



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra společenských věd

Diplomová práce

Vliv sociálního prostředí dítěte na jeho přechod z prvního stupně
základní školy na druhý – případová studie

Influence of the social environment of the child to his transition
from the first grade of primary school to the second grade – case
study

Vypracoval: Bc. Kristýna Kubalová
Vedoucí práce: Mgr. Michal Šimůnek, Ph.D.

České Budějovice 2014

Prohlášení

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

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

Datum: 21.6.2014

Podpis: Kristýna Kubalová

Poděkování

Děkuji svému vedoucímu diplomové práce Mgr. Michalu Šimůnkovi, Ph.D. za cenné rady, komentáře a technickou podporu.

Děkuji Mgr. Lence Kolářové, vedoucí pedagogického programu Doučování v Salesiánském středisku mládeže v Českých Budějovicích za možnost dlouhodobé spolupráce se zkoumanými dětmi a za cenné rady a postřehy.

Anotace:

Práce se zabývá vlivem sociálního prostředí na problémy související s přechodem dítěte z prvního stupně základní školy na druhý. Tento přechod je problémem u všech dětí, ale především u dětí sociálně znevýhodněných dochází často k tomu, že přestanou na základní školu pravidelně docházet. Výzkum se opírá o kvalitativní výzkumné metody (případová studie podpořená jednou z metod vizuální sociologie, konkrétně metodou fotografií podporovaných rozhovorů). Výzkum byl prováděn především v Salesiánském středisku mládeže v Českých Budějovicích.

Klíčová slova: Přechod, sociální prostředí, rodina, škola, kvalitativní výzkum, fotografie, rozhovor

Annotation:

The theses deals with the influence of social environment on issues related to pupil's transition from the first grade of primary school to the second grade. This transition is a challenge for all children, but it is particularly challenging for disadvantaged children who sometimes even cease to regularly attend primary school. The research is based on qualitative research methods (case study, photo elicitation). The research was conducted primarily in the Salesian Centre in České Budejovice.

Keywords: Transition, social environment, family, school, qualitative research, photography, interview

Obsah

Úvod.....	7
1 Problém	9
2 Sociální prostředí dítěte.....	11
2.1. Rodina	11
2.1.1. Funkce rodiny.....	12
2.1.2. Poruchy funkčnosti rodin	14
2.2. Sociálně vyloučená lokalita.....	15
2.3. Škola a školní klima.....	16
2.3.1. Rozdíly ve vnímání sociálního klimatu školy na 1. a 2. stupni základní školy.....	17
3 Přejchod z 1. na 2. stupeň základní školy	19
3.1 Charakteristika vývojových období dítěte ve školním věku	19
3.2 Přejchod.....	20
4 Metodologie	24
4.1. Kvalitativní výzkum.....	24
4.2. Případová studie	25
5 Metody sběru dat.....	27
5.1 Pozorování	27
5.1.1 Pozorovatel.....	27
5.1.2 Participační (zúčastněné) pozorování.....	28
5.2 Rozhovor.....	30
5.3 Fotografie jako metoda sběru dat.....	31
5.3.1 Metoda fotografií podporovaných rozhovorů	32
6 Rozhovory	34
6.1 Kamča	35
6.1.1 Kamča – rozhovor	35

6.1.1 Analýza rozhovoru	46
6.1.2 Shrnutí případu.....	47
6.2 Standa.....	49
6.2.1 Standa – rozhovor	49
6.2.2 Analýza rozhovoru	57
6.2.3 Shrnutí případu.....	58
6.3 Damián.....	59
6.3.1. Damián – rozhovor.....	59
6.3.2 Analýza rozhovoru	69
6.3.3 Shrnutí případu.....	70
6.4 Patrik.....	71
7 Postřehy z průběhu výzkumu	73
8 Závěr	75

Úvod

Práce se zabývá vlivem sociálního prostředí na problémy související s přechodem dítěte z prvního stupně základní školy na druhý. Tento přechod je problémem u všech dětí, ale především u dětí sociálně znevýhodněných dochází často k tomu, že přestanou na základní školu pravidelně docházet. Výzkum se opírá o kvalitativní výzkumné metody (případová studie podpořená jednou z metod vizuální sociologie, konkrétně metodou fotografií podporovaných rozhovorů). Výzkum probíhal především v Salesiánském středisku mládeže v Českých Budějovicích, kde jsem měla možnost děti dlouhodobě pozorovat v rámci programu „Doučování“, na který docházím po dobu téměř dvou let.

Byla provedena případová studie 2 dětí, které pocházejí z podobného sociálního prostředí a na začátku výzkumu se nacházely na pomezí prvního a druhého stupně na základní škole. Třetím zkoumaným je starší chlapec, který též pochází z podobného sociálního prostředí¹ a díky kterému jsem měla možnost zpětného pohledu na zkoumané problémy a jejich příčiny. Výzkum byl zaměřen na to, jaké problémy se vážou k přechodu z jednoho stupně na druhý, jak se děti s tímto přechodem vyrovnaly, zda s těmito problémy nějak souvisí sociální a rodinné prostředí, ve kterém se konkrétní děti pohybují a zda po přechodu na druhý stupeň základní školy do školy docházejí. Metoda fotografií podporovaných rozhovorů byla do výzkumu začleněna především kvůli usnadnění poznání sociálního prostředí dítěte. Podpůrné fotografie k rozhovoru děti pořizovaly samy, což následně mělo usnadnit situaci při rozhovoru o jejich rodinném a sociálním prostředí. Ke zkoumání sociálních příčin problémů souvisejících s přechodem z prvního stupně na druhý mě vedl především fakt, že s dětmi netrávím čas ve škole, ale právě v Salesiánském středisku, kde mám možnost se s nimi setkávat právě v okruhu jejich vrstevníků, sourozenců i starších dětí pocházejících z podobného sociálního prostředí. V Salesiánském centru mohu také provádět dlouhodobé pozorování vybraných dětí.

¹ Podobné sociální prostředí se určuje v tomto případě velmi těžko, ale jako záchytný bod jsem brala to, že děti bydlí na stejném sídlišti, dokonce ve stejné ulici a stýkají se se stejnými vrstevníky, v prostředí rodin jsou samozřejmě rozdíly.

Práce má devět kapitol. V první kapitole popisují, jaký problém mě vedl ke zpracování tohoto výzkumu a kde jsem se s tímto problémem setkala. Dále v této kapitole také stručně shrnuji výzkumné otázky. Důležitým faktorem v životě dětí, kterým se práce zabývá, je jejich sociální prostředí, proto se mu věnuje celá druhá kapitola. Podrobněji zde popisují rodinu, prostředí, ve kterém děti žijí a školu, která je také důležitým socializačním a sociálním prostředím, které je obklopuje. Kapitola věnovanou přechodu z prvního stupně základního vzdělávání na druhý jsem opřela o knihu Elišky Walterové, která dané téma rozebírá z mnoha úhlů pohledů. V kapitolách Metodologie a Metody sběru dat se v teoretické rovině věnuji použití kvalitativního výzkumu, případové studie a metodám sběru dat využitým v praktické části práce. Praktická část práce je zaměřená především na rozhovory pořázenými na základě fotografií, které fotografovaly zkoumané děti. Protože je přepis rozhovorů delší, rozhodla jsem se každý rozhovor krátce shrnout ještě před tím, než samostatně shrnu případy jednotlivých dětí. Výzkum probíhal v dost neobvyklém prostředí, proto je v práci krátká kapitola zachycující mé postřehy a pocity z průběhu výzkumu. V závěru práce se věnuji shrnutí kroků, které vedly k tomu, abych si dokázala odpovědět na výzkumné otázky.

1 Problém

Ke zkoumání tohoto problému mě vedla osobní zkušenost s prací s dětmi v Salesiánském středisku mládeže v Českých Budějovicích. Do tohoto střediska docházejí děti ze spádové oblasti sídlišť Máj, Šumava a Vltava a já zde navštěvuji především program, kde jsou děti soustavně doučovány a je jim pomáháno s úkoly. Děti z prvního stupně základní školy sem dochází opravdu mnoho a s přibývajícím věkem právě na doučování docházejí přestávají, ačkoliv mnozí z nich ostatní programy střediska navštěvují dál. Vzhledem k tomu, že jednou z podmínek návštěvy doučování je to, že dítě musí mít úkol nebo alespoň učebnici na procvičování, je pravděpodobné, že mnohé z dětí po přechodu na druhý stupeň základní školy tam prostě buď přestává docházet, nebo už pro ně dělání úkolů a doučování se toho, co jim nejde, přestává být důležité. Toto chování bývá spojeno s výrazným zhoršením prospěchu dětí. Zde vyvstala má otázka, co má vliv na tak velké problémy s přechodem těchto dětí z prvního stupně základní školy na stupeň druhý? Jsem si vědoma toho, že tento přechod činí jisté obtíže většině dětí, ale většina dětí ho nakonec také zvládne, což u dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí pravidlem není. Rozhodně jsem po zkušenostech s těmito dětmi přesvědčená, že velký vliv na tuto situaci má změna učitelů. Když má na prvním stupni jeden učitel svou třídu a dobře se s žáky vzájemně pozná, tak i méně důvěřivé děti si na učitele zvyknou a mají s ním v podstatě osobní vztah. Problémy nastanou ve chvíli, kdy po přechodu na druhý stupeň základní školy se učitelé střídají podle předmětů a možnost specifického přístupu k žákům je značně omezená. Vliv má samozřejmě i prostředí starších spolužáků a pomalý vstup do pubescentního období.

Pokusila jsem se hledat příčiny problémů spojených s přechodem dětí z prvního stupně základního vzdělání na druhý v bezprostřední blízkosti dětí. Jak už jsem uvedla výše, některé z dětí má s tímto přechodem větší problémy, než jiné a mně zajímalo, jak podstatný vliv má na děti jejich sociální prostředí, jejich rodiny a jejich okolí. Mým cílem není dojít ke všeobecně platným zjištěním, ale spíše dát dětem samostatný prostor k tomu, aby samy určily, co je ovlivňuje právě v období tohoto přechodu a jaké problémy si sebou nesou ze svého mimoškolního prostředí. Tyto problémy mohou být spojeny se situací v rodině dítěte nebo případně s jeho specifickými učebními potřebami.

Výzkumné otázky jsem zaměřila na jednotlivé stěžejní součásti sociálního prostředí dětí. Tyto součásti jejich sociálního prostředí jsem vybírala na základě volné

interpretace rozhovorů a toho, co je zatím nejvíce ovlivnilo. Totéž muselo děti ovlivňovat i v době přechodu mezi stupni základního vzdělávání. Základní výzkumná otázka tedy zní: Má sociální prostředí dítěte vliv na jeho přechod z prvního stupně základní školy na druhý? Postupně jsem začala zjišťovat, že pojem sociální prostředí je příliš široký, tak jsem ho na základě volné interpretace rozhovorů zúžila následujícími výzkumnými otázkami: Má na tento přechod vliv:

1. situace vztahů v rodině a její funkčnost?
2. finanční situace rodiny?
3. bytová situace rodiny?
4. podnětnost rodinného prostředí?
5. zvýšená potřeba začlenění se do kolektivu vrstevníků a to, jací vrstevníci to jsou?

U všech dětí se problémy s přechodem na druhý stupeň základní školy neprojeví hned v prvním roce na druhém stupni. Například vliv kamarádů může vygradovat o rok i dva později, kdy se projeví například tím, že dítě nedochází do školy. Na sociální prostředí dětí, které souvisí se školou, se v praktické části práce nezaměřuji, protože ve škole jsem se zkoumanými žádný čas nestrávila.

2 Sociální prostředí dítěte

Každé dítě je ovlivněno bezprostředně svým okolím a tím jak je toto okolí pro něj podnětné. Ráda bych se zaměřila především na rodinu. Pro tuto práci je stěžejní vymezení rodiny především jako nejbližšího sociálního prostředí dítěte, přičemž je důležitá také její funkčnost. Dalším důležitým faktorem je ekonomická, případně bytová situace rodiny, ve které dítě žije a zda má například klidné prostředí pro školní přípravu. Dále se budu zabývat školou, jakožto sociálním prostředím dítěte a také lokalitou, kde rodina s dítětem žije. Tato lokalita ovlivňuje s jakými vrstevníky, kteří jsou další důležitou součástí sociálního prostředí dítěte, se dítě stýká.

Vycházím z toho, že sociální prostředí dítěte, které ho svým působením formuje, lze rozdělit na mikroprostředí, mezoprostředí a makroprostředí². Mikroprostředí zahrnuje například školní třídu nebo spontánně vzniknuvší skupinku dětí. Pro tuto práci je ale stěžejní součástí mikroprostředí rodina, které se budeme podrobněji věnovat. Do mezoprostředí obecně patří jakákoliv širší oblast obklopující mikroprostředí, patří sem například přátelé rodičů nebo sídliště kde rodina žije. Zde se budeme podrobněji věnovat sídlišti, kde vybrané děti žijí a v souvislosti s tímto bych ráda definovala i pojem sociálně vyloučená lokalita. Makroprostředím se v práci příliš zabývat nebudu, protože pro konkrétní případy sledovaných dětí není stěžejní. Tímto prostředím se rozumí například podmínky doby, ve které děti vyrůstají nebo pohled společnosti na jednotlivé sociální skupiny obyvatelstva.

2.1. Rodina

Pojem rodina je důležitý v mnoha různých oborech a v závislosti na oborové perspektivě bývá pojetí a vymezení tohoto pojmu do jisté míry odlišné. Pro účely této práce je důležité vymezení pojmu rodina jakožto nejbližšího okolí dítěte, které ho nejvíce ovlivňuje, a tudíž je třeba se zabývat též její funkčností. Užiji tedy vymezení především psychologického, sociálně-právního a sociologického.

Lze vymezit tradičnější úzké pojetí, kde je skupina lidí vázána příbuzenskými nebo právními vztahy nebo volnější širší pojetí rodiny, kde sehrává roli to, že se určitá skupina lidí začne sama považovat za rodinu na základě společné náklonnosti. Obvykle

² Dunovský, J. *Sociální pediatrie*. Praha: Grada, 1999, s. 265

je toto pojetí spojeno se sdílením společné domácnosti³. Toto užší pojetí rodiny je asi nejobecnější a blíží se i obecnému právnímu vymezení. V tomto vymezení může být rodina definována jako malá skupina osob, které jsou spřízněné příbuzenskými a manželskými vztahy a také péčí o děti a přestárlé, která je zaznamenána i v těch nejchudších společnostech⁴.

V posledních obdobích se nedá přehlédnout to, že se rodiny rozšiřují také kvůli vysoké míře rozvodovosti, čímž narůstá počet rodin například s polovičními sourozenci nebo náhradními rodiči⁵. V pojmu rodina tedy ztrácí na důležitosti pokrevní příbuzenské spojení⁶.

Rodina samotná je prvním sociálním prostředím, ve kterém se dítě pohybuje. Právě v dětství, kdy má na jedince největší vliv rodina, dochází k formování osobnosti, při kterém rodina plní psychologickou funkci vnějšího prostředí. První socializační zkušenosti získáváme v rodině a teprve poté je uplatňujeme ve společnosti. „*Jen lidé, kteří byli ve svém dětství vyzbrojeni pro zátěže budoucího světa, mohou zvládnout všechny obtíže a nároky a najít s druhými lidmi, blízkými i vzdálenými způsob soužití.*“⁷

Nejbližším větším sociálním prostředím, kde začínáme uplatňovat své socializační zkušenosti, jsou vzdělávací instituce. Socializace v rodině má vliv i na dítě v roli žáka.

2.1.1. Funkce rodiny

Rodina jako jednotka společnosti má zajišťovat biologickou i kulturní reprodukci obyvatelstva. Zajišťuje hmotně své členy, vytváří socializační a výchovné

³ Matoušek, O. *Slovník sociální práce*. Praha: Portál, 2003, s. 187

⁴ Hrušáková, M., Králíčková, Z. *České rodinné právo*. Brno: Masarykova univerzita, 2006, s. 9

⁵ Ivo Možný ve své knize *Sociologie rodiny* zmiňuje souhrnné názvy: „tradiční, moderní a postmoderní rodina“.

⁶ Jára, M. *Co v dnešní době znamená rodina*, *Psychologie dnes*, čís. 12, roč. 13, prosinec 2007, Praha: Portál, s. 31

⁷ Koluchová, J. in Mühlpachr, P. *Sociopatologie*. Brno: PdF MU, 2008, s. 147

prostředí pro děti, vštěpuje morální hodnoty a předává kulturní dědictví, udává směrnice chování, chrání a podporuje své členy⁸. Takto například jsou v literatuře definovány základní kameny toho, co by měla rodina splňovat. Rodina má zajišťovat uspokojování požadavků a potřeb svých členů. K tomu je zapotřebí, aby rodina plnila některé základní funkce. Tyto základní funkce rodiny i přes jednotlivé společenské odlišnosti zůstávají stejné. Jsou popisovány v mnoha publikacích a nazývány různě, ale princip je stejný. Čtyři základní funkce rodiny můžeme vyčlenit například jako funkci reprodukční, hospodářskou, emocionální a socializační⁹. Dunovský vyčleňuje funkce rodiny podobně, jen se trochu liší názvy jednotlivých funkcí: biologicko-reprodukční funkce, ekonomicko-zabezpečovací funkce, emocionální či kulturně psychické funkce a socializačně výchovné funkce.¹⁰ Tady vidíme, že základní funkce jsou jasně vymezeny, i když se mohou v jednotlivých publikacích různých autorů mírně lišit v tom, jak jsou nazvány.

Biologicko-reprodukční funkce byla výsadou rodiny především ve spojení s rozšířením křesťanství, kde legitimní pohlavní styk i legitimní plození potomstva souviselo přímo s uzavřením manželství a následným utvořením rodiny v legitimním manželském svazku. V dnešní době rodina, kterou tvoří sňatkem spojený pár, tuto výsadu ztrácí, protože dochází k nárůstu počtu dětí, které nejsou narozeny v manželství. Trvalost rodiny, jakožto doživotního křesťanského svazku je v současnosti nahrazena spíše právním vztahem, ze kterého není tak složité vystoupit¹¹. Toto ovšem souvisí i s výše uváděnými možnými výklady pojmu rodina a s tím, jaké soužití lidí už je za rodinu považováno. Ovšem ani v dnešní době nelze tuto důležitou funkci rodině upírat. Rodina je stále základní jednotkou plození další generace a je nutné si uvědomit, že v rodině je dítě nejen zplozeno, ale je třeba mu poskytnout potřebné podmínky pro jeho další vývoj.

⁸ Zapletal, B. *Pojmy ze sociologie*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2003. s. 44

⁹ Langmeier, J., Krejčířová, D.: *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing a.s., 2006, s. 183-184

¹⁰ Dunovský, J. *Dítě a poruchy rodiny*. Praha: Avicenum, 1986, s. 13-16

¹¹ Možný, I., *Sociologie rodiny*. Praha: Slon, 2002, s. 20.

V rámci funkce ekonomicko-zabezpečovací došlo také k velkému posunu mezi minulostí a dneškem. Dříve byla rodina považována spíše za jednotku výrobní a dnes je spíše jednotkou spotřební. V moderní společnosti je možná větší sociální mobilita a zeslabuje vliv předávání ekonomického kapitálu, rodina ale zůstává důležitým ukazatelem sociální nerovnosti¹². Důležité je ještě podotknout, že oproti minulosti některé povinnosti v rámci této funkce rodiny přešly na stát.

Aby byla plněna emocionální funkce, měla by rodina svým členům poskytovat pocit bezpečí a zázemí a celkové emoční uspokojení. To souvisí s blízkostí rodinných vztahů.

Socializační funkci plní rodina, pokud předkládá dítěti správné vzory komunikace, chování a řešení problémů v podobě chování jejích dospělých členů, čímž připravuje dítě na uvedení do širší společnosti v místním sociokulturním prostředí. Důležitý je také vzájemný vztah rodičů a jejich příklad, který je podstatný pro budoucí vztahy a chování dítěte.

2.1.2. Poruchy funkčnosti rodin

Ne vždy jsou všechny tyto funkce plněny, může se jednat o selhání celé rodiny, jejích jednotlivých členů nebo o to, že rodina se dostane do situace, kdy již není schopná správně fungovat. Zde je možné rozlišit poruchy rodin dle toho, jak moc je jejich funkčnost narušena. Pokud dojde k závažnému narušení funkcí rodiny, je na státu, aby rozhodl, jak rodinu podpoří, případně jak zajistit prospěch nezletilých dětí. Rodiny tedy můžeme rozdělit na funkční, problémové, dysfunkční, na hranici mezi rodinami problémovými a dysfunkčními a rodiny afunkční¹³. Někdy je v rozdělování rodin dle funkčnosti vynechána hranice mezi rodinami problémovými a dysfunkčními, poté je tedy dělení do čtyř kategorií na rodiny funkční, problémové, dysfunkční a afunkční¹⁴.

Funkční rodina dokáže poskytnout dobré zázemí, pocit bezpečí i vzorové chování. Problémy rodina dokáže sama dobře zvládnout a vyřešit.

¹² Možný, I., *Sociologie rodiny*. Praha: Slon, 2002, s. 7

¹³ Novosad, L. *Základy teorie a metod sociální práce*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2004, s. 42-3

¹⁴ Dunovský, J., *Dítě a poruchy rodiny*, Praha: Avicenum, 1986, s. 28

Problémová rodina je také taková, která své funkce plní, ale při výskytu některých problémů potřebuje např. sociální asistenci. Je to rodina, která reaguje na své problémy a snaží se nalézt jejich řešení.

Dysfunkční rodina je taková, ve které není projevován dostatečný zájem. Mohou se zde vyskytnout nežádoucí hodnoty a normy a také se objevuje nedůslednost ve výchově. Často se jedná o výchovné či hmotné zanedbání ze strany rodičů.

Rodiny na hranici mezi problémovými a dysfunkčními většinou chtějí poskytovat dobrou péči a chtějí plnit funkce, které plnit mají, ale neví, jak to mají udělat, protože to neumí. Dospělí členové těchto rodin většinou sami pocházejí z rodin disfunkčních, takže v době socializace neměli dostatek dobrých vzorů pro rodinné chování. Takovýmto rodinám je poskytována pomoc v podobě nácviku zvládnání běžných rodinných a životních situací.

V afunkčních rodinách už funkce přestávají být plněny úplně, jsou to rodiny narušené například alkoholismem či domácím násilím. V těchto rodinách jsou mnohdy normy postaveny zcela opačně než ve většinové společnosti¹⁵.

To jak posoudit, ve které fázi funkčnosti se daná rodina nachází, záleží na sociálním pracovníkovi a celé toto hodnocení je dáno tím, jak většinová společnost chápe normalitu či abnormalitu plnění těchto funkcí rodiny.

2.2. Sociálně vyloučená lokalita

Místo, kde dítě žije je jedním z určujících faktorů pro to, s jakými vrstevníky se bude stýkat a v jaké větší socializační skupině se bude pohybovat. Tuto podkapitolu jsem zařadila i navzdory tomu, že žádné z dětí, se kterými jsem ve své práci spolupracovala, v sociálně vyloučené lokalitě nežije. V Českých Budějovicích se žádná, v pravém slova smyslu takto označitelná lokalita, nevyskytuje. Všechny děti, se kterými jsem spolupracovala, bydlí nebo velkou část svého dosavadního života bydlely na českobudějovickém sídlišti Máj. Máj, jakožto velké sídliště je pomyslně rozdělen na několik částí, z nichž některé jsou označovány za ty, kde bydlí sociálně slabší rodiny.

¹⁵ Novosad, L. *Základy teorie a metod sociální práce*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2004, s. 42-3

Už tato skutečnost obyvatele těchto částí sídliště Máj stigmatizuje v očích ostatních obyvatel Českobudějovicka.

Termín sociální vyloučení se začal používat v 80. a 90. letech 20. století především v západoevropských zemích. Tímto pojmem měl být nahrazen termín chudoba, protože ten dostatečně nezohledňoval kritérium kvality sociálních vztahů a byl většinou považován pouze za označení nedostatku hmotných zdrojů¹⁶.

Jak podotýká Petr Mareš: „*Jádrem sociální exkluze je dnes fakt, že se vyloučení jedinci, ale i celé vyloučené sociální kolektivy nepodílejí stejnou měrou jako ostatní na (hmotných i nehmotných) zdrojích společnosti a jejich distribuci a redistribuci, což je podstatné neboť to vede k jejich chudobě a sociální či kulturní izolaci. Je to proces vydělování jedinců i sociálních kategorií z organizací či komunit, z nichž je složena společnost a zbavuje je práv a povinností, které jsou s tímto členstvím v nich spojeny.*“

K sociálně vyloučeným lokalitám bych ještě dodala, že jsou to většinou okrajové či úplně samostatné lokality, pro které je typická špatná dostupnost běžných služeb a zhoršená dopravní obslužnost. Z tohoto jsem usoudila, že sídliště Máj, kde vybrané děti žijí, k sociálně vyloučeným lokalitám rozhodně nepatří. Jde spíše o předsudky ostatních obyvatel města, i když pravdou je, že na sídliště Máj jsou situovány například tzv. startovací byty a jsou zde části, kde žije mnoho rodin ohrožených chudobou.

2.3. Škola a školní klima

Škola je primárně místem, kde se dítě vzdělává. Sekundárně je důležitým místem, kde se socializuje v rámci větší skupiny vrstevníků, kde poznává autority v podobě učitelů i pravidla a řád. Je zde konfrontováno se spolužáky různých individualit a je směřováno ke kooperaci s nimi i dospělými osobami. Škola je prostředím, které do jisté míry sociálně i institucionálně simuluje společenský i právní řád.

Pojem škola v sobě obsahuje mnohé, ale může být definována jako edukační prostředí velmi důležité pro socializaci a následný způsob chování a řešení problémů v životě. Vágnerová označila školu jako „významnou instituci, která umožňuje nejen

¹⁶ Hirt, T. Jakoubek, M. „*Romové*“ v osidlech sociálního vyloučení. Plzeň:

*vzdělávání, ale i rozvoj obecně sociálně požadovaných a ceněných kompetencí i způsobů chování. Jejím prostřednictvím získává dítě předpoklad k dalšímu společenskému uplatnění.*¹⁷

Pro optimální socializaci dítěte ve škole je důležité naplňování jeho potřeb, pozitivní školní klima a prostředí. Školní klima je pojem vyšší, protože školní prostředí je jednou z jeho proměnných, to jak se mění, může klima ovlivňovat. Školní klima samotné závisí na kvalitě interpersonálních vztahů a sociálních procesů a na tom, jak jejich vnímání psychologicky ovlivňuje účastníky – žáky, učitele, zaměstnance školy.¹⁸

Školní klima výrazně ovlivňuje psychické rozpoložení žáka ve škole a ovlivňuje jeho školní úspěch. Důležitými faktory při tvorbě dobrého školního klimatu jsou jednak pedagogický přístup učitelů, ale i vzájemné vztahy se spolužáky, proto školní klima úzce souvisí i s klimatem třídy, protože právě v rámci třídy jsou sociální vztahy nejsilnější. Školní klima je ovlivňováno mnoha faktory, například zájmem pedagogů i žáků, vztahy, výchovnými styly a postoji k řešení konfliktů. Důležité je také, zda je výchovný styl pedagoga spíše autoritativní, demokratický či liberární a jakými prostředky se dosahuje u žáků přizpůsobování se. Důležitý je i způsob vedení školy a kontaktu školy s jejím okolím.¹⁹

2.3.1. Rozdíly ve vnímání sociálního klimatu školy na 1. a 2. stupni základní školy

Protože se téma mé práce týká přechodu z prvního stupně základní školy na druhý, zajímaly mě i jiné faktory, které by mohly způsobovat problémy. Tím, jak žáci rozdílně vnímají sociální klima školy, se zabývá výzkum J. Němce a K. Vlčkové, který byl uveřejněn v knize Elišky Walterové. Ta se zabývá právě rozdíly mezi dvěma stupni základní školy²⁰. Ve výzkumu bylo zkoumáno 5 základních škol a byl použit jak kvantitativní, tak kvalitativní výzkum, celkové šlo o to zjistit, jak je školní klima

¹⁷ Vágnerová, M. *Vývojová psychologie I: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005, s. 267

¹⁸ Průcha, J. a kol. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2008, s. 10

¹⁹ Grecmanová, H. a kol. *Obecná pedagogika II*. Olomouc: HANEX, 2003, s. 38 – 44

²⁰ Walterová, E. a kol. *Dva světy základní školy? Úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň*. Praha: Karolinum, 2011, s. 7

vnímáno na prvním a jak na druhém stupni a zda jsou tyto rozdíly markantní. Z výzkumu vyplynulo, že žáci na prvním stupni vnímají školní klima pozitivněji celkově i v jednotlivých oblastech (např. vztah učitel – žák, formování a podpora identity, školní status a celková spokojenost), kromě oblasti začlenění do vrstevnických skupin. Nejhůře pak dopadla oblast celková spokojenost u žáků druhého stupně a z výzkumu vyplynulo, že chodí do školy spíše neradi, naopak poměrně dobře dopadla oblast vztah učitel – žák. Zajímavé bylo, že pořadí jednotlivých hodnocených oblastí sociálního klimatu školy bylo na 1. i 2. stupni obdobné, pouze žáci druhého stupně hodnotily průměrně hůře. Tři nejlépe (např. zábava o přestávkách) i nejhůře (např. pocit vlastní důležitosti ve škole) hodnocené položky dotazníku byly na 1. i 2. stupni shodné. Zajímavé bylo též srovnání hodnocení dle genderových rozdílů, kde dívky celkově hodnotily prostředí pozitivněji. Kvalitativní část výzkumu se s pomocí fotografií zabývala převážně oblíbenými a neoblíbenými místy a místnostmi ve škole.²¹

Celkově mi z výzkumu vyplývá, že problematické součásti školního prostředí dokáže identifikovat většina dětí, nehledě na to, zda navštěvují první nebo druhý stupeň základního vzdělávání. Žáci druhého stupně, ať už ovlivněni právě přechodem mezi stupni či psychologickými zvláštnostmi souvisejícími s jejich věkem v tomto období, celkově vnímají klima školy mnohem negativněji. Na tom může mít svůj podíl i změna režimu na druhém stupni v podobě střídání učitelů nebo problematičtější vztahy ve třídách.

²¹ Němec, J., Vlčková, K. in Walterová, E. a kol. *Dva světy základní školy? Úskali přechodu z 1. na 2. stupeň*. Praha: Karolinum, 2011, s. 162-195

3 Přejchod z 1. na 2. stupeň základní školy

K tomuto významnému přechodu dochází na pomezí období mladšího školního věku a středního školního věku dítěte. Obě tato období jsou pro dítě velmi zásadní a dochází zde k důležitým změnám, které se týkají především postavení dítěte jako žáka a také postavení dítěte v kolektivu jakožto spolužáka.

3.1 Charakteristika vývojových období dítěte ve školním věku

Mladší školní věk je charakteristický zásadní změnou, kdy dítě začíná povinně navštěvovat instituci školy a jeho rozumový vývoj zásadně ovlivňuje školní učení. Pro dítě je to zásadní změna životní situace i jeho rolí. Děti v tomto období vycházejí ze zkušeností z vlastních činností, v rámci školního učení je pro dítě důležitá možnost využívání konkrétních školních pomůcek a názorných příkladů. Dětské poznávání je v tomto věku objektivnější než ve věku předškolním, což je ovlivněno učením.

Dítě si v tomto věku osvojuje roli žáka, která je dána závaznými pravidly školy a vztahem dítěte k učiteli. Další důležitou novou rolí, kterou si dítě osvojuje a rozvíjí s nástupem školní docházky je role spolužáka v rámci třídní či školní skupiny, což do budoucna ovlivní žákovu schopnost pro zvládání sociálních interakcí.

V tomto školním věku se dítě musí vyrovnat především s tím, že ve škole již není jasným středem pozornosti jako v rodině, ale je součástí skupiny a instituce a musí dodržovat jejich normy. Motivace dítěte ke zvládání těchto změn je v tomto věku značně závislá na jeho vztazích k učiteli. Mínění učitele ovlivňuje i vztahy ve třídě, protože na rozdíl od středního školního věku, je v tomto období pro dítě důležitý názor učitele na spolužáky.

Obdobím, kdy dítě přechází z prvního stupně základní školy na stupeň druhý, je období středního školního věku. Tato doba je pro dítě značně složitá, protože u něj dochází k mnoha zásadním změnám, které se týkají jak jeho samotného, tak i jeho vrstevníků. Jde o změny především biologické a hormonální, které mají další vliv na změny v chování a v psychice dítěte související s dospíváním. Změny probíhají i v uvažování pubescenta, které přechází od konkrétního k abstraktnímu a postupně se ustaluje i jeho sebehodnocení. V tomto období vliv rodičů i učitele ustupuje do pozadí a je upřednostňován vliv skupiny vrstevníků. Důležitý je také v tomto období subjektivní význam zevnějšku, ten se projevuje velkým zaměřením na vlastní tělo, často je toto

spojeno s nespokojeností s vlastním vzhledem a souvisí to také s tím, jak jedince přijímá skupina vrstevníků.²²

Vztah dítěte ke škole se mění s tím, že dítě se na školu již adaptovalo a velmi dobře chápe školní prostředí a normy. Dítě také chápe, že svou školní úspěšností musí alespoň do určité míry uspokojit rodiče, proto se snaží nalézt nějaký výkonový standart, kterého je schopno dosáhnout a který bude zároveň pro rodiče přijatelný. Typický je také povrchní učební styl a jasné prosazování vlastních názorů či názorů skupiny, které jediné jsou považovány za správné.

Od vrstevnické skupiny se v tomto období odvíjí v životě dítěte mnohé, proto často dochází ke konfliktu s dospělými, protože normy vrstevnické skupiny se mohou značně lišit od norem uznávaných rodiči či školní institucí. Dítě je rádo, že patří do nějakého kolektivu a jeho normy jsou pro něj závazné, mění se i vztahy k učiteli, které se stávají neutrálními a tyto vztahy jsou dány rolemi obou aktérů – učitele a žáka. Toto může být způsobeno také tím, že na druhém stupni se učitelé střídají dle svých aprobačních předmětů a navázat osobnější vztahy se žáky je mnohem složitější než na prvním stupni, kde jsou děti plně zájmu a jeden učitel tráví se skupinou mnoho času.

Identifikace dítěte s vrstevnickou skupinou je důležitým socializačním mezníkem v jeho životě. Takovouto skupinou může být jakákoliv skupina dětí, v prostředí školy se nabízí školní třída. Zatímco v mladším školním věku dítě zpočátku v prostředí třídy nedokáže příliš diferencovat spolužáky, v období středního školního věku je naopak třída značně diferencovaná. Znakem třídy je věková vyrovnanost, vliv kolektivu třídy může být kladný i záporný. Může podporovat solidaritu a spolupráci, ale zároveň, protože v tomto období třída pracuje jako skupina, může docházet k šikaně či vyčleňování některých žáků. Žáci se také mohou vzájemně podporovat v užívání návykových látek. Dítě potřebuje být vrstevnickou skupinou přijímáno a pozitivně hodnoceno.

3.2 Přechod

V České republice rozlišujeme tři hlavní typy přechodů z prvního stupně základního vzdělávání na druhý. 1. „skrytý přechod“ – ten se týká těch žáků, kteří tento

²² Vágnerová, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000, s. 328

přechod absolvují v rámci jedné organizace. Navštěvují tedy od první třídy školu, jejíž součástí jsou oba stupně základního vzdělávání. Vzhledem k tomu, že tento přechod je v České republice nejčastější, nebyl mu doposud ve výzkumu věnován takový prostor, jako přechodům v rámci vzdělávání, které se váží na změnu instituce či jsou spojeny s přijímacím řízením. 2. Přechod z nutnosti – je přechodem mezi jednotlivými institucemi, protože jsou ho nuceny absolvovat děti, které navštěvovaly školu, která nabízela jen první stupeň základního vzdělávání. Taková škola, která umožňuje základní vzdělávání pouze na prvním stupni, je každá třetí škola v České republice. Často se to týká škol v menších obcích nebo škol se soukromým zřizovatelem. 3. Dobrovolný přechod – ten je specifický pro skupinu žáků, kteří odcházejí na víceletá gymnázia. Poptávka po místech ve víceletých gymnáziích ve většině částí české republiky výrazně převyšuje nabídku a často se odchod většího počtu žáků na víceletá gymnázia týká velkých měst. Mezi dobrovolné přechody bychom mohli částečně zařadit i takové, kdy se rodiče rozhodou, že jejich dítě nastoupí do speciálně zaměřené školy (např. waldorfská), které mají často právě soukromého zřizovatele a často poskytují jen první stupeň základního vzdělávání. Od nuceného přechodu, který se týká žáků, kteří přecházejí například z malých obecních škol do škol plně organizovaných (oba stupně základního vzdělávání), se takováto forma přechodu liší v tom, že rodiče žáků, kteří se rozhodli umístit dítě do speciálně zaměřené školy, mají většinou eminentní zájem na jeho vzdělání a jsou ochotni se na něm podílet finančně i časově. Obecně se z toho vyvozuje, že tyto děti mají doma podnětné prostředí, které jim pomáhá přechod lépe zvládnout.²³

V knize Elišky Walterové, která se zabývá problematikou přechodu mezi stupni vzdělávání, je uveden výzkum toho, jak žáci samotní vnímají zmíněný přechod. Z výzkumu vyplývá, že žáci pátých tříd mají z přechodu rozporuplné pocity a zároveň jsou zřejmě mnohdy málo informovaní. Mezi pozitivní očekávání, která se ve výzkumu objevila, patří, že se žáci těší, že budou zařazeni mezi „ty starší“ děti a mnohdy přechod vnímají i jako nový start. Obavy žáků, které přechod čeká, se týkají především velkých změn, o kterých vědí, že nastanou. Nejčastější je obava ze zhoršení školního prospěchu a vyšší náročnosti jednotlivých učitelů druhého stupně. Toto souvisí například s množstvím domácích úkolů, přísnějším známkováním, vyšší časovou náročností a

²³ Walterová, E. a kol. *Dva světy základní školy? Úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň*. Praha: Karolinum, 2011, s. 62-66

odpoledním vyučováním, důkladnějšími domácími přípravami, ale spadají sem i obavy z nových, neznámých předmětů a učitelů. Mezi očekávání některých žáků patří i to, že učitelé na druhém stupni budou lépe zvládat udržování třídní kázně.

Další velkou změnou bude dozajista změna třídního kolektivu, kdy někteří žáci odejdou na víceletá gymnázia a zároveň přibudou noví žáci z okolních prvostupňových škol. Tato změna je žáky vnímána nejednotně, panují obavy z toho, jak bude složení třídy vypadat, kdo odejde a přijde, ale zároveň se žáci těší na navazování nových vztahů.

Žáci šestých tříd potvrzují naplnění některých očekávání, která v páté třídě měli. Jedná se například o přivykání si na nové učitele a jejich učební styl, zvýšenou náročnost učiva i časovou náročnost domácích příprav a především naplnění očekávání zařazení mezi starší děti. Mnohdy žáci upozorňují na to, že náročnost je sice vyšší, ale nikoliv tak vysoká, jak původně předpokládali. Dochází také ke změnám v sociálním chování ve třídě, například v podobě diferenciací skupin dle pohlaví.

Většina škol se do určité míry snaží žákům tento přechod usnadnit některými opatřeními, ovšem ne všechny školy a všichni ředitelé se tímto problémem zabývají. Na některých školách podrobují žáky pátých tříd různým druhům testů, které mají napovědět něco o jejich budoucí školní úspěšnosti nebo školy zpětně zjišťují, do jaké míry se naplnily obavy a očekávání žáků. Mezi opatření, která by měla usnadnit žákům přechod mezi stupni základního vzdělávání, patří především zajištění dostatečné informovanosti o změnách, které žáky čekají, zavedení střídání vyučujících již na konci prvního stupně a strategie budování třídních kolektivů. Informace žáků o přechodu na druhý stupeň většinou pocházejí od starších spolužáků či sourozenců a jsou často zkreslené. Poměrně málo informací pochází od učitelů, kteří prý informují spíše žáky, kteří uvažují o přechodu na víceleté gymnázium. Informování učitelem o přechodu na druhý stupeň bylo žáky označeno spíše za „strašení“, proto by se kvalitní informovanost ze strany školy měla zlepšit. Střídání učitelů je ve výzkumu opět zpětně hodnoceno žáky šestých tříd, kteří nacházejí klady i zápory. Mezi klady řadí především různorodost hodin, což je nenudí a také to, že změnou učitele ztrácí nálepku, kterou už měli. Mezi negativa řadí především to, že si musejí zvykat na odlišné styly výuky a také větší nekoordinovanost mezi jednotlivými hodinami. V souvislosti s přechodem na druhý stupeň se některé školy také potýkají s odlivem žáků, což pro ně může být až existenčně

ohrožující, proto dbají na komunikaci s rodiči a snaží se pracovat na tom, aby si rodiče vybrali právě tu konkrétní školu. V šesté třídě je třeba z nových spolužáků utvořit nový kolektiv, tady významnou roli sehrává i třídní učitel.²⁴

Přechod z prvního stupně základního vzdělávání na druhý je pro žáky významný a neměl by být vedením školy, učiteli ani rodiči podceňován a mělo by mu být věnováno mnohem více pozornosti. Všichni ředitelé by se měli zasazovat o nastolení alespoň základních strategií, které žákům tento přechod ulehčí.

²⁴ Starý, K., Kubalová K. in Walterová, E. a kol. *Dva světy základní školy? Úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň*. Praha: Karolinum, 2011, s. 219-231

4 Metodologie

Již od chvíle vytyčení základního výzkumného problému této práce bylo jasné, že upřednostním kvalitativní formu výzkumu. Zkoumaný problém má u každého ze zkoumaných dětí různé podmínky a průběh. Kvalitativní výzkum je tedy pro zkoumání vlivů souvisejících se sociálním prostředím dítěte na to, jak dítě zvládá přechod mezi stupni na základní škole vhodnější. Toto rozhodnutí mě vedlo i k tomu, že jsem podklady k práci získávala specifickým způsobem. Získané materiály mi poskytly hluboký vhled do soukromí sledovaných dětí.

4.1. Kvalitativní výzkum

Kvalitativní výzkum mi umožnil přesně to, co jsem potřebovala a to individuální pohled na vybrané problémy jednotlivých dětí, které byly vybrány jako výzkumný vzorek. Pro práci nebylo nutné získávat informace o velkém počtu respondentů, ale bylo zapotřebí „získat podrobný popis a vhled při zkoumání jedince, skupiny, události či fenoménu“²⁵, což umožnil právě přístup kvalitativního výzkumu. Důležité bylo, že k pozorování jevů, které by pomohly k rozklíčování příčin způsobujících zkoumaný problém, docházelo v autentickém prostředí. Důležitý byl také specifický vztah vzniknuvší mezi badatelem a účastníky výzkumu, což umožnilo vhled do jejich domovů a soukromí.²⁶

Tento typ výzkumu byl pro práci vhodný i proto, že bylo již od určení výzkumného problému jasné, že stěžejní výzkumná otázka „jaký vliv má sociální prostředí dítěte na jeho přechod mezi stupni základního vzdělávání“, bude muset být rozšiřována a modifikována. Důvodem je, že pojem sociální prostředí, které by mělo být v tomto problému hybatelem, je příliš široký a bude třeba ho zúžit v jednotlivých výzkumných podotázkách.

Kvalitativní forma výzkumu je kritizována především proto, že se pracuje s omezeným počtem jedinců a je těžké výsledky jakkoliv zobecňovat a dále zde může hrát roli také subjektivní pohled výzkumníka. Pro kvalitativní výzkum a jeho zastánce může být právě to, co je kritizováno považováno za přednost a důležité je, že

²⁵ Hendl, J. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2005, s. 52

²⁶ Švaříček, R., Šed'ová, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, s. 17

kvalitativní výzkum hloubkově sleduje také vývoj zkoumaného problému v přirozených podmínkách tak, jak probíhá. Je také využíváno mnoha postupů v mnoha rozdílných přístupech jednotlivých škol zabývajících se kvalitativním výzkumem tak, aby byla zajištěna hodnověrnost výsledků kvalitativních výzkumů.

Kvalitativní výzkum bývá často intenzivní nebo dlouhodobý, podle toho, co zkoumáme. Důležitou součástí takového výzkumu je analýza záznamů, které výzkumník pořizuje. Mohou to být zápisky, audiofonní či obrazové záznamy, ze kterých výzkumník po analýze skládá celkový obraz o problému či prostředí, které zkoumá a snaží se oprostit od zažitých pohledů společnosti či svých vlastních. Často využívanými metodami v kvalitativním výzkumu jsou pozorování, interview, narativní metoda a analýza produktů člověka. Existuje několik osvědčených postupů, jak provádět kvalitativně zaměřený výzkum. Mezi nejčastější patří, že postupujeme od prvotního případu nějakého jevu, který považujeme za výzkumný problém a od prvotní hypotézy a zkoumání odlišných případů posléze výzkumník odvodí výzkumnou teorii. Další možností je, že výzkumník si neutváří žádnou počáteční hypotézu, ale soustřeďuje údaje o všech případech, které následně analyzuje a tvoří významové kategorie.²⁷

Obecně jsou v kvalitativním výzkumu preferována především kvalitativní data, tedy spíše je preferována analýza slov a obrazů než čísel, dále je dáována přednost datům, která jsou získána za přirozené situace, tedy například data získaná spíše pozorováním než experimentem. Je kladen důraz na významy situací, vztahů a chování a hypotézy jsou vytvářeny během výzkumu, výzkum neprobíhá testováním hypotéz²⁸.

4.2. Případová studie

Případová studie má být v práci použita tak, aby společně s fotografiemi a rozhovory nastínila a shrnula celkový obraz jednotlivých dětí. I když případová studie má vést k tomu, že „*důkladným prozkoumáním jednoho případu lépe porozumíme jiným podobným případům*“²⁹, můj přístup k tvorbě případové studie byl poněkud odlišný. Šlo

²⁷ Gavora, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2010, s. 181-182

²⁸ Hammersley, M. in Silverman, D. *Ako robiť kvalitatívny výskum*. Bratislava: Ikar, 2005, s. 20

²⁹ Hendl, J. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2005. s. 104

mi především o to, jak už bylo zmíněno výše, abych dostala shrnující informaci o každém ze zkoumaných dětí. Tato ucelená informace mi má dopomoci k lepšímu srovnání jednotlivých případů a snazšímu hledání odpovědí na výzkumné otázky.

Případová studie je metodou veskrze kvalitativní, protože zkoumá současné, výzkumníkem vybrané fenomény hloubkově a v jejich celkovém kontextu a to i tehdy, kdy není jasně daná hranice a vztahy mezi fenoménem a jeho kontextem, tímto splňuje znaky, které nese kvalitativní výzkum.³⁰ Tato metoda je velice široká, může zkoumat jednu osobu nebo jeden aspekt v jejím životě, pak hovoříme o osobní případové studii. Studie komunity slouží k pohledu na aspekty života a srovnávání jednotlivých komunit. Případová studie může také popisovat a sledovat jednotlivé sociální skupiny, organizace, instituce, události, role a jednotlivé vztahy mezi nimi. V pojmání toho jak případovou studii tvořit, jak ji celkově pojmut a co s její pomocí sledovat, jsou u různých autorů rozdíly. Platí ale obecný postup jednotlivých kroků, které by měly být v kvalitativním výzkumu pomocí případové studie rámcově dodržovány. Měla by být určena výzkumná otázka, ke které se výzkumník vztahuje, většinou během výzkumu dochází k tvorbě dalších doplňkových výzkumných otázek, které vyplývají například z kontextu rozhovorů. Výzkumník vybere případ, zkoumané osoby a metody sběru dat k následné analýze. Důležitá je příprava sběru dat a nazkoušení technik sběru, poté lze přejít k samotnému sběru těchto dat, jejich analýze a interpretaci, což výzkumníka dovádí ke konečnému zhotovení samotné zprávy³¹.

³⁰ Yin, R. K. *Case Study Research. Design and Methods*. London: Sage Publications, 2009, s. 18

³¹ Hendl, J. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2005. s. 113-114

5 Metody sběru dat

5.1 Pozorování

Pozorování je častou metodou sběru dat v kvalitativním výzkumu a umožňuje pozorovateli sledovat různé projevy lidí či skupin. Pozorování na rozdíl od rozhovoru, který je ovlivněn tím, co si tázaný myslí, umožňuje mnohdy vidět události a vztahy tak, jak skutečně probíhají a jaké jsou. Pozorování nám také velice pomůže v uvědomění si například jedinečnosti prostředí, ve kterém pozorování provádíme, dokážeme toto prostředí detailněji popsat i z hlediska pocitů, které v nás vyvolávalo. Výzkumné pozorování můžeme klasifikovat:

- Skryté – otevřené pozorování
- Zúčastněné (participační) – nezúčastněné (neparticipační) pozorování
- Strukturované – nestrukturované pozorování
- Pozorování v umělé – v přirozené situaci
- Pozorování sebe samého – někoho jiného³²

V kvalitativním výzkumu se téměř vždy využívá nestrukturované pozorování, kdy jsme si předem neurčili žádný pozorovací systém, ani pozorovací škály. Tento druh pozorování klade na výzkumníkovi pozorovací schopnosti sice vyšší nároky, ale zároveň je otevřenější a přizpůsobivější různým pozorovatelským situacím. Tento typ pozorování je využíván především, pokud popisujeme méně známé prostředí, osoby nebo pokud chceme odhalit nějaká nová spojení³³. Pozorování může být použito jako samostatná výzkumná metoda nebo může sloužit k potvrzování výsledků ostatních použitých metod.

5.1.1 Pozorovatel

Vzhledem k tomu, že pozorovatel je většinou cizí osobou v prostředí a tudíž i jeho narušitelem, je důležité, aby si získal důvěru v prostředí, kde chce pozorování provádět a u osob, které pozoruje. V opačném případě může dojít k tomu, že vliv

³² Hendl, J. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2005, s. 191

³³ Gavora, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2010, s.189

pozorovatele je tak velký, že pozorování může být zkreslené. K tomu, aby došlo k vytvoření důvěry je zapotřebí dostatku času, aby si pozorování na pozorovatele zvykli. Výzkumník může ještě zvolit utajené pozorování, kdy účastníci nevědí, že jsou pozorováni, s tímto přístupem ale souvisí také etické otázky týkající se takovéto výzkumné metody. Často je používáno participační nebo také zúčastněné pozorování, kdy se pozorovatel sám účastní činností pozorovaných lidí.

Během pozorování může účastník přebírat různé role, podle toho, zda osoby vědí, že jsou pozorovány a podle toho, jak se výzkumník účastní dění ve skupině. Tyto role vyčleňuje Hendl takto:

- Úplný účastník
- Účastník jako pozorovatel
- Pozorovatel jako účastník
- Úplný pozorovatel

Pozorovatel je při použití této metody rozhodně klíčovou osobou, kdy záleží zcela na něm, zda dokáže čelit nástrahám participačního nestrukturovaného pozorování, které je sice náročné, ale pokud je pro daný výzkum vhodné, poskytne výzkumníkovi skutečně důležitá data.

5.1.2 Participační (zúčastněné) pozorování

Participační pozorování je takové, kdy se pozorovatel účastní procesů a činností pozorovaných, případně pozorované skupiny, Toto mu umožní rychleji získat důvěru pozorovaných a tím snížit pravděpodobnost, že chování pozorovaných bude osobou pozorovatele ovlivněno. Takovéto pozorování je zpravidla dlouhodobé a pozorovatel většinou přestane být vnímán jako rušivý element a pozorované osoby ztratí zábrany a chovají se přirozeně. Pro pozorovatele je tento druh sběru dat náročný především v tom, že na rozdíl od nezúčastněného pozorování pouze nezaznamenává, co se děje, ale je přímým účastníkem tohoto dění, musí ho nějakým způsobem zaznamenávat a reagovat na toto dění. Zúčastněné pozorování se jakožto výzkumná metoda většinou pojí s provedeným interview, případně analýzou dokumentů.

Výzkumník se v případě, že se rozhodne pro zúčastněné pozorování, musí nějak integrovat do skupiny lidí, které chce pozorovat, což je většinou poměrně časově

náročné a s cíleným pozorováním by rozhodně neměl začínat hned. Měl by počkat, až si na něj pozorování zvyknou a přestane tak narušovat přirozený průběh situací. S naším uvedením do skupiny a s následným sběrem dat nám mohou například pomoci osoby, které jsme si vytipovali a seznámili se s nimi během přípravy na sběr dat. Tyto nás mohou nejen uvést mezi pozorované, ale pokud jsou to lidé, kteří výborně znají prostředí i skupinu, mohou nám být u pozorování značně nápomocní.

To, do jaké míry pozorovatel participuje na dění lze podle R. Golda rozdělit do pěti kategorií:

- Neparticipace – je to v podstatě neparticipační pozorování, může se jednat například o vzdálené pozorování nebo skryté pozorování, kdy pozorovatel s pozorovanými nemusí přijít vůbec do styku.
- Pasivní participace – Pozorovatel je v podstatě v roli diváka, pohybuje se mezi zkoumanými osobami, v jejich prostředí, ale neúčastní se činností pozorovaných a nekomunikuje s nimi.
- Částečně aktivní participace – pozorovatel se aktivně účastní jen některých činností pozorovaných.
- Aktivní participace – Výzkumník se aktivně účastní činností, které provozují pozorovaní lidé.
- Úplná participace – Pozorovatel se nejen účastní všech aktivit pozorovaných, ale je i naprosto přijatý v prostředí.³⁴

Výběr míry participace při pozorování samozřejmě také závisí na tématu výzkumu, ale pozorování s vyšší mírou participace umožňuje hlubší vhled do skutečností souvisejících se zkoumaným problémem.

Na začátku pozorování se výzkumník snaží pozorované zarámovat do prostředí, takže pozorování má převážně popisný charakter. Snaží se popsat nejen prostředí, ale i jednotlivé aktéry pozorování a jejich jednání. Výzkumník se snaží zaznamenat vše, co se děje. V této fázi pozorování výzkumník doslovně zaznamenává výroky a co

³⁴Gold, R. in Stainback, S., Stainback, W. *Understanding and Conducting Qualitative Research*. Dubunque: Kendal-Hunt, 1988, s. 50

nejpodrobněji jednotlivé situace a následně se snaží si vše souhrnně zaznamenat. Později se začne zaměřovat v pozorování jen na některé procesy, které vnímá jako důležité v souvislosti s problémem, kterému se věnuje. Toto už vede k vytyčení otázek a dílčích problémů, které vyplývají z delšího pozorování. V této fázi už výzkumník formuluje například nosné pojmy nebo dílčí výzkumné otázky.

Se zkoumanými jsem trávila pravidelně čas, ale samozřejmě jsem se neúčastnila všech jejich činností. Zvolila jsem tedy částečně aktivní participaci, kdy jsem se účastnila některých činností se zkoumanými.

5.2 Rozhovor

V případě této práce byly rozhovory pojaty velice volným způsobem, což bylo možné především proto, že navazovaly na fotografie pořízené samotnými dětmi. Toto velmi napomohlo tomu, že děti většinou věděly, proč dané místo či věc vyfotily, takže nebylo příliš složité navázat rozhovor a nechat děti volně mluvit.

Rozhovor či interview je hojně používanou metodou sběru dat, při které je kladen důraz na odpovědi respondenta, které mají poskytnout ne jen pouhá fakta, ale i hlubší proniknutí do postojů a motivů respondenta. Důležitým prvkem při rozhovoru je tazatel, který se snaží zajistit nejen vhodné prostředí pro rozhovor, ale také vhodnou atmosféru, přístup a volbu usměrňujících otázek. Výhodou je přátelský vztah mezi respondentem a tazatelem, což umožní hlubší formu rozhovoru.³⁵

Obecně lze říci, že metodu rozhovoru můžeme rozdělit podle toho, s kolika respondenty najednou rozhovor probíhá a také podle připravenosti rozhovoru, zda má tazatel striktně připravené otázky, zda se drží jen určitého obecnějšího rámce, kam směřuje nebo zda nechává rozhovoru zcela volný průběh. Také otázky v rozhovoru se rozdělují dle konkrétnosti, najdeme uzavřené, otevřené a polootevřené otázky, tazatel také může pokládat doplňující otázky a dotazovaný vždy může dále interpretovat své odpovědi. Metodu rozhovoru je dobré spojit s metodou pozorování. Průběh rozhovoru má obecná pravidla, ovšem jejich dodržení je třeba přizpůsobit konkrétní situaci a vztahu tazatele a dotazovaného.

³⁵ Gavora, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2010, s.138

Způsob záznamu je důležité zvolit tak, aby byl rozhovor co nejméně narušen. Zápis je poměrně zdlouhavý, natáčení na kameru může ovlivňovat dotazovaného a nahrávací zařízení může zase zhoršit kvalitu zvukového záznamu. Volba je na tazateli.

Po skončení rozhovoru je dále na výzkumníkovi zvolit přístup k vyhodnocení rozhovorů, dle toho, jak výzkumník k rozhovoru přistoupí a jaké jsou jeho vztahy s dotazovanými. V práci je zvolena metoda volné interpretace rozhovorů v souvislosti s fotografiemi, dlouhodobým pozorováním respondentů.

5.3 Fotografie jako metoda sběru dat

Pokud se budeme dívat na fotografii v kvalitativním výzkumu jako na jednu z možností sběru dat, setkáme se většinou s přístupem, kdy tím kdo pořizuje fotografie je sám výzkumník, který je pořizuje při pozorování. Tyto fotografie mají výzkumníkovi pomoci především v případech, že jsou obtížnější podmínky pro záznam pozorování či vedení rozhovoru. Dále fotografie často umožňuje snadnější proniknutí do skupiny či komunity, kdy samotní aktéři čtou a interpretují fotografie, což může výzkumníkovi otevřít nové možnosti pro hlubší vhled do problému.³⁶ Tvorba fotografií velmi často souvisí s metodou pozorování. Pokud spojíme všechny činnosti a budeme se na chování výzkumníka dívat jako na komplex, můžeme se setkat s označením „insider“ a „outsider“ podle toho, zda se výzkumník účastní života skupiny či výzkum provádí spíše zvenčí.³⁷ Každá z těchto metod má své výhody a nevýhody. „Insider“ se stává součástí života skupiny a tudíž požívá větší důvěry a navazuje hlubší vztahy se zkoumanými, což mu ale naopak může zastírat některé skutečnosti, které by z pohledu „outsidera“ zaznamenal.

Pokud je fotografie uvažována jako podpora ve výzkumu, existují dva způsoby jejího využití výzkumníkem, jsou to: foto-stimulace a foto-dokumentace.³⁸ Foto-

³⁶ Collier, J., Collier, M. *Visual Anthropology: Photography as a Research Method*. Albuquerque: University of New Mexico Press, 1986, s. 23.

³⁷ Sztompka, P. *Vizuální sociologie: fotografie jako výzkumná metoda*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2007, s.54.

³⁸ Rose, G. *Visual Methodologies: An Introduction to the Interpretation of Visual Materials*. London: Sage Publications Ltd, 2007, s. 240-245.

stimulace slouží k podněcování při rozhovoru, který není přesně strukturovaný, ale upíná se k určitému tématu. Použití fotografií při rozhovoru tímto způsobem většinou umožní hlubší proniknutí k dotazovanému i do problému a ke snadnějšímu vedení rozhovoru přirozeným způsobem. Metoda foto-dokumentace většinou slouží k vytvoření vizuálního základu výzkumu.

5.3.1 Metoda fotografií podporovaných rozhovorů

Metoda fotografií podporovaných rozhovorů byla v práci použita především proto, že požadavkem bylo, aby děti zachytily své sociální prostředí, což musely udělat ony samy a následně interpretovat vizuální obsah fotografií. Takto jsme se dostali k jádru toho, jak realitu svého prostředí vnímají ony samy, co je pro ně důležité a jak žijí. K takto vytvořeným fotografiím mají respondenti také nějaký vztah, protože to, co fotí pro ně má nějaký význam, a tudíž se snáze navazuje rozhovor na tak citlivé téma, jako je například sociální prostředí každého respondenta.

Pokud bychom hledali anglický výraz používaný všeobecně pro metodu fotografií podporovaných rozhovorů, používá se výraz photo elicitation. Tato metoda byla poprvé pojmenována fotografem Johnem Collierem již v roce 1957 při výzkumu lidí, kteří se přestěhovali z vesnic do měst.³⁹ Tato participativní vizuální metoda je vhodná pro výzkum s dětmi, protože jim pomáhá určovat jazykovou úroveň komunikace s výzkumníkem a tempo, v jakém tato komunikace probíhá. Pomáhá také rozšiřovat myšlenky, které by jinak zůstaly upozaděny.⁴⁰ Nazírání dětí a svět a jejich okolí je odlišné od pohledu dospělých a na to je třeba brát zřetel. Nejde jen o rozdílnou výšku fotografa, ale i o to, že děti si vytvářejí vlastní „styly prezentace objektů

Sztompka, P. *Vizuální sociologie : fotografie jako výzkumná metoda*.

Praha:Sociologické nakladatelství, 2007, s. 68-74.

³⁹ Harper, D. *Talking about pictures: a case for photo elicitation*. Visual studies. 2002, roč. 17, č. 1., str. 14 [online]. [cit. 12.4.2014]. Dostupné z

http://arc.housing.salle.url.edu/oikodemos/workspaces/app/webroot/files/references/text/amartin_11_Harper_Talking_about_pictures.pdf

⁴⁰ Clark-Ibáñez, M. *Gender and being “bad”: inner-city students’ photographs*. In Thomson, P. *Doing Visual Research with Children and Young People*. New York: Taylor & Francis Routledge, 2008, s. 95-113.

fotografování, které [...] jsou známkou jejich schopností, zájmů a perspektiv“.⁴¹ Mike Sharpes provedl obsáhlý výzkum fotografického chování dětí, ze kterého vyplynulo, že dle věku se výrazně liší, co a jakým způsobem děti fotografují, zda se zaměřují na rodinné příslušníky a prostředí, venkovní prostředí, zvířata či kamarády. Rozdíl dle věku je i ve snaze fotografii nějak umělecky ztvárnit.

Smysl metody photo elicitation tkví v porozumění a interpretaci významu fotografie při rozhovoru, který se o ni opírá.⁴² Tyto předkládané fotografie mohou být archivním materiálem, fotografie pořízené výzkumníkem nebo samotnými účastníky.⁴³ Pokud jsou fotografie pořízeny přímo účastníky, je metoda tohoto pořízení materiálů označována jako photovoice, kdy jsou fotoaparáty předány přímo účastníkům. Vztahům a procesům uvnitř skupiny vždy nejlépe rozumí ten, kdo do ní sám patří.

⁴¹ Preprint of Sharples, Davison, M., Thomas, L., Rudman, G. V., P. D. (2003) *Children as Photographers: an Analysis of Children's Photographic Behaviour and Intentions at Three Age Levels*. Visual Communication, 2003, s. 303- 330 [online]. [cit. 14.4.2014].

Dostupné z

http://www.open.ac.uk/personalpages/mike.sharples/documents/Preprint_Sharples_Visual_Communication.pdf

⁴² Pink, S. *Doing visual ethnography*. London: SAGE, 2007, s. 84.

⁴³ Banks, M. *Visual methods in social research*. London: SAGE, 2001, s. 87-99.

6 Rozhovory

Rozhovory s dotazovanými probíhaly v návaznosti na fotografie, které sami vyfotografovali. Zadání jsem zvolila co nejobecnější tak, abych co nejméně ovlivnila výběr toho, co budou fotografovat. Zadání tedy znělo: „vyfoť jak žiješ“. Na pořizování fotografií měli přibližně 14 dnů, případně jsme se domluvili i na delší době. Děti dopředu věděly, že na fotografie bude navazovat rozhovor.

Překvapivě ani jedno z dětí nepořídilo fotografií mnoho, u žádného z dětí nepřesáhl počet fotografií dvacítku. Z vyfocených fotografií jsem prováděla jednoduchý výběr tak, že jsem vyřadila fotografie rozmazané a fotografie, které vícekrát zachycovaly totéž. Děti fotografovaly podobně, vždy vyfotografovaly svůj pokoj nebo své místo v bytě, některé rodinné příslušníky, popřípadě domácí mazlíčky. Mezi další společné fotografie patří fotografie sebe sama, případně kamarádů, školy nebo něčeho, co souvisí se školním prostředím. U všech fotografujících se objevili i fotografie jejich koníčků a zájmů. Jediná fotografie, která se vymykala ostatním, byla uměleckým ztvárněním sebe sama a na tu upozorňuji v rozhovoru.

Na začátku rozhovoru jsem dotazovaným vždy jen krátce ukázala všechny fotografie, které jsem vybrala, jinak jsem žádné instrukce neudílela, aby i rozhovory byly co nejspontánnější. U někoho se rozhovor vyvíjel jako vyprávění, kdy jsem se jen někdy na něco zeptala, u jiného bylo třeba se ptát více. Určit si nějaké řazení otázek v takovémto typu rozhovoru je velmi obtížné. Držela jsem se tedy základního zaměření výzkumných otázek. Důležité bylo zjistit, jak se dítě cítí doma, mezi vrstevníky a ve škole. Dále to, co ho v životě ovlivňuje a co tudíž jistě ovlivňuje i jeho přechod z prvního stupně základního vzdělávání na druhý.

Na začátku jsem se vždy chvíli snažila mluvit na nějaké neutrální téma, abychom zapředli běžný rozhovor. To bylo snadné, protože se s dotazovanými osobně a dlouhodobě znám. Následně jsme přešli k samotnému rozhovoru, který probíhal jako vyprávění o tom, co vyfotili a o tom, jak žijí. Fotky jsem jim promítala na notebooku postupně a nechávala na nich, jak dlouho o jednotlivých fotografiích budeme mluvit. Snažila jsem se volit takové pořadí fotografií, abychom v rozhovoru alespoň rámcově postupovali od vlastního vyprávění dotazovaného o sobě, přes jeho pokoj, byt, rodinné příslušníky a školu až ke koníčkům a zájmům. Záznam rozhovoru jsem nahrávala na diktafon. Vzhledem k tomu, že bylo horko, většinou rozhovory probíhaly nad

limonádou venku, proto je v nich slyšet poměrně dost rušivých zvuků, které jsem se rozhodla kvůli autenticitě v záznamu ponechat. Pouze s jedním dotazovaným probíhal rozhovor u něj doma, protože byl právě čerstvě po úrazu.

Rozhovory jsem částečně upravila a vynechala některé jejich části či váhání dotazovaných. Upravila jsem je i do stylisticky přijatelnější podoby, protože jsme spolu mluvili jako kamarádi nad limonádou, pouze některé běžné hovorové výrazy jsem v rozhovorech ponechala (např. jo, mamka, taťka, ségra). Tyto výrazy jsou pro vyjadřování dětí ve věku dotazovaných přirozené.

6.1 Kamča

Kamča je dvanáctiletá dívka, která momentálně žije s oběma svými rodiči v prostorném bytě, její rodina je funkční a oba její rodiče jsou dlouhodobě zaměstnaní. Dochází do specializované třídy na základní škole v Rožnově, zaměřené na výuku s tablety. Do této třídy začala Kamča chodit s nástupem na druhý stupeň základního vzdělávání.

Problém, který v rodině nastal, souvisel s bytovou situací. Kamilina starší sestra nečekaně otěhotněla v sedmnácti letech a rodina se dostala do složité bytové situace. V bytě 2+kk žilo pět lidí a malé dítě. Tato situace trvala několik let a měla na Kamilu samozřejmě vliv.

6.1.1 Kamča – rozhovor

K: = Kamča

T: = Tazatel

[...] = vynechání části rozhovoru

(text) = poznámka, upřesnění



Fotografie 1: „Takže mně je 12 let, chodím do základní školy v Rožnově a vyrůstala jsem v hrozně moc městech“



Fotografie 2: „Teď bydlíme v „Klavíkovce“ (Klavíkova ulice v Českých Budějovicích), ve městě a tady máme 3+1...“



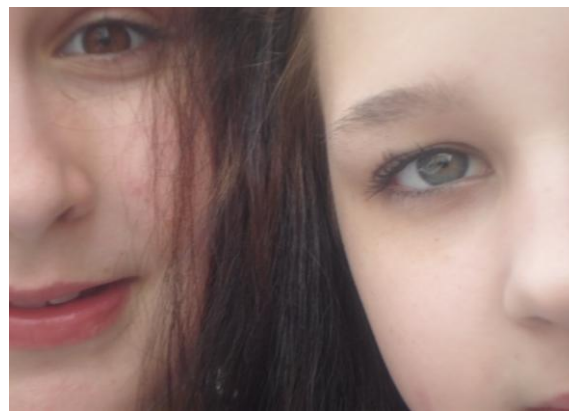
Fotografie 3: „Mamka ráda chodí na procházky do Stromovky (park v Českých Budějovicích) se mnou a s taťkou a s naším psem...“



Fotografie 4: „... taťka totiž hrál od čtyř let hokej a hrál ho až do třiceti šesti, takže ho hrál třicet dva let. Když bylo na náměstí ještě bruslení, tak mě každý rok bral bruslit...“



Fotografie 5: „Pát'ovi jsou tři roky... já ho beru jako svého bráču...“



Fotografie 6: „Na další fotce jsem já s Kristýnou, to je moje kámoška.“



Fotografie 7: „Na další fotce mám potkánka....“



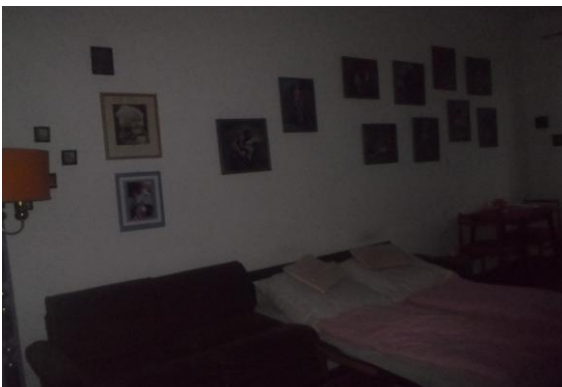
Fotografie 8: „Tak si vezmu skateboard a jdu jezdit na hod'ku dolu k řece....“



Fotografie 9: „Tam mám vyfoceny i ten tablet, to je místo, kde si píšu úkoly, kde si chystám věci do školy a kde mám na ty věci do školy svůj klid.“



Fotografie 9: „Takže mám svůj pokoj, svůj stůl a to jsem v tom minulém bytě neměla....“



Fotografie 10: „...naši tam mají ložnici, spojenou s obývkem, tam s našima trávíme nejvíc času a třeba tam hrajeme hry.“



Fotografie 11: „Tam si všechno můžu schovat do toho stolu a nikdo mi tam neleze“

K: Takže mně je 12 let, chodím do základní školy v Rožnově a vyrůstala jsem v hrozně moc městech [...] a když jsem začala chodit do první třídy, tak jsme bydleli na Máji (sídliště v Českých Budějovicích) a tam jsem bydlela já, moje mamka, tatka, ségra, ségry přítel a můj synovec, takže nás bylo šest a ještě jeden pes tam byl.

T: A to už, když jsi začala chodit do první třídy? Tomu synovci jsou tak tři, když jsem ho viděla.

K: Jo, no ten se narodil pak, když jsme tam bydleli asi dva roky.

T: Takže nejdřív jste tam bydleli jenom ty, mamka, ségra, tatka...

K: A ségry přítel.

T: A jak to byl velký byt?

K: Měli jsme 2+kk, takže v tom jednom pokoji byla moje ségra se svým přítelem a jakoby v té kuchyni s tím menším pokojem jsem byla já s mamkou a s tatkou a s tím psem, co jsme měli.

T: A to jste bydleli na Máji v jaké ulici?

K: Ve Volfa 20 (ulice V. Volfa a M. Chajna se nacházejí na českobudějovickém sídlišti Máj a žije zde koncentrovaná poměrně početná romská komunita). [...] Teď bydlíme v „Klavíkovce“ (Klavíkova ulice v Českých Budějovicích), ve městě a tady máme 3+1, tam bydlím já s mamkou a s tatkou a se psem a s potkanem a hned vedle nás bydlí moje ségra se svým přítelem a teď i s druhým synovcem.

T: Takže už má dvě děti ségra? A kolik je ségře let?

K: Ségře je 21 a má tříletého syna a sedmi měsíčního syna, který už leze (smích) [...]

T: A na základní školu nechodíš ani tady ani na Máji, chodíš do Rožnova, jakto, že chodíš do Rožnova?

K: Než jsme se přestěhovali na ten Máj, tak ještě než začal školní rok, tak jsme bydleli na Včelné, to je pět minut autobusem od školy, tak jsme bydleli tam, abych to

měla blízko. Pak jsme se přestěhovali na Máj, ale já už jsem na tu školu chtěla chodit, protože jsem tam znala hodně dětí a protože tam chodila i kámoška, se kterou jsem bydlela v ulici. Pak když jsme se přestěhovali na ten Máj, tak se mi nechtělo přestupovat na jinou školu.

T: Ty jsi od první třídy dojížděla nebo tě vaši vozili?

K: Od první třídy jsem dojížděla, buď se mnou jezdili ráno naši nebo ségra, protože ona tam taky chodila do školy.

T: Ty jsi tam tedy chodila na první stupeň a teď jsi tedy na druhém stupni už...

K: No a my máme ve škole speciální třídu a my tam máme tablety a v tom tabletu máme učebnice a na některé předměty nám učitelé dovolili si tam i psát.

T: A to je nějaká výběrová třída v rámci školy?

K: No tam se na konci roku mohly přihlásit všechny pětky (všichni žáci pátých tříd) a bylo dvanáct vybraných, podle učitelů, co jsme měli jako třídní a dvanáct bylo ve slosování, aby to bylo spravedlivé. Tak jsme se slosovali, dostalo se nám tam dvacet čtyři, ale [...] teď tam je dvacet sedm dětí.

T: A líbí se ti v té třídě?

K: Líbí (smích). A má to výhody i nevýhody, protože třeba kamarádce teď shodili osmáci, kvůli tomu, že jí záviděli, že má tablet, tak jí ho shodili a praskl jí display.

T: Vy tedy máte propůjčený ten tablet domů, můžete si ho nosit domů, pracujete na něm, všechno děláte na tom tabletu?

K: My jsme vlastně zaplatili půlku ceny toho tabletu a půlku zaplatila škola, a když s ním dochodíme devítku (devátou třídu), když to vydržíme v té třídě, tak pak dáme škole symbolickou částku korunu a ten tablet nám zůstává.

T: Ještě mi řekni, třeba známkování, to také probíhá takovouhle elektronickou formou u vás ve třídě?

K: To je už na celé škole, jen první stupeň to má od čtvrté třídy, [...] od čtvrté třídy to mají elektronicky na internetu.

T: A ještě mi řekni, Kamčo, na tom prvním stupni, když jsi byla, jaké jsi měla známky? Já vím, že asi dobré, znám tě, že jsi šikovná...

K: Měla jsem dobré známky a mám je i teď. Nejhuř jsem měla jednu trojku a teď mi vychází z jednoho předmětu čtyřka [...] a teď si to budu opravovat.

T: To si určitě opravíš. [...] Hodně podobné jste si s mamkou, kterou tady máme na další fotce...

K: My jsme si s mamkou podobné, po tatškovi mám jen nos a jinak jsem hrozně podobná mamce i oči a vlasy a vlastně všechno.

T: Je to pravda, jste si opravdu hodně podobné. A jak se mamka jmenuje?

K: Mamka se jmenuje J. [...] a je jí 41, pracuje ve firmě (název firmy neuvádím), kde dělají pojistky a mamka tam dělá (zaváhání) sekretářku.

T: [...] a pracuje každý den, má každý den pracovní dobu?

K: Vlastně jenom o víkendu má volno.

T: Ještě něco bys o mamce chtěla říct? Jaká je...

K: My s mamkou, když přijde z práce...tak já mám totiž devadesáti dvouletou prababičku a my k ní tak každý druhý den chodíme a chodíme s ní na procházky. [...] Mamka ráda chodí na procházky do Stromovky (park v Českých Budějovicích) se mnou a s tatškou a s naším psem a jinak jezdíme s mamkou i na výlety, teď naposled jsme byly na Kletí. [...]

T: Já jsem si všimla, když jsem vás s mamkou viděla, že je mamka taková rázná...

K: Jak rázná?

T: Třeba když jsme krotili toho tvého synovce, že se k tomu umí postavit...

K: To jo (smích). Mamka, ta když třeba jdeme ven s Pát'ou, to je ten můj synovec, a on nám uteče, tak když mu mamka něco řekne, tak poslechne. On moc neposlouchá, ale poslouchá hlavně dědu a babičku (mamku a tatšku Kamči) a mamku,

ale třeba mě moc neposlouchá a svého tatku moc neposlouchá, což je takové dobré, no vlastně špatné a vtipné. [...]

T: Já jsem postřehla, že tatka jezdí pracovat pryč a že tu s mamkou býváte dost často samy...

K: Tatka ten jezdí s kamionem, jezdí většinou do Francie a vlastně je týden pryč. [...]. Většinou je doma tak čtyři, pět dní.

T: Ty jsi říkala, že s tatkou často něco spolu podnikáte, třeba, že tě bere na hokej...

K: On tatka totiž hrál od čtyř let hokej a hrál ho až do třiceti šesti, takže ho hrál třicet dva let. Když bylo na náměstí ještě bruslení, tak mě každý rok bral bruslit a tatka mě učil různé věci na tom ledě, jako bruslit pozadu [...]. A s tatkou třeba jezdím do Francie, někdy, když máme třeba prázdniny, protože mě to hrozně baví jezdit s ním. [...] Tatka jezdí skoro celý život kamionem, od té doby, co pracuje, tak jezdí s kamionem a jezdil i do Rakouska. Bydleli jsme v Pohorské vsi (leží v Novohradských horách) a jezdili jsme za ním a to jsem s ním jela poprvé, protože jsem už odmalička chtěla jezdit. Tatka pracoval i jako „autobusák“ a na zájezdy jsem jezdila taky s tatkou.

T: A říkala jsi, že máš ještě jednu sestru...

K: Já mám dvě ségry, jedna je z tatkovy prvního manželství a ta druhá je mamky a tatky. Ta Terka, co je z tatkovy prvního manželství, tak ta žije v Praze, protože už nechtěla bydlet u svojí mamky, protože jí to tam už štválo, ona jí nechtěla pouštět ani za tatkou moc často [...]. Pak mám druhou ségru, tu Karču. [...]

T: Na další fotce jsi se svým malým synovcem, Patrikem...

K: Pátovi jsou tři roky, narodil se, když jsem chodila do třetí třídy a ono je to sice divné, ale já ho беру jako svého bráchu, protože já jsem vždycky brášku chtěla a jak se narodil, když jsem byla malá, tak ho tak už беру. S Pátou děláme věci, co bych chtěla sice dělat i s Matýskem (druhé sestřino dítě), ale myslím, že už to takové jako s Pátou nebude. Jak se narodil, když jsem byla malá, tak myslím, že s Matyášem už to takové nebude. Ale zase to bude jiné (smích). [...]

T: Vy spolu dost často chodíte ven, takže ho i často hlídáš?

K: Já ho hlídám třeba celou sobotu nebo neděli a někdy u nás i přespává. [...] On vlastně ten ségry přítel, ten táta Páti, tak ten už se ségrou nežije, protože ona když chtěla, aby začal chodit do práce, tak nechtěl a rozešli se. Teď jí nechce platit alimenty. Ona si našla lepšího přítele.

T: A to druhé dítě má s tím prvním přítelem?

K: Ne, s tím druhým a ten tam s nimi teď bydlí. [...] Ten vztah mezi Pát'ou a jeho nevlastním tatškou je hrozně hezký.

T: Vy jste s tou sestrou asi hodně spojení i teď s vámi bydlí v jednom domě...

K: Vlastně ona bydlí za jednou zdí, jak to říká mamka. Ona mamka někdy říká, že je to u nás jak „průchod'ák“, protože my máme dveře s klikou, takže Pát'a vždycky koluje mezi námi a ségrou. [...]

T: A když teda ona měla to malé dítě a ten její přítel nechtěl pracovat, tak to se o ně starali tvoji rodiče?

K. Ano. On pak ke konci, než se rozešli, tak začal pracovat, jenže on dostal výplatu, ale než jí přinesl domu, tak třeba pět tisíc utratil. Tak ségra řekla, že už toho má dost a rozešli se, protože on dělal hrozné scény doma (ještě v tom malém bytě, kde bydleli všichni společně). On si třeba rozbil květináč o hlavu, když ho Karča nechtěla pustit ven. [...]

T: A řekla bys třeba, že to mělo nějaký vliv i na tebe, když se jim narodilo to dítě, když vás bylo zase víc v tom malém bytě?

K: Mně to vůbec nevadilo, já jsem se na něj hrozně těšila, až si s ním budu hrát, až přijede domu z porodnice. Mně to ani nevadilo, že mě v noci vzbudil, aspoň jsem věděla, že je v pořádku. [...] (hodně mluví o synovcích)

T: Kamčo, řekni nám kdo je na další fotce...

K: Na další fotce jsem já s Kristýnou, to je moje kámoška. Ona když se dozvěděla, že fotím tyhle fotky, tak vzala foťák a já jsem ani nevěděla, že má ten, co jsem měla půjčený a tak nás vyfotila. Já s Kristýnou chodím do školy. Já jsem s ní chodila do první třídy, jenže ona jí paní učitelka nechala propadnout ze čtení, protože Kristýna byla pomalejší, nejdřív si něco přečetla pro sebe a pak to řekla nahlas, tak

učitelka už jí za to dala pětku. Tak kvůli tomu propadla, ale my se spolu bavíme i přesto, my jsme byly nejlepší kámošky [...] Kristýna je pořád tak nějak normální a i když se baví s ostatními, tak se nenechá změnit. Ona teď začala chodit na Oratoř (volnočasový program v Salesiánském středisku mládeže v Českých Budějovicích), protože se mě ptala, kam pořád chodím v pondělí a ve středu, tak jsem jí řekla, že chodím na Oratoř a ona šla se mnou a od té doby jí to tam hrozně baví, tak tam začala taky chodit. [...]

T: Kristýna tedy chodí do které třídy?

K: Do páté.

T: A já vím, že Kristýna už je taková velká holka (smích). Má i kluka a tak...ale vy spolu chodíte ven pořád i mimo školu...

K: My třeba když jedeme po Oratoři k nám, tak vezmeme psy a jdeme se projít k řece, jednou jsme došly až na kanál k Hluboký (Hluboká nad Vltavou). [...]

T: Ještě Kamčo, když jsi bydlela v té Volfovce, tak jsi se tam hodně setkávala s těmi romskými dětmi, které znáš z Oratoře, a vím, že jsi třeba měla problémy s Patrikem (dítě, které se mnou také krátce spolupracovalo a bude o něm zmínka níže). Vy jste spolu měli velký konflikt, že to skončilo až u doktora...

K: To jsme jednou šli z Oratoře a on mě seknul klackem a já jsem musela jet na šití. Seknul mě do stehna a měla jsem tam asi tři nebo čtyři stehy. My jsme to šli říct vedoucím, protože to bylo ještě u Oratoře a ti nám řekli, že zavolají mamce a že by bylo lepší jet k doktorovi na šití. Patrik pak měl kvůli tomu zákaz na Oratoř (časově omezený trest udělený střediskem).

T: Vy jste se ale vzájemně neměli s Patrikem moc v lásce, ty jsi na něj ale taky byla ošklivá...

K: Tak když provokoval.

T: No dobře, já jsem jen chtěla vědět, co jste tam spolu měli a spíš mě zajímalo, jestli jsi tam měla i v té Volfovce třeba nějaké konflikty?

K: Právě, že vůbec. Na Oratoři, když jsem tam začala chodit, tak ten jeden vedoucí Honza (romský koordinátor v Salesiánském středisku), vždycky říkal, že je

jedno jací jsme, jestli jsme modří, žlutí, oranžoví, ale že jsme pořád lidé a naučil mě, že se můžeme bavit všichni se všemi a že se rozdíly nemají dělat. (původně ve středisku fungovaly dvě oratoře, jedna pro romské a jedna pro neromské děti, ale i přes určitá úskalí se je postupně podařilo spojit, takže je navštěvují romské i neromské děti dohromady).

T: Na další fotce máš svého domácího mazlíčka...

K: Na další fotce mám potkánka, kterého už mám tedy druhého. Měla jsem před tím ještě jednoho, ale ten umřel, toho jsem taky měla ráda a chodila jsem s ním ven, právě když jsem bydlela na té Volfovce, tak ostatní vždycky říkali fuj potkan a Romové přede mnou vždycky utíkali, protože se ho báli. A pak si na něj zvykli a hladili si ho. Toho druhého jsme koupili s taťkou, když jsme šli z plovárny. [...]

T: A jak se jmenuje ten potkan?

K: Zoubek, tak se jmenoval i ten první, jenže to byla holka, tak jsme jí nakonec přejmenovali na Stoličku. Mamka říkala, že se pořád musíme držet těch zubů a my jsme se jich drželi těch zoubků a od té doby jsem měla docela štěstí, nic vážného se nestalo, že by si někdo něco udělal.

T: A toho máš tedy ve svém novém pokoji?

K: Toho mám ve svém novém pokoji.

T: A ještě vím, že máš jednoho, takového většího domácího mazlíčka...

K: (smích) Máme ještě psa, Belgického ovčáka s Chodským psem, mám křížence, fenku Charlie. Jsou jí dva roky. [...] Já jsem si jí vlastně vynutila, mamka řekla, že pokud se o ní dva měsíce vydržím starat a brát jí ven, tak si jí mohu nechat. [...]

T: A kde bydlí? Bydlí u tebe v pokoji nebo na chodbě nebo všude?

K: Napůl bydlí v obýváku nebo u našich v ložnici a napůl u mě. [...] Na další fotce mám svůj koníček, skoro každodenní, vždycky když jdu odpoledne s těmi psy, protože ségra má ještě vlčáka, tak venčím oba. Tak si vezmu skateboard a jdu jezdit na hod'ku dolu k řece a psi vedle mě běhají nebo se perou. Pak přijdou domu, napijí se a

spí a já taky a pak nemůžu spát v noci (smích). Mamka ho (skateboard) přede mnou schovává a dává mi ho jen o víkendu. [...]

T: Na další fotce máme tvůj pracovní prostor, tvůj stůl. Co tam je?

K: Tam mám vyfocený i ten tablet, to je místo, kde si píšu úkoly, kde si chystám věci do školy a kde mám na ty věci do školy svůj klid. Vlastně ono je to dobré v tom, že jak tam mám zeď u toho stolu, tak já jsem si to chtěla dát k oknu, abych tam co nejdéle viděla, abych nemusela svítit, protože nemám ráda, když mi svítí lampička do očí, tak se mi to světlo odráží od zdi do sešitu.[...] Takže mám svůj pokoj, svůj stůl a to jsem v tom minulém bytě neměla, to jsem si všechno psala u stolu v kuchyni nebo na Doučování (pedagogický program v Salesiánském středisku) dvakrát týdně, jenže jak jsme měli úkoly každý den, tak jsem si to psala u toho stolu doma.

T: Takže u stolu v kuchyni, kde tedy byli všichni, tady máš na to prostě svůj klid...

K: Tady se můžu zavřít v pokojíčku. [...] Tam si všechno můžu schovat, do toho stolu, nikdo mi do toho neleze. Třeba na tom Máji jsem měla učení v knihovně, jenže byla u stolu a Pát'a na něj vylezl a vždycky se mi ztratil sešit a pokreslil ho. [...]

T: Tady v tom novém bytě jsi říkala, že máte 3+1 a ségra má taky 3+1?

K: Ne, ségra má 2+kk, naši tam mají ložnici, spojenou s obývacím, tam s našima trávíme nejvíc času a třeba tam hrajeme hry. Teď jsme od babičky dostali novou hru.

T: A jakou?

K: Monopoly, ne, Dostihy a sázky, tak to hrajeme nebo tam koukáme na televizi. Pak já mám pokojíček a vlastně, jak teď mám ten svůj pokoj, a jak mám místo, abych se mohla učit, tak vlastně mi přijde, že jsem se v některých předmětech i zlepšila. Třeba když jsme měli přírodovědu a učili se o bakteriích, tak to jsem se musela opravdu učit a to tam (ve starém bytě) nešlo, to jsem se učila jenom na Oratoři. Teď jsem měla klid i na horší látku, takže to je lepší teď (v novém bytě). [...]

T: Ještě tady mám fotku, kde je Kamča u svého stolu. (smích) Copak? To proklínáš toho, kdo tě vyfotil? (smích)

K: Jo, proklínám Kristýnu. (smích) [...]

T: Kamčo a můžeš mi ještě popsat, jak u vás vypadá hodina ve škole s těmi tablety?

K: Na začátku hodiny nám učitelka řekne, co budeme dělat, tak si rovnou otevřeme počítače a zapneme si učebnici, kde máme i interaktivní cvičení, které si uděláme, přečteme si to a pak nás učitelka ústně vyzkouší.

T: A píšete na tom i písemky na tabletu?

K: To děláme ve fyzice. [...] A můžeme si změnit i zadání, že si můžeme vygenerovat i jiné.

T: Tak to už bude asi ode mě všechno, já ti moc děkuji, že sis se mnou takhle povídala, že sis na mě udělala čas, já tedy vidím, že se asi máte doma hodně rádi.

K: Ano.

T: Máte takové pěkné vztahy spolu. [...] Tak ti děkuji.

6.1.1 Analýza rozhovoru

Zde bych ráda shrnula hlavní body, které v rozhovoru zazněly. Dozvěděli jsme se, že dotazované dívce Kamile je dvanáct let a má úplnou rodinu, se kterou momentálně žije v novém bytě. Rodina dívky je dle rozhovoru funkční a oba rodiče jsou zaměstnaní.

Problémy měla rodina v době, kdy Kamči sestra otěhotněla a s miminkem a přítelem žila několik let u rodičů v malém bytě. Tato bytová situace Kamilu ovlivňovala, jak sama v rozhovoru říká. Problémy měla především s tím, že neměla klidné místo na přípravu do školy.

Dále je z rozhovoru patrné, že v rodině panují blízké vztahy a její členové jsou na sebe vázáni. S každým z rodičů Kamila provozuje určitý okruh činností a zvláště je vázaná na svého synovce, kterého považuje spíše za bratra. Rodina se sžila i s novým přítelem sestry, se kterým má druhé dítě.

Nyní se rodině podařilo nepříznivou bytovou situaci vyřešit tím, že rodiny bydlí opět blízko sebe, ale odděleně. Kamila má vlastní prostor pro přípravu do školy a vlastní soukromí.

Kamila je velmi vázaná na rodinu a má jen úzký okruh přátel mezi vrstevníky. Dříve měla v kolektivu potíže, ale to se výrazně zlepšilo. Celkově je z rozhovoru patrné, že se svou současnou situací je spokojená.

6.1.2 Shrnutí případu

Na základě výzkumných otázek⁴⁴ bych ráda shrnula celý případ dívky Kamily a následně i ostatních dotazovaných. Jednotlivé případy jsem se pokusila přiblížit pomocí vlastního pohledu dětí na jejich domov, rodinu, kamarády a vše, co je ovlivňuje.

Rodina, ve které Kamila žije, není příliš rozvětvená a její členové mají mezi sebou úzké vazby. Kamila odmala vyrůstá s oběma rodiči a starší sestrou. Z otcova prvního manželství má ještě nevlastní starší sestru, se kterou se rodina příliš nestýká. Silný vztah má Kamila ke svému synovci, staršímu synovi své sestry, kterého považuje spíše za bratra. Narodil se, když byla Kamila na prvním stupni základní školy, a mají k sobě tedy věkově dost blízko. S oběma rodiči Kamila provozuje některé pravidelné aktivity. S matkou tráví hodně času, když je otec pracovně pryč. Zmínila se, že spolu často chodí na procházky. S otcem často provozuje například sportovní aktivity. Jak sama uvedla, jako rodina provozují i společné aktivity, jako jsou procházky nebo hraní společenských her. Úzké vztahy má rodina i se starší sestrou a její rodinou, která žije ve vedlejší bytě. Z rozhovoru vyplývá, že Kamila vyrůstá ve fungující rodině, která jí nabízí podnětné prostředí k rozvoji.

O finanční situaci rodiny jsme se z rozhovoru mnoho nedozvěděli, ale objevilo se několik náznaků, které ukazují na to, že je zřejmě uspokojivá a na Kamilu by neměla mít negativní vliv. To usuzuji především z toho, že rodiče investovali do vzdělání své dcery, když uhradili polovinu ceny tabletu, se kterým pracuje ve škole, aby do specializované třídy mohla nastoupit. Dále také z toho, že jsou oba dlouhodobě zaměstnaní a podařilo se jim vyřešit zhoršenou bytovou situaci, ve které se rodina ocitla. Poněkud jiná finanční situace v rodině zřejmě panovala v době, kdy žili společně s dcerou, která byla na mateřské dovolené a jejím nezaměstnaným přítelem.

⁴⁴ Jsou shrnuty v první kapitole.

Do zhoršené bytové situace se rodina dostala poté, co starší sestra Kamily otěhotněla a následně porodila své první dítě. V bytě o velikosti 2+kk žilo pět lidí a malé dítě. Jak Kamila popisuje, v jednom pokoji žila sestra, malé dítě a sestřin přítel. Ve druhém, menším pokoji spojeném s kuchyní, žila Kamila s rodiči a velkým psem. Kamilina příprava do školy byla značně ztížená. Musela se připravovat u stolu v kuchyni, kde byl neustálý ruch. Zde se učila a psala si úkoly. Zmínila i problémy s uložením školních pomůcek, kdy malý synovec mnohdy pokreslil nebo schoval nějaké její sešity a školní pomůcky. Bytovou situaci rodiny ještě zhoršoval tehdejší přítel Kamiliny sestry, který byl příčinou hádek a rozporů, což se na tak malém prostoru nedalo utajit. Bytovou situaci se rodičům podařilo vyřešit po několika letech. Přestěhovali se i s Kamilou do bytu o velikosti 3+1 a Kamilina sestra s novým přítelem a dalším dítětem bydlí v bytě vedle. Kamila si nyní užívá poprvé v životě vlastní prostor ve svém samostatném pokoji. Nyní má i vlastní pracovní koutek, kde se připravuje do školy. Sama říká, že když se opravdu potřebovala něco naučit, v bývalém bytě to byl problém. Nyní je výuka náročnější a navíc se s přechodem na druhý stupeň základního vzdělávání dostala do specializované třídy, což vyžaduje pečlivější školní přípravu. S nástupem do této třídy na Kamilu také přešla zodpovědnost za opatrování svěřeného drahého tabletu, kterou si zřejmě dobře uvědomuje. Ve třídě se postupně učí novým pracovním návykům, pracovnímu tempu a práci s tabletem, což jí jde poměrně snadno.

Dle způsobu vyjadřování i dívčiny slovní zásoby se dá soudit, že Kamila pochází z rodiny, kde je jejímu vývoji věnována dostatečná péče. Kamila je komunikativní a trefně se vyjadřující dívka, která dokáže zhodnotit a shrnout to, co by ráda vyjádřila. Nedělá jí problémy orientace v čase a dobře se přizpůsobila i prostředí, kde rozhovor vznikal, nedala se vyrušit okolím. Správně uvádí i názvy ulic a měst, kde se pohybovala.

V období, které pro ni zřejmě bylo složité, byla u Kamily patrná občasná agrese vůči ostatním dětem, což se nyní změnilo a Kamila se celkově zklidnila. V kolektivu dětí mívá někdy potíže, protože na sebe ráda strhává pozornost, což se jí daří, ale agresivní není. V současnosti se potýká s problémy v dospívání, což se odráží nejen na její zvýšené potřebě kontaktu s vrstevníky, ale i na jejím chování a školních výsledcích. S nejlepší kamarádkou, o které mluví v rozhovoru, tráví hodně času, ale žádné negativní dopady tohoto přátelství nevyšly najevo, ačkoliv kamarádka se chová víc dospěle a má už i chlapce. Kamila hodně svého volného času tráví se svým synovcem, se kterým

chodí ven a u toho provozuje svou oblíbenou fyzickou aktivitu, kterou je jízda na skateboardu.

Z rozhovoru je patrné, že na výzkumnou otázku, zda sociální prostředí Kamilu ovlivnilo při přechodu na druhý stupeň základního vzdělávání, můžeme odpovědět ano. Sama v rozhovoru zmínila, že po zlepšení bytové situace rodiny se jí lépe připravuje do školy a má na přípravu více klidu. Dostala se do specializované třídy na základní škole, kterou navštěvuje a uvádí i zlepšení v některých předmětech.

6.2 Standa

Standa je starší romský chlapec, který už základní školu opouští a jde na učební obor. Díky němu jsem získala zpětný pohled na to, jak se na základní škole cítil, a které okamžiky pro něj byly nejtěžší.

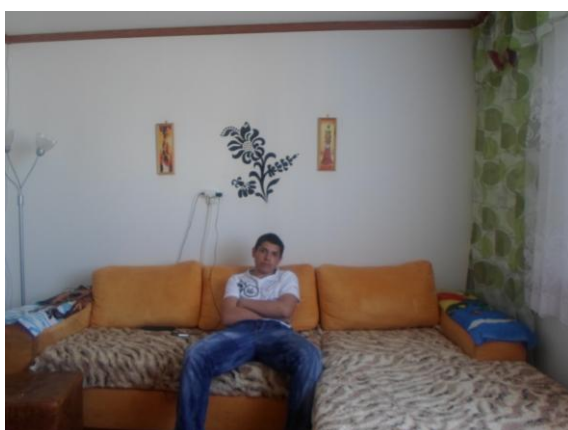
6.2.1 Standa - rozhovor

S: = Standa

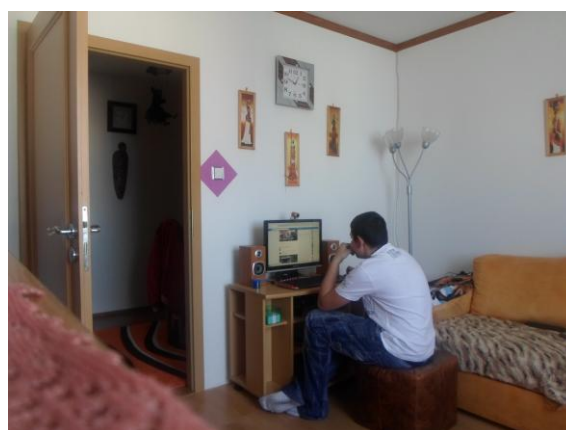
T: = Tazatel

[...] = vynechaná část rozhovoru

(text) = poznámka, upřesnění



Fotografie 123: „Je mi 16 let. [...] Moje koníčky jsou hokej, fotbal, florbal, jezdit na kole...“



Fotografie 14: "Jo jo a na Facebooku jsem, píšu si...Poslouchám písničky..."



Fotografie 15: „Je to můj pokoj.“



Fotografie 16: „4+1. „Obýtvák, ložnice, pokojíček, kuchyň, předsíňka a jídelna.“



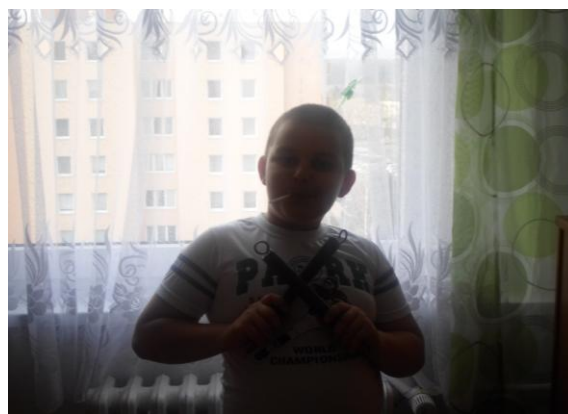
Fotografie 17: „No a jak jsem přešel do téhle školy, tak jak jsem ještě nebyl zvyklý na to jejich učení, tak jsem propadl, no.“



Fotografie 18: „Je to na Bendovce (ulice Jaroslava Bendy na Máji).“



Fotografie 19: „Dřív tam chodili jenom bílí, pak jsem začal chodit já s Patrikem a potom tam začali chodit i Romové.“



Fotografie 20: „Brácha je Tomáš. To nám spadly péra z postele.“

T: Ahoj Stando, vítám tě u rozhovoru, my jsme se na něm předem domluvili. Bude se týkat fotek, které jsi ty fotil a které se týkají tvého života. Ještě mi řekni, jak jsme se bavili o té škole (od září nastupuje do učení na automechanika), jestli se tam těšíš?

S: Jo, těším se tam hodně.

T: A na co hlavně?

S: Na auta, na řidičák ve třetáku. [...]

T: Tady na fotce tě vidím, že ses vyfotil asi ve svém pokoji, je to tvůj pokoj?

S: Je to můj pokoj.

T: Tak něco o tobě...

S: Je mi 16 let. [...] Moje koníčky jsou hokej, fotbal, florbal, jezdit na kole...Ale nedělám je závodně. Bydlím na Máji.

T: V jaké ulici bydlíš na Máji?

S: Chlajna (M. Chlajna)

T: Z těch ulic Chlajna, Volfa, tam chodí hodně dětí právě do toho střediska k Salesiánům, byl jsi tam někdy?

S: Jo. Párkrát jo.

T: A nezaujalo tě to?

S: Ne, vůbec. [...]

T: Tebe teď čeká velká změna ve škole...

S: Hodně velká.

T: A kam jdeš?

S: Na automechanika, na Skuherského (Skuherského ulice v Českých Budějovicích).

T: A je to nějak podmíněné jsi říkal...

S: Nesmím mít pětky. Včera jsem se učil a dneska jsem udělal angličtinu a dějepis, tak jsem šťastnej. [...]

T: Tady na fotce jsi tedy ve svém pokoji a ten máš sám?

S: Ne, s bráchou [...]

T: Tady máš ještě fotku z toho pokoje u počítače, hraješ nějaké počítačové hry?

S: Jo jo a na Facebooku jsem, píšu si, dělám si referáty, úkoly, poslouchám písničky a takhle.

T: Co posloucháš:

S: Rap. [...]

T: A koho máš nejradši?

S: Rytmuse. [...]

T: Kdo všechno s tebou teda bydlí v bytě?

S: Takže táta, máma a brácha."

T: A jak máte velký byt?

S: (váhá) 4+1. Obývací, ložnice, pokojíček, kuchyň, předsíňka a jídelna. [...]

T: Kolik je bráchovi?

S: Devět let, chodí do třetí třídy, taky na Máji.

T: A ty jsi chodil na Máj vždycky? (myšleno na základní školu na sídlišti Máj)

S: Ne ne, já jsem nejdřív chodil na Rudolfovskou (základní škola na Rudolfovské ulici v Českých Budějovicích), tam jsem přestoupil kvůli učitelce na „Čěčovku“ (ZŠ Čěčova, v současné době je spojena se ZŠ Nerudova).

T: Jaké jsi měl potíže s paní učitelkou?

S: Strašně dorážela, protože ona neměla ráda cigány, jako romské děti. Strašně dorážela, tak jsem radši odešel. Pak jsem přišel na tu „Čěčovku“, tam jsem byl necelé čtyři roky a pak přišel k nám do třídy nějaký kluk a on kouřil a „hulil“ trávu. Jednoho dne jsem byl šatnář a byl jsem ve třídě, dal jsem mu klíče (od šatny), on si šel prý schovat do šatny balíček s trávou, no a ztratily se mu asi tři gramy (tři gramy marihuany). No a přišel za mnou, vyhrožoval mi, že mě zbije, ať mu to vrátím. Já říkám, že to nemám, ať si mě klidně prohledá. No a pak si na mě pozval asi šest nebo sedm kluků velkých.

T: Tak tě vaši dali tedy z té školy pryč?

S: No.

T: Já jsem na „Čěčovku“ chodila a teď jsem tam chodila i na praxi, tam moc cigánských dětí... můžu říkat cigánských?

S: Jo jo.

T: Mně Honza (romský koordinátor) říkal, že nemám říkat cikánských, ale cigánských, že to prý nevadí.

S: Ne.

T: Tak tam tedy moc cigánských dětí není.

S: Ne vůbec právěže. [...]

T: A cítil ses tam dobře, než přišel tenhle kluk?

S: Jo, tak docela jo.

T: A ve které jsi byl třídě?

S: V sedmičce.

T: A ty jsi tedy propadl nebo jsi ten rok ztratil kvůli přechodu na jinou školu?

S: No tam jsem byl v pohodě, tam jsem měl problémy jen s dějepisem, vždycky mám problémy s dějepisem, tak jsem tam měl čtyři až pět, pak jsem si to opravil na čtyřku. No a jak jsem přešel do téhle školy, tak jak jsem ještě nebyl zvyklý na to jejich učení, tak jsem propadl, no. [...]

T: Já jsem se na těch praxích setkala s tím, že mi ta paní učitelka řekla, abych si támhle toho, co sedí v zadní lavici, radši nevšímala a nevyvolávala ho. Setkal ses s tím někdy? Že mám být ráda, že tam sedí a je v klidu...

S: Jo jo, já jsem občas taky takový případ. [...]

T: Ale tak vždyť jdeš do učení...

S: No já myslím, že mě to tam bude víc bavit, než teď na škole. [...]

T: A proč jsi chodil na „Čáčovku“, vy jste tam bydleli někde?

S: [...] Máma tam měla práci, přímo vedle školy, tak proto jsem tam chodil, aby mě měla pod dohledem. [...].

T: Říkal jsi, že bydlíš s mamkou i tatškou, tak řekni něco o nich...

S: Tatka je vyučený zedník, teď pracuje v zinkovně na peci. Mamka je vyučená pomocná síla v kuchyni a teď uklízí v domově důchodců. Tátovi je 37, mámě 36. Jsou spolu asi patnáct let. [...]

T: A mamka, tatka, kdo je u vás takový vedoucí? (smích)

S: Mamka, ta hodně křičí, táta je docela v klidu, ale taky, když zařve, tak to stojí za to.

T: A ty jsi říkal, že jsi ve škole trochu líný, tak to kdo na tebe uhodí?

S: Máma hodně. Když táta něco řekne mamce, tak hned zaútočí, abych se šel učit, učení hodně hlídá táta.

T: Stýkáte se nějak se širší rodinou, je vás tady hodně?

S: Moc ne.

T: A mají rodiče hodně sourozenců?

S: No, máma. Táta má jen ségru, brácha mu umřel, když byl malý. No a máma má jednu ségru a tři bráchy a stýkáme se.

[...]

T: Vidím, že máte k dispozici v pokojíčku vlastní počítač, kontroluje vás mamka nějak, co na něm děláte, třeba Facebook nebo tak?

S: Ne, vůbec.

T: Tady jsi vyfotil školu, řekni mi, kolik je vás ve třídě?

S: Dvacet osm.

T: A kolik z toho je cigánů?

S: Dva. Já a ještě jeden. [...]

T: Víš třeba o hodně cigánských dětech, které na „základce“ propadnou?

S: Jo.

T: A čím bys tak řekl, že to je?

S: Rodičema, že na to nedbají, je jim třeba jedno, co z nich bude. [...] Třeba se hádají doma, neučí se doma. Kamarádi, pro mě taky minulý rok, jak jsem propadl, byli víc než škola, nechtěl jsem se učit. A teď na to doplácím, že jsem udělal chybu.

T: A šlo hodně tvých kamarádů po základce někam dál do učení nebo na střední školu?

S: Já mám spíš kamarády stejně staré.

T: A jdou někam dál?

S: Jo, ale jestli je vezmou, to je to.

T: Ještě mě zaujalo, jak jsi vyprávěl o té paní učitelce, co neměla ráda cigánské děti. Setkal ses s tím ještě někdy?

S: Ne. [...] Tam to viděli i rodiče a řešili to s ní. Pak jsem přestoupil a teď jsem tady.

T: Chtěla jsem se zeptat, jestli jste měli někdy doma nějaké zvíře?

S: Když jsem byl malý, tak morče a to je všechno. [...] Já jsem chtěl psa, ale máma nechtěla. [...]

T: Ještě se chci zeptat, když jsi byl na té Čěčovce třeba jediný Rom ve třídě, jestli některý z těch učitelů někdy zaměřil výuku třeba na nějaký romský příběh, nějakou romskou pohádku...

S: No myslím, že v dějepise.

T: A ptali se tě učitelé někdy na něco, zapojili tě?

S: No ptali se třeba, jak to u nás chodí, jak mluvíme v rodině a tak.

T: Vy ale nemluvíte vůbec žádným dialektem, já jsem si toho všimla, že ani maminka...

S: Máma právě, že nechce, abych mluvil romsky. [...]

T: Ještě se tě zeptám na poslední věc a to jsou tvoje koníčky, protože jsi hodně fotek vyfotil z toho „bikování“...

S: Je to na Máji, na Bendovce (ulice J. Bendy v Českých Budějovicích), chodil jsem tam s bráchou, s Patrikem a prostě všichni se tam kamarádí. Dřív tam chodili jenom bílí, pak jsem začal chodit já s Patrikem a potom tam začali chodit i Romové.

T: A jak se brácha jmenuje?

S: Tomáš.

T: Viděla jsem Tomáše tady na fotce s něčím a nevím, co to je...

S: To nám spadly péra z postele.

T: A ještě vím, že je teď hodně populární to jojování, to jsi taky někdy dělal?

S: Jo, mám doma dvě joja.

T: No a říkal jsi tedy florbal...

S: Florbal, hokej...[...] Florbal jsem hrával za školu. Chtěl bych hrát docela hokej. [...] Máma řekla, že teď, když prospějí se čtyřkami, tak, že mi dá tisícovku, tak já jí řeknu, že nechci žádné peníze, ale že chci chodit na nějaký kroužek spíš. [...] To se rozmyslím buď hokej nebo basket nebo florbal. [...] Taky jsem zkoušel break dance, hrál na klávesy, ale taky už mě to nějak přestalo bavit. [...]

T: Ještě bys chtěl něco říct, něco co bys chtěl, aby se o tobě vědělo... třeba, že máš slečnu, jsi říkal...

S: To už není tak intenzivní.

T: My jsme se bavili o tom, že jak jsem byla na Romském dnu, tak jsem si všimla, že u vás slečny už v patnácti, šestnácti letech zakládají rodinu. Ty jsi říkal, že bys rád měl před tím nějakou slečnu, se kterou víš, že zůstaneš...

S: No právě a zázemí, zabezpečený bych chtěl být. Po škole bych chtěl, byt si koupit, něco si našetřit a až potom. [...] Protože pak co, se jim to narodí brzo a pak co, pak to dítě vyrůstá v chudobě a já chci, aby dítě bylo zabezpečené, aby mělo něco alespoň. [...]

T: Tak ti moc děkuji, že ses se mnou sešel a jen bych ještě řekla, že tady se Standou jsme se před tím vůbec neznali, na rozdíl od Kamči a Damiána. Chtěla Standovi moc poděkovat, že se sám dobrovolně přihlásil, protože ho to zaujalo a určitě ti dám výtisk té práce s tou tvou částí. Díky.

6.2.2 Analýza rozhovoru

Šestnáctiletý Standa žije s oběma svými rodiči a mladším bratrem v dost velkém a pěkně vybaveném bytě na sídlišti Máj. Oba rodiče pracují a zajišťují chod rodiny. Standa už je starší, tak se rozhovor stočil i na téma jeho budoucnosti.

Rád by se, tak jako jeho rodiče, vyučil, aby měl své povolání a aby mohl také zabezpečit svou budoucí rodinu. Rodinu by si rád pořídil později, až dodělá školu a finančně se alespoň trochu zajistí.

V průběhu školní docházky se setkal s nesnášenlivostí učitelky i problémem se spolužákem, což obojí skončilo změnou základní školy. Standovi rodiče situaci vždy řešili.

Jak Standa uvádí, rodiče dbají na to, aby jejich děti docházely do školy a aby po základní škole pokračovaly ve studiu. Nyní Standa vychází ze základní školy a čeká ho velká změna v podobě nástupu na učňovský obor. Sám říká, že se velmi těší.

Standa měl problémy na základní škole, ty vedly až k jeho propadnutí. Tyto problémy do jisté míry souvisely s jeho přestupem ze školy na školu, ale jak sám uvádí, také s tím, že na něj měli velký vliv kamarádi.

6.2.3 Shrnutí případu

O vztazích v rodině není z rozhovoru mnoho známo, ale o žádných problémech se Standa nezmínil. Naopak několikrát zaznělo, že se rodiče vzájemně doplňují ve výchově dětí a mají je pod dohledem. Dbají na pravidelnou docházku dětí do školy a jejich školní výsledky. Standa se zmínil, že s širší rodinou se příliš nestýkají, pouze se sourozenci rodičů. Standova matka nechce, aby chlapci mluvili romsky a zvláště česky s romským přízvukem. Je patrné, že rodiče jeví o děti a jejich výchovu a vzdělání zájem. Standa upozornil i na to, že kdykoliv měl problém ve škole, rodiče ho s vedením školy řešili. Z výše uvedeného usuzuji, že rodina je funkčním prostředím pro výchovu dětí a musím říct, že Standa má vštípené základní názory na život, například na zabezpečení rodiny, zřejmě z rodinného prostředí, kde má ve svých rodičích dobrý příklad.

O finanční situaci rodiny jsem získala nejvíce informací z pořízených fotografií. Z těch je zřejmé, že oba pracující rodiče se skutečně snaží rodinu zabezpečit. Standa i jeho bratr jsou pěkně oblékané děti, které mají ve svém pokoji k dispozici nejen nadstandardně velkou televizi a pěkné vybavení, ale i počítač pouze pro vlastní potřeby. Protože se v prostředí dětí z Máje dlouhodobě pohybuji, vím, že to není běžný standard ve většině rodin. Dále usuzuji také z toho, že rodiče stojí o to, aby jejich děti pokračovaly ve vzdělávání i po základní škole, což pro ně samozřejmě znamená, že je budou i nadále živit.

Na finanční situaci rodiny navazuje i bytová situace, kterou bych také označila za dobrou. V přiměřeně velkém a vybaveném bytě žije přiměřený počet lidí.

Standa se zmínil o problémech, se kterými se setkal v průběhu školní docházky, během které dvakrát přestupoval ze školy na školu. První problém měl s paní učitelkou na prvním stupni. Tento problém on i jeho rodiče přisuzují Standovu romskému původu a nesnášenlivosti učitelky. Po této zkušenosti Standa přestoupil na školu, která se nacházela v blízkosti matčina pracoviště, aby měla nad dítětem dohled. Zde se Standovi líbilo, i když do školy chodí málo romských dětí. Uvádí, že ani prospěch mu nečinil větší potíže a vše bylo v pořádku, až do konfliktu s novým spolužákem. Konflikt

vyvolala ztráta pytlíku s marihuanou a spolužákovo podezření, že drogu odcizil Standa. Poté došlo dokonce k tomu, že byl Standa napaden. Toto vedlo k dalšímu přestupu, a to na základní školu na Máji. Zde je větší koncentrace romských dětí.

S příchodem na základní školu na Máji začal mít Standa problémy ve škole. Jak sám zmínil, v této době ho velmi ovlivnili kamarádi, se kterými se po přechodu na školu na Máj začal ještě více stýkat i ve škole. Jak mi několik romských chlapců potvrdilo, v tomto věku se začínají opět zajímat o své romské kořeny a jazyk a to především prostřednictvím starších chlapců. To často vede k tomu, že přestanou docházet na základní školu nebo zanedbávají učení, což byl v určitém okamžiku i Standův případ. Nechtěl se učit a do školy také nechodil, k tomu si po přechodu ještě nezvykl na jiný styl výuky a nové prostředí. Souhra těchto okolností vedla k tomu, že Standa ve škole propadl a nyní vychází z osmé třídy. Jak sám říká, teď na to doplácí, protože by rád po prázdninách nastoupil na učňovský obor automechanik. Nyní se Standa snaží udělat vše proto, aby splnil podmínky pro přijetí na vybraný učňovský obor, s čímž souvisí i jeho sportovní ambice. Sport je Standovým největším koníčkem a po splnění podmínek přijetí by rád rodiče požádal o možnost navštěvování některého ze sportovních kroužků.

U Standy se projeví problémy s přestupem ze školy na školu a s přechodem mezi stupni vzdělávání opožděně. K problémům došlo ve věku, kdy se hlavní autoritou pro dospívajícího stávají kamarádi a vrstevníci. Tyto jsem také zařadila do sociálního prostředí dítěte. I v tomto případě si na výzkumnou otázku, zda má sociální prostředí dítěte, potažmo jeho kamarádi a vrstevníci, vliv na jeho přechod mezi stupni základního vzdělávání, mohu odpovědět kladně.

6.3 Damián

Damián je romský chlapec, který navštěvuje praktickou školu v Českých Budějovicích stejně, jako jeho sestra a dříve i bratr. Jeho rodina si prošla bouřlivým obdobím v době, kdy se jeho rodiče rozváděli. Nyní se rodina nachází v tíživé finanční situaci, protože matka, která rodinu živí, přišla o zaměstnání a otec neplatí výživné na děti. Rodině hrozí vystěhování z bytu.

6.3.1. Damián – rozhovor

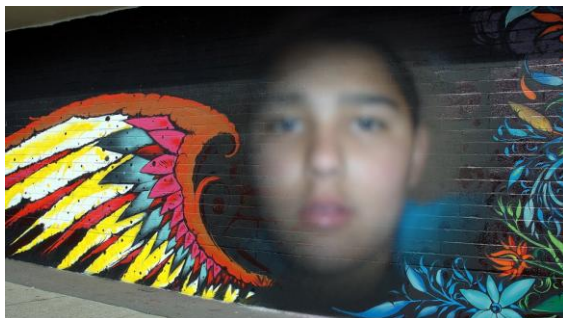
D:= Damián

M: = Matka

T: = Tazatel

[...] = vynechaná část rozhovoru

(text) = poznámka, upřesnění



Fotografie 21: „To jsem vyfotil, protože se mi líbil ten obrázek, ta křídla a je to pěkný.“



Fotografie 132: Damiánův pokoj.



Fotografie 23: „Tak to jsem myslel, jako že tam bydlíme, že je to náš dům.“



Fotografie 24: „To je škola, tam se učím.“



Fotografie 25: „Ony jsou dvě takové školy, nejdříve jsem chodil na Husovku a pak sem, ony paří k sobě ty školy.“



Fotografie 146: „To je družina.“ (aktéři na fotografii mají z etických důvodů rozmazané rysy kolem očí)



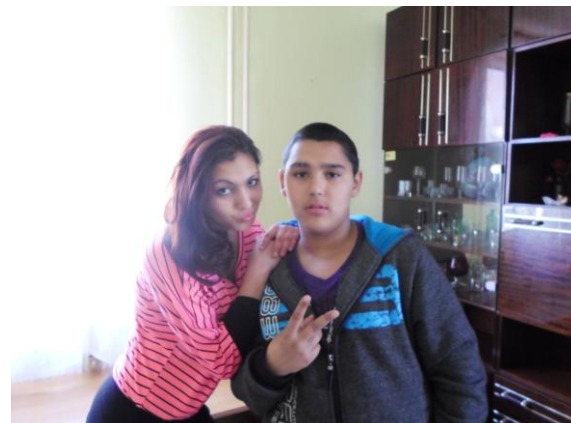
Fotografie 27: (aktéři na fotografii mají z etických důvodů rozmazané rysy kolem očí)



Fotografie 28: (aktéři na fotografii mají z etických důvodů rozmazané rysy kolem očí)



Fotografie 29: „Je to jenom jedna třída, ta šestka.“ (aktéři na fotografii mají z etických důvodů rozmazané rysy kolem očí)



Fotografie 30: „Ta je už starší, nevím, ta je taková puberťáčka.“



Fotografie 31: „To jo, to je náš pan učitel.“ (muž na fotografii má z etických důvodů rozmazané rysy kolem očí)



Fotografie 32: „Kočka ta už tu není, ta utekla.“



Fotografie 33: „To je pes, co je u tety. Náš pes je Bag. [...] My jsme měli i velké psy, vlčáky...“



Fotografie 34: „Máma pracovala, uklízela v hospodě, ale už tam nepracuje. [...] Teď je doma.“



Fotografie 35: „To jsou děti bratrance...“



Fotografie 36: „... s těmi se stýkáme.“



Fotografie 15: „Jo jo, to je můj koníček.“

T: Ahoj Damiáne, marode, já tě vítám u rozhovoru. S Damiánem bude rozhovor probíhat v mírně ztížených podmínkách, protože Damián je po úrazu a je nemocný. Děkuji, že sis na mě udělal čas i v takovém stavu a chtěla bych říct, že rozhovor se odehrává u Damiána doma, v jeho pokoji. Začneme první fotkou, na které jsi ty a na které ses pokusil sám sebe umělecky ztvárnit.

D: To jsem vyfotil, protože se mi líbil ten obrázek, ta křídla a je to pěkný.

T: A možná to trochu připomíná grafitti, ty máš rád grafitti...

D: Ty barvy tam jsou taky pěkné, takové stínované.

T: Když tě tady máme na fotce, co bys řekl o sobě?

D: (váhá) Mám rád...Nevím.

T: Třeba kolik ti je let...

D: Třináct, včera jsem měl narozeniny...

T: Tak to všechno nejlepší. [...]

T: Je ti čerstvě třináct, do které chodíš třídy?

D: Do šesté, teď půjdu do sedmé.

T: Tady jsme tedy u tebe v pokoji, tak s kým tady bydlíš v bytě?

D: S mámou, se ségrou, s tetou. Teď je tu brácha, protože se stěhuje do nového bytu. Tak tu je brácha, jeho syn, jeho dcera a jeho žena.

T: A to jsou ty dvě děti na fotkách, které jsi také vyfotil?

D: Ne, těm jsem stejda, to jsou bratrancovy děti. [...]

T: A tatínek tu s vámi nebydlí?

D: Táta ne, s tím se mamka rozvedla.

T: A kolik ti bylo, když se rozvedli?

D: To bylo nějak teď. [...] On tu bydlel s námi. [...]

T: Tady jsi vyfotil váš dům...

D: Tak to jsem myslel, jako že tam bydlíme, že je to náš dům.

T: A kde se nachází?

D: Na Máji, ve Volfa 8. [...]

T: Vyfotil jsi i tuhle fotku...

D: To je škola, tam se učím. [...]

T: Takže ty tedy chodíš do nějaké speciální školy?

D: Ony jsou dvě takové školy, nejdříve jsem chodil na Husovku a pak sem, ony paří k sobě ty školy.

T: A jak ses dostal do té školy?

D: Oni mě tam dali kvůli tomu, že jsem (váhá) že nedokážu sedět na jednom místě. [...] My jsme byli (váhá)...

T: V poradně?

D: Ano.

T: Líbí se ti v té škole?

D: Jo.

T: Já jsem viděla, že tam máš hodně kamarádů, že jsi je vyfotil...

D: To je družina. [...]

T: A já vím, že tam chodí i tvoje sestra...

D: Jo, ta tam chodí také.

T: A ta už bude teď vycházet? (končit základní školu)

D: Jo, teď.

T: A jak se jmenuje sestra?

D: Nikola. Ta chce na cukrářku.

T: A ty bys chtěl někam dál, až vyjdeš ze základní školy?

D: Na truhláře nebo na sklenáře.

T: A chodí s tebou do školy hodně romských dětí?

D: Jo, spíš víc než českých.

T: Já jsem si všimla, že tady sedíte ve třídě a připadá mi, že jsou to děti různého věku, to se všichni učíte dohromady?

D: Jsou různý věk a všichni dohromady.

T: Kolik je vás ve třídě?

D: (váhá) Asi deset nebo jedenáct. [...] Je to jenom jedna třída, ta šestka.

T: Takže jste všichni stejně staří...

D: Jednomu je třeba dvanáct a druhému třináct, jednomu je čtrnáct.

T: Viděla jsem tady, že tvůj velký koníček asi bude zpívání...

D: To jo, to je náš pan učitel.

T: Co třeba rád zpíváš?

D: Nevím, různé písničky, romské, české. Mně se líbí třeba Michal David. [...]

T: Tady vidím, že máte nějaké domácí mazlíčky...

D: Kočka ta už tu není, ta utekla. [...] To je pes, co je u tety. Náš pes je Bag. [...] My jsme měli i velké psy, vlčáky, já ti ho ukážu, já ho mám tady v peněžence.

T: A to jste bydleli kde, že jste mohli mít vlčáka?

D: To bylo na starém baráku, to bylo u nemocnice. To byl barák se zahradou a s dvorem. [...] Tam nás bydlelo víc, táta, babička, máma, teta, brácha, sestřenice, bratranec, Nikola a děda.

T: A stýkáte se s celou tou rodinou?

D: S babičkou ne, protože ta zemřela a dědu jsem nepoznal, ten zemřel už dávno [...], to jsou tátovo rodiče.

T: A s tátou se taky stýkáš, i když se s mamkou rozvedli?

D: Jo s tátou se stýkám.

T: Pak tady máme další obyvatele vaší domácnosti.

D: To je mamka a ségra.

T: Co bys řekl o ségře?

D: Ta je už starší, nevím, ta je taková pubert'áčka.

T: A maminka?

D: Mamka, ta už je starší.

T: A co dělá?

D: Vaří, uklízí.

T: A kde pracuje, tys říkal, že v nějaké jídelně?

D: Ona pracovala, uklízela v hospodě, ale už tam nepracuje. [...] Teď je doma. Pomáhá ségra a bráchovo manželka. [...]

T: Pak tady máme ještě tebe, jak si tady s něčím hraješ...

D: Jo jo, to je můj koníček.

T: A jaké máš ještě koníčky?

D: Chci se učit na klávesy a kytaru. [...] Práci se dřevem, to děláme ve škole. [...]

T: Ty máš tedy jen tu jednu sestru a bratra?

D: Jo a měl jsem bráchu a ten zemřel. Mamka ho porodila a pak zemřel, protože měl krvácení do mozku. [...]

T: Tady to jsi vyfotil koho, ty dvě dětičky?

D: To jsou děti bratrance, [...] s těmi se stýkáme. [...] Bydlí na okružní. [...]

T: Damiáne, když jsme se seznámili na doučování, tak jsi mi říkal, že už jsi tam dlouho nebyl, že jste měli nějaké potíže s policií nebo, že vám doporučili, abyste nevycházeli...

D: To bylo, když se mamka rozváděla s taťkou. [...] On mamku pořád bil a my jsme nemohli jít ven, protože on měl vykázaní, aby nešel dovnitř do domu. [...] On bil i bráchu, když byl malý. [...]

T: A ty jsi nikdy ve škole nepropadnul?

D: Ne, ale ségra jo. [...] Už v první nebo druhé třídě. [...]

T: Je ještě něco, co bys o sobě chtěl říct?

D: Nevím. [...] Líbí se mi grafitti.

T: Ještě jsem slyšela, že jsi měl nějaké potíže se šikanou...

D: To mě bili pořád venku. Tam jak jsou Salesiáni, úplně vzadu do mě kopali. [...] Můj bratranec. Pak tam šel brácha a oni přestali.

T: A Pomáháš nějak mamince doma?

D: Venčím psy, vynáším koš, zametám.

T: A třeba když ve škole dostaneš špatnou známku nebo jsi líný něco dělat, dohlíží na tebe mamka? Co dělá?

D: Křičí (smích).

T: A tatku to zajímalo?

D: Ani moc ne. [...]

T: Tak já ti moc děkuji, že sis na mě udělal čas a doufám, že ti bude brzy lépe.

T: Řekněte mi, jaký je Damián syn, jak vám pomáhá.

M: Někdy pomáhá, někdy se mu nechce.

T: Teď je po úrazu, tak už je asi déle doma. Myslíte, že to dožene ve škole, když je takhle před koncem roku?

M: Už přes měsíc je doma. Já nevím, on měl minulý rok dvojky, tak myslím, že to zas tak hrozné nebude.

T: A líbí se vám ta škola, kam Damián chodí?

M: Já si myslím, že to není špatná škola.

T: A jak se tam Damián dostal?

M: To jsme ho tam dali my. Chodil tam i starší syn, ten tam šel až od čtvrté třídy, holka od první, protože ta propadla v první třídě a jeho jsme tam radši dali sami. [...] Holka byla pomalá a taky jí tam děti tahaly za vlasy, bili jí tam. [...] Byla tam jediná Romka. A syn ten chodil na Lidické. [...] Tohle není špatná škola.

T: A syn šel po základní škole někam dál?

M: On byl v Lišově, ale měl tam nějaké problémy, tak to ukončil, asi ve druháku. [...] Dcera ta to má těžší, té to moc nejde, měla teď čtyřky. [...] Nebo ten kvalifikační kurz si udělá.

T: A říkal mi Damián, že jste někde uklízela...

M: Teď sháním práci.

T: Jak to zvládáte finančně, když jste rozvedená a nemáte práci?

M. Teď je to špatné, asi také přijdeme o byt, protože se tady neplatí hypotéka. [...] Já mám jen čtyři tisíce, sebrali mi důchod, měla jsem osm tisíc a mám čtyři. [...] Beru na epilepsii. [...] A tisíc tři sta na děti a táta alimenty neposílá. [...]

T: Já vám moc děkuji, že jste mě sem pozvala, abych s vámi a Damiánem mohla mluvit.

6.3.2 Analýza rozhovoru

Damián je třináctiletý chlapec, který momentálně žije s více příbuznými v jednom bytě. Navštěvuje praktickou školu v Českých Budějovicích a po prázdninách půjde do sedmé třídy. Když není mimořádná situace jako nyní, žije v bytě s matkou, sestrou a tetou upoutanou na lůžko. Otec s rodinou nežije a s matkou jsou rozvedení.

Damiánovi se v praktické škole líbí a má tam hodně kamarádů, jak sám říká, chodí tam více romských dětí. Má rád svého pana učitele, který ho také vede k jeho velkému koníčku, kterým je hudba. On i jeho sestra jsou hudebně velmi nadaní. Damián je momentálně po úrazu už více než měsíc doma a nechodí do školy.

Rodina se nyní nachází ve složité situaci, protože Damiánova matka, která rodinu živí, přišla o práci. Damiánův otec o rodinu nejeví zájem. Rodině také hrozí vystěhování z bytu.

Z rozhovoru je zřejmé, že rodina zažila bouřlivé období, když se Damiánovi rodiče rozváděli. V rozvodu figurovala i policie a soudní zákaz styku. Nyní otec na děti neplatí výživné.

Část rozhovoru jsem pořídila s Damiánovou matkou a to především kvůli upřesnění informací. Od ní jsem se dozvěděla o momentálních finančních problémech rodiny i něco navíc o životě rodiny. Damián zatím ve škole žádné problémy nemá, ale

protože ho doučuji, tak vím, že probírají zhruba učivo čtvrté třídy, a že ve škole, kterou navštěvuje, panuje poněkud jiný přístup.

6.3.3 Shrnutí případu

Damiánova nejbližší rodina se přibližně před dvěma lety rozpadla rozvodem rodičů. Z rozhovoru je zřejmé, že otec minimálně svou manželku a staršího syna bil, což byla zřejmě jedna z příčin rozvodu. U zmíněného rozvodu dlouhodoběji figurovala i policie a otcí byl vydán zákaz styku s manželkou a dětmi. Toto Damiána, jeho sestru a matku na nějakou dobu izolovalo v bytě, kam měl otec zakázaný vstup. Damiánova matka má na starost ještě svou švagrovou upoutanou na lůžko a na Damiána nemá mnoho času. Vztahy se sestrou jsou zřejmě ovlivněny jejím pubescentním věkem a tak se Damián hojně stýká s kamarády ze sídliště.

Damián má starší sestru a staršího bratra. Jak jsem se dozvěděla z rozhovoru s Damiánem i jeho matkou, jeden Damiánův bratr jako malé dítě zemřel. Mezi další členy rodiny, kteří jsou pro Damiána významní, patří bratrové a bratrancové malé děti, se kterými se často stýká.

Finanční situace rodiny je momentálně velmi špatná. Damiánova matka, jediná pracující osoba v domácnosti, přišla o práci a novou se jí nalézt nedaří. Dostává invalidní důchod a přídavky na děti, ale na vzezení jejich bytu i jeho obyvatel je patrné, že přídavky nejsou vysoké. Finanční situaci nezlepšuje ani fakt, že otec rodiny na děti neplatí výživné. V současné době hrozí rodině vystěhování z bytu, protože byt je zatížen hypotékou, kterou rodina dlouhodobě nesplácí.

Bytová situace rodiny je mnohem horší, než se zdá z pořízených fotografií. Osobně jsem neviděla jen kuchyň. Zbytek bytu je velmi málo vybaven nábytkem. Jeden pokoj je přepažen skříní, která je zřejmě na fotografii a za zády této skříně je prostor, kde má Damián „pokoj“. V současné době v bytě žije i Damiánův starší bratr se svou těhotnou manželkou a dvěma dětmi. Ti čekají, až se budou moci přestěhovat na Okružní ulici. Většinou jsou místnosti vybaveny jen lůžkem nebo gaučem a nějakou skříňkou. Ve vybavení a udržovanosti bytu se odráží finanční situace rodiny. Z rozhovoru dále vyplynulo, že dříve rodina žila v domě s dalšími členy širší rodiny, kteří buď zemřeli, nebo se s nimi rodina již nestýká.

Damián má velké potíže s vyjadřováním toho, co by chtěl sdělit. Často v rozhovoru odpovídal „nevím“ i na naprosto běžné otázky. Také mu dělá velké potíže orientace v čase, nevidí příliš velký rozdíl mezi tím, co bylo před měsícem a co před dvěma lety. Toto všechno je odrazem podnětnosti jeho prostředí. V rodině, která má tolik problémů není kladen takový důraz na kvalitu vývoje dítěte, tedy alespoň v této rodině to tak zřejmě je.

Damián má na sídlišti i v Salesiánském středisku mnoho kamarádů. Někteří rodiče ostatních dětí však s tímto přátelstvím příliš nesouhlasí, protože Damiánova rodina je pokládána spíše za chudou a problémovou. Přesto je Damián v kolektivu dost oblíbený a díky jeho výrazné postavě pro děti snadno zapamatovatelný. V nedávné době jsem se setkala s tím, že byl Damián šikanován a to dokonce vlastním bratrancem, jak zmínil v rozhovoru. Situace se vyřešila v kruhu Damiánovi rodiny. S kamarády zpívá v hudební místnosti v Salesiánském středisku a nedávno vyhrál první místo v pěvecké soutěži. Damián také uvádí, že ve škole rád pracuje se dřevem. S tímto zřejmě souvisí jeho přání vyučit se truhlářem.

Posoudit, zda má nebo mělo sociální prostředí Damiána vliv na jeho přechod z prvního stupně základní školy na druhý, je v kontextu toho, jakou školu navštěvuje, velmi obtížné. Rozhodně se přikláním k tomu, že sociální prostředí tohoto dítěte má vliv na jeho vývoj. Rozdíly shledávám především ve vyzrálosti, ve formulaci myšlenek, orientaci v čase a schopnosti vyjadřování.

6.4 Patrik

Chlapec, který mě inspiroval k tomu, abych se podobný výzkum pokusila zrealizovat se mnou, bohužel, spolupracoval jen velmi krátce a nepodařilo se mi od něj získat fotografie ani s ním natočit rozhovor. Naší spolupráci přerušilo to, že byl odeslán na několika měsíční pobyt do diagnostického ústavu a po svém návratu se mnou už spolupracovat nechtěl.

Patrik je romský chlapec, nejmladší ze čtyř dětí a společně se svým bratrem vyrůstá u babičky, které byl svěřen do péče. Chlapcova matka nebyla schopna se o děti postarat a babička už je starší paní, která se v současné době stará o jedenáctiletého Patrika a jeho devatenáctiletého bratra.

Patrik je chlapec, který si i venku s míčem hraje v nažehlené bílé košili, má velmi sebevědomé vystupování a baví se spíše se staršími chlapci. To je na něm velmi znát, v jedenácti letech běžně kouří marihuanu (o kouření cigaret se nezmiňuji, to ne v tomto věku běžné). Za poslední rok se velmi změnil a na této změně se dle mého pozorování podepsal i zmíněný pobyt v diagnostickém ústavu a častější styky s matkou.

Když jsem Patrika před dvěma lety poznala, byl to roztomilý raubíř, se kterým jsem si postupem času vytvořila bližší vztah, svěřoval mi některé věci ze svého života. Vzhledem k tomu, že se velmi často pohybuji na sídlišti Máj, seznámila jsem se i s jeho babičkou, která ho má v péči. V této době se Patrik začal živě zajímat o Break dance a začal dokonce navštěvovat taneční kroužek. Postupem času se začalo jeho chování zhoršovat a začal být k ostatním i agresivní. Dle jeho vyprávění tato doba zřejmě korespondovala s dobou, kdy se začal více stýkat se svou matkou a jejím novým přítelem. Dle rozhovorů s Patrikem jsem vyrozuměla, že matčin přítel figuruje na místní scéně skinheads. Dokonce, když jsem s Patrikem zapředla rozhovor na téma loňských nepokojů na Sídlišti Máj, sdělil mi, že byl „se skínama proti cikánům“ a že se nebál, ačkoliv je Rom, protože „malý cikány oni nemlátí“. Zvýšený styk s matkou měl vliv i na jeho školní docházku, která se začala výrazně zhoršovat, jak jsme se dozvěděli od jeho třídní učitelky.

Po tomto období začal mít Patrik ještě větší potíže s autoritami než doposud a následoval jeho pobyt v diagnostickém ústavu, odkud jezdil domů na víkend jen velmi sporadicky. Poté, co se vrátil, měl navštěvování pedagogických programů v Salesiánském středisku mládeže nařízené od sociální pracovnice. Od chvíle, kdy se z toho stala povinnost, se Patrikovo chování ještě zhoršilo. Výrazně se mu zhoršil také prospěch. Nyní ho potkávám poměrně často s ostatními romskými kluky na hřištích na Máji a zdá se být poměrně spokojený, ale z jeho chování je zřejmé, že se změnil a všimli si toho i ostatní děti, se kterými se dříve kamarádil.

Patrik zřejmě těžko překonává období adolescence a velmi ho ovlivňují jeho kamarádi i zhoršené sociální prostředí doma. Toto vše se podepisuje i na jeho úspěších ve škole, kde je právě v období přechodu mezi prvním a druhým stupněm.

7 Postřehy z průběhu výzkumu

V počátcích výzkumu jsem měla problémy především s domluvou s dětmi. Stále se mi nedařilo přimět je k tomu, aby udělaly to, na čem jsme se domluvili. Například pokud jsem si s nimi smluvila schůzku, přišly zpočátku tak na jednu ze čtyř. Vzhledem k tomu, že většinou nevlastní mobilní telefon, byla komunikace ztížená. Dále byl v některých případech problém se domluvit na čase, kdy se sejdeme. Všimla jsem si, že je třeba uvádět hodinu v digitálním čase, protože analogový čas dělá některým problémy. Odsouhlasily mi, že se sejdeme v půl šesté a nepřišly, v 17:30 přišly.

Stalo se mi i to, že nejstarší chlapec, který měl mobilní telefon, ho měl najednou po dlouhou dobu vypnutý a já jsem mu potřebovala předat fotoaparát. Nevěděla jsem ani, jak se jmenuje příjmením. Věděla jsem pouze, že je mu šestnáct let, má na tváři pihu a jmenuje se Standa. S těmito informacemi jsem se tedy vydala do útrob sídliště Máj, konkrétně do ulic Volfova a Chlajnova, které spolu sousedí. Tehdy jsem tam šla úplně poprvé a bylo zhruba půl druhé odpoledne, kdy je tady na ulici mnoho lidí a dětí. Nejprve jsem se zeptala dvou romských žen, které na ulici věšely prádlo. Hned prvotní reakce byla, jestli nejsem ze „sociálky“ a ani když jsem vysvětlila, co potřebuji a proč, nebyly právě vstřícné. To bylo první poučení, už vždy jsem žádala o pomoc chlapce a muže, kteří mi vždy pomohli. Problémy se vyskytly i s tím, že jsem věděla, kde dotyčné dítě bydlí, ale v celém vchodě byl popsán jediný zvonek. Jak jsem do těchto míst jezdila častěji a častěji, už mi mladší i starší děti a mladí lidé sami od sebe pomáhali pískat na děti do oken nebo se s nimi domlouvat. Nikdy se mi nestalo, že bych odjela s nepořízenou, vždy se našel někdo, kdo mi pomohl. Postupně si okolí zvyklo na to, že se pohybuji po okolí a neustále někoho sháním.

Překvapivě jsem neměla problém získat od rodičů dětí podpis na informovaném souhlasu o použití fotografií a rozhovorů, i když se týkaly soukromí jednotlivých rodin. Pokud dítě skutečně mělo zájem spolupracovat, rodiče tomu nebránili a mnohdy se mě i doptávali, zda dítě splnilo, co slíbilo nebo zda vrátilo fotoaparát. S fotoaparátem se hravě sžily všechny děti, nikdy jsem neměla problém s tím, že by ho nevracely nebo nějak poškodily. Hned na začátku jsem jim vysvětlila, že ho mají pouze půjčený a žádné problémy se nevyskytly. Trochu složitější bylo dohodnout se na rozhovoru, protože to

od dítěte vyžadovalo obětovat přibližně dvě hodiny volného času, ale i to se nakonec podařilo.

Na co jsem si dlouho nemohla zvyknout a co mě překvapilo, bylo kastování mezi jednotlivými skupinami Romů. Setkala jsem se několikrát s tím, že každé z dětí patřilo zřejmě do různých skupin, ačkoliv se spolu kamarádily, jejich rodiče se na to dívali jinak. Poté pro mě byl trochu problém vysvětlovat, proč to co dělám s jedním dítětem, dělám i s jinými dětmi. Například jsem se setkala i s tím, že když jsem se ptala jedné romské maminky, jestli zná druhou rodinu, která se mnou spolupracovala, odpověděla mi „ano, to jsou ty černý“. Musela jsem si tedy zvyknout, že to nejsme jen my, majorita, kdo dělá rozdíl.

Aby ke mně nejen děti, ale i jejich rodiny získaly důvěru, to pro mě znamenalo, že bych se s nimi měla nějakou nenásilnou cestou seznámit. Začala jsem se dost často procházet kolem Penny marketu na Máji, kam chodily děti s maminkami, s některými jsem se seznámila také na hřišti. Častěji jsem také musela zavítat do místních nonstopů a obcházet hřiště. Protože děti většinou nemají mobilní telefony, postupně jsem získávala telefonní čísla na různé členy jejich rodin, podle toho, kde právě byly, abych se s nimi mohla domlouvat. Na ulici už mě sousedé a známí sami od sebe posílali tam, kde věděli, že se dítě právě nachází.

Celkově mohu říct, že spolupráce s rodinami i jejich prostředím pro mě byla velkou, novou a většinou i příjemnou zkušeností. Musela jsem se naučit, jak o Romech mluvit, jestli jako o Romech, o cigánech nebo cikánech, vhodnost oslovení je popsána v jednom z rozhovorů. V pořádku je Rom a cigán, ale oslovení cikán je většinou bráno jako hanlivé. Nestyděla jsem se zeptat, jak je to komu příjemné, říkala jsem si, že jsem pro ně prostě „gádži“, což je každý neRom, tak proč by mě nepoučili. Kromě několika konfliktů pro mě bylo jednání vždy příjemné a vstřícné.

8 Závěr

Je zřejmé, že každé z dětí se nachází v odlišné sociální situaci a pochází z odlišného prostředí. Přesto u každého z nich si můžeme povšimnout, že některá ze součástí jejich sociálního prostředí je během školní docházky ovlivňuje. Problémy se mohou projevit později, než přímo na přelomu prvního a druhého stupně základního vzdělávání.

Cílem práce bylo zjistit, zda sociální prostředí dětí ovlivňuje potíže, které souvisí s přechodem mezi prvním a druhým stupněm základního vzdělávání. Abych takového cíle mohla dosáhnout, bylo nutné poznat prostředí vybraných dětí detailně a poté o něm vést detailní rozhovor. K tomu mi dopomohla metoda fotografiemi podporovaných rozhovorů, při které fotografie pořizovaly děti samotné. Důležitým krokem pro dosažení vytyčeného cíle bylo vymezit pojem sociální prostředí dítěte. Při kontaktu s dětmi, jsem tento pojem roztříдила do několika kategorií, o kterých se děti nejčastěji zmiňovaly a podle kterých jsem formulovala výzkumné otázky a také se pokusila shrnout případy jednotlivých zkoumaných dětí.

Nejdůležitější a nejhodnotnější součástí práce jsou rozhovory doplněné fotografiemi, na základě kterých lze popsat a poznat situaci jednotlivých dětí jejich vlastním pohledem. V rozhovorech a fotografiích se odráží to, jak samy vnímají své okolí a co je pro ně v životě momentálně důležité. V praktické části práce jsem se pokusila provázat všechna nashromážděná data, tedy rozhovory doplněné fotografiemi. Na základě dlouhodobého pozorování dětí jsem volnou interpretací těchto dat došla k souhrnnému popisu případů jednotlivých zkoumaných dětí. Tento souhrnný popis byl prováděn na základě zvolených výzkumných otázek.

U dvou dětí jsem našla přímou souvislost mezi změnou některé ze složek⁴⁵ sociálního prostředí a změnou úspěšnosti dítěte ve škole po přechodu z prvního stupně základní školy na druhý. U třetího dítěte jsem hledala spíše spojitost jeho sociálního prostředí a úrovní jeho vývoje. U tohoto dítěte se jen těžko hledala hranice přechodu z prvního stupně základního vzdělávání na druhý, protože nenavštěvuje běžnou školu.

Praktická část výzkumu byla velmi náročná během příprav i v průběhu. Důležitým faktorem pro výzkum byl osobní vztah, který se mi se zkoumanými dětmi

⁴⁵ Tak jak jsem je v práci vymezila.

podánilo navázat během mého působení v Salesiánském středisku mládeže. Práci jsem se pokusila přiblížit pohled zkoumaných dětí na jejich sociální prostředí a to, jak toto prostředí ovlivňuje jejich školní úspěšnost.

Seznam literatury a internetových zdrojů

Literatura:

- Banks, M. *Visual methods in social research*. London: SAGE, 2001
- Clark-Ibáñez, M. *Gender and being “bad”: inner-city students’ photographs*. In Thomson, P. *Doing Visual Research with Children and Young People*. New York: Taylor & Francis Routledge, 2008
- Collier, J., Collier, M. *Visual Anthropology: Photography as a Research Method*. Albuquerque: University of New Mexico Press, 1986
- Dunovský, J. *Dítě a poruchy rodiny*. Praha: Avicenum, 1986
- Dunovský, J. *Sociální pediatrie*. Praha: Grada, 1999
- Gavora, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2010
- Gold, R. in Stainback, S., Stainback, W. *Understanding and Conducting Qualitative Research*. Dubunque: Kendal-Hunt, 1988
- Grecmanová, H. a kol. *Obecná pedagogika II*. Olomouc: HANEX, 2003
- Hammersley, M. in Silverman, D. *Ako robiť kvalitatívny výskum*. Bratislava: Ikar, 2005
- Hendl, J. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2005
- Hirt, T. Jakoubek, M. „*Romové“ v osidlech sociálního vyloučení*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s. r. o., 2006
- Hrušáková, M., Králíčková, Z. *České rodinné právo*. Brno: Masarykova univerzita, 2006
- Jára, M. *Co v dnešní době znamená rodina*, Psychologie dnes, čís. 12, roč. 13, prosinec 2007, Praha: Portál
- Koluchová, J. in Mühlpachr, P. *Sociopatologie*. Brno: PdF MU, 2008
- Langmeier, J., Krejčířová, D.: *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing a.s., 2006

- Matoušek, O. *Slovník sociální práce*. Praha: Portál, 2003
- Možný, I., *Sociologie rodiny*. Praha: Slon, 2002
- Němec, J., Vlčková, K. in Walterová, E. a kol. *Dva světy základní školy? Úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň*. Praha: Karolinum, 2011
- Novosad, L. *Základy teorie a metod sociální práce*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2004
- Pink, S. *Doing visual ethnography*. London: SAGE, 2007
- Průcha, J. a kol. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2008
- Rose, G. *Visual Methodologies: An Introduction to the Interpretation of Visual Materials*. London: Sage Publications Ltd, 2007
- Starý, K., Kubalová K. in Walterová, E. a kol. *Dva světy základní školy? Úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň*. Praha: Karolinum, 2011
- Sztompka, P. *Vizuální sociologie: fotografie jako výzkumná metoda*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2007
- Švaříček, R., Šed'ová, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007
- Vágnerová, M. *Vývojová psychologie I: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005
- Vágnerová, M. *Vývojová psychologie II: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000
- Walterová, E. a kol. *Dva světy základní školy? Úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň*. Praha: Karolinum, 2011
- Yin, R. K. *Case Study Research. Design and Methods*. London: Sage Publications, 2009
- Zapletal, B. *Pojmy ze sociologie*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2003

Internetové zdroje

- Harper, D. *Talking about pictures: a case for photo elicitation*. *Visual studies*. 2002, roč. 17, č. 1., str. 14 [online]. [cit. 12.4.2014]. Dostupné z

http://arc.housing.salle.url.edu/oikodomos/workspaces/app/webroot/files/references/text/amartin_11_Harper_Talking_about_pictures.pdf

- Preprint of Sharples, Davison, M., Thomas, L., Rudman, G. V., P. D. (2003) *Children as Photographers: an Analysis of Children's Photographic Behaviour and Intentions at Three Age Levels*. *Visual Communication*, 2003, s. 303- 330 [online]. [cit. 14.4.2014]. Dostupné z

http://www.open.ac.uk/personalpages/mike.sharples/documents/Preprint_Sharples_Visual_Communication.pdf

Přílohy

Příloha č. 1 – viz přiložené CD s kompletním zněním rozhovorů a informovanými souhlasy podepsanými rodiči dětí.