psycholog nabízí pomoc. Pak se dělá „kontrolní setkání“, kde si se všemi řekneme, zda se něco zlepšilo, co je ještě třeba změnit, napravit... Pokud toto nezabere, pak svoláváme výchovnou komisi, kde je přítomen i kurátor z OSPODu. Ze všeho děláme zápisy, vedeme dokumentaci. V posledních letech se to velmi zlepšilo, rodiče nechtějí něco řešit s kurátorem. Letos od září jsme například měly jen dvě výchovné komise. Za těch pár let je to tak, že např. z 10 schůzek se 8 dětí zlepšilo a situace se napravila nebo se aspoň lepší. Navíc máme ve škole, jak jsem říkala, školního psychologa, ten je placený zřizovatelem. Pak máme školního metodika prevence a sociálního pedagoga – ten je velmi potřebný, protože při určitých problémech chodí do terénu, do rodin, tam je informuje, co se stalo, co se bude dít dál, co mohou rodiče dělat apod.

5 a. Když se rodiče nepoučí, nespolupracují – jak potom postupujete?

To se nakonec moc nestává, ale když se to stane, pak se volá právě kurátor a vždy informujeme OSPOD a to se rodičům nelíbí. Oni to většinou nakonec pochopí, některým to déle trvá.

6. Jaký význam spatřujete v komunikaci s rodinou žáků romského etnika?

Veliký. Sice si romské děti ve velmi mladém věku o všem, co dělají, rozhodují samy, ale komunikace s rodiči je přesto velmi důležitá, protože za ty děti zodpovídají, takže musí být informováni o tom, co se děje. My jim vždycky říkáme, ale mnozí rodiče už to ví, že se ze všeho dělají zápisy, že pokud se nepodaří zajistit nápravu v rámci výchovné komise, tak u závažných případů informujeme policii, v kopii vždy posíláme na OSPOD. A někdy je náprava možná právě přes rodiče – aby rodiče neměli problém, tak se snaží něco udělat. Přitlačí na své děti... Je to sice někdy trochu vyhrožování, ale jsou situace, kdy to jinak nejde.

7. Můžete mi prosím popsat, jak se Vám jeví spolupráce se třetími stranami jako je např. OSPOD, Policie apod.?

Pracovnice z OSPODu se nebojí, vystupují proti nim. Samozřejmě ne všechny, ale většina. Celkem se domluvíme s policejním oddělením, ti také pomáhají, když je třeba. Zkušenosti máme vcelku dobré. Při jednom zásahu policie, který byl kolem nádraží, tam jsou nejčastější problémy, pak přišli policisté k nám do školy, informovali nás, domluvili jsme se.

7 a. Co pro Vás znamená, když vážne komunikace s pracovníky OSPOD nebo jinými institucemi?

My většinou zvládneme řešit problémy sami. Co se týká institucí, je to hodně o lidech a když tak se obracíme na tu kurátorku, ona ví, jak na lidi z OSPODu. Některé paní z toho OSPODu jsou výborné, některé ne – jak jsem říkala, je to o lidech.

8. Jaké jsou podle Vašich zkušeností podpůrné prostředky, které vedou k úspěšnému řešení výchovných problémů s žáky romského etnika?

Jednak je to sociální pedagog, který chodí do terénu, informuje, vysvětluje, pomáhá při řešení problémů, jednak jsou to různá podpůrná řešení ve smyslu doučování, psychologická sezení a konzultace apod. Na tyto žáky ani na rodiče moc neplatí, když dostanou například špatnou známku, důtku, poznámku, sníženou známku z chování apod. Ono vzdělání pro ně nemá velkou hodnotu, škola také ne, je to jiná mentalita.

9. Můžete mi prosím popsat strategie, které Vy jako výchovný poradce vnímáte jako účinné, pozitivní a které strategie podle Vás naopak nefungují?

Nejdůležitější je komunikace. Stále s dětmi mluvíme, snažíme se vnímat jejich potřeby, co je trápí, když nestíhají ve škole, pomoci jim např. doučováním apod. Oni to cítí, uvědomují si, že nám záleží i na nich, ne jen na tom, jak třeba donesou vypracovaný úkol apod. Romské děti jsou hodně vnímavé, jak jsem říkala – emoce hrají velkou roli, řídí se tím a podle toho často jednají.

A nefunguje to, když se snažíme něco lámat přes koleno, na sílu. Oni se dokáží zaseknout, zatvrdit a nikdo s nimi nehne. Takže je u nás učitelů důležitá trpělivost a empatie, ta na prvním místě.

10. Co vnímáte z Vaší praxe jako největší překážky při práci s žáky romského etnika a při řešení výchovných problémů žáků romského etnika?

Největší překážkou je špatná respektive žádná motivace a podpora ke vzdělání. A taky nemají výdrž, když něco začnou, nevydrží jim to dlouho. S motivací souvisí docházka do školy, ta se sice za ta léta, co dělám výchovného poradce, hodně zlepšila, ale stále to není v pořádku. Jako vyloženě darebáky tam nyní žádné nemáme, asi jsme si je už

vychovali, ale stále je co řešit – i když proti jiným podobným školám jsou to asi menší problémy.

11. Je něco, o čem se domníváte, že by Vám ulehčilo či zefektivnilo Vaši práci výchovného poradce?

Ne, není. Máme klasickou náplň, hodně práce ve smyslu řešení docházky a dalších výchovných problémů dělá speciální pedagog. Úkoly máme rozdělené, díky tomu, že jsem současně i ředitelka, tak některé aktivity v souvislosti s výchovným poradenstvím dělá právě speciální pedagog, na mě zůstávají další činnosti včetně papírové části výchovného poradce.

12. Jaké je Vaše stanovisko k celkové problematice vzdělávání Romů?

Ty děti doma nemají zázemí pro studium, ale nemají ani počítače a tak dále, takže pokud my všechno neuděláme ve škole, tak to prostě nemají. A ve škole v tom není žádný problém, pomáháme jim, event. si úkoly dělají po škole atd. U těchto dětí se musí pomalu. V běžné škole, zvláště v 1., 2. třídě, to děcko denně musí číst, počítat nejen ve škole, ale i doma. My pracujeme vlastně už s tím, že prostě doma to s těma dětma nikdo nedělá, že co si neuděláme ve škole, tak to nemáme. Učitelky někdy vysvětlují nějakou látku několikrát. Na ně se musí pozvolna. A teď vlastně, když si vezmu současný stav, on-line výuku, tak dáváme děckám úkoly v papírové formě, ony si to vyzvednou ve škole a zase za týden až 10 dní vybíráme ty papíry zpátky a dáváme další. Oni vlastně, jak jsem říkala, doma nemají počítač, aby vyučování mohlo probíhat jako v jiných školách. Někteří počítač mají, výjimečně, ale nemají internet a u toho (a také i na mobilu) se data rychle spotřebují... takže to je toto období vůbec nejnáročnější. Já myslím, že děti z majoritní společnosti asi jsou na tom lépe, i když si myslím, že doma, když nemusí, taky tak moc nedělají - těm se zase nechce. Pochybuji, že i ty ostatní děti dělají něco navíc a nikdo je do toho, do nějaké další práce nenutí. A jak jsem říkala, romské děti si rozhodují sami, takže když doma nechtějí nic dělat, tak nic nedělají. V současné době se někdy stane, že mají delší dobu to stejné učivo, třeba i tři týdny, mají učebnici, pracovní sešit a opakují to pořád dokola. Prostě doma se to vůbec nenaučí. A tato výuka mi připadne asi tak úplně nejhorší, protože s těmi dětmi začínáme stále znova a znova. Ještěže nám stále fungují ty konzultace jeden na jednoho žáka, ty plně využíváme, to je jediné, kdy můžeme s těmi dětmi něco probrat, naučit se, procvičit.

Děkuji za rozhovor

PŘÍLOHA P III:

Rozhovor s výchovným poradcem č. 4

Úvod, seznámení

1. Jak dlouho se již věnujete práci výchovného poradce?

11 let. Když jsem začala studovat obor výchovného poradce, tak ten záměr byl s tím, že budu pracovat jako výchovný poradce a nenapadlo mě, že po dvou letech studia budu k tomu dělat ještě i ředitelku. Tak nějak to vyplynulo ze situace a nyní jsem vlastně současně výchovný poradce a zároveň ředitelka. Proto jsem před nějakou dobou nechala vystudovat kolegyni v oboru výchovný poradce (abych toho neměla tak moc) - ta si musela odpracovat na tomto místě 5 let, protože jí naše škola studium zaplatila, a pak odešla. Takže dělám opět jak ředitelku, tak výchovnou poradkyni.

2. Jak jste se k této práci dostal/a?

Naše paní ředitelka mi jako učitelce toto místo nabídla a tak jsem začala studovat. Po mém studiu odcházela naše paní ředitelka do důchodu, tak jsem vzala místo ředitelky.

3. Jaké je Vaše pedagogické vzdělání? (pedagogická fakulta, jiná fakulta a doplněné pedagogické vzdělání).

Filozofická fakulta Univerzity Palackého, pak na Masarykově univerzitě pedagogické studium, pak již zmíněné výchovné poradenství a po nějaké době jsem ještě dodělávala na Masarykově univerzitě v Brně právo a veřejnou správu.

4. Kolik je na Vaší škole romských žáků oproti ostatním žákům majoritní společnosti?

100% romských žáků

6. Z jakých lokalit žáci romského etnika pochází? (z vyloučených lokalit nebo z rodin, které jsou již socializované)

Převážně z vyloučených lokalit – Husova ulice, Kojetínská apod. Některé děti bydlí s rodinami na klasických ubytovnách, hodně dětí pochází z tzv. skrytých ubytoven, tedy z míst, které ještě nejsou oficiálně ubytovny. V takovýchto budovách je mnoho bytů udělaných tak, aby se tam vešlo co nejvíce lidí.

Jádro rozhovoru - základní rozhovor s VP

1. Popište mi prosím nejčastější výchovné problémy žáků ve Vaší škole. Můžete mi popsat, jak probíhá řešení těchto problémů?

Před 11 lety, vlastně ještě před 8 lety jsme měli s dětmi velké problémy – agresivita, vulgarismus, děti se klidně postavily proti učiteli, časté volání policie... Ale v současné době se to již hodně zlepšilo, děti se velmi posunuly. Je to asi 10, 11 let, co na škole pracují školní psycholog, školní metodik prevence, nyní i sociální pedagog. Ale v současnosti se to opravdu zlepšilo, problémů, které jsme řešili ještě před 8 lety, je mnohem méně. Samozřejmě to není ještě zdaleka nejlepší, ale bojujeme s tím.

Dřívější velké problémy

Zmírnění problémů, posun dětí

Poradenský tým

Velké zlepšení v současnosti

Ubývání problémů

1a) Čím si myslíte, že to je, že došlo postupně k takému zlepšení?

Postupně jsme zaváděli „pravidla“, která rodiče při nástupu dětí do školy museli podepisovat a řídit se jimi. Jde o to, že v pravidlech je uvedeno, co děti musí, co rodiče musí, když dítě není ve škole, co musí rodiče udělat (omluvenka apod.). Dříve rodiče nadávali, vyhrožovali... Pokud bylo mnoho neomluvených hodin nebo jiné problémy, které se opakovaly, tak jsme to hlásili na OSPOD, z toho pak vyplynul další postup. Zjistili jsme, že rodiče nechtějí, abychom je někam hlásili... V současné době posíláme hlášení o záškoláctví tak cca 1x za měsíc. Je toho zkrátka mnohem méně než v předchozích letech.

Specifický přístup, stanovení pravidel

Ztvrzující podpis rodičů

Co musí rodič, co musí dítě

Výhrůžky rodičů

Opakující se neomluvené hodiny

Hlášení na OSPOD a následný dohodnutý postup

Rodiče nemají zájem, aby je škola někam hlásila

Hlášení 1x za měsíc

2. Můžete mi popsat, jaké pozorujete rozdíly mezi výchovnými problémy žáků romského etnika a žáků majoritní společnosti?

Na naší škole si vždycky vše s rodiči vyřkáme, rodiče se vykičí atd. Co vím, tak na jiných školách učitelé mnoho nezmohou, rodiče si na jednání zrovna berou právníky a např. osočují učitele úplně jiným způsobem...

Vyřkání si, rodiče se vykičí

3. Jaká jsou podle Vás specifika práce s romskými žáky? Co pro Vás zmíněná specifika znamenají?

Dětem chybí jakákoli motivace ze strany rodiny, vzdělání má u Romů hodnotu v žebříčku tak asi na osmém místě z deseti. Jako výchovný poradce mám vždy největší problém s tím ty šikovnější děti přesvědčit, aby šly dál do školy, aby se šly učit. Neustále bojuji s tím, že učení pro ně nemá smysl. Ty děti nemají žádné zázemí,

Absence motivace ke vzdělání

Nízká hodnota vzdělání

Problém přesvědčit k dalšímu vzdělávání

Boj za smysluplnost

Učení nemá smysl

nemají doma ani pracovní stůl, svůj koutek, doma mají rodiče, kteří mají převážně základní vzdělání a s úkoly jim stejně nijak nepomohou. Na naší škole jsme výjimeční v tom, že se snažíme všechno udělat ve škole. Pokud se to nestihne v rámci výuky, tak se některé úkoly dodělávají např. po škole, v družině – pokud tam některé děti chodí. My víme, že doma děti nic dělat nebudou. A nemá smysl jim dávat pětky za to, že nedonesly domácí úkol, tudy cesta nevede.

Absence zázemí, svého prostoru

Rodiče se základním vzděláním

Nemožnost pomoci s úkoly v rodině

Úkoly dělají po škole

Porozumění životu Romů

Pětky nemají smysl

4. Můžete mi říct podle zkušeností z Vaší praxe, za jakých okolností s Vámi žák romského etnika dobře spolupracuje? A za jakých okolností nespolupracuje?

U Romů je vše o emocích, takže aby byli v pohodě, tak nesmí být úplněk, nesmí pršet, holky nesmí mít menses, když je sluníčko, tak jsou usměvavé i děti. Oni jdou hodně na přímou, je to úplně jiná mentalita.

Život o emocích

Přímé jednání

Jiná mentalita

4a) Když děti nespolupracují, jak v této situaci postupujete dále?

Všechno je o komunikaci a trpělivosti. Mluvíme s nimi, vysvětlujeme. V takových situacích musíme mít trpělivost větší než jindy.

Význam komunikace a trpělivosti

Význam vysvětlování

Vyšší míra trpělivosti

5. Můžete mi prosím říci něco víc o tom, jak probíhá komunikace s rodiči romského etnika při řešení výchovných problémů jejich dětí?

Rodiče si pozveme do školy. Dělají se tzv. schůzky s rodiči, kde je přítomen učitel, rodič i to dítě, výchovný poradce. Řekne se zde, co se stalo, co je špatně, jak by se to dalo napravit, školní psycholog nabízí pomoc. Pak se dělá „kontrolní setkání“, kde si se všemi řekneme, zda se něco zlepšilo, co je ještě třeba změnit, napravit... Pokud toto nezabere, pak svoláváme výchovnou komisi, kde je přítomen i kurátor z OSPODu. Ze všeho děláme zápisy, vedeme dokumentaci. V posledních letech se to velmi zlepšilo, rodiče nechtějí něco řešit s kurátorem. Letos od září jsme například měli jen dvě výchovné komise. Za těch pár let je to tak, že např. z 10 schůzek se 8 dětí zlepšilo a situace se napravila nebo se aspoň lepší. Navíc máme ve škole, jak jsem říkala, školního psychologa, ten je placený zřizovatelem. Pak máme školního metodika prevence a sociálního pedagoga – ten je velmi potřebný, protože při určitých problémech chodí do terénu, do rodin, tam je informuje, co se stalo, co se bude dít dál, co mohou rodiče dělat apod.

Schůzky s rodiči

Vysvětlení podstaty problému

Pomoc školního psychologa

Kontrolní setkání

Hodnocení, event.. náprava

Výchovná komise, kurátor, OSPOD

Vedení dokumentace ze všech setkání

V poslední době zlepšení

Rodiče nechtějí kurátory

Zlepšení – jen dvě komise

Pomoc ŠP, ŠMP, SP

SP v terénu, pomoc při řešení

5a) Když se rodiče nepoučí, nespolupracují – jak potom postupujete?

To se nakonec moc nestává, ale když se to stane, pak se volá právě kurátor a vždy informujeme OSPOD a to se rodičům nelíbí. Oni to většinou nakonec pochopí, některým to déle trvá.

Když rodiče nespolupracují, kurátor Rodiče se umoudří

6. Jaký význam spatřujete v komunikaci s rodinou žáků romského etnika?

Veliký. Sice si romské děti ve velmi mladém věku o všem, co dělají, rozhodují samy, ale komunikace s rodiči je přesto velmi důležitá, protože za ty děti zodpovídají, takže musí být informováni o tom, co se děje. My jim vždycky říkáme, ale mnozí rodiče už to ví, že se ze všeho dělají zápisy, že pokud se nepodaří zajistit nápravu v rámci výchovné komise, tak u závažných případů informujeme policii, v kopii vždy posíláme na OSPOD. A někdy je náprava možná právě přes rodiče – aby rodiče neměli problém, tak se snaží něco udělat. Přitlačí na své děti... Je to sice někdy trošku vyhrožování, ale jsou situace, kdy to jinak nejde.

Velký význam komunikace s rodiči

Romské děti rozhodují samy

Rodiče za děti zodpovídají

Rodiče jsou školou informováni

Vedení dokumentace

Volá se policie

Rodiče zasáhnou, problém se s dětmi řeší

Někdy postačí jen vyhrožování

7. Můžete mi prosím popsat, jak se Vám jeví spolupráce se třetími stranami jako je např. OSPOD, Policie apod.?

Pracovnice z OSPODu se nebojí, vystupují proti nim. Samozřejmě ne všechny, ale většina. Celkem se domluvíme s policejním oddělením, ti také pomáhají, když je třeba. Zkušenosti máme vcelku dobré. Při jednom zásahu policie, který byl kolem nádraží, tam jsou nejčastější problémy, pak přišli policisté k nám do školy, informovali nás, domluvili jsme se.

Pracovnice OSPOD nemají strach, pomáhají škole

Policie spolupracuje se školou

Spolupráce s policií, s kurátory dobrá

7a) Co pro Vás znamená, když vážne komunikace s pracovníky OSPOD nebo jinými institucemi?

My většinou zvládneme řešit problémy sami. Co se týká institucí, je to hodně o lidech a když tak se obracíme na tu kurátorku, ona ví, jak na lidi z OSPODu. Některé paní z toho OSPODu jsou výborné, některé ne – jak jsem říkala, je to o lidech.

Problémy škola řeší sama

Dobrá spolupráce s kurátorkou

OSPOD – některé pracovnice dobré, některé ne

spolupráce se třetími stranami-je to o lidech

8. Jaké jsou podle Vašich zkušeností podpůrné prostředky, které vedou k úspěšnému řešení výchovných problémů s žáky romského etnika?

Jednak je to sociální pedagog, který chodí do terénu, informuje, vysvětluje, pomáhá při řešení problémů, jednak jsou to různá podpůrná řešení ve smyslu doučování, psychologická sezení a konzultace apod. Na tyto žáky ani na rodiče moc neplatí, když

Sociální pedagog v terénu, pomáhá

Pomoc doučováním

dostanou například špatnou známku, důtku, poznámku, sníženou známku z chování apod. Ono vzdělání pro ně nemá velkou hodnotu, škola také ne, je to jiná mentalita.

špatná známky, poznámky na děti neplatí

Vzdělání pro Romy nemá hodnotu

9. Můžete mi prosím popsat strategie, které Vy jako výchovný poradce vnímáte jako účinné, pozitivní a které strategie podle Vás naopak nefungují?

Význam komunikace

Empatie, porozumění dětem

Škola pomáhá dětem

Důvěra

U Romů významné emoce

Nejdůležitější je komunikace. Stále s dětmi mluvíme, snažíme se vnímat jejich potřeby, co je trápí, když nestíhají ve škole, pomoci jim např. doučováním apod. Oni to cítí, uvědomují si, že nám záleží i na nich, ne jen na tom, jak třeba donesou vypracovaný úkol apod. Romské děti jsou hodně vnímavé, jak jsem říkala – emoce hrají velkou roli, řídí se tím a podle toho často jednají.

Žádná komunikace, když příliš tlačíme

Význam trpělivosti a empatie u učitelů

A nefunguje to, když se snažíme něco lámat přes koleno, na sílu. Oni se dokáží zaseknout, zatvrdit a nikdo s nimi nehne. Takže je u nás učitelů důležitá trpělivost a empatie, ta na prvním místě.

10. Co vnímáte z Vaší praxe jako největší překážky při práci s žáky romského etnika a při řešení výchovných problémů žáků romského etnika?

Žádná motivace a podpora ke vzdělání

Největší překážkou je špatná respektive žádná motivace a podpora ke vzdělání. A taky nemají výdrž, když něco začnou, nevydrží jim to dlouho. S motivací souvisí docházka do školy, ta se sice za ta léta, co dělám výchovného poradce, hodně zlepšila, ale stále to není v pořádku. Jako vyloženě darebáky tam nyní žádné nemáme, asi jsme si je už vychovali, ale stále je co řešit – i když proti jiným podobným školám jsou to asi menší problémy.

Děti u ničeho dlouho nevydrží

Docházka souvisí s motivací

Zlepšení docházky

Stále je docházka problém

11. Je něco, o čem se domníváte, že by Vám ulehčilo či zefektivnilo Vaši práci výchovného poradce?

Není nic, co by zlepšilo práci VP

Ne, není. Máme klasickou náplň, hodně práce ve smyslu řešení docházky a dalších výchovných problémů dělá speciální pedagog. Úkoly máme rozdělené, díky tomu, že jsem současně i ředitelka, tak některé aktivity v souvislosti s výchovným poradenstvím dělá právě spec. pedagog, na mě zůstávají další činnosti včetně papírové části výchovného poradce.

Největší problém = docházka

Hodně problémů řeší speciální pedagog

Pracovníci PPP – rozdělení úkolů

12. Jaké je Vaše stanovisko k celkové problematice vzdělávání Romů?

Absence zájemů pro studium

Ty děti doma nemají zájem pro studium, ale nemají ani počítače a tak dále, takže pokud my všechno neuděláme ve škole, tak to prostě nemají. A ve škole v tom není žádný problém, pomáháme jim,

Absence techniky doma

Děti pracují ve škole, doma úkoly nedělají

event. si úkoly dělají po škole atd. U těchto dětí se musí pomalu. V běžné škole, zvláště v 1., 2. třídě, to děcko denně musí číst, počítat nejen ve škole, ale i doma. My pracujeme vlastně už s tím, že prostě doma to s těma dětma nikdo nedělá, že co si neuděláme ve škole, tak nemáme. Učitelky někdy vysvětlují nějakou látku několikrát. Na ně se musí pozvolna. A teď vlastně, když si vezmu současný stav, on-line výuku, tak dáváme děckám úkoly v papírové formě, ony si to vyzvednou ve škole a zase za týden až 10 dní vybíráme ty papíry zpátky a dáváme další. Oni vlastně, jak jsem říkala, doma nemají počítač, aby vyučování mohlo probíhat jako v jiných školách. Někteří počítač mají, výjimečně, ale nemají internet a u toho (a také i na mobilu) se data rychle spotřebují... takže to je toto období vůbec nejnáročnější. Já myslím, že děti z majoritní společnosti asi jsou na tom lépe, i když si myslím, že doma, když nemusí, taky tak moc nedělají - těm se zase nechce. Pochybují, že i ty ostatní děti dělají něco navíc a nikdo je do toho, do nějaké další práce nenutí. A jak jsem říkala, romské děti si rozhodují samy, takže když doma nechtějí nic dělat, tak nic nedělají. V současné době se někdy stane, že mají delší dobu to stejné učivo, třeba i tři týdny, mají učebnici, pracovní sešit a opakují to pořád dokola. Prostě doma se to vůbec nenaučí. A tato výuka mi připadne asi tak úplně nejhorší, protože s těmi dětmi začínáme stále znova a znova. Ještěže nám stále fungují ty konzultace jeden na jednoho žáka, ty plně využíváme, to je jediné, kdy můžeme s těmi dětmi něco probrat, naučit se, procvičit.

Děkuji za rozhovor.

Pozvolný přístup
k romským dětem

Romské děti pracují jen ve škole

Děti - úkoly jen ve škole,
doma nepracují

Opakované vysvětlování
látky

Opatrný přístup

On-line výuka=úkoly
v papírové formě

Týden až 10 dní výměna
za další úkoly

Absence vybavení, nelze
učit on-line

Neochota dětí dělat něco
navíc

Samostatné rozhodnutí
dětí, zda budou doma dělat
úkoly

Tři týdny stejné učivo

Romské děti se doma nic
nenaučí

Po týdnu, 10 dnech
začínají učitelé látku
znovu

Funguje konzultace „jeden
na jednoho“

Jediná šance, jak se
s dětmi učit

PŘÍLOHA P IV:

Analýza rozhovoru metodou IPA s výchovným poradcem č. 4 - rozbor

Rodinné zázemí romských žáků
Nízká hodnota vzdělání Nemožnost pomoci s úkoly v rodině Absence zázemí pro studium Základní vzdělání rodičů Jiná mentalita Emoční nastavení Romů

Mosty ke spolupráci s rodiči
OSPOD a kurátor jako nevyhovující řešení Pevná pravidla Ztvrzování dohod podpisem Vše je o komunikaci Trpělivost Sociální pedagog v prostředí rodiny Přímé jednání Informování rodičů školou

Práce výchovného poradce
Vnímání potřeb dětí Pomoc s doučováním Projevy empatie ze strany učitelů Boj za smysluplnost učení Přesvědčování k dalšímu vzdělávání Opatrný přístup

Romští žáci a vzdělání
Absence motivace ke vzdělání Nesmí být úplněk Absence domácí přípravy na školu Nemá smysl dávat pětky Poznámky neplatí

Řízení s rodiči žáka a jeho rodinou
Vysvětlení podstaty problému Schůzky ve čtyřech Návrhy řešení Hodnocení dosavadního stavu Kontrolní setkání Pomoc školního psychologa Výchovná komise na nevyřešený problém Zápisy a dokumentace Informace policie

Před osmi lety
Dřívější velké problémy Posun dětí Zavádění pravidel Ubývání problémů Hlášení na OSPOD Opakující se neomluvené hodiny Vyhrožování rodičů Stále nevyhraný boj

Spolupráce poradenského týmu
Je to o lidech OSPOD, který se nebojí Školní psycholog, školní metodik prevence, sociální pedagog Spolupráce policie Rozdělení úkolů

PŘÍLOHA P V:

Analýza rozhovoru s výchovným poradcem č. 4 – schéma

