

Univerzita Hradec Králové  
Pedagogická fakulta  
Katedra sociální pedagogiky

# **Spolupráce rodiny a školy při výchově a vzdělávání romských dětí**

Bakalářská práce

Autor: Anna Ondrová  
Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice  
Studijní obor: Sociální pedagogika se zaměřením na etopedii  
Vedoucí práce: Mgr. Leona Stašová, Ph.D.



## Zadání bakalářské práce

<b>Autor:</b>	<b>Anna Ondrová</b>
Studium:	P121124
Studijní program:	B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor:	Sociální pedagogika se zaměřením na etopedii
<b>Název bakalářské práce:</b>	<b>Spolupráce rodiny a školy při výchově a vzdělávání romských dětí</b>
Název bakalářské práce AJ:	Cooperation between families and schools in the education of Roma children

### **Cíl, metody, literatura, předpoklady:**

Hlavním cílem této bakalářské práce bude zjišťování toho, do jaké míry a jakým způsobem funguje spolupráce mezi rodinou a školou při výchově a vzdělávání romských dětí v sociálně vyloučené lokalitě Jaroměř - Josefov. Dále se v této práci budeme zabývat hledáním dalších možností spolupráce a budeme uvažovat, zda jsou tyto možnosti vhodné. Informace budou zjišťovány pomocí rozhovorů s rodiči romských dětí a učiteli ZŠ.

### **Anotace:**

Hlavním cílem této bakalářské práce bude zjišťování toho, do jaké míry a jakým způsobem funguje spolupráce mezi rodinou a školou při výchově a vzdělávání romských dětí v sociálně vyloučené lokalitě Jaroměř - Josefov. Dále se v této práci budeme zabývat hledáním dalších možností spolupráce a budeme uvažovat, zda jsou tyto možnosti vhodné. Informace budou zjišťovány pomocí rozhovorů s rodiči romských dětí a učiteli ZŠ. Informace budou zjišťovány pomocí dotazníků a rozhovorů s dětmi, rodiči, učiteli a sociálními pracovníky.

Garantující pracoviště: Katedra sociální pedagogiky,  
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Leona Stašová, Ph.D.

Oponent: Mgr. Iva Junová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 7.1.2014

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně a zároveň jsem uvedla všechny použité prameny a studovanou literaturu.

V Hradci Králové dne

.....

## **Poděkování**

Děkuji vedoucí práce Mgr. Leoně Stašové, Ph.D. za trpělivost, odborné vedení, cenné rady a připomínky, které mi při zpracování práce poskytla.

## **Anotace**

ONDROVÁ, A. *Spolupráce rodiny a školy při výchově a vzdělávání romských dětí.* Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2016. 62 s. Bakalářská práce.

Práce se zabývá spoluprací školy a rodiny romských dětí při výchově a vzdělávání. V úvodních kapitolách je obsažen náhled do historie Romů, je vysvětlováno myšlení Romů s ohledem na jeho specifika. Dále je popisováno vzdělávání Romů, význam školy ve výchově a vzdělávání nejen romských dětí. Práce se věnuje také legislativnímu zakotvení výchovy a vzdělávání, spolupráci rodiny a školy i se specifiky romské rodiny. Zahrnuje dále možnosti, které se dají využít pro zefektivnění spolupráce. Výzkumné šetření mapuje stav a možnosti spolupráce romské rodiny a školy.

Klíčová slova: spolupráce, rodina, škola, výchova, vzdělávání, Rom

## **Annotation**

ONDROVÁ, A. *Cooperation between families and schools in the education of Roma children*. Hradec Králové: Faculty of Education, Univerzity of Hradec Králové, 2016. 62 pp. Bachelor Degree Thesis.

The main focus of the thesis is on the cooperation between the school and the family of a Roma children during the process of education. The first chapters consist of a brief history of Roma people and the attention is also paid to some specifics of their thoughts. Furthermore there is a description of the education of the Roma pupils and the role of the school in the education of the kids – not only the Roma ones. The thesis focuses also on the legislation, that speaks about the education, cooperation between the two factors – family and the school and also about the specifics of the Roma families. It also includes some ideas, that can be used for the more effective cooperation. The research then investigates the real state of the cooperation and the futher options.

Keywords: cooperation, family, school, education, Rom

# Obsah

Úvod .....	8
<b>1 Romové v České republice .....</b>	<b>10</b>
1.1 Náhled do historie Romů .....	10
1.2 Současnost ovlivněná historií.....	14
1.3 Rodina a specifika romské rodiny.....	17
1.4 Romové a vzdělávání .....	20
<b>2 Význam školy ve výchově a vzdělávání.....</b>	<b>24</b>
<b>3 Spolupráce rodiny a školy .....</b>	<b>28</b>
3.1 Legislativní rámec spolupráce rodiny a školy.....	28
3.2 Úspěšná spolupráce rodiny a školy .....	29
3.3 Možnosti spolupráce rodiny a školy .....	31
3.3.1 Obvyklé možnosti spolupráce rodiny a školy .....	32
3.3.2 Méně obvyklé možnosti spolupráce rodiny a školy.....	34
3.4 Specifika spolupráce romské rodiny a školy.....	37
<b>4 Výzkumné šetření .....</b>	<b>38</b>
4.1 Cíl výzkumného šetření, výzkumný problém, výzkumné otázky .....	39
4.2 Příprava výzkumného šetření.....	39
4.3 Charakteristika respondentů.....	41
4.4 Výsledky kódování a analýzy rozhovorů.....	43
4.4.1 Spolupráce .....	43
4.4.2 Nespoupráce .....	45
4.4.3 Učení .....	47
4.4.4 Iniciátor .....	48
4.4.5 Možnosti, způsoby .....	50
4.4.6 Problémy dětí .....	53
4.4.7 Spolupráce školy s další institucí .....	54
4.5 Shrnutí výsledků výzkumného šetření .....	55
<b>Závěr .....</b>	<b>57</b>
<b>Seznam použitých zdrojů .....</b>	<b>58</b>
<b>Seznam dalších pramenů.....</b>	<b>60</b>
<b>Seznam tabulek .....</b>	<b>62</b>
<b>Seznam příloh.....</b>	<b>62</b>

## Úvod

Spolupráce mezi lidmi je velice důležitá vlastnost. Každý člověk může dosáhnout velkých úspěchů, ale v okamžiku, kdy má možnost s někým spolupracovat, mohou být společné úspěchy ještě větší. Často ale při takové spolupráci vystanou problémy nebo spolupráce vůbec nefunguje. Aby daná práce fungovala dobře, je potřeba otevřenost spolupracujících stran. Stejně je tomu při spolupráci rodiny a školy.

Tématem této práce je spolupráce mezi rodinou a školou při výchově a vzdělávání romských dětí. Výběr této práce je vázán na mé osobní poměrně bohaté zkušenosti v oblasti práce s romskými dětmi (volný čas, doučování), celými rodinami (sociálně aktivizační služby) i školou, kde je poměr romských žáků dost vysoký (preventivní programy). Ukazuje se, že při výchově a vzdělávání romských dětí je spolupráce mezi rodinou a školou důležitá a prospěšná a to nejen dětem, ale i učitelům a rodičům.

Nad touto problematikou se můžeme zamýšlet z různých úhlů pohledu a pokládat si různé otázky. Jsou pro spolupráci mezi rodinou a školou při výchově a vzdělávání romských dětí vytvořené podmínky? Jsou učitelé pro spolupráci nastaveni? Mají o takovou spolupráci zájem rodiče? Komunikují učitelé s rodiči? Jakým způsobem? Funguje mezi nimi spolupráce?

Cílem této práce je zjistit, jakými způsoby funguje spolupráce mezi rodinou a školou při výchově a vzdělávání romských dětí a jaké možnosti mohou být využity.

Na základě vymezeného tématu a stanoveného cíle byl formulován vědeckovýzkumný problém, kterým je spolupráce jednotlivých složek (rodiny a školy) podílejících se na výchově a vzdělávání romských dětí. Cílem šetření je analýza možností a metod spolupráce a také zmapování výchovy a vzdělávání romských dětí. Výzkumné šetření je realizováno prostřednictvím techniky rozhovoru s pomocí návodu.

Stanovená pracovní otázka zní: Jak funguje spolupráce mezi rodinou a školou? Stanovená ústřední hypotéza zní: Mezi rodinou romského dítěte a školou probíhá komunikace a spolupráce.

Romskou problematikou se zabývalo již mnoho autorů – obecně můžeme uvést autory jako jsou Fraser (1998), Říčan (1998), Hübschmannová (2002), Nečas (1999, 2008), Navrátil (2003), v souvislosti se vzděláváním především Balvín (1996, 2000, 2008), Šotolová (2011), o tématice školy a rodiny píše Kaleja (2009), Čapek (2013), problematikou tolerance a rasismu se zabývá Šišková (2008). K dispozici je literatura řešící otázky Romů i školních záležitostí. Množství literatury je již i k otázkám výchovy



a vzdělávání romských dětí. Ovšem s literaturou, která by byla věnována spolupráci rodiny a školy při výchově a vzdělávání nejen romských dětí, se moc nesetkáváme. Z výzkumů prováděných k romské tématice budu jmenovat anketní šetření v rámci projektu „Díky, že se ptáte“, které se převážně věnuje diskriminaci v různých oblastech života Romů. Výsledky tohoto šetření byly publikovány v knize *Jsmé přece lidé, ne?* (2007). Dalším jmenovaným výzkumem je *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání* realizovaným výzkumníky Bittnerovou, Doubkem, Levínskou v letech 2008-2010. Pod stejnojmenným názvem byl výzkum publikován v roce 2011. Výzkum k otázkám školství a pohledu české veřejnosti na školství byl Walterovou publikován v knize *Školství - věc (ne)veřejná?: názory veřejnosti na školu a vzdělávání* v roce 2010.

Přínos mé práce spatřuji v popsání problematiky spolupráce rodiny a školy při výchově a vzdělávání romských dětí, která se dle mého názoru teprve začíná otevírat. V práci ukazuji možnosti spolupráce a její důležitost při výchově a vzdělávání romských dětí z důvodu sjednocení výchovy a vzdělávání, která bude tím pádem efektivnější a bude dosahováno optimálnějších výsledků dětí.

# 1 Romové v České republice

## 1.1 Náhled do historie Romů

Pro lepší osvětlení vybrané problematiky je důležité nahlédnout do historie českých Romů. Náhled do historie může objasnit určité otázky, které si lze pokládat v současnosti i ty, které je možné pokládat do budoucna. Poznání romské historie může být nápomocno při pochopení vztahu mezi majoritou a minoritou, postoje Romů ke vzdělávání a tedy i pochopení problémů, které se vyskytují při spolupráci romských rodin se školami.

Obecně je postoj Romů ke vzdělávání poměrně negativní, příkladem tomu může být čtení a psaní. Jinak tomu nebylo ani v minulosti. Romové tedy nemají žádné psané záznamy. Záznamy o nich jsou zhotovovány neromskými autory, které často poskytují dosti subjektivní pohled. (Šišková, 2008)

Mnoho badatelů (např. Valyi, Rüdiger, Grellmann, Marsden, Pott, Miklošič, Turner, Lesný, Ventcelová, Čerenkov) zkoumalo především jazykový původ Romů, což je dovedlo k závěru, že Romové do Evropy přišli z Indie. S největší pravděpodobností se dělili na různé skupiny, které putovaly Evropou, a zastavovaly se v různých zemích. Podle získaných dialektů je možné určit, které skupiny pobývaly na daných územích. *„Romové hovoří jazykem, který někteří evropští autoři klasifikují jako přínáležející k vlašské (vlax) skupině cikánských dialektů, pojmenované po rumunské provincii Valašsko, a to kvůli značné příměsi rumunského lexika. Jiné cikánské dialekty tento specifický vliv postrádají. Z tohoto faktu je třeba vyvodit závěr, že Romové, ..., jsou potomky skupin, které žily po značně dlouhé období v rumunské jazykové oblasti.“* (Cohn, 2009, s. 31)

Na naše území se Romové údajně dostali poprvé s vracejícím se králem Ondřejem II. z křížové výpravy v roce 1219. Nicméně *„prvním historicky spolehlivým dokumentem odkazujícím na romské skupiny v českých a slovenských zemích je ochranný list císaře římského a krále českého Zikmunda Lucemburského ze dne 23. 4. 1423, který byl vystaven na Spišském hradě romskému vojvodovi Ladislavovi. Putující Romové se při svém putování prokazovali různými ochrannými glejty, které jim zaručovaly bezpečný průchod ...“* (Kaleja, Knejp, 2009, s. 24)

Zprvu byli Romové vítáni jako exotičtí cizinci, na které bylo obyvatelstvo zvědavé. K tomu kolovala legenda, která vysvětlovala jejich odchod z vlasti jako poutní cestu nebo cestu pokání kvůli víře. Místní obyvatelstvo k nim bylo tedy soucitné a poskytovalo jim při jejich průjezdu pomoc – jídlo i almužnu. Po nějaké době však začala být legenda nezajímavá a Romové začali být bráni jako příživníci. Kvůli svým magickým sklonům (např. věštění) a povrchní víře, Romy přestala bránit i církev. Dokladem je tomu exkomunikace, vyloučení, Romů z církve pařížským arcibiskupem v roce 1427. Postoje majoritní společnosti se pak vůči Romům začínají zhoršovat ještě více. (Říčan, 1998)

České země byly k romskému obyvatelstvu s porovnáním se zbytkem Evropy shovívavé. Postupně se ale situace zhoršuje kvůli tvrzení, že Romové jsou špehy Turků. Velký problém ale nastává v roce 1541, kdy je skupina Romů obviněna ze založení požáru v Praze. V roce 1545 vydává Ferdinand I. nařízení, které všem ukládá povinnost vypovídat Romy z Českého království. V následujících letech se situace stále vyhrocuje a Romy lze beztrestně mučit, popravovat, posílat na nucené práce apod. Romové jsou v roce 1697 Leopoldem I. prohlášeni za psance. V represivní politice pokračuje taktéž Josef I., který nechal v roce 1706 na hranice českého území rozmístit tabule s varovnými nápisy a obrazy oběšených Romů. (Nečas, 2008)

Příznivější období nastává za vlády Marie Terezie a Josefa II. Represivní politika je nahrazována politikou asimilační. Jsou tu snahy o začlenění Romů do společnosti, snahy o změnu romských zvyků, přizpůsobení se majoritě a především usazení se. Pohyb romského obyvatelstva je přísně kontrolován. Romové se mají stát zemědělci, je jim nabídnuto půl lánu půdy. Někdy jsou děti odebrány a posílány na převýchovu do neromských rodin. Josef II. vydává v roce 1782 nařízení, kde klade „*důraz na školní docházku dětí, vyučení romské mládeže, povinnou návštěvu bohoslužeb a zlepšení hygienických podmínek*“ (Fraser, 1998, s. 270) mezi romským obyvatelstvem. Dále jsou zde snahy o státem řízené rozmisťování Romů, kteří ještě nezanechali kočovného života. Naopak se také můžeme setkat se sžíváním povětšinou venkovského obyvatelstva s romskou populací.

Devatenácté století se v daném pohledu na romské obyvatelstvo nijak výrazně neliší od předchozí doby. V různých oblastech jsou však vydávána různá nařízení týkající se Romů (nařízení rakouské vlády proti „cikánskému zlořádu“) a situace je v nich trochu odlišná. Na Moravě je již spousta usazených Romů. Živí se nádenickou

prací, kovářstvím, košíkářstvím a dalšími tradičními romskými řemesly. S rozvojem průmyslu se ovšem romské rodiny přestávají zvládat uživit. V Čechách je většina Romů stále kočovníky. Úřady se snažily udržet Romy na jednom místě – Romové byli evidováni, měli domovské právo v určité obci a byly jim vydávány cestovní pasy. Ovšem za porušení některého nařízení byli trestáni a vyháněni za hranice státu (především za tuláctví). Romským cizincům nebyl povolen vstup na území státu. (Kaleja, Knejp, 2009)

Počátek 20. století a období první republiky je především poznamenáno protiromskými protesty a stížnostmi. Reakce vlády přišla v roce 1927 v podobě zákona o potulných cikánech (a tulácích žijících po „cikánsku“). O rok později byla k zákonu vydána prováděcí nařízení a postupně výnosy ministerstev. Romové a osoby žijící po „cikánsku“ byly evidovány, byly jim vydávány speciální legitimace (které jim zakazovaly vstup do některých obcí), měly zákaz kočovat a tábořit, nesměly vlastnit zbraně, byly pod soustavným dohledem četnictva. (Říčan, 1998)

Období druhé světové války je nešťastné pro obyvatele celé Evropy, pro Romy zvláště. *„Rasová ideologie a politika nacistického Německa vytvořila a realizovala během třicátých let postupně mašinerii fyzické likvidace rasově méněcenného obyvatelstva, ve které umírali evropští Židé a Romové.“* (Kalová, 2012, s. 48) Po holocaustu za vlády nacistů se na naše území z pracovních a vyhlazovacích táborů vrátilo necelých 600 Romů z původních 6 500. (Nečas, 1999)

V poválečné době se do českých zemí přesunuje hodně slovenských Romů, nejdříve do prosperujících měst a později do pohraničí na místo odsunutých Němců. Bohužel i v této době jsou Romové odmítáni. Je tu i snaha o zřizování táborů nucených prací. Romové vykonávají často podřadné a ty nejtěžší manuální práce. S nástupem komunismu k moci dostává romské obyvatelstvo naději na zlepšení svých poměrů. Vláda ale neměla ani tehdy jasno, jak „romskou otázku“ řešit. Bylo zřízeno několik speciálních „cikánských škol“ (Květušín, Ostrava). V těchto letech jsou tu pokusy o rozptýlení romského obyvatelstva, ale i naopak koncentraci do osad. Komunistický režim se pak od roku 1958 snažil o asimilaci Romů a jejich úplné začlenění do majority. Byl vytvořen soupis kočovných Romů, zákaz volného pohybu, používání romštiny, zákaz romských tradic a potlačování romské kultury. Následkem asimilační politiky ovšem bylo zpřetrhání vazeb a vnitřních vztahů, pozbytí dosavadních hodnot, ale neosvojení si státem daných a pouze povrchní přizpůsobení se majoritě. Vzdělanost

a sociální úroveň většiny Romů se ale zlepšila. Komunistický režim na jedné straně potlačoval práva Romů a snažil se o jejich vymizení, ale na druhou stranu jim dával velkou svobodu (přehlížení drobných trestných činů, „nadržování“ ve vzdělávání). (Haišman, 1999, In: Romové v České republice)

V roce 1989 padl komunistický režim. Lidé dostávají svobodu, následuje nastolení demokracie. Opět všichni lidé doufají v lepší časy. Svobodnými se stávají konečně také Romové, kteří mohou používat romštinu, zakládají se spolky věnující se romským otázkám, muzea romské kultury, vydávají se romské knihy, časopisy. Romskému obyvatelstvu se ale bohužel lépe nevede. V komunistickém režimu se o ně stále někdo staral, řídil jejich životy. Nyní v době demokratické, svobodné se nemohou zorientovat, jsou „ztraceni“. Jejich sociální poměry se horší, protože jim nikdo nezaručuje práci. Roste také intolerance majority vůči romské minoritě. (Nečas, 2008)

V roce 1997 nastala poměrně dosti silná vlna stěhování českých Romů do Kanady, Velké Británie, Francie a dalších evropských zemí. Česká republika musela na toto stěhování reagovat. Byla zřízena Rada vlády ČR pro záležitosti romské komunity, což *„je poradní, iniciativní a koordinační orgán vlády pro otázky spojené s postavením Romů v české společnosti.“* (Zpráva o stavu romských komunit v ČR, 2005, s. 5) Opatření vlády se začaly uskutečňovat v oblasti legitimace pobytu Romů v českém státě, v oblastech kultury, zaměstnanosti, vzdělávání, začaly se vyšetřovat a postihovat rasově motivované trestné činy. (Nečas, 1999) Bohužel ale chyběl ucelený systém, který by Romům pomáhal z jejich složité situace. *„Keďže chýbajú základné koncepcné východiská prístupu k rómskej otázke, nemôžu sa rozvinúť ani systémové kroky, ktoré by zodpovedné orgány verejnej správy nútili zaoberať sa priebežne rómskym fenoménom v spoločnosti, najmä na lokálnej úrovni.“* (Sulitka, 1999, In: Romové v České republice, s. 241) Romové tak setrvávají na okraji společnosti a jsou postiženi předsudky, diskriminací, xenofobií až rasismem. V roce 1999 vláda pak také schvaluje usnesení napomáhající romským obyvatelům integraci do společnosti.

Dnes je většina Romů stále na okraji společnosti, ve stavu hraničícím s chudobou. Často jsou závislí na sociálních dávkách. Roste také rasová diskriminace, která ztěžuje už tak složitou situaci. *„Značná část veřejnosti přistupuje k Romům nebo spíš k hanlivě pojmenovávaným Cikánům s ustálenými předsudky: spatřuje*

*v nich převážně individua, která se vyhýbají práci a zneužívají sociálních dávek, nejsou schopna běžného stylu bydlení a sousedského soužití, přistupují laxně ke vzdělání a zdraví, nedodržují zákony a obecně přijaté způsoby chování, mají blízko k nepoctivosti, podvodům a k násilí. Takové stereotypy jsou povrchně zevšeobecňovány a paušalizovány z jednotlivců nebo skupin na všechny příslušníky romské menšiny.“* (Nečas, 1999, s. 115) K tomu, aby se tato situace změnila, je zapotřebí snahy z obou stran, jak minoritní tak majoritní společnosti. Je zapotřebí učit se chápat jednání druhých a omezit bariéry mezi našimi kulturami. *„Každý člověk si musí být vědom tohoto problému, abychom společně pokročili nejen ve výchově, ale i v celkovém myšlení a rozbourali bariéry těchto problémů.“* (Balvín, 1996, s. 34)

## **1.2 Současnost ovlivněná historií**

Romové jsou stále ovlivněni svou historií. Nejedná se jen o historii několika staletí v Evropě, ale i o historii, která určuje jejich indické kořeny. Jisté kulturní modely, romská mentalita, zvyky, jazyk, hodnoty, jiné rodinné vztahy, ale i vzhled dodnes určují to, že se Romové od ne-Romů liší a jejich přizpůsobení probíhá velmi pomalu. Mnoho věcí, které Romové dělají, je pro českou společnost nepochopitelných, nerozumí jim. Stejně je tomu i z druhé strany. (Bittnerová, Doubek, Levínská, 2011)

Takové nepochopení často vede ke konfliktům. *„A přitom na počátku těchto konfliktů byla jen jakási historicky vzniklá jinakost a neschopnost brát jiné jako pouze jiné, nikoli horší.“* (Šišková, 2008, s. 128) Sekyt (In: Šišková, 2008) také uvádí několik příkladů jednání vycházejících z indické historie a jeho nepochopení majoritní společností.

Romové, pokud to počasí zcela nevyvrací, tráví svůj volný čas venku před domem, nebo ve skupinách procházejí ulicemi. Díky tomuto jevu se může zdát, že je Romů mnohem více než jiného obyvatelstva. Indie se nachází v tropickém pásu, je tam tedy běžné, že život se odehrává mimo dům, který slouží pouze pro potřeby přespání.

Nedojedené potraviny se v české společnosti většinou dají do lednice a později se ohřejí a snědí. Romové ovšem většinou takové potraviny vyhazují. Tento zvyk samozřejmě ztěžuje jejich sociální situaci. Vychází opět z Indie, kde horko, vlhko a hmyz přenášející nakažlivé choroby znehodnotí uvařené jídlo, které se po několika hodinách stává životu nebezpečné.

České obyvatelstvo si také dost všímá toho, že romské děti jsou špinavé, neupravené. Nejedná se však o to, že by ráno již tak vycházely z domu. Zašpiní se během dne, ale rodiče je za to netrestají, protože v romských rodinách se pere velice často. Díky podnebí, které je v Indii, se práť musí každý den, protože nic nevydrží čisté. Častým praním se samozřejmě oblečení opotřebovává nejen v Indii, ale i zde.

Všichni Evropané si zakládají na dobré pověsti, kterou si nesmí ničím pokazit. Je to ale také tak, že stále sídlí na jednom místě a svou pověst budují před lidmi, které znají. Romové, jakožto kočovníci, mají potřebu dobré pověsti pouze před lidmi, se kterými kočovali. Nedodržení slibu daného cizímu člověku, není pro Romy nic špatného. Vzhledem k častým přesunům bylo potřeba pouze udělat dojem na tamní obyvatelstvo, nikoliv mít dobrou pověst. A tak je tomu i dnes. Umění udělat dojem jim stále zůstává, jejich pověst je však předchází.

Většina Romů se hlásí ke katolickému křesťanství, stejně však v jejich víře zůstávají prvky animismu, magie, panteismu, hinduismu a dalších. Z hinduismu je možné připomenout, že kam se člověk narodí (do jaké kasty), tam má také zůstat po celý život (a dělat to, co náleží jeho kastě). Jestliže bude vše vykonávat řádně, pak bude odměněn v dalším životě. Vzestup je tedy možný pouze v návaznosti na další život. Tento náboženský pohled se v mnohém projevuje v mentalitě Romů i dnes, kdy nemají potřebu dělat něco se svou situací, vynaložit nějaké úsilí na zlepšení. Jsou smíření s osudem. Žijí převážně přítomností, do budoucnosti nehledí a nezajímají se o ni, minulost hodnotí nekriticky.

Nekritický pohled na minulost může vyvolat přesně stejné emoce, které byly vyvolány při události v minulosti. Křivda se pak stává přítomnou i po několika letech a následuje pomsta, která je afektivní, je dána vyvolanými emocemi. Ne-Rom (použito dle Nečas, 1999; Balvín, In: Perspektivy sociální pedagogiky, 2014; Gabal, Čada, In: Matějů, Straková, Veselý, 2010) takové pocity nemá a často ani není schopen pochopit takové jednání. Křivda, která se mu stala před lety, již odezněla. Pokud se chce ne-Rom mstít, je to pak většinou pomsta promyšlená a záměrná.

Dále se dostáváme ke lžím. Setkáváme se s tím, že Romové často lžou. Je to ovšem lhaní? Čeština je jazykem, který jasně stanovuje, že si nelze protirečit. Jestliže postavíme věty tak, že si protirečí, je to v češtině považováno za gramatickou chybu. V romštině však protirečení je možné a chybou to není. Pokud tedy Rom mluví česky, ale myslí v romštině, pak si v rámci Aristotelovské logiky může protirečit. Dalším problémem je odlišné myšlení v oblasti fantazie. Již děti jsou učeny odlišovat skutečnost, sny, vzpomínky a fantazii. Romské děti to ale rozlišovat nemusí. Sny jsou stejně důležité jako prožité jevy. Chybí zde ostrá hranice. Dané tvrzení se nemusí

shodovat s objektivní skutečností, vlastně stačí, když je to morálně v pořádku. Romové jsou také dosti empatičtí. Často dokážou vycítit, co ostatní chtějí slyšet a to jim také říci, i když to nutně není pravda.

Evropské rodiny si pořizují tolik dětí, kolik zvládnou uživit. Jejich pohled na tuto věc je převážně materiální. Pro Indy, stejně jako pro Romy, je počet dětí velice důležitý. Mnoho dětí je mnoho radosti. S každým dítětem stoupá postavení rodiny v komunitě. Děti jsou také pokračovateli rodu. Je důležité připomenout si rozvoj zdravotnictví, menší úmrtnost a tedy více zdravých dětí.

Odlišnost je také ve výchově dětí. V evropské rodině je dítě vychováváno k samostatnosti, jsou mu vštěpovány normy, které si postupně osvojuje. Vše se děje s náhledem na jeho budoucnost a i ono samo je vedeno k tomu, aby nad svou budoucností uvažovalo. V romské rodině je kolektivní výchova. Romské rodiny jsou velké, tvoří je často několik generací žijících spolu. Rozhodování se provádí uvnitř celé rodiny a dítě je vychováváno s tím, že budoucnost má ve své rodině, že se tedy o ni nemusí starat.

Romy ale neovlivnil pouze jejich indický původ. Důležitou součástí jejich historie je ta evropská. V Evropě se Romové převážně setkali s odmítáním, útlakem, opovrhováním. Dlouho jim nebylo umožněno se usadit a nakonec jim to bylo nařízeno. Bylo jim zakázáno jakkoli se odlišovat od ostatního obyvatelstva (kultura, jazyk, zvyky). Díky této historii Romové získali vlastnosti jako je nedůvěra, podezřivost, nenávisť, neochota. Díky své jinakosti se Romové dodnes nepřizpůsobili majoritní společnosti. Stále si uchovávají svou kulturu a jazyk, i když již v ne tak velké míře jako dříve. *„Romský projev mnoha mých známých je plynulý, bohatý, harmonický, stylisticky vytríbený, souznějící a jejich nejnítěrnějším nitrem. Osobnost, která jej pronáší, je uvolněná, bez záchvěvů křeče, bez nejistoty maskované zdánlivých sebevědomým či arogancí. Jak jinak by posuzovala Romy neromská veřejnost, kdyby byla schopná je vnímat jako Romy a ne jako „nepodařené“ Čechy cikánského původu.“* (Hübschmannová, 2002, s. 17)

Počet romských obyvatel se dá pouze odhadovat. Z historického hlediska je pochopitelné, že svou národnost nemají potřebu přiznat nebo se toho dokonce bojí. Například evidence pořizená v době první republiky byla zneužita během druhé světové války k jejich likvidaci. *„Dnešní odhad příslušníků romské populace v ČR se pohybuje mezi 200 a 250 tisíci.“* (Goral, In: Šišková, 2008) Při Sčítání lidu, domů a bytů v roce 2011 se k romské národnosti přihlásilo pouze 5 135 obyvatel. (ČSÚ, 2015)



V České republice jsou dnes Romové etnická menšina, která se odlišuje od zbytku společnosti především svým životním stylem. Jejich práva jsou naprosto stejná jako práva ostatních občanů této země. Často se ale stává, že se ve svých právech neorientují nebo se orientují pouze v některých oblastech a nemohou je tak správně využít. Velkým problémem, které Romy tíží je nezaměstnanost, díky které jsou závislí na sociálních dávkách. Musíme ale také připomenout, že český stát jim tuto závislost umožnil. Setkáváme se také s čím dál větší izolovaností romských komunit do menších či větších celků, které mohou postupně přecházet v sociálně vyloučené lokality. S již zmiňovanou nezaměstnaností souvisí nízká úroveň kvalifikovanosti a vzdělanosti a na to navazující vyšší míra kriminality.

### **1.3 Rodina a specifika romské rodiny**

Rodina je základní jednotkou v lidské společnosti. Každý se rodí do určité rodiny, která se označuje jako orientační – výchozí, a také postupně dostává představu o tom, jak bude pak vypadat jeho pozdější rodina, označována jako reprodukční, tedy jím založená. V každé společnosti je ale rodina chápána odlišně. V následujících kapitolách budou uváděny informace obecně o evropské rodině, které budou prokládány informacemi o specifikách romské rodiny. Budou tedy lépe zřetelné odlišnosti, které mohou mít na děti, jejich výchovu a vzdělávání značný vliv.

V Evropě je obvyklý model rodiny nukleární (jádrové), kdy rodinu tvoří partneři (muž a žena), nyní nemusí být ani manželé, a jejich děti. Takový model nazýváme dvougenerační rodina. V této rodině panují velmi těsné vztahy, kdy jsou v ní jednotlivé osoby spojené cítěním lásky a starostí, vyvolaných společnými problémy. Velmi důležitým faktem je poskytování si citové opory a vzájemné vcítění. (Helus, 2007)

Romská rodina je oproti naší evropské mnohonásobně větší. Není tím myšlen pouze počet dětí v jednotlivých rodinách. Jedná se o to, že do romské rodiny se počítá širší příbuzenstvo, je to tedy rodina vícegenerační. Tyto velké rodiny žijí v domech či bytech blízko (nejlépe vedle) sebe. V rodině se dodržuje úcta ke starším. Toto společenství je patriarchální. Největší úctu mají tedy starší muži. (Říčan, 1998)

K rodině patří také rodičovství. V tomto ohledu je dnešní doba význačná několika fenomény, které lidé v české společnosti berou v úvahu při rozhodnutí, zda a kdy dítě mít. Helus (2007) některé z nich uvádí. Narození dítěte je zásahem do kariéry matky, ale i otce dítěte. Matka musí opustit svou práci a jít se dítěti věnovat. Otec má často mnoho zájmů, které jsou i nákladnější, ale aby uživil svou budoucí

rodinu, musí tyto zájmy omezit. Také se může stát, že otec ještě studuje (vysoké školy, postgraduální studium, zahraniční stáže, ...) a jeho studium může být dítětem narušeno. Nově příchozí člen rodiny také narušuje dosavadní způsob života, který se pak musí měnit. Dítě je také velmi nákladnou záležitostí, je tedy zásahem do ekonomiky rodiny. Často si budoucí rodiče kladou otázky, jako jsou: Udržím si partnera? Zvládneme nápor problémů a dlouhodobou zátěž? Jaké vlastně bude dítě, které se nám narodí? Co z něj vyrostе? Je zodpovědné přivést dítě do světa, který je zmítán nepokoji a přináší tolik nejistot a úskalí? Takovéto pochybnosti ovšem narozením dítěte nekončí. Stává se, že přetrvávají i po narození dítěte a mohou narušovat vzájemné vztahy v rodině, a to mezi rodičem a dítětem, ale i mezi partnery navzájem.

Je důležité zmínit také pozitiva, která dítě do života rodiny přinese. Je to jistě pocit hlubšího smyslu života. Dítě je na rodiči závislé, přináší nový rozměr a také šanci k znovu sblížení rodičů. Rodič jako vzor dítěti se snaží být lepším člověkem, ukazovat a žít život, který je podle něho ten nejlepší.

Díky všem těmto fenoménům lze sledovat jevy, které nejsou pro růst rodiny příznivé. Je to klesající porodnost, kdy není již tak zvláštní, že partneři zůstávají bez potomka. Rodiny s více než čtyřmi dětmi jsou považovány za zvláštnost. Dále je to odkládání mateřství. Důvody k tomuto jsou různé. Jistě k tomu ale přispívá delší doba vzdělávání, budování kariéry nebo touha zůstat mladý a „užít si života“. Působení na dítě je tím pak poznamenáno.

V romské rodině je postavení ženy velmi ovlivněno její plodností. S každým narozeným dítětem se zvyšuje prestiž ženy v romské společnosti a také stoupá ego muže. Je tedy pochopitelné, že romské dívky začínají se sexuálním životem a plozením potomků velmi brzo. Rodina je největší hodnota, je to nositel tradic. Čím je rodina větší, tím je lepší i život. (Kaleja, Knejp, 2009)

Rodina jakožto primární sociální skupina, má pro dítě velký význam a plní mnoho funkcí. „*Pro jedince by měla být rodina ... především emocionálním zázemím, pilířem bezpečí a jistoty, stimulace, podnětů a uznání, místem elementárních zkušeností a základnou pro vstup do společnosti.*“ (Havlík, Kořa, 2002, s. 68)

Havlík, Kořa (2002) jmenují čtyři základní funkce rodiny. Biologická a reprodukční funkce (včetně ochranné) zajišťuje nejen pokračování rodu, ale i celé společnosti. Funkce emocionální a tvorby domova patří v dnešní době mezi ty najzásadnější a její význam roste. Do této funkce patří podpora, láska, vzájemné vztahy, na které je v rodině kladen důraz. Další základní funkcí je funkce ekonomická. Její význam naopak klesá. Dříve bylo důležité rozdělit práci tak, aby mohla přežít celá rodina. Často se také širší rodina postarala o své členy. V dnešní době již toto

moc neplatí. Poslední jmenovanou funkcí je funkce socializační a výchovná. Rodina uvádí své potomky do společnosti. Dítě dostává určitou roli v rodině a status, který nese jeho rodina ve společnosti. Vzdělávací a částečně výchovnou funkci přebrala škola. Rodina ovšem stále určuje k jakým hodnotám a jak děti vést. Nejen to se ale může v jednotlivých kulturách lišit.

V evropských rodinách je kladen velký důraz na samostatnost. Děti se samostatnosti učí od malička. Často si samy hrají, samy řeší nějaké úkoly. Dítě je chváleno za to, že se o sebe dokáže samo postarat, že se dokáže prosadit. Je zde přítomna vyhlídka na jeho budoucnost, kdy se nebude muset spoléhat na ostatní.

U romského společenství je tomu ale právě naopak. Soudržnost romské rodiny je veliká. V romské rodině se spoléhají všichni na všechny. Jestliže se o něčem rozhoduje, právo vyjádřit se má naprosto každý, i dítě. Každý názor je brán v potaz a nikdo není odstrkovan. Má-li nějaká část rodiny problém, je povinností zbytku rodiny pomoci vyřešit ho. Samostatnost je v této společnosti spíše na obtíž a je pojímána jako sobectví. (Šišková, 2008)

V evropské rodině je většinou dítě vychováváno matkou, otcem a případně prarodiči dítěte. U romské rodiny je tomu ale jinak. Matka se vždy věnuje nejmladšímu dítěti. Často se jednomu dítěti plně věnuje pouze 1 rok (než se narodí dítě další) a to je pak dáno na starost „nejstarší sestře“. Toto označení vyjadřuje nezletilou dívku, která sama nemá děti, ale také nemusí být sestrou daného dítěte. Může to být i sestřenice, teta nebo nějaká vzdálená příbuzná. Muži se na výchově dítěte většinou nepodílejí. Setkáváme se zde tedy se sourozeneckou výchovou. Dítě je vychováváno někým, kdo nemá moc zkušeností. Jak funguje svět, se učí vlastně zcela samo. (Jakoubek, 2004)

Specifické je také učení se jazyka, řeči. Nejde snad o to, že Romové mají svůj vlastní jazyk, ale slova nejsou mezi matkou a dítětem důležitá. Romové mají velký cit pro empatii a hodně komunikují doteky. Matka se o své dítě pečlivě stará, dotýká se ho, masíruje, nosí ho. Dítě nikdy nezůstává samo. Není potřeba slov, aby bylo zřejmé, co dítě chce. Dorozumívání funguje na neverbální úrovni. Romské děti často začínají mluvit později a nikdo je nenapomíná za špatnou výslovnost. (Hübschmannová, 2002) České dítě je více orientováno na jazykovou složku komunikace. Matka na něj mluví, baví se s ním. Když se dítě naučí nějaký pojem, pracuje se na jeho zpřesnění. „... jazyková výchova, jak se odehrává v romské rodině, je „nedostatečná“ pouze pro potřebu škol. Pro život v romské komunitě je naprosto vyhovující.“ „Evropské děti umějí jazykem lépe sdělovat obsahy, romské děti city.“ (Šišková, 2008)

V romské kultuře je běžné pohostinství a přirozeně se rozdává. Osobní vlastnictví v romské společnosti vlastně neexistuje. Život v romské komunitě se může jevit chaoticky. Dítě si může vzít, co doma má a nemusí se ptát, žádat, prosit, ani děkovat. Jedná podle vlastní potřeby. (Nají se, když má hlad. Jde spát, když je unavené.) V české společnosti nám takové chování přijde zvláštní. Děkovat a prosit se učí české děti již jako malé. Touha českého dítěte je podřízena nějakou povinností („bonbón si můžeš vzít, až dojíš oběd“). (Bakalář, 2004)

*„Rodinná struktura Romů je spolehlivým fungujícím systémem v podmínkách jejich života. Náš model sociálního systému jako jistícího mechanismu ve vztahu k Romům selhává.“* (Hepnarová, In: Sociální práce a sociální služby. 2007, s. 122) Evropská společnost je charakteristická individualismem. Romská společnost se o vše dělí. Český sociální systém je navržen podle našeho modelu. Není tedy divu, že na romském modelu zklamal. Ten, kdo peníze má, je povinen poskytnout je těm, kteří jsou v nouzi. Když bude někdo pracovat, bude dávat peníze všem, což je dosti demotivující.

Romům též chybí schopnost hospodařit s penězi. Jejich chápání času je orientováno na přítomnost, žijí ze dne na den. To je značně dáno historií. Odměna za provedenou práci byla nepravidelná a většinou v naturáliích. Hodnota peněz je pro Romy něco nového, čemu se ještě nebyli schopni přizpůsobit. (Hübschmannová, 2002)

Romská rodina je v mnoha věcech odlišná od té evropské – české rodiny. Cíl rodičů je ovšem stejný: Vychovat své dítě tak, aby obstálo v dnešní společnosti, v dnešním světě. Svět romského dítěte je světem velké romské rodiny. Rodiče jej tedy vychovávají tak, aby se umělo orientovat ve vlastní komunitě, aby znalo její nepsaná pravidla, aby mohlo bez problému žít ve svém světě a bylo v rámci možností šťastné.

## **1.4 Romové a vzdělávání**

Jestliže se podíváme do historie, Romové nikdy vzdělání nepotřebovali. Jednak proto, že řemesla, která vykonávali, se naučili od svých předků a jednak proto, že jim vzdělání a pak následná práce na nějaké vyšší pozici nebyla umožněna. Není tedy divu, že většina romské populace má i nyní nízkou úroveň gramotnosti. Nicméně je nutné dodat, že gramotnost stoupá. (Nečas, 1999)

Vzdělání nemá v hodnotovém systému Romů nijak velké postavení. Vše, co Romové dělají, dělají ve prospěch celé rodiny, komunity. Vzdělání jedince

je individuální záležitostí a není tedy žádoucí, protože komunitě nepřispívá s viditelným efektem, neuspokojuje potřeby celé komunity. Výsledek vzdělání přináší prospěch pouze danému jedinci. (Kaleja, 2011) Většina romských rodin tedy své děti ke vzdělávání nemotivuje nebo si je dokonce nepřeje. Dalším problémem je pak učení se doma, kde na to nejsou vhodné podmínky a většinou rodiče nejsou schopni dětem s učením pomoci.

Je nutné ale také zmínit, že Romové stejně jako všechny ostatní národy, nejsou zcela jednolitou společností. Existuje velké množství komunit, které se od sebe liší nejen způsobem života, ale i postoji vůči vzdělání, zaměstnání, majetku, sociálními vztahy. Je tedy pochopitelné, že některé romské děti ve škole nemají žádný problém, jsou rodinou podporovány a dosahují dobrých výsledků na základních, středních i vysokých školách. (Zpráva o stavu romských komunit v ČR, 2005)

Velké procento romských dětí navštěvuje základní školu praktickou (dříve zvláštní). Často to ale není tím, že by měly nižší inteligenci. Důvodů je několik. Pro romské děti nejsou testy, které se provádí v pedagogicko-psychologických poradnách vhodné, protože jsou navrženy pro děti majoritní společnosti. Výsledky těchto testů pak mohou ukazovat na nepřipravenost dětí nastoupit povinnou školní docházku i s dřívějším odkladem. Dalším důvodem je, že Romové, jak už bylo řečeno, nepovažují vzdělání za příliš hodnotné, není tedy důvod, aby svým dětem ztěžovali vzdělání, když je snadnější varianta. Romské děti jsou v základní škole praktické úspěšnější, lépe se tam cítí, což je pro rodiče podstatné. Samozřejmě je snaha o to, aby romské děti docházely do škol hlavního vzdělávacího proudu. (Řičan, 1998)

Romské děti mají ale ve škole mnoho problémů. Prvním z nich je nepřipravenost na český školní systém, který předpokládá, že dítě nastupující do školy má již mnohé dovednosti a schopnosti, které jsou u majoritní společnosti běžné. Romské děti však mají jinou výchovu. Jejich učení se děje samovolně, pozorují svět kolem sebe a učí se tím. Do školy tak přicházejí s jinou výbavou. Většinová společnost své děti učí záměrně a soustavně je připravuje na budoucí vzdělávání. Tato příprava většinou také probíhá v mateřských školách. Špatná finanční situace romských rodin a nedocení významu předškolního vzdělávání má za následek, že málokteré romské dítě navštěvuje mateřskou školu. Romské děti jsou pak často omezeny v oblasti základních hygienických návyků, komunikačních dovedností, jemné motoriky, všeobecných poznatků, psychosociálního vývoje. (Kaleja, 2012)

MŠMT na tento problém (předškolního vzdělávání romských dětí) reagovalo v roce 2000 vydáním metodického pokynu, ve kterém ustanovuje možnost zřídit

bezplatné přípravné třídy pro děti se sociálním znevýhodněním a ustanovuje funkci asistenta pedagoga (vychoovatele – asistenta učitele).

*„Cílem práce učitelů v přípravných třídách je připravit děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí k bezproblémovému začlenění do vzdělávacího procesu od prvního ročníku základní školy a předcházet tak u nich případným neúspěšným začátkům ve školní docházce, které by mohli ohrozit průběh jejich dalšího vzdělávání a tím i jejich perspektivy v dalším životě.“* (Zpráva o stavu romských komunit v ČR, 2005, s. 11) V přípravné třídě si děti procvičují jazykové a komunikativní schopnosti, zručnost, praktické dovednosti, rozvíjí matematické představy, poznání. Tyto třídy jsou pro budoucí vzdělávání velkým přínosem, nicméně je to pouze 1 rok, který není zcela dostačující. Legislativní zakotvení má přípravná třída, stejně jako asistent pedagoga ve školském zákoně (zákon č. 561/2004 Sb. v platném znění).

Problémy, které děti ve škole mají, pomáhá překonávat asistent pedagoga. Jeho hlavní náplní je pomoc učiteli s individuální výukou při vyučování. Dále zajištění vhodného trávení volného času nejen o přestávkách, ale i po vyučování. Asistent pedagoga také pomáhá žákům s domácími úkoly a zajišťuje komunikaci s rodiči, popřípadě s celou komunitou.

Výrazným problémem při vzdělávání romských dětí je jazyková bariéra. Český jazyk je již jejich druhým jazykem. V dnešní době se ale stává, že dítě neumí pořádně ani jeden. Ve škole je pak nuceno učit se číst a psát to, čemu pořádně ani nerozumí. Není tedy divu, že romské děti nezvládají gramatiku, čtení ani psaní. Následkem toho pak mají problémy s dalšími předměty, protože neporozumí úlohám, úkolům, práci, která se po nich vyžaduje. (Říčan, 1998)

Problematiku absencí romských dětí řeší většina učitelů. Tento problém není pouze z důvodu hodnoty vzdělání. Často se jedná o útěk od nepříjemných skutečností. Dítě je školou zklamáno, nebaví ho to tam, nedostává očekávané výsledky, nedaří se mu, je káráno. Ve škole se necítí dobře. Rodiče ho proto do školy nepošlou, respektive netrvají na tom, aby tam šlo. Jestliže však zamešká nějakou část výuky, musí jí pak dohánět, což často nezvládá. Problém s výsledky se pak kumuluje, což opět vede k absenci a dítě se ocitá v kruhu. Nemusí se ovšem jednat pouze o výkon. Romské dítě je jiné a to poznají i jeho spolužáci. Jiné je v očích mnohých lidí špatné. Proto se také toto jiné dítě stává obětí šikany. Jestliže pak nemá důvěru ke svým vrstevníkům ani k učitelovi, nemá žádný důvod školu navštěvovat.

V prvních ročnících je většina dětí (stejně tak romských) zvědavá a připravená, odhodlaná přijímat nové informace, učit se novým věcem. Romské děti jsou spontánní, energické, pracují rády. Rychle je ovšem opouští motivace. Proto je důležité neustále

na motivaci pracovat a především ukazovat výsledky dané práce. Velmi podstatné je chválit i za sebemenší pokrok. Už jen při malém neúspěchu se rychle vzdávají, jsou dosti nesamostatní, dobře se jim pracuje v kolektivu. Jsou dost emotivní, reagují impulsivně, neuváženě, až v afektu. Konflikty s okolím řeší hrubě, agresivně. (Kaleja, Knejp, 2009)

Soudržnost rodiny a kolektivní řešení problémů také neodpovídá českému školství. Tam se klade důraz na samostatnou práci. Romské děti pak nechápou důvod, proč by si neměly radit nebo opisovat, vždyť jinak by byly považovány za sobce (individualisty). Protože mají také doma právo vyjádřit se k čemukoliv a kdykoliv, učitelé je ve škole mohou považovat na drzé, nevychované. (Šišková, 2008)

Na druhém stupni základní školy mohou mít romští žáci problémy se střídáním učitelů na jednotlivé předměty. Mají menší tendenci přizpůsobovat se různým stylům učení. S přibývajícím látkou přibývá také neschopnost zvládat ji a tím narůstá i špatné hodnocení, které často vede k již zmiňované absenci a záškoláctví. Mnoho romských dětí také nemá utvořenou představu o tom, jaké povolání by chtěly v budoucnu dělat. Chybí jim tedy motivace zlepšovat se a dosáhnout určitého cíle. (Matějů, Straková, Veselý, 2010)

Také je třeba se zmínit o problematice postoje učitelů (i celé společnosti) vůči romským žákům. *„Vztah učitelů k žákům romského původu je výrazně ovlivňován úrovní vědomostí o romském etniku. Tlak veřejného mínění, neuspokojivá spolupráce s romskou rodinou, nízká sociokulturní úroveň některých rodin, to vše přispívá k horšímu přístupu k romským dětem.“* (Šotolová, 2011, s. 62)

Podle Šotolové (2011) můžeme současnou situaci vzdělávání Romů shrnout do několika bodů:

- Mateřskou školu navštěvuje jen malé procento romských dětí. Ty pak nemají možnost připravit se na český vzdělávací systém a jejich úspěšnost se tím značně snižuje.
- Individuální práce v oblasti specifických poruch učení a chování je nedostatečná.
- Funkce asistenta pedagoga je již vhodně využívána na 1. stupních základních škol, na 2. stupních ale chybí.
- Učitelé nemají čas na individuální doučování žáků. Toto doučování je pak nepravidelné.
- Komunikace s rodiči je zúžena na oblast problémů v chování a studijních výsledků.
- Aktivity, které by byly pro děti i s rodiči se téměř nepořádají.

- Spolupráce s místní organizací v sociální sféře často vůbec neprobíhá.
- Problematika jazykové bariéry nejen u dítěte, ale i u rodiče, který často učiteli na třídních schůzkách či konzultacích není schopen porozumět.
- Nevyskytuje se vyučování romského jazyka jako volitelného předmětu.
- Nedostatečná příprava pedagogů v oblastech multikulturní výchovy.

J. A. Komenský ve svých dílech prosazoval nadčasové myšlenky. Jednou z nich je i pojetí školy jako dílny lidskosti. Takováto dílna je jednou z částí systému, který by měl být harmonický, měly by v něm panovat optimální vztahy. Lepší lidství je třeba utvářet v rodinách, ve školách i celkově v životě. Na tomto lepším lidství se musí podílet každý člověk. Těmito myšlenkami se inspiroval Balvín (2000), který popisuje potřebu multikulturní pedagogiky a systémového přístupu k výchově a vzdělávání Romů.

## 2 Význam školy ve výchově a vzdělávání

Každou interakcí s jiným člověkem je ovlivňováno naše myšlení, postoje, emoce, reakce na situace v našem okolí. Primární skupinou, která ovlivňuje náš život a napomáhá naší socializaci, je naše rodina. Mezi sekundární skupiny pak patří i škola.

*„Žák se příchodem do školy dostává do instituce, která na sebe přebírá část socializačních, výchovných a vzdělávacích cílů a činností. Zde se jedinec setkává se skupinou vrstevníků a spolu s nimi plní společenský cíl výchovy a vzdělávání.“*  
(Gajdošová, 2006, s. 109)

Z výzkumu zjišťujícího názory veřejnosti na českou školu (Walterová, 2010, s. 83-86) vyplynul portrét ideální základní školy. Vlastnostmi, které by škola měla mít, jsou vzbuzení v žácích zájem se učit, těšení se do školy, odnesení si co nejvíce poznatků. Naopak nepotřebná se zdá být spolupráce s širší veřejností, kontakt a spolupráce s rodiči, ale ani přístup rodičů k informacím o dění na škole a o jejich vlastním dítěti. Mezi vlastnosti školy, které nejsou ani preferovány ale ani odmítány, patří kvalifikovaní pedagogové s dalším vzděláváním, příprava žáků na přijímací zkoušky na střední školy, nabídka mimoškolních aktivit. Z tohoto výzkumu vyplývá, že většina rodičů žáků nepotřebuje, či dokonce nechce, participovat na fungování a rozvoji školy.

Od školy může společnost očekávat mnohé na základě vynaložených prostředků a nucení všech jedinců, aby v ní strávili část svého života. To, čím je škola



pro společnost užitečná a co je možné od ní ve skutečnosti vyžadovat, vyjadřují funkce školy. Kořa (in Havlík, Kořa, 2002) uvádí 5 základních funkcí a 2 speciální funkce.

Mezi nejvýznamnější funkce školy patří **funkce výchovná**, která je součástí socializačních procesů. Škola tak předává mezi generacemi určité kulturní vzorce chování a hodnot a společenské normy. Výchovné procesy, které se ve škole odehrávají, napomáhají k vytváření charakteru, vůle, citů, vlastností dětí. Škola tak napomáhá k celkovému rozvoji osobnosti a její kultivaci, kam je možné zařadit také oblast mravních procesů.

Do **funkce vzdělávací** nepatří jen pouhé nabytí vědomostí. Ve škole si jedinec osvojí obsah kultury, tedy jazyk, vědu, umění, dozví se tam množství informací. Je ale také nutné, aby těmto informacím porozuměl a dokázal je využívat v budoucím životě. Úkolem školy je v této oblasti motivování dítěte k tomu, aby samo chtělo získávat nové informace, aby se samo chtělo vzdělávat.

**Funkce kvalifikační** má za úkol připravit jedince na zaměstnání. Škola připravuje dítě nejdříve ve všeobecném rozhledu. Umožňuje mu seznámit se s různými profesemi. Dítě si vybírá své budoucí povolání a na základě toho volí i oblast svého zájmu. Získává potom potřebné znalosti a rozvíjí dovednosti a schopnosti potřebné pro výkon povolání. Je ale důležité, aby měl jedinec stále přehled o tom, co se děje i v jiných oblastech. V dnešní době je obvyklá vysoká fluktuace zaměstnanců, ale nejen v oboru, ale i z oboru do oborů jiných. Je pak potřeba rekvalifikací, které ovšem nemusí být úspěšné, pokud je jedinec zaměřený pouze na jeden obor a má schopnosti a dovednosti použitelné pouze v jednom daném oboru. Svět se neustále mění, poznatky se posouvají vpřed. Je tedy potřebné, aby se člověk stále vzdělával a nabýval těchto nových poznatků, protože bez nich se může stát pro svého zaměstnavatele již neužitečným.

Škola vytváří prostředí umožňující sociální styk a komunikaci, čímž naplňuje **funkci integrační**. Do této funkce spadá i učení dětí respektovat ostatní kolem sebe, respektovat jejich odlišnosti a individualitu. Je důležité naučit děti odhadovat jedince kolem sebe, rozumět jim, komunikovat s nimi a navazovat s nimi vztahy. K dobré integraci do společnosti je zapotřebí také vhodného obsahu komunikace, který si dítě ve škole osvojuje. Na kultivaci člověka se podílí velké množství různých sociálních vlivů. Nelze tedy předpokládat, že škola dokáže zásadním způsobem změnit návyky, postoje a přesvědčení, které dítě získává vlastně od celé společnosti.

**Funkce selektivní** je jednou z vysoce kontroverzních funkcí. Díky ní mohou někteří jedinci dosáhnout obdivuhodných výsledků a výborně to nasměruje jejich profesní kariéru. Jiným ovšem může selekce „zabouchnout dveře“, které se potom

jen těžko otevírají, ba dokonce nejdou otevřít vůbec. Selektce začíná již na začátku školní docházky, při zápisu do prvních tříd. Dítě je vyzkoušeno, a pokud nesplňuje požadavky, je jeho docházka odložena. V následujících letech je pak uměle vytvořené hodnocení, tedy známkování, základem pro pochvaly nebo tresty, srovnávání s ostatními, ale i rozřazování do škol. Další výrazná selektce probíhá na konci povinné školní docházky, kdy jedinec odchází na střední školu často na základě svých vysvědčení. Maturitní zkouška je pak jednou z nejvýznamnějších selekcí člověka. Současně je brána také jako rituál přechodu z dětství do dospělosti. Je dobré si připomenout, že na základě známek se nedá výsledek výchovy a vzdělávání zcela hodnotit. Často ve známkách nejsou tolik viditelné posuny, které jedinec dokázal. Není vidět jeho píle a snaha. Znamky by se neměly stávat prioritou, ale být pouze umělou motivací k učení.

K těmto základním funkcím lze přidružit i další, speciální, funkce. **Ochranná funkce** zajišťuje nejen zneprístupnění důvěrných a osobních informací, ale jedná se i o ochranu před sociálně patologickými jevy, z nichž nejčastější je šikana nebo tělesné zneužívání. S **resocializační funkcí** se můžeme setkat u některých speciálních školských zařízení, jako jsou školy při věznicích, při nemocnicích.

Při vzdělávání žáků hraje tu nejvýznamnější roli učitel. On je ten, který se s žáky setkává každý den, ten, který žáky nejvíce ovlivňuje a směřuje. Učitel dokáže žáky podnítit k učení, dokáže v nich vzbudit zvědavost a touhu po vědění. Může ale také učinit naprostý opak a tím žáka odradit od všeho, co se školou a učením souvisí. *„Pojem učitelského vzdělávání zahrnuje nejenom osvojování racionálních poznatků a technik při ovlivňování žáků. Právě při kontaktu s romskými žáky potřebuje mít učitel vzdělání vpravdě univerzitní, které sjednocuje „technokratickou“ přípravu s univerzálními hodnotami lidství, s filosofickým vědomím odlišností i jednoty rozdílných příslušníků lidského rodu.“* (Balvín, 2000, s. 43-44)

Aby bylo vzdělávání funkční, je třeba socializačně funkční výukové komunikace, která se skládá z učitelova účinného vyučování a z žákova úspěšného učení. Tato komunikace bývá ale oslabena určitými jevy, které ovšem může učitel kladně ovlivňovat. Na komunikaci mezi učitelem a žákem působí vliv percepčně a interpretačně postoje učitele, tedy to, jak učitel vnímá své žáky a jak si vykládá jejich chování, což samozřejmě odráží jeho jednání k žákům. Na některé žáky mohou tyto postoje působit pozitivně, na jiné zase negativně. Je dobré, pokud si toto učitel uvědomí a pokusí se o pochopení žáka a tedy o změnu postoje k němu. Učitel by měl dále posilovat takové charakteristiky žáka, které vedou ke školní úspěšnosti. Důležité je posilovat školní sebevědomí a jazykové kompetence žáků, tedy

schopnost porozumění a vyjadřování se. Podstatným faktorem pro úspěšné učení žáků, ale i účinné vyučování učitele, je klima školní třídy. Jestliže je psychosociální klima ve třídě vhodné, je schopnost osvojovat si nové poznatky a schopnost učitele je předat vyšší, protože se ve třídě lidé cítí dobře a bezpečně. Dalším z faktorů jsou reproduktivní tendence v učitelově komunikaci s žáky. Učitel promítá své zkušenosti z dětství, což mu nedává dostatečný prostor, aby mohl vidět dnešní děti takové, jaké jsou a porozumět jim, přičemž se tím stěžuje možnost najít adekvátní přístupy, jak s nimi zacházet. Posledním jevem podílejícím se na výukové komunikaci je odolnost učitele vůči zátěži a stresu. Učitelská profese nese poměrně velkou psychickou zátěž. Je důležité, aby se učitel naučil tuto zátěž zvládat a odbourávat, protože jinak hrozí riziko tzv. syndromu vyhoření. Takový učitel pak není schopen svou práci vykonávat dobře, což se promítá v postoji k práci i předávání poznatků žákům. Žáci navíc učitelovo naladění vycítí a může to působit demotivačně. (Helus, 2007)

Učitel je nucen vyrovnávat se s očekáváními z různých stran, které se ovšem mohou od sebe lišit. Jiné očekávání má ředitel, jiné stát, jiné rodiče, jiné žáci a jiné on sám. V něčem se tato očekávání shodují a v něčem také ne. Není možné vyhovět všem. Učitel by měl najít střední cestu mezi všemi. Podstatné je, aby byl dobrým vzorem pro své žáky. Je důležité, aby je provázel jejich cestou vzděláváním, aby je podporoval a motivoval. Měl by být pro žáky autoritou, ale i partnerem. Žákům je třeba vytvořit takové prostředí, ve kterém se budou cítit dobře a budou se chtít vzdělávat. Úkolem učitele je podnítit žáky, aby se chtěli učit sami.

Vznikem školy jako instituce zřizované státem byly určité funkce patřící dříve pouze rodině delegovány také na školu. Škola od rodiny částečně převzala především funkci výchovnou a vzdělávací. Není však možné, aby rodinu nahrazovala. Díky škole se rozšiřuje socializační pole dítěte. Setkává se s novými sociálními rolami, musí respektovat další authority. Výchovná a vzdělávací funkce je tak rozdělena mezi dvě instituce – rodinu a školu. Pro úspěch v oblasti výchovy a vzdělávání dítěte je tedy třeba, aby obě tyto instituce byly vzájemně propojeny, komunikovaly spolu a spolupracovaly.

## 3 Spolupráce rodiny a školy

### 3.1 Legislativní rámec spolupráce rodiny a školy

Pohled na vstup rodičů do fungování školy se za poslední roky dosti změnil. Dříve bylo zvykem, že rodiče do vzdělávacího procesu nevstupovali vůbec nebo zcela výjimečně. Nyní jsou tendence takové, aby rodiče žáků participovali na chodu školy. V legislativě se rodič dítěte nebo spíše ten, který nezletilého zastupuje a je oprávněn za něj jednat, označuje jako zákonný zástupce. O základních právech a povinnostech při výchově a vzdělávání dětí pojednávají mezinárodní významné dokumenty, jako je Listina základních práv a svobod nebo Úmluva o právech dítěte. Bližší informace můžeme však nalézt v konkrétních zákonech.

V zákoně o rodině se říká, že „*rozhodující úlohu ve výchově dětí mají rodiče.*“ (Zákon č. 94/1963 Sb. v platném znění, o rodině, § 32, odstavec 1) Rodiče jsou ve výchově dětí na prvním místě, nicméně vedlejší, ale velice významnou, roli ve výchově dětí zastává právě škola, která má povinnost zasáhnout do výchovy rodiny v případech, že je ohrožena řádná výchova nebo příznivý vývoj dítěte, a to tak, že oznámí svá důvodná podezření obecnímu úřadu příslušné obce. (Zákon č. 359/1999 Sb. v platném znění, o sociálně-právní ochraně dětí, § 32, odstavec 1)

Spolupráce mezi školou a rodinou je zahrnuta i v Bílé knize, kde je připomenuto, že pokud není rozvinuta spolupráce s rodiči žáků, je obtížnější řešení jak případných kázeňských, tak i učebních problémů. Důraz je zde kladen i obecně na spolupráci mezi učiteli navzájem, na spolupráci s odborníky nebo i spolupráci s jinými vzdělávacími, vývojovými nebo výzkumnými organizacemi nebo také institucemi zaměřujícími se na mimoškolní vzdělávání. (Bílá kniha, 2001)

Hlavní legislativou vztahující se k této problematice je školský zákon. V něm jsou vymezena práva a povinnosti žáků, studentů a jejich zákonných zástupců. Každý zákonný zástupce má právo na informace o průběhu vzdělávání dítěte a jeho výsledcích, na poradenskou pomoc školy nebo školského poradenského zařízení v oblasti vzdělávání. Může volit a být zvolen do školské rady. Má právo „*vyjadřovat se ke všem rozhodnutím týkajícím se podstatných záležitostí vzdělávání jejich dítěte, přičemž jejich vyjádřením musí být věnována pozornost*“. (Školský zákon č. 561/2004 Sb. v platném znění, o předškolním, základním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, § 21, odstavec 1) Hlavní povinností zákonného zástupce je zajistit řádnou docházku dítěte do školy nebo školského zařízení. Po vyzvání ředitele školy je zákonný zástupce

povinen osobně se zúčastnit projednávání závažných problémů v oblasti vzdělávání dítěte. Dále má povinnost informovat o změně zdravotní způsobilosti, zdravotních obtížích nebo jiných skutečnostech týkajících se dítěte a jeho schopnosti se vzdělávat. S tím souvisí i povinnost dokládat důvody pro absenci dítěte ve výuce. (Školský zákon č. 561/2004 Sb. v platném znění, o předškolním, základním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, § 22, odstavec 3)

Každá škola vypracovává svůj Školní vzdělávací plán (ŠVP), zpracováváný podle Rámcového vzdělávacího plánu (RVP) pro příslušný stupeň vzdělávání. V něm jsou popsány organizační záležitosti, materiální, personální, ekonomické podmínky, podmínky bezpečnosti práce a ochrany zdraví při výchově a vzdělávání dětí, ale i individuální potřeby a nabídky školy. Je v něm zařazen také školní vzdělávací program, kde škola vymezuje své poslání, cíle, způsoby a metody při vyučování. Dále jsou v něm zahrnuta pravidla, způsoby, možnosti a očekávání spolupráce školy s rodinou. Důležitým školním dokumentem je také vnitřní řád školy, se kterým jsou seznamováni všichni rodiče i děti. V něm jsou vymezena práva a povinnosti dětí, žáků, studentů a jejich zákonných zástupců a pravidla vzájemných vztahů s pedagogickými pracovníky.

Aby byla zdárně navázána spolupráce mezi rodiči dítěte a školou, je zapotřebí znát legislativní vymezení pravomocí všech zúčastněných stran, včetně dítěte samotného. Toto vymezení je důležité také pro zpřesnění míry odpovědnosti za výchovu a vzdělávání dítěte.

### **3.2 Úspěšná spolupráce rodiny a školy**

Aby výchovný proces mohl probíhat úspěšně, je zapotřebí spolupráce mezi složkami, které se na tomto procesu podílejí. Nejčastěji jsou těmito složkami právě rodina a škola. Odpovědnost za výchovu a vzdělávání dětí náleží oběma těmito institucím. „*Společná odpovědnost za výchovu vyžaduje spolupráci, která by měla být založena na vzájemné důvěře.*“ (Kraus, In: Janiš, 2001, s. 15) Je důležité, aby spolupracovali a tím dítěti vytvořili předpoklady pro úspěch ve škole i v budoucím životě. „*Školní obec: učitelé, rodiče i děti jdou po stejné cestě, jenom na ní mají rozdílné úkoly. Spolupráce všech je jediná rozumná varianta.*“ (Čapek, 2013, s. 15)

Na význam spolupráce rodiny a školy je možné nahlížet z různých pohledů. Z hlediska učitele a školy je spolupráce důležitá, aby mohl učitel lépe přizpůsobit podmínky při vyučování, vytvořit individuální plán rozvoje dítěte, lépe řešit problémy

vzniklé ve škole. Z hlediska rodiny je vidět, že zapojení do působení ve škole zvyšuje sebeúctu rodičů. Dále to lépe osvětlí rodičům jejich kompetence, mohou i lépe pochopit vývoj svého dítěte a získat hlubší pohled na jeho schopnosti, možnosti i omezení ve vzdělávání. Z hlediska dítěte je možné sledovat větší sebevědomí, jestliže rodič nebo některý člen rodiny participuje na školním životě. Dítě také pak lépe přijímá autority učitelů, protože ví, že je škola a to, co se v ní odehrává, schvalováno jeho rodinou, která je o chodu školy a vzdělávání dítěte informována. (Krejčová, 2005) Rodiče, kteří spolupracují se školou, mohou napomáhat svým dětem k úspěchu ve škole. Takové dítě je potom ve škole spokojenější, má optimističtější pohled na vzdělávání a dosahuje tak i lepších výsledků, podporuje se tolerance a hodnotová orientace dítěte. Spolupráce také napomáhá k eliminaci různých sociálně patologických jevů a nepříznivých vlivů z prostředí. (Čapek, 2013)

Aby docházelo k efektivní spolupráci, je zapotřebí aktivního podílu rodiny dítěte. Rodina i škola by měly pracovat na vzájemném pochopení, což zabezpečí větší harmonii, shodu ve výchově a vzdělávání. Obě instituce mají přece společný zájem, a tím je *„především zájem o dobro dětí, znalost všech nebezpečí, jimž jsou děti vystaveny, vědomí vlastní spoluodpovědnosti za jejich osobní rozvoj, radost z dařící se výchovy a starost pramenící z neúspěchu.“* (Kraus, In: Janiš, 2001, s. 21)

Navázat efektivní spolupráci mezi rodinami a školou se zdá velice těžké. Velmi záleží na osobnostech jak učitele, tak i rodičů. V dnešní době je bohužel stále typické, že kontakty mezi rodiči a učiteli jsou omezené. Dochází tak k oboustranně nedostatečné informovanosti a vzájemnému poznání. Rodičům pak chybí informace o vzdělávání svého dítěte a škole chybí zpětná vazba. (Vašátková, Faberová, In: Janiš, 2001) Důvodem těchto problémů můžou být rozdílná vzájemná očekávání rodičů a učitelů. Učitelé by si měli být tohoto problému vědomi a měli by ho řešit. Řešení těchto rozdílných očekávání je právě v komunikaci mezi učitelem a rodičem. Je zapotřebí vzájemná očekávání prodiskutovat, osvětlit a určit i hranice kompetencí. Je možné uzavřít i dohodu mezi rodinou a školou, kde budou vymezeny závazky jednotlivých stran. (Krejčová, 2005) Dle výzkumů publikovaných v roce 2010 je však většina rodičů spíše spokojena s komunikací se školou. Většina z nich uvádí, že jsou spokojeni s obsahem a intenzitou informování, které se děje i mimo formální schůzky. Nadpoloviční většina rodičů je pravidelně informována o tom, co se jejich dítě učí a učitelé jim poskytují rady, jak dítěti doma pomoci s učením. Méně než polovina rodičů si však myslí, že učitelé nepracují dostatečně na tom, aby rodiče zaujali a více je zapojili do vzdělávání. (Walterová, 2010, s. 72-74)

Všechny podstatné oblasti spolupráce učitele s rodiči popisuje Čapek (2013) takto: „Kvalitní práce s rodiči znamená vhodně pracovat v několika vrstvách: nabízet rodičům prostor pro spolupráci, dobře s nimi komunikovat, poskytovat jim dostatek informací správným způsobem a získávat je od nich, vytvářet s nimi přátelský vztah, řídit je tak, aby předávali správné vzdělávací návyky svým dětem, nabízet jim účast na životě školy a třídy, stmelovat je a ukazovat jim, že oni a škola jsou jeden tým. Jedna oblast přitom posiluje druhou.“ (Čapek, 2013, s. 18) Dále pak dává stručné doporučení, které je dobré dodržovat při práci s rodinami žáků, a to profesionalita, vhodná komunikace s rodičem, optimismus a pozitivní postoj, vstřícnost. Krejčová (In: Janiš, 2001) také poskytuje rady pro spolupráci učitele s rodinou: respektovat úlohu rodičů, podporovat účast rodin, využívat různé možnosti, aktivity a strategie pro zapojení rodiny, nechat rozhodnutí o způsobu spolupráce na rodině, mluvit s rodinou o vzájemných očekáváních, být trpělivý, poskytovat rodině pozitivní zpětnou vazbu a zaměřovat se na silné stránky rodiny, udržet pravidelný kontakt, snažit se zapojit celou rodinu, spolupracovat s dalšími institucemi v okolí školy, zachovat důvěrnost.

Mnoho autorů (Čapek, Krejčová, Kraus, Gajdošová) uvádí, že iniciátorem pro navázání spolupráce mezi rodinou a školou, má být škola. Stejného názoru jsou dle výzkumů (Walterová, 2010 nebo Čapek, 2013) i rodiče a celá veřejnost. Je tedy na škole, aby vytvořila podmínky a nabízela možnosti pro spolupráci s rodinami svých žáků. „Škola musí respektovat, že jejím klientem je rodič, a pokud chce svou úlohu realizovat co nejkvalitněji, nabízí mu různé platformy spolupráce a partnerství.“ (Čapek, 2013, s. 15)

### **3.3 Možnosti spolupráce rodiny a školy**

Do oblasti spolupráce rodiny a školy řadíme také dítě samotné. „Postavení rodičů i školy je shodné v tom, že obě strany jsou svým způsobem vlastně vydány na milost a nemilost dítěti. Jen ono může svými výsledky potvrdit jejich sebeobraz.“ (Kraus, In: Janiš, 2001, s. 18) Vhodnými způsoby a možnostmi spolupráce rodiny a školy je možné docílit co nejefektivnější výchovy a vzdělávání dítěte, a tedy jeho příznivého vývoje a celkového rozvoje osobnosti.

Učitel může k navázání spolupráce využívat různé možnosti. Krejčová (2005) je rozděluje na oblast osobního setkání s rodiči dětí, oblast písemné komunikace a oblast účasti rodičů ve škole. Čapek (2013) je rozděluje na formy obvyklé a méně obvyklé. V této práci jsou nejdříve uvedeny jednotlivé možnosti spolupráce rozdělené

na obvyklé, tedy ty, které se využívají častěji a na více školách, posléze jsou uvedeny příklady méně obvyklých, se kterými není možné setkat se tak často a jsou zatím spíše obrazem aktivity a kreativity učitele.

### 3.3.1 Obvyklé možnosti spolupráce rodiny a školy

Dle Krejčové (2005) a Čapka (2013) jsou níže uvedeny možnosti spolupráce, které se běžně využívají ve školách.

- **Den otevřených dveří**

Čím dál častěji se rodiče chtějí seznámit se školou ještě dříve, než do ní své dítě zapíše. K tomu je den otevřených dveří ideální. Škola může provést zájemce v prostorách, které o ní již mnoho vypovídají. Může zde prezentovat svůj školní vzdělávací program, metodiku, může již proběhnout setkání s konkrétními učiteli dětí.

- **Orientační setkání – Informační schůzka pro rodiče žáků prvních tříd**

Toto setkání je po zápisu dítěte do školy, ale ještě před samotným nástupem. Rodiče se zde seznamují s třídním učitelem dítěte, s ostatními rodiči. Dostávají zde organizační informace a jiné důležité informace pro fungování dítěte ve škole. Mohou se zde seznámit s požadavky školy na dítě i je samotné, ale zároveň by škola měla zjistit, jaké požadavky mají oni na ni. Vymezují se kompetence a žádá se o aktivní spolupráci rodičů.

- **Třídní schůzky a individuální konzultace**

Tato možnost je snad jednou z nejběžnějších. Třídní schůzky jsou hromadné a informace většinou podává pouze třídní učitel. Je třeba, aby třídní učitel uměl podat informace vhodnou a srozumitelnou formou. Měl by zde mluvit o celém třídním kolektivu a řešit společné věci. Informace, které se týkají pouze jedinců, má sdělovat na individuálních konzultacích. Zde je možné probrat konkrétní problémy žáka.

- **Čas při příchodu a odchodu dítěte ze školy**

Pokud dítě doprovází rodič do školy a ze školy, je právě tato doba vhodná pro neformální rozhovor. V rozhovoru mohou být podány informace o tom, co se ve škole dělalo, co dítě dobře zvládá, na čem je dobré zapracovat. Je možné to využít i pro domluvu na další setkání nebo jen připomenutí třídní schůzky.

- **Telefonický kontakt**

Většinou je využíván v negativních souvislostech. Tak by to však být nemělo. Jistě je důležité využít telefonického kontaktu v naléhavých situacích. Nicméně je dobré



využívat ho také v komunikaci s rodiči, kteří jsou dosti zaneprázdnění, ke sdělování informací z běžného dění ve škole a tedy udržení kontaktu s těmito rodiči.

- **Koncerty a vystoupení pro rodiče**

Tato možnost je jistě důležitá především pro sebevědomí dětí, které s úspěšným vystoupením stoupá. K úspěchu vede dobrá příprava jak ve škole, tak i doma. Na přípravách koncertu či vystoupení se samozřejmě mohou podílet i rodiče, ať vytvořením kulís, ušitím obleků nebo i hudebním doprovodem na nějaký hudební nástroj. Nejdůležitější je však, aby se daného koncertu či vystoupení zúčastnil. Po něm může být také připravené občerstvení, kde může docházet k neformálnímu setkávání rodičů a učitelů.

- **Výtvarné dílny**

Tematický k ročnímu období nebo svátku se vyrábějí různé výtvary (adventní věnce, aranžmá květin, velikonoční kraslice, ...). Je možné nabídnout rodičům nebo rodičům i s dětmi, aby šli společně něco takového tvořit. Opět je to vhodné pro neformální setkání učitele s rodiči.

- **Letáčky, brožury, příručky, webové stránky školy**

Tato možnost je pouze informativní, ale poskytuje obecné informace o škole, možnost seznámit se s programem školy, poskytovanými mimoškolními aktivitami, ...

- **Informační nástěnka pro rodiče**

Na ní je možné dávat informace o třídních schůzkách, dění na škole, zprávy z uskutečněných společných akcí, o plánovaných akcích, poděkování některému z rodičů, fotografie, výtvary dětí. Je třeba dávat pozor, aby nástěnka byla aktualizovaná.

- **Schránka pro návrhy**

Poskytuje prostor vyjádřit své názory anonymní cestou nejen dětem, ale i rodičům, partnerům školy nebo i učitelům.

- **E-mail**

Nyní již většina učitelů má svůj pracovní e-mail, na který mohou rodiče psát, obracet se s dotazy a nechávat se informovat i touto cestou o vzdělávání jejich dítěte.

- **Rodič jako pozorovatel**

Každý rodič by měl mít možnost nahlédnout do výuky ve třídě svého dítěte. Je možné, že zde bude působit pro děti jako rušivý element, ale učitel by na to měl děti připravit a upozornit na to, že je to zcela v pořádku. Rodič by měl dát najevo, že je zde proto, že ho to zajímá a nikoliv, aby učitele nějak kontroloval.

- **Rodič jako odborník**

Je dobré zanalyzovat, jaký rodič má jakou profesi, čím se zabývá, jaké má záliby. Pak může být do výuky pozván jako odborník na dané téma a sám si může vyzkoušet pozici přednášejícího.

- **Rodič vedoucím volnočasových aktivit**

V dnešní době školy nabízejí i volnočasové aktivity. Je vhodné, aby byla nabídnuta možnost rodičům, aby nějakou takovouto aktivitu vedli.

- **Rodič jako pomocník při výletech a exkurzích**

Při výletech či exkurzích je dobré, aby učitel nejel s dětmi sám. Je vhodné, pokud s ním pojede i nějaký rodič. Zároveň může také rodič naplánovat exkurzi na své pracoviště.

- **Rodič ve školní radě**

Rada školy se pravidelně setkává. Může poskytovat cenné rady, náměty a připomínky v oblasti provozu, organizace školy, programu školy.

### **3.3.2 Méně obvyklé možnosti spolupráce rodiny a školy**

Způsobů, které může škola využívat pro spolupráci s rodinou žáků je opravdu velké množství. Záleží pouze na kreativitě a možnostech dané školy, co vymyslí a použije. Samozřejmě musí myslet na rodiny a jejich možnosti. Dle Gajdošové, Herényiové (2006) a Čapka (2013) jsou níže popsány méně obvyklé možnosti spolupráce učitele s rodiči.

- **Konzultace za přítomnosti učitele, rodiče a dítěte**

Společné zhodnocení práce pomáhá nejen dítěti, ale poskytuje i dobrou zpětnou vazbu učitelů. Při tomto setkání je možné rozebrat, co se dařilo a co zase ne. Je možné hledat důvody proč, ale také možnosti, jak postupovat, aby se dítě rozvíjelo dál.

- **Návštěvy třídního učitele v rodině**

Učitel po předchozím souhlasu a domluvě navštíví rodinu u nich doma. Tato návštěva má účel hlubšího poznání rodiny, jejího chodu, stylu výchovy, postavení dítěte a neformálního rozhovoru o věcech týkajících se vzdělávání dítěte. Může napomoci k pochopení chování dítěte, jeho odlišností. Toto setkání vede k velkému prohloubení spolupráce mezi rodinou a učitelem.

- **Vzdělávací akce pro rodiče**

Škola nemusí nabízet vzdělávání pouze dětem. Je možné zorganizovat kurzy pro rodiče k tématům, které je aktuálně zajímají. Mohou se týkat výchovy dětí nebo obecného dění ve vzdělávání, nebo to mohou být jazykové, počítačové či jiné kurzy.

- **Rodič asistentem**

Je možné, aby některý rodič vykonával pozici asistenta. Pak může do třídy docházet pravidelně, podílet se na přípravách a realizaci vyučování, pomáhat učitelům ve vyučování.

- **Zpravodaj**

Žáci za pomoci učitelů mají možnost psát časopis, který informuje rodiče o dění na škole. Je mnoho informací, které děti svým rodičům neřeknou, protože si na to nevzpomenou nebo protože se rodič jednoduše nezeptá. Zpravodaj může být odrazem toho, jak školu pojmají děti, ale zároveň tam mohou být zprávy od učitelů.

- **Zrcadlo minulého měsíce**

Zpráva žáků z uplynulého měsíce, co ve škole dělali, co se naučili, co jim šlo a co ne, co se povedlo a nepovedlo, co se jim líbilo, co ještě potřebují zvládnout. Zpráva slouží pro informování rodičů, ale i pro sebehodnocení žáků a jejich ohlédnutí za uplynulým měsícem.

- **Půjčovna**

Je možné ve škole vytvořit půjčovnu knih, pomůcek i hraček pro rodiny. V knihovně mohou být dětské knížky, které by doma mohly číst děti nebo odborné knihy o výchově pro rodiče. K usnadnění učení se doma mohou být půjčovány pomůcky. Je ale možné zařadit i půjčovnu hraček, čímž může škola podpořit děti ze sociálně slabších rodin.

- **Místnost pro rodiče**

V této místnosti je možné se setkávat s jinými rodiči. Je vhodné vytvořit příjemné prostředí s drobným občerstvením (čaj, káva), kde jsou k dostání informace o škole a dění v ní (nástěnky, brožury, fotografie).

- **Komunikační kruh**

Pravidelné povídání s dětmi, u kterého mohou být přítomni rodiče jako pozorovatelé nebo i účastníci diskuze, o nějakém aktuálním tématu, které děti zajímá.

- **Pomáhající rodiče**

Rodiče jsou zapojeni do „vylepšování“ školy. Mohou např. vymalovat třídu, udělat nástěnku, přidělat obrazy, smontovat skříně, vyrobit nějaký kus nábytku, něco ušít.

- **Fundraising**

Možnost zapojení se rodičů do aktivního získávání finančních či jiných prostředků pro školu, oslovování různých potencionálních dárců, pořádání benefičních koncertů, výstav, ...

- **Sociální a psychologické poradenství**

Škola může nabídnout poradenství v sociální a psychologické oblasti jednotlivcům nebo i rodinám. Pokud tyto služby neposkytuje sama, může zprostředkovat kontakt na odborníka.

Možnosti, které mohou být využity při spolupráci mezi rodinou a školou, je možné rozřadit podle různých kritérií a takovým způsobem je seskupit. V níže uvedené tabulce jsou možnosti spolupráce rodiny a školy rozřazeny podle míry zapojení rodičů. První skupinu (**Informování**) tvoří takové možnosti, u kterých se předpokládá minimální zapojení rodičů. Veškerá aktivita je tedy na škole. Jedná se převážně o informování rodiče různými způsoby. U druhé skupiny možností (**Zapojení do akcí školy**) se již předpokládá komunikace a spolupráce rodičů. Rodiče jsou určitým způsobem zapojeni do jednorázových akcí, které škola pořádá, mnohdy právě pro ně nebo pro děti za jejich přítomnosti. Většina aktivity stále spočívá na škole, ale od rodičů se již očekává zapojení se, jejich účast. Třetí skupinou možností (**Rodič součástí školy**) jsou takové možnosti, kde většina aktivity nespočívá již na škole, ale přechází na rodiče. Rodiče tak participují na chodu školy, stávají se její součástí. Specifickou možností spolupráce rodiny a školy v této skupině jsou *návštěvy třídního učitele v rodině*, kdy se naopak učitel stává určitým způsobem součástí rodiny.

	<b>Informování</b>	<b>Zapojení rodiče do akcí školy</b>	<b>Rodič součástí školy</b>
<b>Obvyklé možnosti spolupráce rodiny a</b>	Den otevřených dveří	Koncerty a vystoupení pro rodiče	Rodič jako odborník
	Orientační setkání – Informační schůzka	Výtvarné dílny	Rodič vedoucím volnočasových aktivit

<b>školy</b>	Třídní schůzky a individuální konzultace	Schránka pro návrhy	Rodič ve školní radě
	Čas při příchodu a odchodu dítěte ze školy	Rodič jako pozorovatel	
	Telefonický kontakt	Rodič jako pomocník při výletech a exkurzích	
	Letáčky, brožury, příručky, webové stránky školy		
	Informační nástěnka pro rodiče		
	E-mail		
<b>Méně obvyklé možnosti spolupráce rodiny a školy</b>	Zpravodaj	Konzultace za přítomnosti učitele, rodiče a dítěte	Rodič asistentem
	Zrcadlo minulého měsíce	Vzdělávací akce pro rodiče	Pomáhající rodiče
	Půjčovna	Místnost pro rodiče	Fundraising
		Komunikační kruh	Návštěvy třídního učitele v rodině
		Sociální a psychologické poradenství	

*Tabulka 1 – Uřídění možností spolupráce mezi rodinou a školou*

### **3.4 Specifika spolupráce romské rodiny a školy**

Pro většinu romských obyvatel není vzdělání důležité, proto nemají důvod zajímat se o dění ve škole, školní výsledky svých dětí. Učitel by proto měl mít k dítěti pozitivní přístup, snažit se o vhodnou motivaci romských žáků, posilovat jejich sebevědomí a pocit úspěchu ve škole. Je dobré rodiče zvat na vystoupení jejich dětí, kam je vhodné zařazovat nějaké multikulturní prvky. Těmito způsoby je možné získat tolik důležitou důvěru romských rodičů, kteří jsou pak ochotni spolupracovat s učiteli. (Šotolová, In: Jesenský, 1998)

Velkou vnitřní otázkou učitele romského dítěte může být pochopení faktu, že neučí pouze děti své národnosti, ale i národnosti jiné, odlišné. Je dobré, aby učitel romských žáků respektoval jejich kulturu, měl o ní základní poznatky a dokázal tyto poznatky zprostředkovat i ostatním žákům. Role učitele je v budoucím vzdělávání pro romské děti velice významná. Svým pozitivním postojem a vztahem k romským dětem může kladně ovlivnit jejich budoucí rozvoj. „*Řada významných romských osobností uvádí, že na jejich rozvoj měl kladný vliv především pozitivní přístup učitele. Říkají doslova, že měli štěstí na dobrého učitele.*“ (Balvín, 2000, s. 45)

Pro navázání dobré spolupráce s rodinou romského žáka platí mnohonásobně více doporučení pro spolupráci školy s rodinou. Potřeba Čapkova (2013) stručného doporučení profesionality, vhodné komunikace s rodičem, optimismu a pozitivního postoje, vstřícnosti se při spolupráci s rodičem romského dítěte zvyšuje. Je důležité, aby učitel s rodiči jednal vždy profesionálně, ale nikoliv povýšeně. Měl by vždy rodičům vycházet vstříc, poslouchat jejich názory, akceptovat je a brát na ně zřetel. Měl by volit vhodnou formu komunikace a hlavně se vyjadřovat srozumitelně. Dobré je také přesvědčovat se o tom, že rodiče porozuměli obsahu sdělení.

S rodiči je nutné vždy jednat s respektem, uznávat jejich úlohu, být trpělivý při navazování spolupráce, protože Romům trvá déle, než k někomu získají důvěru, o to více je však potom vztah pevnější. Zachování důvěry je velice důležité, protože po ztrátě důvěry se jen velice těžko znovu získává zpět. Také je vhodné spolupracovat i s dalšími institucemi v okolí školy, se kterými spolupracuje i rodina (např. nízkoprahové zařízení, terénní služby, komunitní centra, lékař, odbor sociálně právní ochrany dítěte). (Krejčová, In: Janiš, 2001)

Při jakékoliv spolupráci a komunikaci je však dobré připomenout si slova izraelského myslitele Martina Bubera: „*Skutečná změna nespočívá ani tak ve změně metod, ale ve změně srdce!*“

## **4 Výzkumné šetření**

Výzkumné šetření si klade za cíl prokázat, zda mezi rodinou a školou funguje spolupráce při výchově a vzdělávání romských dětí. Popisuje, jaký je stav spolupráce, jaké se využívají metody a možnosti. Pro výzkumné šetření v této bakalářské práci byla zvolena zakotvená teorie. Následně byla vybrána vhodná metoda, která bude pro výzkumné šetření použita, a to rozhovor s pomocí návodu s rodiči a učiteli romských dětí. Pomocí rozhovoru „*jsou zkoumáni členové určitého prostředí, určité*

*specifické sociální skupiny s cílem získat stejné pochopení jednání událostí, jakým disponují členové dané skupiny.“ (Švaříček, In: Švaříček, Šedřová, 2007, s. 159)*

#### **4.1 Cíl výzkumného šetření, výzkumný problém, výzkumné otázky**

Cílem bakalářské práce je, na základě výzkumného šetření prováděného s rodiči a učiteli romských žáků, popsat problematiku spolupráce rodiny a školy při výchově a vzdělávání romských dětí. Cílem výzkumného šetření je zmapování stavu, možností a metod spolupráce mezi školou a rodinou romského dítěte.

Cíl práce byl stanoven v souladu s výzkumným problémem: stav, možnosti a metody spolupráce rodiny a školy při výchově a vzdělávání romských dětí.

Vstupní výzkumnou otázkou je:

- Jak funguje spolupráce mezi rodinou a školou při výchově a vzdělávání romských dětí?

V návaznosti na vstupní otázku byly stanoveny dílčí výzkumné otázky:

- Komunikuje škola s rodinou romských dětí?
- Je rozvinuta spolupráce rodiny a školy při výchově a vzdělávání romských dětí?
- Jaké metody a možnosti jsou využívány při spolupráci romské rodiny a školy?

#### **4.2 Příprava výzkumného šetření**

Výzkumné šetření probíhalo pomocí rozhovorů s návodem. Rozhovor s návodem dává tazateli seznam otázek nebo témat, které udržují strukturu rozhovoru a ulehčují porovnávání rozhovorů, zároveň ale dává prostor k přizpůsobení formulací otázek a možnost uplatnit vlastní perspektivy. (Hendl, 2016) Návod k rozhovorům obsahoval otázky vztahující se k charakteristice respondentů a otázky, pomocí nichž bude možné zodpovědět výše specifikované výzkumné otázky. Tyto otázky byly formulovány pouze jako základní, protože další otázky se odvíjely podle odpovědí respondentů.

Respondenty tvoří dvě skupiny: rodiče romských dětí a učitelé základní školy. Otázky pro tyto dvě skupiny se týkají stejných oblastí, aby byla možnost odpovědi

porovnávat a získat tak ucelený přehled o tom, jak je vnímána spolupráce rodiči romských dětí a jak jejich učitelé.

Základní otázky pro rodiče romských dětí jsou:

- Kolik máte dětí?
- Kolik jim je let?
- Jak vypadá běžný den vašich dětí/vašeho dítěte?
- Jak často se učíte s dětmi?
- Co se s nimi učíte?
- Jak to vypadá, když se spolu učíte?
- Kdo se podílí na výchově vašeho dítěte/vašich dětí?
- Kontaktoval vás někdy třídní učitel vašeho dítěte?
- Kontaktovali jste vy jeho?
- Jakými způsoby komunikujete s učitelé?
- Navázali jste nějakou trvalejší spolupráci s učitelé?
- Jak taková spolupráce vypadá?
- Jak by se dala zlepšit spolupráce mezi vámi a školou?
- K čemu by taková spolupráce mohla být dobrá?
- Jak vypadá vaše představa té nejlepší spolupráce se školou?
- Napadá vás něco, co by mohlo spolupráci usnadnit, vylepšit?

Základní otázky pro učitele základní školy jsou:

- Máte ve třídě romského žáka/romské žáky?
- Je práce s ním/s nimi nějak specifická? V čem?
- Komunikujete nějak s jeho rodiči/rodinou?
- Jak taková komunikace vypadá?
- Vyskytují se nějaké specifické problémy při komunikaci s rodinou?
- Jak funguje mezi vámi a rodinou romského žáka spolupráce?
- Máte nějaké osvědčené metody při spolupráci?
- Víte o nějaké literatuře, která by vám mohla poradit?
- Je celkově škola nakloněna ke spolupráci s rodiči?
- Snaží se škola o navázání spolupráce s rodiči?
- K čemu by mohla být taková spolupráce užitečná?



- Jak vypadá vaše představa o efektivní spolupráci?
- Myslíte si, že se k této představě přibližujete?
- Napadá vás něco, co by mohlo spolupráci usnadnit? Vylepšit?

Výzkumné šetření je prováděno v Jaroměři – Josefově, tedy části menšího města, kde je velké zastoupení romského obyvatelstva. Tato oblast se považuje za sociálně vyloučenou lokalitu. Dá se říci, že nadpoloviční většina obyvatel této části města je romská a počet romských žáků základní školy, která se nachází na okraji této části, dosahuje průměrně ¼ v každé třídě. U vyšších ročníků je počet romských žáků ve třídě většinou nižší.

### 4.3 Charakteristika respondentů

Rozhovory u obou skupin respondentů byly provedeny v červnu roku 2015, nahrávány záznamovým zařízením a následně přepsány do písemné podoby. Počet rozhovorů s rodiči romských dětí je 4 a pro zachování anonymity jsou označovány jako RA1-4. Počet rozhovorů s učiteli základní školy je 3 a pro zachování anonymity jsou označovány jako RB1-3. Pro usnadnění hledání výroků v prepisu rozhovorů, které jsou přílohou práce, jsou jednotlivé výroky označeny čísly a označením daného respondenta.

Rodič	Pohlaví a věk rodiče	Počet dětí	Počet dětí školou povinných	Věk dětí školou povinných
RA1	Žena, 32	8 (1-2 RA1)	6 (3-4 RA1)	7, 9, 10, 11, 13, 15 (5-6 RA1)
RA2	Žena, 25	3 (1-2 RA2)	1 (3-4 RA2)	9 (5-6 RA2)
RA3	Žena, 28	2 (1-2 RA3)	1 (4 RA3)	10 (1-2 RA3)
RA4	Muž, 30	2 (1-2 RA4)	2 (6 RA4)	8, 9 (3-4 RA4)

*Tabulka 2 – Charakteristika rodičů romských dětí*

K charakterizování rodičů romských dětí byly využity první otázky. Těmito otázkami bylo zjištěno, kolik je v rodině dětí, kolik z nich chodí do základní školy, popřípadě základní školy speciální a jaký je jejich věk.

Respondenti ze skupiny rodičů romských dětí byli celkem 4. Z toho 3 byly matky a jeden otec. Věk rodičů se pohyboval od 25 let do 32 let. Celkový počet dětí v rodinách byl 8, 3, 2 a 2. Pouze v jedné rodině byl tedy počet dětí zásadně vyšší. Základní školu navštěvuje v každé rodině alespoň 1 dítě. V rodině RA1 jsou děti navštěvující základní školu 4 a děti navštěvující základní školu speciální 2. U rodin RA2 a RA3 navštěvuje základní školu vždy jedno dítě. V rodině RA4 jsou děti navštěvující základní školu 2. Věk těchto dětí se pohybuje od 7 let do 15 let.

Učitel	Pohlaví a věk	Zastávaná pozice ve škole	Romské dítě ve třídě
RB1	Žena, 53	Třídní učitel – 1. třída (1-2 RB1) Učitel 1. stupně (2 RB1)	Ano (4 RB1)
RB2	Žena, 36	Školní metodik prevence (1-2 RB2) Třídní učitel – 9. třída (3-4 RB2) Učitel 2. stupně – matematika, chemie (informace mimo rozhovor)	Ano (5-6, 10 RB2)
RB3	Muž, 41	Ředitel (1-2 RB3) Učitel 2. stupně – dějepis, zeměpis (3-4 RB3, informace mimo rozhovor)	Ano (5-6 RB3)

**Tabulka 3 – Charakteristika učitelů**

K charakterizování učitelů romských žáků bylo využito prvních otázek rozhovoru. Těmito otázkami bylo zjištěno, jakou funkci ve škole vykonávají a zda mají ve třídě romského žáka.

Respondenti z této skupiny jsou 3, z toho 2 ženy a 1 muž. Jsou to učitelé základní školy. RB1 je učitelem na 1. stupni základní školy a jako třídní učitel je vždy u 1. nebo 2. třídy. RB2 zastává funkci školního metodika prevence, třídního učitele a učitele na 2. stupni. RB3 je ředitelem základní školy a učí na 2. stupni. Všichni respondenti z této skupiny mají ve své třídě alespoň jednoho romského žáka nebo učí ve třídách, kde romský žák je.

## 4.4 Výsledky kódování a analýzy rozhovorů

Kódování rozhovorů bylo provedeno na základě principu otevřeného kódování dle zakotvené teorie (Strauss, Corbinová, 1999), které byly obohaceny o prvky deduktivního přístupu. Byly určeny kategorie a následně byly výroky vztahující se k těmto kategoriím hledány v rozhovorech. Výroky respondentů vztahujících se k jednotlivým kategoriím byly dále rozděleny do jemnějších kódů. Četnost výskytu může být ovlivněna tím, že se daný respondent o dané kategorii zmiňovat opakovaně.

### 4.4.1 Spolupráce

Do kategorie spolupráce byly zařazeny jemnější kódy: Stav spolupráce, Porozumění, spokojenost, K čemu je spolupráce dobrá?, Co se dá zlepšit?

Není snadné z rozhovorů vybrat určité části, které by pojednávaly o **stavu spolupráce**. V celých rozhovorech je vlastně popisována situace, jak spolupráce mezi rodinou a školou při výchově a vzdělávání romských dětí vypadá. Proto jsou vybrány pouze některé části, které nebudou zmiňovány později v jiných kategoriích.

Z rozhovoru s rodičem RA1 je patrné, že aktivitu při spolupráci se školou nechává spíše na škole. Kvůli malým dětem není možné, aby RA1 navštěvovala třídní schůzky (40 RA1). Do rodiny však dochází asistent pedagoga (22 RA1). RA1 uvádí, že dětem je ve škole dobře, i když také poznamenává, že se vyskytly problémy ve vzájemném chování dětí ve škole. Škola však tyto problémy řeší (36-38 RA1). Rodič RA2 se ke stavu spolupráce se školou vyjadřuje poměrně stručně „RA2: *Ne, je to všechno v pořádku.*“ (36 RA2). Od respondentů RA3 a RA4 nebyly do této kategorie vybrány žádné výroky.

Ke stavu spolupráce se spíše vyjadřují respondenti ze skupiny učitelů. Respondent RB1 vidí zásadní problém ve velkých absencích, které zapříčiňují problémy s učením (8 RB1), což se potom stává ústředním tématem při komunikaci s rodiči. RB1 si myslí, že spolupráce s rodiči není efektivní a že nepřináší dobré výsledky, dodává však „RB1: *... Ale snažíme se stále.*“ (26 RB1). Zmiňuje také problém, kdy stížnosti od rodičů nejdou přímo k učitelům, ale že se to učitelé dozvídají až jako poslední (34 RB1). Učitel RB2 několikrát zmiňuje rozdíl ve spolupráci mezi jednotlivými rodinami. „RB2: *Takže pokud se bavíme o rodinách, kde to funguje, tak tam je to bez problému. Rodiče chodí na rodičáky, komunikace s nimi je dobrá.*“

*Tam, kde ale tu školu berou, jakože tam musej, tak s těma je to šílený ...“ (18 RB2). Je patrné, že také dává velkou důležitost tomu, aby se s dětmi a jejich rodinami pracovalo již od první třídy (46-47 RB2). Dále také zmiňuje, že škola nemá vytvořený jednotný postup, který by mohl spolupráci s rodiči usnadňovat. „RB2: ... Ale jak říkám, každý kantor to musí dělat a ani na téhle škole to není ideálně sladěný.“ Připomíná také, že je dobré navázat spolupráci i s malým počtem rodin, protože po získání jejich důvěry je pravděpodobné, že se budou pak přidávat další (25 RB2). Z rozhovoru s učitelem RB3 vyplývá, že podoba spolupráce s rodinami záleží na tom, zda rodiče chtějí nebo nechťejí spolupracovat (40 RB3). Uvádí, že u některých rodičů je spolupráce bez problémů, ale u jiných je velice komplikovaná (48 RB3). Tyto výroky jsou podobné jako u učitele RB2. Se stavem spolupráce je poměrně spokojený, ale zároveň si je vědom toho, že se na spolupráci s rodiči musí stále pracovat a vylepšovat ji dle dané situace (53 RB3, 62 RB3, 68 RB3).*

Jako další jemnější kód v této kategorii bylo zvoleno **porozumění, spokojenost**. Respondenti ze skupiny rodičů vyjadřovali převážně spokojenost se spoluprací s učiteli. „RA2: ... Paní učitelka je strašně hodná.“ (26 RA2) „RA3: ... Jako já s ní nemám žádný problémy. Vycházím s ní jako dobře.“ (28 RA3) Rodič RA2 také nachází u učitele porozumění a není problém s domluvou mezi nimi (34 RA2). Rodič RA4 uvádí negativní i pozitivní zkušenosti (34 RA4). Z jeho vyjadřování byl však znatelný mírně negativní postoj. U respondentů ze skupiny učitelů byly znatelné smíšené pocity a vyskytovaly se také smíšené výroky. Spolupráce s rodinami je funkční jen u některých rodin a s tím souvisí také spokojenost učitelů se spoluprací s rodiči (16 RB1, 18 RB2, 48 RB3).

**K čemu je spolupráce dobrá?** Odpovědi na tuto otázku nebyly sice nalezeny v každém rozhovoru, ale přesto je otázka zodpovězena poměrně vhodně. Respondent RA2 spatřuje užitek v tom, že se dítě něco naučí, že do školy chodí (34 RA2). Respondent RA3 popisuje užitek krásným výrokem „RA3: Tak třeba v té komunikaci. Abychom si lépe rozuměli. Protože když nebudem spolupracovat ani jedna ani druhá, tak se nedomluvíme ...“ (38 RA3). Respondenti RB1 a RB2 zmiňují důležitost pocitu zodpovědnosti rodičů (24 RB1, 32 RB2). Učitel RB2 zároveň spatřuje jako velkou výhodu, že může kontaktovat rodiče a domluvit se s nimi, pokud si všimne nějaké negativní změny u žáka, tím najít i důvod a tedy řešení problému (32 RB2). Respondent

RB3 spatřuje důležitost spolupráce ve vytvoření podmínek vhodných pro dítě jak v rodině, tak i ve škole (38 RB3).

Další otázka, která by však mohla být zařazena až na konec této práce, zní: **Co se dá zlepšit?** Důvodem zařazení dříve je, že odpovědi respondentů se spíše vztahují konkrétně k nim, co jim by pomohlo. Odpovědi se u žádného z respondentů neshodují. Rodič RA1 uvádí, že by mu pomohlo, aby měly děti lépe označené úkoly. Také si je však vědom toho, že nedostatečné označování mohou způsobovat samy děti (42 RA1). Rodič RA2 nemá na zlepšení žádné návrhy. Rodič RA3 pouze konstatuje, že nevidí jako problém, pokud mu učitel napíše nebo zavolá (34 RA3). Očekává tedy aktivitu od učitele. Rodič RA4 dává k dispozici nápad o společném setkání učitelů, ředitele školy, sociálních pracovníků a všech rodičů, na kterém by se rozebíraly problémy dětí. Dává tu velkou zodpovědnost celé komunitě. Dále pak uvádí zavedení doučování ve škole (38 RA4). Níže v této práci jsou však tyto možnosti jmenovány jako ty, které se již využívají.

Učitel RB1 vidí jako dobré řešit problémy společně s rodiči, mluvit o problémech i nespokojenosti, a to v první řadě rodič s třídním učitelem. Dále zdůrazňuje, aby děti neměly zbytečnou absenci (34 RB1). „*RB1: Kdyby chodily děti do školy. To by asi pomohlo nejvíc.*“ (38 RB1) Učitel RB2 by uvítal klidnou domluvu a pečlivé dodržování dohodnutého (20 RB2). Jako důležité vidí, aby rodiče chodili na třídní schůzky, dohlíželi na děti, zda se opravdu učí, věděli, kde se jejich dítě nachází ve volném čase (35-36 RB2).

#### 4.4.2 Nespolutpráce

K této kategorii byly vybrány tyto jemnější kódy: Neporozumění, Diskriminace Romů, Učitel nechce, Rodič nechce.

Jemnější kód **neporozumění** byl nalezen pouze u respondentů RA4, RB1 a RB2. Rodič RA4 uváděl zkušenost, kdy se pokoušel domluvit s učitelem, ale tato domluva nefungovala (24 RA4, 34 RA4). Jedním z důvodů bylo i nepochopení záměru návštěvy rodiče. „*RA4: No, spíš rozepře. Připadalo mi, že tím, že jsem přišel a snažil se mu něco vysvětlit, si myslel, že jsem mu přišel vynadat. ...*“ (32 RA4)

Učitel RB1 má zase zkušenosti s tím, že učitel a rodič používají jiný komunikační kód a nemůže tak dojít k porozumění. „*RB1: ... tak často odkejdou a stejně se nic nezmění. Nebo ani nerozumí, co se jim říká ... nevíme, o čem se bavíme*

*spolu, že si nerozumíme prostě ...“ (16 RB1) K podobnému problému se vyjadřuje i učitel RB2. „RB2: ... Domluva s nima je občas hrozná, protože oni začnou křičet a nedomluvíš se. Tam je prostě každé postavenej jinak, tam není možnost se domluvit ...“ (20 RB2) Uvádí také neschopnost domluvit se z důvodu rozdílných názorů a trvání na nich. „RB2: ... Ta domluva fakt je natisíckrát pozvání, můžeš jim říct, co si myslíš a stejně vyjdou před školu a myslej si něco jinýho.“ (18 RB2) Dále pak klade důraz na to, aby si rodiče zjišťovali informace u zdroje a nebrali zřetel na neověřené informace (24 RB2).*

Důvodem k nespolupráci rodiny a školy při výchově a vzdělávání romských dětí může být také **diskriminace Romů**. V této oblasti se nedá zcela dokázat, zda je či není někdo diskriminován. Jedná se spíše o pocity, které však mohou mít velký vliv na spolupráci nejen učitelů s rodiči, ale i s dětmi samotnými.

Rodič RA1 nechtěl poslat své děti do běžné školy, protože „RA1: ... jako já jsem si myslela, že je to jakože rasistická škola ...“ (34 RA1). Jeho postoj se však postupem času změnil. Silnější pocit diskriminace byl zjevný u rodiče RA4. „RA4: ... Připadá mi, že romské děti berou někdy jako něco máň. Ty romský prostě berou jako podřadnější lidi. ... A stejně těm učitelům se to nelíbí. A na některý děti jsou obzvlášť zasedlí.“ (30 RA4) Uvádí, že by si přál, aby byl učitel tolerantnější a jednal se všemi jako rovný s rovným (34 RA4).

Z výroků respondentů ze skupiny učitelů je znatelný postoj, který nedokládá, ba dokonce vyvracuje, že by učitelé měli romské žáky a jejich rodiny nějak diskriminovat (6 RB1, 20 RB2, 12 RB3). Tento výrok, který zazněl hned na začátku rozhovoru s respondentem RB2, to zcela jasně dokazuje. „RB2: ... Možná není úplně šťastné rozlišovat romský a neromský, ale spíš romský a sociálně slabí a ty ostatní. Protože oni většinou ty sociálně slabí jsou ... nechci říct v komunitě, ale ... prostě táhnou s těma romskýma. Oni mají k sobě blízko. Takže jestli to je otázka jenom barvy pleti, to chování je stejný u sociálně slabých i romských. Nebo hodně podobný. U některých. Některý jsou taky v pohodě bezproblémový. Ale Rom a sociálně slabý mají k sobě blízko. Pokud je problém, tak jsou stejný problémy.“ (8 RB2)

Dalším jemnějším kódem v této kategorii je, že **učitel nechce** spolupracovat, že o spolupráci s rodičem nemá zájem. Byl předpokládán výskyt tohoto kódu u respondentů ze skupiny rodičů. V této skupině však nebyl nalezen žádný výrok vztahující se k tomuto problému. Objevil se pouze jeden výrok respondenta ze skupiny

učitelů, který se k nespolupráci učitele nepřímou vztahuje. „RB2: ... *Někdo to radši přejde, protože už toho má plné zuby a ne že by nechtěl, ale prostě už na to nemá sílu, protože toho je už opravdu někdy hodně.*“ (22 RB2) Tento výrok se týká spíše neřešení kázeňského problému žáka ve škole, což ovšem souvisí s následným neinformováním rodiče.

K tomu, že **rodič nechce** spolupracovat, bylo objeveno více výroků než u nespolupráce učitele. Všechny výroky spadající pod tento jemnější kód jsou od respondentů ze skupiny učitelů. Výroky se samozřejmě vztahují pouze k některým rodičům a ne pouze romským rodičům. „RB1: ... *A pokud jsou zvaní, tak se spíš vyhýbají ...*“ (12 RB1) Učitel RB2 se o problematice rodičů odmítajících spolupráci vyjadřoval častěji, ale může to být také jeho funkcí školního metodika prevence, kdy řeší právě problémové žáky. Ukazuje se, že u problémových žáků je větší předpoklad nespolupracujících rodičů. „RB2: *Tak třeba s touhle rodinou to je problém ...*“ (14 RB2) Učitel RB2 se vyjadřuje, že zájem o spolupráci rodičů se školou a informací o vzdělávání jejich dítěte není tak velký, jak by měl být (25 RB2). Dokládá to i výrok, který se vztahuje k pokusu společné schůzky školy (třídních učitelů, školního metodika prevence, ředitele) s rodiči romských dětí nastupujících do prvních tříd. „RB2: ... *Těch rodičů zase nepřišlo tolik, takže oni nechtěj. Oni nechtěj ...*“ (24 RB2)

#### 4.4.3 Učení

Jako další kategorie byla určena oblast učení. Jedná se o učení mimo školu, tedy mimo vyučování. Tato kategorie je rozdělena do jemnějších kódů: S rodiči, Samostatně, V jiném zařízení, Doučování ve škole.

Jemnější kód učení se **s rodiči** byl naplněn výroky od každého respondenta ze skupiny rodičů. Respondenti ze skupiny učitelů samozřejmě nemohli odpovídat na otázku ohledně učení se dětí doma. Učitel RB1 však vyjádřil, že někdy posílají chybějícím dětem úkoly po kamarádech nebo sourozencích, ale má spíše dojem, že rodiče s nimi úkoly nenapiší a nedoplní (10 RB1). Jeden z důvodů také uvádí jako „RB1: ... *Dojde to taky do takového stádia, kdy rodiče třeba ani nerozumí tomu, co po dětech chceme, takže neví. ...*“ (14 RB1)

Všichni respondenti ze skupiny rodičů uvádějí, že se doma s dětmi učí. Rodič RA2 uvádí, že se s dítětem učí pouze, když dělají úkoly (12 RA2). Ostatní respondenti z této skupiny se vyjadřují, že se učí s dětmi spíše večer a snaží se každý den

(11-14 RA1, 6 RA3, 41 RA4). Rodič RA4 se pak setkal i s tím, že učitel dával dětem mnoho úkolů a měl dojem, že jsou pomalé a zaostávají za ostatními, protože se doma neučí. Tento rodič pak za učitelem přišel a „*RA4: ... vysvětlil mu, že to tak není a že se doma učíme ...*“ (32 RA4)

**Samostatné** učení dětí je dalším kódem. Výroky vztahující se k samostatnému učení dětí jsou pouze od respondentů ze skupiny rodičů. Rodiče RA1, RA3 a RA4 potvrzují, že se děti učí i sami. Každý z těchto respondentů vztahuje samostatné učení se dětí k domácím úkolům (10 RA1, 4 RA3, 8 RA4, 14 RA4). Někdy zmiňují i další učení, jiné než domácí úkoly. U rodiče RA2 není z výroků zřejmé, že by se dítě učilo samo. Veškeré učení je spojeno buď s rodičem, nebo v jiném zařízení.

Učení se v **jiném zařízení** je zmiňováno poměrně často. Výroky o tom jsou nejen od respondentů ze skupiny rodičů, ale i učitelů. Jako nejčastější instituce je jmenováno nízkoprahové zařízení Smajlík. Toto zařízení jmenují všichni respondenti kromě učitele RB3. Každý respondent ze skupiny rodičů udává, že děti posílá do Smajlíku, aby se tam doučovali (8 RA1, 16 RA1, 8 RA2, 10 RA2, 4-6 RA3, 32 RA4, 41 RA4). Rodič RA3 pak jmenuje Smajlík i jako instituci, která se podílí na výchově dítěte, protože tam tráví velké množství svého volného času (16 RA3).

Respondenti RB1 a RB2 také jmenují Smajlík jako místo pro doučování dětí a přidávají k tomu i terénní sociální pracovnice města (14 RB1, 51 RB2). Učitel RB1 pak doporučuje tyto služby rodičům. „*RB1: ... Spíš se snažíme, abychom děti posílali do Smajlíku. Abychom je posílali za sociálními pracovníci do kanceláře a tam aby se učily.*“ (12 RB1)

V rozhovorech je dále zmíněno **doučování ve škole**. Rodič RA4 uváděl, že by si přál zavést doučování ve škole (38 RA4). Z výroků rodičů RA1 a RA3 vyplývá, že jejich děti na doučování do školy chodí (52 RA1, 6 RA3). Učitel RB2 pak uvádí i další instituci, která právě toto doučování ve škole zařizuje (51 RB2). Z rozhovorů však vyplývá, že informace o možnosti doučování dětí ve škole není příliš rozšířená nebo doučování nedosahuje takové kvantity, aby ho mohlo využívat více dětí.

#### 4.4.4 Iniciátor

Pod tuto kategorii byly zařazeny výroky, které vypovídají o tom, kdo je iniciátorem komunikace a spolupráce mezi rodinou a školou nebo takové výroky, kdy je předpoklad toho, kdo by měl komunikaci, spolupráci iniciovat.



Jako jemnější kódy této kategorie byly zvoleny: Učitel, Rodič, Škola. Důvodem, že kódy učitel a škola jsou rozdělené, je rozlišení toho, kdy iniciátorem pro komunikaci, spolupráci je pouze učitel, který spolupracuje s rodiči svých žáků nebo je to škola jako instituce iniciující komunikaci, spolupráci pro blíže neurčené nebo jinak specifikované rodiče.

**Učitel** jako ten, který vyvolává komunikaci, spolupráci je přítomen v 6 výrocích od 5 respondentů. Respondenti RA1 a RA4 uvádějí, že je učitel kontaktuje (19-20 RA1, 19-20 RA4). Je tedy tím, kdo zahajuje komunikaci. Respondent RA3 předpokládá, že iniciátorem komunikace má být učitel. „*RA3: Tak třeba kdyby mi napsala nebo kdyby mi zavolala, tak nemám problém.*“ (34 RA3) Výroky z rozhovorů respondentů RB1 a RB2 se vztahují ke zvaní rodičů do školy. Bohužel ale také předpokládají problémy a nedostavení se rodičů (10 RB1, 20 RB2). „*RB2: ... Už dvakrát jsme je zvali do školy ...*“ (14 RB2)

**Rodič** jako iniciátor se vyskytuje u 3 výroků od 3 respondentů. Respondenti RA3 a RA4 uvádějí, že pokud chtěli řešit nějaký problém, kontaktovali třídního učitele svých dětí (22 RA3, 24 RA4). Respondent RB2 se zmiňuje pouze o tom, že pokud rodiče požádají o schůzku, tak ta se vždy uskuteční (30 RB2). V tomto případě by byl tedy iniciátorem komunikace rodič.

Ke **škole**, instituci, která vytváří prostor a podněcuje rodiče, ale i učitele ke komunikaci, spolupráci, se vztahuje 6 výroků od 2 respondentů ze skupiny učitelů. Respondent RB2 zdůrazňuje, že škola nabízí prostor ke komunikaci a je nakloněna ke spolupráci s rodiči (25 RB2, 29 RB2). Dále uvádí 2 příklady toho, kdy přímo škola má ve svých interních dokumentech danou spolupráci s rodiči. Jeden je příkladem toho, kdy je to při kázeňských problémech dítěte „*RB2: ... důtka ředitele školy, zve se rodič, dvojka z chování, zase rodič ...*“ (21 RB2), druhý příklad je nabídka možnosti spolupráce rodičům a vytvoření prostoru pro neformální setkání rodičů, dětí a učitele „*RB2: ... Ta jedna akce je jakoby povinná, aby jako ředitel nám doporučil uskutečnit jednu akci s rodičema za 1 školní rok ...*“ (27 RB2). Respondent RB3 zmiňuje, že škola nabízí spoustu možností, jak se do spolupráce zapojit (40 RB3) a uvádí, že škola pořádá množství akcí, např. adaptační pobyty (60 RB3).

Z rozhovorů tedy jasně vyplývá předpoklad respondentů, že iniciace komunikace a spolupráce mezi rodinou a školou při výchově a vzdělávání romských dětí má být na straně školy a učitele.

#### 4.4.5 Možnosti, způsoby

V této kategorii jsou zařazeny takové výroky, které popisují, jaké formy, metody, způsoby, možnosti využívají respondenti při komunikaci a spolupráci školy s rodičem nebo rodiče se školou. V návaznosti na to byly vytvořeny jemnější kódy: Třídní schůzky, Osobní rozhovor, Telefonická komunikace, Písemné zprávy, Školní, třídní akce, kdy jsou pozváni rodiče, Pedagog přijde za rodinou, Společná schůzka, Schránka důvěry, E-mail.

**Třídní schůzky** se pořádají na každé škole. Výroků vztahujících se k třídním schůzkám bylo 10. Tyto výroky jsou od všech respondentů. Rodič RA1 připouští, že na třídní schůzky nechodí z důvodu, že má doma malé děti, které do školy vzít nemůže (40 RA1). To by mohl být námět pro školu, aby se pokusila zajistit na dobu třídní schůzky hlídání menších dětí, aby i tito rodiče mohli bez problému jít na třídní schůzky. Rodiče RA2, RA3 a RA4 uvádí, že na třídní schůzky svých dětí dochází (24 RA2, 26 RA2, 24 RA3, 28 RA4). Učitelé jmenují třídní schůzky jako jednu z možností komunikace s rodiči, kterou škola nabízí (10 RB1, 17 RB2, 16 RB3, 46 RB3). Zároveň ale učitel RB2 připomíná, že na třídní schůzky nechodí všichni rodiče (35 RB2).

**Osobní rozhovor** se zdá být nejčastěji využívanou možností pro komunikaci a spolupráci mezi rodinou a školou. Výroků o tomto způsobu je celkem 13 od všech respondentů kromě RB1. Rodič RA1 uvádí, že občas zajde do školy a zeptá se učitelů, jak se děti učí (40 RA1) nebo že do školy zašli kvůli problému, o kterém jim řekli děti (26 RA1). Rodič RA2 chodí do školy pravidelně a nechává se informovat o svém dítěti (22 RA2, 26 RA2). Zároveň také uvádí, že v kontaktu s třídní učitelkou dítěte je i jiný člen rodiny (34 RA2). Rodič RA3 se někdy s učitelem sejde a projednávají záležitosti týkající se dítěte (28 RA3). U rodiče RA4 se zdá, že upřednostňuje jiné možnosti pro komunikaci s učitelem, ale nebrání se ani osobnímu setkání (24 RA4). Učitelé RB2 a RB3 jmenují osobní setkání jako jednu z možností komunikace, kterou mohou rodiče využít (14 RB2, 16 RB3, 46 RB3). „RB2: ... Ale jinak pokud má rodič jakýkoliv problém, tak může kdykoliv do školy přijít, zavolat, domluvit si schůzku a vždycky ten kantor si musí udělat čas a probrat to s ním ...“ (27 RB2) Učitel RB2 také spojuje osobní rozhovor se zvaním rodičů do školy kvůli problémům dětí (14 RB2, 28 RB2).

Výroky o **telefonické komunikaci** se objevují také velice často. Celkem je jich 12 a od každého respondenta je alespoň 1. Rodič RA1 kontaktuje telefonicky učitele v případě, že dítě nechává z nějakého důvodu doma (28 RA1). Rodičům RA2 a RA3 nikdy učitel nevolal (19-20 RA2, 19-20 RA3), ale rodič RA3 uvádí, že volal učiteli on (22 RA3). Rodič RA4 také nemluví o tom, že by ho někdy učitel telefonicky kontaktoval, ale zmiňuje se dvakrát, že kontaktoval telefonicky učitele (22 RA4, 24 RA4). Učitelé RB1 a RB2 spojují telefonický kontakt s rodiči s domluvením osobní schůzky (12 RB1, 27 RB2, 28 RB2). Učitel RB2 také vypovídá, že rodiče telefonicky kontaktuje i v případě, kdy spozoruje nějakou negativní změnu u dítěte (32-33 RB2). Učitel RB3 pak telefonický kontakt uvádí jako jednu z možností komunikace (16 RB3).

I když je telefonická komunikace zmiňována poměrně často, zdá se, že není příliš využívanou možností pro komunikaci a spolupráci mezi rodinou a školou. Zdá se být spíše prostředkem k domluvě na osobním setkání.

**Písemné zprávy**, ať už do deníčků, notýsků dětí nebo přímo dopisy, jsou také často využívány. V rozhovorech s respondenty jsou jmenovány osmkrát, převážně od respondentů ze skupiny rodičů. Výrok respondenta ze skupiny učitelů je pouze jeden a to od RB1. To může být také způsobeno tím, že učitelé RB2 a RB3 jsou učitelé 2. stupně základní školy a tedy není předpokládáno, že žáci na 2. stupni notýsky či deníčky mají. Všichni respondenti ze skupiny rodičů uvádějí, že si s učiteli píše přes notýsky nebo deníčky dětí (28 RA1, 18 RA2, 26 RA2, 24 RA3, 16 RA4, 22 RA4). Rodič RA3 také uvádí, že komunikoval s učitelem pomocí dopisů (24 RA3). Učitel RB1 zmiňuje notýsek pouze ve spojení s pozváním rodičů „*RB1: ... zvou se tím, že se píše do notýsku ...*“ (12 RB1).

**Školní, třídní akce, kdy jsou pozváni rodiče**, zmiňují pouze učitelé RB2 a RB3 ve 3 výrocích. Učitel RB2 to popisuje takto „*RB2: Každá třídní učitelka dělá vlastně nějaké akce pro rodiče s dětma v rámci své třídy. Ta jedna akce je jakoby povinná, aby jako ředitel nám doporučil uskutečnit jednu akci s rodičema za 1 školní rok. Je to zase o tom, aby ten kantor třídní se sblížil s těma rodičema trošku jinak než na těch třídních schůzkách a těch konzultačkách ...*“ (27 RB2). Učitel RB3 zmiňuje tyto akce také a dodává i konkrétní příklady těchto akcí – vánoční zdobení, vánoční pečení (18 RB3, 46 RB3). Zda se ale opravdu takových akcí účastní i rodiče není zřejmé.

Další možností, jak komunikovat a spolupracovat s rodinou je, že **pedagog za rodinou přijde**. Tato možnost je v rozhovorech zastoupena 3 výroky, od 3 respondentů. Rodič RA2 uvádí, že za ním přichází učitel dítěte v případě, kdy rodič potřebuje (34 RA2). Respondenti RA1 a RB3 pak uvádějí možnost, kdy do rodiny přijde asistent pedagoga, který již s rodinami má zkušenosti, zná je, a přináší jim potřebné informace vztahující se k potřebám daného dítěte (22 RA1, 64 RB3). Tuto možnost zmiňoval i učitel RB1, ovšem mimo nahrávání, takže není daný výrok zaznamenán v rozhovoru.

Pojmenováním jemnějšího kódu **společná schůzka** je chápána taková schůzka, která se uskutečňuje s větším množstvím rodičů za přítomnosti zástupců školy, učitelů, ale také sociálních pracovníků, kteří zasahují do výchovy a vzdělávání dětí. O podobné schůzce se zmiňuje rodič RA4 jako návrhu na zlepšení (38 RA4). Z výroků respondentů ze skupiny učitelů se však ukazuje, že taková schůzka se již uskutečnila (30 RB1, 46 RB3). Učitel RB2 tuto schůzku popisuje takto „*RB2: ... Třeba jsme teďka šli vyloženě do Smajliku. Vedení školy, já jako preventistka, učitelky prvních tříd, pozvali jsme tam rodiče, ty romský, který mají děti v prvních třídách, abychom už od těch prvních tříd to nastavili, jakože spolupráce, když něco budou mít za problém, ať okamžitě přijdou do školy, ať zavolaj, ať se to probere ...*“ (24 RB2). Uvádí ale také, že tato společná schůzka neměla u rodičů příliš velké zastoupení. Způsobeno to však může být tím, že je to nová možnost a rodiče nevěděli, co mají očekávat. Je pravděpodobné, že pokud by se takové společné schůzky realizovaly častěji, rodiče romských dětí by získali důvěru a na další schůzku by se jich dostavilo více.

**Schránku důvěry** jako možnost komunikace s rodiči jmenuje pouze respondent RB2 (29 RB2). Schránka důvěry tak dává možnost pro anonymní vyjádření rodiče k dění ve škole, k problémům, které se mohou vyskytnout. Zdá se však, že tuto možnost rodiče nevyužívají nebo o ní ani nevědí.

Poslední zmiňovanou možností ke komunikaci a spolupráci školy s rodinou je **e-mail**. Tuto možnost uvádí pouze respondent RB3. „*RB3: ... Jinak, pokud to jde, tak prostřednictvím emailů ...*“ (16 RB3) Každý učitel na této škole má zřízený svůj pracovní e-mail. E-mailové adresy je možné najít na stránkách školy. Není však pravděpodobné, že by rodiče romských dětí takové možnosti využívali z důvodu jejich sociálně – ekonomické situace.

#### 4.4.6 Problémy dětí

Tato kategorie se věnuje problémům dětí, které spolu škola a rodiče romských dětí nejčastěji řeší. Kategorie je rozdělena na problémy: Vzdělávací, Kázeňské, Absence a Chybění pomůcek.

Ke **vzdělávacím problémům** se vztahuje 5 výroků od 4 respondentů, převážně ze skupiny rodičů. Rodič RA2 popisuje situaci, kdy se s dítětem učí a je to značně problematické (14 RA2). Rodič RA3 jmenuje, co dítěti jde a co ne (10 RA3) a také jmenuje problém s postupem dítěte do dalšího ročníku, kdy byla spolupráce mezi rodinou a školou častější a dítě pak začalo chodit na doučování do nízkoprahového zařízení (26 RA3). Rodič RA4 uvádí, že s učiteli řeší vzdělávací problémy svých dětí „*RA4: ... Bud' je to teda, že jsou děti trošičku pomalejší na učivo, pomalejší na psaní diktátů, abych s nima cvičil doma ...*“ (22 RA4). Učitel RB2 vyjadřuje svůj postoj ke vzdělávání ve třídě tak, že považuje za důležité, aby byla nastavená pravidla, která budou učitelům umožňovat bez problému ve třídě učit, přičemž výsledky hodnocení již nepovažuje za tak důležité. „*RB2: ... A jestli vy výsledky toho konkrétního romského žáka budou takový nebo horší, to už snad není tak podstatné ...*“ (12 RB2)

**Kázeňské problémy** dětí jsou zmiňovány především respondenty ze skupiny učitelů. Učitel RB2 uvádí konkrétní případ žáka, který narušuje vzdělávání nejen své, ale i celé třídy a zároveň napadá slovně i fyzicky učitele. Připouští ale, že je to velice individuální a kázeňské problémy tento žák nemá u každého učitele. (11 RB2) Respondent RB3 ze své funkce ředitele uvádí, že řeší pouze velice závažné kázeňské problémy a říká „*RB3: ... kázeňské problémy s romskými žáky řeší častěji třídní učitelé ...*“ (12 RB3). Také respondent RA4 ze skupiny rodičů připouští, že s učitelem někdy řeší i kázeňské problémy svých dětí (22 RA4).

Dalším problémem, který řeší především respondenti ze skupiny učitelů, je **absence**. Nejvíce se k tomuto problému vyjadřuje učitel RB1. „*RB1: Já bych viděla zásadní problém v tom, že mají velké absence, tím pádem jim uniká spousta učiva ...*“ (8 RB1) Problém zanedbávání školní docházky nebo vysokého počtu absencí řeší RB1 v průběhu celého rozhovoru (6 RB1, 34 RB1). Učitel RB2 také tento problém řeší (11 RB2). V souvislosti s rodiči pak uvádí, že někteří rodiče brání sebe i své děti a „*RB2: ... rodič popírá, že to dítě bylo za školou ...*“ (20 RB2).

Posledním jemnějším kódem v této kategorii je nenošení, **chybění pomůcek**. Rodič RA1 uvádí, že v případě, kdy dětem něco chybí, přijde za ní asistent pedagoga

(22 RA1). Není však jasné, zda chybí právě pomůcky. Učitel RB2 se o chybění pomůcek zmiňuje v souvislosti s problémem popírání rodičů této skutečnosti při osobním rozhovoru. „RB2: ... *popírá, že by nenosili ty věci nebo že je nemaj nebo že mu to někdo ukrad ...*“ (20 RB2) Učitel RB3 pak uvádí, že v jeho hodinách není tento problém příliš podstatný (32 RB3).

#### 4.4.7 Spolupráce školy s další institucí

Respondenti ze skupiny učitelů jmenovali některé instituce, které jim pomáhají při spolupráci s rodinami. Na základě těchto výroků byly vybrány jemnější kódy: Smajlík a sociální terénní pracovníce, Odbor sociálně právní ochrany dětí (OSPOD), Městská policie, Asistent prevence kriminality (APK).

**Smajlíku, nízkoprahovému zařízení, či sociálním terénním pracovnícím** města již byla věnována pozornost v souvislosti s doučováním dětí. Spolupráce školy s tímto zařízením se zaměřuje především na doučování dětí, kdy učitelé odkazují rodiče právě na tyto instituce (12 RB1, 14 RB1, 51 RB2).

Spolupráci školy s **odborem sociálně právní ochrany dítěte** uvádí především učitel RB2 (14 RB2, 21 RB2, 50 RB2). Důvodem tomu je pravděpodobně to, že ve škole zastává funkci metodika prevence. Spolupráci školy s OSPODem v souvislosti s rodinami popisuje takto „RB2: *Tady aby se dalo s těma dětma vyjít, musí být super spolupráce se sociálkou. Jinak ta škola se nehne z místa. Na ně platí jenom ta sociálka a platí to na ty rodiče, protože tam se jim může sáhnout na peníze a oni musí chodit na tu sociálku a tam poslouchat takový to tytyty, což je jim nepříjemný ...*“ (15 RB2) Další, kdo jmenuje OSPOD v rozhovoru, je učitel RB3, kdy vypovídá o dobrém stavu spolupráce s ním a možnosti, kam se obrátit s problémem (66 RB3).

**Městskou policii** jmenují opět pouze respondenti RB2 a RB3 a uvádějí, že jsou se spoluprací spokojeni (49 RB2, 66 RB3). Učitel RB2 pak ještě upozorňuje na propojení školy, městské policie, OSPODu (51 RB2).

**Asistent prevence kriminality (APK)** je zmiňován pouze v jedné rozhovoru s respondentem RB3 jako další instituce, se kterou škola spolupracuje. „RB3: ... *Taky tu fungujou ty APKáčka – asistenti prevence kriminality ...*“ (66 RB3) APK jsou vybírání z řad obyvatel sociálně vyloučené lokality a v tomto případě jsou to tedy většinou Romové. Jejich funkcí je dohlížet na pořádek v lokalitě.

## **4.5 Shrnutí výsledků výzkumného šetření**

Na základě výše uvedeného kódování a analýzy rozhovorů je možné odpovědět na výzkumné otázky, které byly položeny. Nejdříve se pokusím zodpovědět dílčí výzkumné otázky a po té vstupní výzkumnou otázku.

### **Komunikuje škola s rodinou romských dětí?**

Z odpovědí respondentů z obou skupin je zjevné, že škola a rodina při výchově a vzdělávání romských dětí komunikuje. Iniciátorem této komunikace je ve většině případů škola nebo konkrétní učitel dítěte. Při komunikaci rodiče a učitele se mohou vyskytnout problémy v komunikaci, které pak nemusí vézt k pochopení sdělení nebo úspěšnému průběhu komunikace. Někteří rodiče romských dětí mohou také vnímat pocit diskriminace, čímž je značně ovlivněna komunikace mezi nimi a školou. Škola s rodiči komunikuje převážně z důvodů vzdělávacích, kázeňských a absenčních problémů dítěte ve škole.

### **Je rozvinuta spolupráce rodiny a školy při výchově a vzdělávání romských dětí?**

Rodiče romských dětí nemají pocit, že by s nimi škola rozvinula nějakou trvalejší spolupráci. Učitelé se k trvalejší spolupráci s rodiči také příliš nevyjadřují. Často popisují pouze to, že zvou rodiče do školy. Uvádějí ale také, že s některými rodinami je spolupráce na dobré úrovni, s jinými zase na úrovni špatné. Škola ale dává dostatek prostoru, aby se rodiče, kteří mají o spolupráci zájem, mohli do chodu školy zapojit.

### **Jaké metody a možnosti jsou využívány při spolupráci romské rodiny a školy?**

Metody a možnosti, které škola využívá pro komunikaci nebo spolupráci s rodiči romských dětí, jsou:

- Třídní schůzky
- Osobní rozhovor
- Telefonický kontakt
- Písemné zprávy
- Školní, třídní akce, kdy jsou pozváni rodiče
- Za rodinou přijde pedagog
- Společná schůzka

Rodiče tyto možnosti většinou využívají, a některé z nich jako jsou osobní rozhovor, telefonický kontakt nebo písemné zprávy využívají sami pro navázání komunikace s učiteli, školou.

Základní vstupní výzkumnou otázkou, která byla položena, je:

### **Jak funguje spolupráce mezi rodinou a školou při výchově a vzdělávání romských dětí?**

U rodin, které projevují zájem o školu a dění v ní, je spolupráce na dobré úrovni a je využíváno větší množství možností pro spolupráci. Spolupráce školy s rodinami, které však o ni nemají zájem, je komplikovaná a zůstává spíše na úrovni projednávání problémů dítěte a tedy nutné komunikace. Mezi rodinou a školou při výchově a vzdělávání romských dětí do jisté míry probíhá komunikace a spolupráce, a tím se výchova a vzdělávání stává efektivnějším.

Z toho vyplývá, že je potřeba povzbuzovat zájem rodičů o školu. Tato konkrétní škola sice nabízí určité možnosti, jak může rodič participovat na životě školy, v první části této práce jsou však zmíněny i další, méně obvyklé možnosti, které by škola mohla pro spolupráci s rodinami romských dětí využít. Bylo by dobré, aby si škola sama zvolila nebo našla takové možnosti, které je schopná realizovat a které budou vyhovovat i rodičům. Jako překážka se však jeví to, že učitelé už nemají sílu na aktivity nad rámec vyučování, jak uvedl respondent RB2 (22 RB2). Právě tuto překážku by mohl odstranit pedagog, který nebude současně učitelem a bude se moci věnovat aktivitám, které zajistí otevřený přístup školy rodičům, vytvoření prostoru pro vhodnou komunikaci, realizaci akcí pro rodiče, děti, ale i pro pedagogy samotné.



## Závěr

Práce na základě teoretického i praktického hlediska splnila daný cíl, tedy zmapovala stav, možnosti a metody spolupráce mezi rodinou a školou romského dítěte.

V první části práce jsou popisovány teoretické informace k problematice spolupráce rodiny a školy při výchově a vzdělávání romských dětí. Nejdříve je stručně popisována historie Romů, jejich kultura, romské myšlení, které je specifické a ovlivňuje život Romů i jejich okolí. Dále se věnuje vzdělávání Romů, významu školy ve výchově a vzdělávání dětí. Poslední kapitola této části se zabývá samotnou spoluprací rodiny a školy, kde je vymezen legislativní rámec, je zde popisováno doporučení pro úspěšnou spolupráci, možnosti, které se při spolupráci rodiny a školy využívají a určitá specifika spolupráce školy s romskou rodinou.

Druhá část práce je věnována výzkumnému šetření. Výzkumné šetření bylo provedeno pomocí rozhovorů s návodem se dvěma skupinami respondentů – rodiči a učiteli romských žáků. Rozhovory byly kódovány a analyzovány pomocí metody otevřeného kódování dle zakotvené teorie obohacené o prvky deduktivního přístupu. Vstupní hypotéza byla: Mezi rodinou romského dítěte a školou funguje spolupráce. Tato hypotéza byla částečně potvrzena. Výzkumné šetření prokázalo, že mezi rodinou a školou při výchově a vzdělávání romských dětí do jisté míry probíhá komunikace a spolupráce. Záleží však na větším množství okolností, které do daného procesu navazování a udržení spolupráce zasahují. Tyto okolnosti by se mohly stát dalším předmětem zkoumání.

Poznatky načerpané během zpracovávání této práce potvrdily, že spolupráce rodiny a školy při výchově a vzdělávání romských dětí je komplikovaná a náročná, ale zároveň velmi důležitá, protože výchova a vzdělávání dětí je potom efektivnější a vede k jejich lepším výsledkům. Z tohoto důvodu je potřebné se i nadále touto problematikou zabývat a hledat další možnosti, které budou vhodné k navázání trvalé spolupráce mezi romskými rodiči, dětmi a jejich učiteli.

K nalezení a realizování takových možností je zapotřebí dostatečné aktivity a síly, kterou učitelé většinou postrádají. Vytváří se tak vhodná pozice pro sociálního pedagoga, který může ve škole zastávat funkci komunikátora s rodinami, výchovného poradce, školního metodika prevence, pedagoga volného času dětí, realizátora vzdělávacích akcí pro rodiče i učitele, realizátora akcí vhodných pro navázání a udržení spolupráce rodiny a školy.

## Seznam použitých zdrojů

- BAKALÁŘ, P. *Psychologie Romů*. Vyd. 1. Praha: Votobia, 2004. 179 s. ISBN 80-7220-180-8.
- BALVÍN, J. a kol. *Romové a pedagogika : 15. setkání Hnutí R na Technické univerzitě v Liberci 24.-25. března 2000*. Vyd. 1. Ústí nad Labem: Hnutí R, 2000. 147 s. ISBN 80-902461-3-3.
- BALVÍN, J. *Bariéry a negativní jevy v životě a vzdělávání Romů*. Ústí nad Labem: Hnutí R, 1996. 67 s. ISBN 80-902149-1-6.
- BITTNEROVÁ, D., DOUBEK, D., LEVÍNSKÁ, M. *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy, 2011. 308 s. ISBN 978-80-87398-18-0.
- COHN, W. *Cikáni*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2009. 61 s. ISBN 978-80-7419-008-7.
- ČAPEK, R. *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013. 184 s. ISBN 978-80-247-4640-1.
- FRASER, A. *Cikáni*. Praha: NLN, 1998. 374 s. ISBN 80-7106-212-X.
- GAJDOŠOVÁ, E., HERÉNYIOVÁ, G. *Rozvíjení emoční inteligence žáků: prevence šikanování, intolerance a násilí mezi dospívajícími*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006. 325 s. ISBN 80-7367-115-8.
- HAVLÍK, R., KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002. 174 s. ISBN 80-7178-635-7.
- HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. 280 s. ISBN 978-80-247-1168-3.
- HENDL, J., *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Vyd. 4. přeprac. a rozš. Praha: Portál, 2016. 440 s. ISBN 978-80-262-0982-9.
- HOFERKOVÁ, S., KALIBOVÁ, P., PELCÁK, S., ed. *Perspektivy sociální pedagogiky v 21. století*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. 395 s. ISBN 978-80-7435-407-6.
- HÜBSCHMANNOVÁ, M. *Šaj pes dovakeras = Můžeme se domluvit*. Vyd. 4. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. 129 s. ISBN 80-244-0496-6.
- JAKOUBEK, M. *Konec (ne)jednoho mýtu*. Vyd. 1. Praha: Socioklub, 2010. 317 s. ISBN 80-86140-21-0.

- JANIŠ, K., ed. *Rodina a škola*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. 103 s. ISBN 80-7041-170-8.
- JESENSKÝ, J. *Integrace - znamení doby*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1998. 214 s. ISBN 80-7184-691-0.
- KALEJA, M. a kol. *Romové - otázky a odpovědi v českém a slovenském kontextu*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2012. 202 s. ISBN 978-80-7464-175-6.
- KALEJA, M. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2011. 162 s. ISBN 978-80-7368-943-8.
- KALEJA, M., KNEJP, J. *Mluvme o Romech = Aven vakeras pal o Roma*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, 2009. 199 s. ISBN 978-80-7368-708-3.
- KALOVÁ, J. *Druhá směna*. Vyd. 1. Praha: Romea, 2012. 141, 123 s. ISBN 978-80-904106-1-9.
- KREJČOVÁ, V. *Aktuální témata výchovy a vzdělávání ve škole*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. 93 s. ISBN 80-7041-391-3.
- MATĚJŮ, P., STRAKOVÁ, J., VESELÝ, A. *Nerovnosti ve vzdělávání: od měření k řešení*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2010. 495 s. ISBN 978-80-7419-032-2.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: *Bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001. 98 s. ISBN 80-211-0372-8.
- NEČAS, C. *Historický kalendář: dějiny českých Romů v datech*. Vyd. 2. – přeprac. a rozš. Olomouc: Univerzita Palackého, 2008. 98 s. ISBN 978-80-244-1747-9.
- NEČAS, C. *Romové v České republice včera a dnes*. Vyd. 4. – dopl. Olomouc: Vydavatelství Olomouc, 1999. 129 s. ISBN 80-7067-952-2.
- Obyvatelstvo podle národnosti a podle velikostních skupin obcí a krajů*. [on-line] Český statistický úřad [cit. dne 17.05.2015]. Dostupné na: <https://www.czso.cz/csu/sldb/obyvatelstvo>.
- ŘÍČAN, P. *S Romy žít budeme – jde o to jak*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998. 144 s. ISBN 80-7178-250-5.
- SMUTEK, M., ŠVEŘEPA, M. ed. *Sociální práce a sociální služby*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. 141 s. ISBN 978-80-7041-105-6.
- Socioklub. *Romové v České republice*. Vyd. 1. Praha: Sociopress, 1999. 558 s. ISBN 80-902260-7-8.

- STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Vyd. 1. Boskovice: Albert, 1999. 196 s. ISBN 80-85834-60-X.
- ŠÍŠKOVÁ, T., ed. *Výchova k toleranci a proti rasismu: multikulturní výchova v praxi*. Vyd. 2. – aktualiz. Praha: Portál, 2008. 280 s. ISBN 978-80-7367-182-2.
- Školský zákon č. 561/2004 Sb. v platném znění, *o předškolním, základním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*.
- ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdělávání Romů*. Vyd. 4 – rozš. a upr. Praha: Karolinum, 2011. 130 s. ISBN 978-80-246-1909-5.
- ŠVARŤÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: Pravidla hry*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
- WALTEROVÁ, E. a kol. *Školství - věc (ne)veřejná?: názory veřejnosti na školu a vzdělávání*. Vyd.1. Praha: Karolinum, 2010. 307 s. ISBN 978-80-246-1882-1.
- Zákon č. 359/1999 Sb. v platném znění, *o sociálně-právní ochraně dětí*.
- Zákon č. 94/1963 Sb. v platném znění, *o rodině*.
- Zpráva o stavu romských komunit v České republice*. Vyd. 1. Praha: Úřad vlády České republiky, 2005. 91 s. ISBN 80-86734-49-8.

## Seznam dalších pramenů

- ČÁP, D. a kol. *Výchovné poradenství*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2009. 250 s. ISBN 978-80-7357-498-5.
- Český statistický úřad. Odbor statistik rozvoje společnosti. *Speciální školství v ČR po roce 1989*. Vyd. 1. Praha: Český statistický úřad, 2006. 28 s. ISBN 80-250-1227-1.
- DVOŘÁK, D. a kol. *Česká základní škola: vícepřípadová studie*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2010. 310 s. ISBN 978-80-246-1896-8.
- KALHOUS, Z., OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. 447 s. ISBN 978-80-7367-571-4.
- KLEŇHOVÁ, M. a kol. *České školství v mezinárodním srovnání*. Vyd. 1. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2007. 99 s. ISBN 978-80-211-0537-9.
- KREJČOVÁ, L. *Komunikace s rodiči problémových žáků*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita, 2010. 62 s. ISBN 978-80-7372-650-8.

- MATĚJŮ, P., STRAKOVÁ, J., ed. *(Ne)rovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2006. 411 s. ISBN 80-200-1400-4.
- MICHALOVÁ, Z. *Speciální pedagogika 1. díl*. Vyd. 2. Liberec: Technická univerzita, 2012. 45 s. ISBN 978-80-7372-831-1.
- Občanské sdružení Slovo 21. *Jsme přece lidé, ne? = We're all people, no?* Vyd. 1. Praha: Slovo 21, 2007. 89, 91 s. ISBN 978-80-239-8605-1.
- POLECHOVÁ, P. a kol. *Jak se dělá "Škola pro všechny"*. Vyd. 1. Kladno: Aisis, 2005. 101 s. ISBN 80-239-4667-6.
- PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. Vyd. 2. – aktualiz. a rozš. Praha: Triton, 2011. 167 s. ISBN 978-80-7387-502-2.
- SCHOENEBECK, H. *Škola s přívětivou tváří: skutečnost a představa*. Vyd. 1. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2001. 81 s. ISBN 80-7194-404-1.
- SPIPKOVÁ, V. a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. 311 s. ISBN 80-7178-942-9.
- TOMICKÁ, V. *Vybrané kapitoly k integraci ve školství*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita, Referát distančního vzdělávání, 2000. 24 s. ISBN 80-7083-381-5.
- VALIŠOVÁ, A. *Asertivita v prostředí rodiny a školy: pedagogické a psychologické kontexty v teorii a praxi*. Vyd. 1. Praha: ISV nakladatelství, 2002. 326 s. ISBN 80-86642-03-8.

## Seznam tabulek

Tabulka 1 – Utřídění možností spolupráce mezi rodinou a školou .....	37
Tabulka 2 – Charakteristika rodičů romských dětí .....	41
Tabulka 3 – Charakteristika učitelů .....	42

## Seznam příloh

Příloha A: Orientační kódovací tabulka	
Příloha B: Rozhovor s rodičem RA1 – žena, 32 let	
Příloha C: Rozhovor s rodičem RA2 – žena, 25 let	
Příloha D: Rozhovor s rodičem RA3 – žena, 28 let	
Příloha E: Rozhovor s rodičem RA4 – muž, 30 let	
Příloha F: Rozhovor s učitelem RB1 – žena, 53 let	
Příloha G: Rozhovor s učitelem RB2 – žena, 36 let	
Příloha H: Rozhovor s učitelem RB3 – muž, 41 let	