

UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ

Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2016

Bc. Simona Čejchanová

UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ

Pedagogická fakulta

Katedra sociální pedagogiky

Výchova a vzdělávání v romské rodině

Diplomová práce

Autor práce: Bc. Simona Čejchanová

Studijní program: N 7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Sociální pedagogika

Vedoucí práce: Mgr. Gabriela Caltová Hepnarová, Ph. D.

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Zadání diplomové práce

Autor: Bc. Simona Čejchanová

Studijní program: N 7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Sociální pedagogika

Název závěrečné práce: **Výchova a vzdělávání v romské rodině**

Název závěrečné práce AJ: Upbringing and education in the Roma family

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cílem práce je popis výchovných vlivů, které působí na romského žáka ve vztahu ve formování občanských ctností. V první části práce je uvedena definice romské rodiny s jejich zvyky, tradicemi, normami. Přibližuje, jaké sociální vlivy sehrávají dominantní roli ve formování vzdělávacích aspirací. Práce je zaměřena na postoje ke vzdělání a vzdělávání v sociokulturním kontextu, který ovlivňuje školní výsledky romského dítěte. Tématem výzkumné části je kvantitativní výzkum s vytvořeným dotazníkem – pojetí občanství u romských žáků, jaký má vliv rodinné prostředí na formování žáka-občana, představy žáků o občanství a s tím souvisejícími právy a povinnostmi, u kvalitativního výzkumu jsou využity metody dotazování, pozorování pro sběr dat s romskými rodiči.

Garantující pracoviště: Katedra sociální pedagogiky, Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Gabriela Caltová Hepnarová

Konzultant:

Oponent: Ing. et. Bc. Stanislav Michek, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 4. 3. 2013

Datum odevzdání závěrečné práce:

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala (pod vedením vedoucí diplomové práce) samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V České Čermné dne 23. 6. 2016

.....

Bc. Simona Čejchanová

Poděkování

Děkuji vedoucí diplomové práce Mgr. Gabriele Caltové Hepnarové, Ph. D za cenné rady, profesionální připomínky, za vstřícný přístup a za trpělivost při zpracování této práce.

Anotace

ČEJCHANOVÁ, Simona. *Výchova a vzdělání v romské rodině*.

Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2016. 107 s.

Diplomová práce.

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Gabriela Caltová Hepnarová, Ph. D

Diplomová práce je rozdělena do dvou částí, na teoretickou a empirickou. Teoretická část je zaměřena na přiblížení historie Romů, tradiční romské rodiny, jejich zvyky, tradicemi, normami, výchovnými vlivy, které působí na romského žáka. V empirické části je uvedena jednotka zkoumání. Výzkumné šetření bylo provedeno kvantitativní metodou pomocí dotazníkového šetření, u kvalitativního výzkumu byla použita metoda dotazování. Empirická část si klade za cíl zjistit rozdíl ve výchovném působení matky a otce v romské rodině.

Klíčová slova: výchova, vzdělání, vzdělávání, romská rodina

Annotation

Čejchanová, Simona. Upbringing and education of the Roma family.

Hradec Králové: Faculty of Education University of Hradec Králové, 2016, 107 p.

Thesis.

Supervisor: Mgr. Gabriela Caltová Hepnarová, Ph. D

The thesis is divided into two parts, theoretical and empirical. The theoretical part is focused on the approach of the history of the Roma, traditional Roma families, their customs, traditions, norms, educational influences that affect Roma pupil. In the empirical part is listed unit of the research. Research investigation was conducted by the quantitative method using a questionnaire survey, in the qualitative research was used method of the questioning. The empirical part aims to detect the difference in the educational effect of the mother and the father in the Roma family.

Keywords: upbringing, education, Roma family

Obsah:

ÚVOD.....	9
1. Výchova, vzdělávání, vzdělání	11
2. Historie romské národní menšiny	13
3. Romská rodina a výchova	18
3.1. Muž v romské rodině.....	24
3.2. Žena v romské rodině.....	26
3.3. Děti v romské rodině.....	29
4. Vzdělávání romských dětí.....	33
5. Faktory ovlivňující výchovu a vzdělávání.....	42
6. Cíl výzkumu, metodologie, hypotézy.....	44
6.1. Výzkumné šetření s využitím metody kvantitativního výzkumu	45
6.2. Vyhodnocení výzkumného šetření, provedeného kvantitativní metodou.....	49
6.3. Shrnutí výsledků kvantitativního šetření.....	59
6.4. Výzkumné šetření s využitím kvalitativní metody výzkumu.....	60
6.5. Shrnutí výsledků kvalitativního šetření	76
7. Závěr	79
8. Seznam použitých a souvisejících zdrojů.....	81
8. Přílohy.....	90
Dotazník pro kvantitativní výzkum	90
Otázky použité při rozhovoru:.....	93
Přepis rozhovoru s respondenty z rodiny R3.....	95
Komentář k tabulce vyhodnocení dat	106

ÚVOD

Téma diplomové práce bylo zvoleno na základě dlouhodobého zájmu autorky o tuto problematiku. Autorka má dlouholeté praktické zkušenosti, získané při výchově a vzdělávání romských žáků na Střední škole a základní škole Nové Město nad Metují. Škola patřila v době provádění výzkumu do sítě speciálních škol a byla zaměřena především na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Dle Gniadkové je výchova a vzdělání již od nepaměti neodmyslitelnou součástí rozvoje každé lidské společnosti, jejíž fungující základ se odvíjí od vzdělanostní úrovně jedinců, kteří tuto společnost utvářejí a formují na základě svých nabytých vědomostí a dovedností. Rozvinutého lidského kapitálu bývá dosahováno zpravidla prostřednictvím výchovně-vzdělávacího procesu ve školních institucích. Z toho lze vyvodit, že vzdělání je nejen nedílnou součástí rozvoje celé společnosti, ale i samotných jedinců. Ti si prostřednictvím vzdělání rozvíjejí své vlastní já, což současně i podobu socializace do společenství, vytvářeného dalšími jednotlivci.

Dále Gniadková spoluvytváří uvádí ve své práci, že absence adekvátního výchovného a vzdělávacího působení má negativní vliv na kvalitu života společnosti, v níž vedle sebe žijí příslušníci rozličných etnických menšin. Odpovídající vzdělání naopak rozšiřuje u každého člověka obzor jeho vědomí, jeho pohled na svět a vnímání souvislostí v něm. Je i jednou ze základních podmínek pro minimalizaci rasové nesnášenlivosti.

Výchova a vzdělávání příslušníků romské menšiny je citlivým a v praxi často diskutovaným tématem. Z některých názorů majoritní společnosti lze vypozařovat jistá předsudečná tvrzení pojednávající o tom, že výchovný a vzdělávací proces nesehrává v romských rodinách téměř žádnou roli. Vztah rodiny a školy je dle tohoto smýšlení vztahem nemotivujícím a projevujícím se zejména negativním postojem dětí ke vzdělání (Balvín, 2004). Je však skutečně možné přisuzovat tyto záporné vlastnosti všem romským příslušníkům na základě jejich etnické příslušnosti? Nevyskytuje se výčet těchto znaků i u občanů majoritní společnosti? Odpověď na tyto otázky lze

nalézt v odborných literaturách zabývajících se problematikou kulturního a sociálního kapitálu (např. Šafr, 2012; Katrňák, 2004), jež jakékoliv vzdělanostní postoje člověka dávají do souvislostí s prostředím, ve kterém vyrůstá. Dle těchto teorií je u lidského jedince motivace ke vzdělání ovlivněna třídní pozicí, v níž se nachází (Katrňák in Matějů, Straková, 2006).

V současné době stále více vystupuje do popředí globalizace ve všech aspektech života. S tímto přímo úzce souvisí životní nutnost spolupráce všech se všemi, tedy i mezi etniky, žijícími na společném území. Tato spolupráce by měla mít především své základy ve stejném přístupu všech ke vzdělání, k práci, ke kultuře a stejně tak ke zdravotní péči apod. V praxi to znamená: stejná možnost a příležitost pro všechny ale také stejná snaha a úsilí všech, bez ohledu na jakékoliv rozdíly a odlišnosti, tedy bez ohledu na národní a nadnárodní původ.

Integrace Romů do společnosti je nutná nejen pro ně samé a jejich budoucnost, ale i pro budoucnost našeho státu a to z hlediska morálního, populačního a ekonomického. Při nízké porodnosti české a vyšší porodnosti romské je nutné počítat se stále větším procentem romské populace v rámci obyvatelstva naší republiky. Je proto v zájmu nás všech, aby tato skupina byla ve společnosti integrována v plné míře jak ze všeobecných důvodů společenských a kulturních sil a to sil, pokud možno, kvalifikovaných.

Majoritní společnost vytváří Romům podmínky, které jim mají umožnit co nejlepší pracovní, kulturní a společenské začlenění při plném zachování a rozvíjení jejich vlastní kultury a kladných národních znaků. Toto je ale nutné realizovat bez poskytování výjimečných výhod pro Romy, tedy i bez tzv. „pozitivní diskriminace“, která je spíše na škodu než ku prospěchu. Romové musí především sami v rámci svého společenství vytvořit takové podmínky, které budou tlačit každého jedince k pochopení významu a nutnosti vzdělání, práce a kulturního způsobu života v rámci majoritní společnosti.

Úspěšná integrace Romů s majoritním obyvatelstvem je dlouhodobý proces, který je vázán ve velké míře především na výchovu a vzdělávání romských dětí.

Školní vzdělanost však stojí v hodnotovém žebříčku Romů hluboko pod touhou získat peníze nebo hmotné statky. Školní neúspěšnost romských žáků a žákyň je jedním z naléhavých problémů českého vzdělávacího systému. Pro českou společnost je důležité napomáhat při zvyšování školní úspěšnosti romských žáků a žákyň, aby nedocházelo k jejich vyčlenění ve vzdělávání.

Vzdělávacích nástrojů, které tyto handicapy romských dětí pomáhají odstraňovat, existuje celá řada. Například přípravné ročníky, pedagogičtí asistenti, školní či mimoškolní doučování, vytváření otevřené komunitní atmosféry na školách, zvyšování motivace romských rodičů a jejich důvěry. Jejich dostupnost však zatím zdaleka neodpovídá reálným potřebám.

Podmínkou zvýšení vzdělanostní úrovně romského etnika je akceptování etnických a kulturních odlišností ve výchovně vzdělávacím procesu. Je obtížné umisťovat ve školách děti, aniž by byly postupně integrovány do společnosti. Je důležité budovat vztah mezi školou a celou romskou komunitou. Již při zápisu do základních škol je třeba věnovat romským rodičům vlídnou, trpělivou a ujišťující pozornost. A poté udržovat kontakt po celou dobu školní docházky dítěte. Stěžejní ale je, aby sami rodiče pochopili význam vzdělání svých dětí a vedli je k tomu.

Cílem diplomové práce je podrobně popsat hlavní výchovné vlivy, které působí na romského žáka. Východiskem je pochopení historického vývoje romské komunity a z něho plynoucích odlišností ve výchově, ve vztahu ke vzdělání, v rodinných vztazích a základních životních hodnotách.

Závěry a poznatky o historickém vývoji romské komunity, o jejich tradicích, zvycích, rodinných vztazích a o přístupu k základním životním hodnotám je shrnuto v závěrečné kapitole teoretické části práce. Výsledkem pak bude stanovení faktorů, které jsou rozhodující pro formování postojů romských žáků ke vzdělání a výchově.

1. Výchova, vzdělávání, vzdělání

Výchova, vzdělávání a vzdělání jsou pojmy, o kterých se v souvislosti se vzdělanostní úrovní Romů často hovoří. Je tedy potřeba si nejprve tyto pojmy

definovat, aby bylo možné následně pochopit některá úskalí výchovy a vzdělávání Romů.

Autoři pedagogického slovníku (Průcha, Walterová a Mareš, 1995, s. 257) vysvětlují, že **výchova** je proces, kdy dochází k záměrnému působení na osobnost člověka, jehož cílem je dosažení pozitivních změn v jeho vývoji. Někteří autoři chápou výchovu jako proces plně řízený vychovatelem, který utváří z nehotového člověka osobnost podřízenou normám společnosti. Jiní autoři kladou důraz na aktivitu jedince při utváření své vlastní osobnosti. Další skupina autorů zdůrazňuje význam interakce mezi vychovatelem a vychovávaným ke zvnitřnění výchovných vlivů. Předpokladem úspěšné výchovy je, že je jedinec otevřen vlivu vychovatele a vytváří se u něj vlastní potřeba zdokonalovat se. Z moderního hlediska se však výchova stává procesem záměrného vytváření a ovlivňování podmínek, které umožňují rozvoj každého jedince s ohledem na jeho individuální dispozice a stimulují ho k vlastní aktivitě.

Výchova připravuje jedince pro plnění úkolů a jeho zapojení do společnosti, čímž ovlivňuje celkový charakter společnosti. Vždy je ale potřeba brát ohled na individuální potřeby jedince, aby nevhodnými způsoby či obsahem výchovy nedocházelo k nerespektování jeho specifík (Grecmanová, Holoušová a Urbanovská, 1998, s. 43).

Vzdělávání je proces, v rámci kterého dochází k získávání a rozvoji vědomostí, schopností a dovedností, myšlení a paměti. (Grecmanová, Holoušková a Urbanovská, 1998, s. 64). Jde o činnosti, jež se uskutečňují pod vedením učitele a při aktivitě žáka, v průběhu které si žák osvojuje vzdělávací obsah (Chudý a Kašpárková, 2004, s. 7). Vzdělávání je možno také chápat jako proces všestranné humanizace a kultivace osobnosti člověka, čímž se rozumí trvalý proces přípravy člověka na jeho specifické úkoly, zahrnující zejména poznání, tvorbu nových hodnot a jejich užívání (Grecmanová, Holoušová a Urbanovská, 1998, s. 64).

Výsledkem procesu vzdělávání, ale také výchovy, je potom **vzdělání**. Zahrnuje nejen vědomosti, ale také určitou obratnost, aktivitu, akceptování hodnot, duševní růst,

ucelenost myšlení, zvládnutí řeči a rozvinutou emocionální i volní stránku osobnosti (Grecmanová, Holoušová a Urbanovská, 1998, s. 67).

Výchova je cílená, vědomá a mnohostranná činnost, kterou se snažíme člověka připravit ke zvládnutí osobního, pracovního a společenského života. Existovali a existují různé styly výchovy, jsou ovlivněny dobovými, sociálními a kulturními podmínkami a odlišnými úhly pohledu na chápání člověka. Typy výchovy: autoritářská, liberální, demokratická harmonická, disharmonická zanedbávající, nadměrně ochranná výchova.

Vzdělávání je proces učení se, získávání a osvojování si znalostí a dovedností.

2. Historie romské národní menšiny

Jako každý národ mají i Romové předlouhou historii. Jak uvádí Říčan (1998) pravlastí Romů je Indie. Jejich předkové náleželi převážně k původnímu obyvatelstvu. Již v jejich vlasti jim pomáhalo kočování uplatnit řemeslné dovednosti (zejména kovářské), ale i schopnost bavit publikum tancem, hudbou a různými kejklemi. Z Indie emigrovali patrně za obživou. Řadu století trvala jejich emigrace. Svou vlast opouštěli ve vlnách. V současné romštině lze najít slova přejatá ze třinácti jazyků, dá se z nich usuzovat, že se mnozí z nich delší dobu zdržovali v dnešním Iránu, ještě více slov však přejali z řečtiny a jazyků balkánských národů. Na Balkáně se také někteří brzy usadili natrvalo (Bartoňová, 2005, s. 61).

První zprávy o Romech na našem území jsou z doby krátce po roce 1400. Řím tehdy uveřejnil vyprávění, že se tento národ provinil (snad tím, že neposkytl pomoc Svaté rodině na její cestě do Egypta, či že odpadl od křesťanské víry) a touží dosáhnout odpuštění. Příznivé přijetí však netrvalo dlouho. Církev brzy odhalila falešné kajícíky. V roce 1427 je pařížský biskup exkomunikoval, vyloučil z církve. Z poutníků se stávají štvanci. Pronásledování Romů po roce 1700 pokračuje. Zároveň

se však v této době už postupně prosazují snahy vzít Romy oficiálně na vědomí, legalizovat jejich přítomnost a začlenit je do společnosti. Marie Terezie začala, jako první uplatňovat asimilační politiku. Na střední, jižní a zejména jihovýchodní Moravě se později, hlavně až v 19. století Romové postupně usazují dobrovolně někdy i proti vůli místního obyvatelstva. (Horváthová, 2002, s. 20 - 37).

Vznikají jejich samostatné osady, tzv. cigánské tábory, složené většinou z velmi nutných obydlí. Na většině území Čech a Moravy však byli známi jako kočovníci. První republika přes svůj pozoruhodně demokratický charakter tolerovala kočující Romy stále hůře a v roce 1927 byl zákon, ve kterém se Romům zakazovalo kočovat a tábořit ve větších skupinách, vlastnit zbraně (včetně dýk), byly jim vydány zvláštní legitimace, ke kočování si museli vyžádat dočasně platná povolení, byli pod soustavným dohledem.

Smutnou kapitolou historie českých Romů byl Holocaust za vlády nacistů. Vraždění probíhalo převážně ve vyhlazovacích koncentračních táborech na našem území (Bartoňová, 2005, s. 62).

V padesátých letech se také ustálila – nevyhlášená, leč konzistentní strategie přístupu k romské menšině, která se uplatňovala až do zhroutení komunistické moci v roce 1989. Tato strategie spočívala v kombinaci národnostního útlaku (plynouceho z neuznání romské národnosti) s paternalistickým rozmazlováním Romů. Upíralo se jim právo na svébytnost kultury a životního stylu, na druhé straně měli zaručeno slušné bydlení a stálé zaměstnání. Jejich dětem režim poskytoval školní vzdělání, podle potřeby energicky nutil rodiče, aby zajistili pravidelnou školní docházku. Režimu sloužila tato praxe k tomu, aby kamufloval hluboký – spíše rostoucí – kontrast mezi sociokulturní úrovní gádžů a Romů, který usvědčoval státní politiku z krachu.

Romové jsou jednou z nejpočetnějších národnostních menšin v naší republice. Na rozdíl od ostatních menšin, ať už jde o Slováky, Poláky, Němce, Maďary, Ukrajince či další národnosti, společensky, kulturně i historicky od nepaměti „evropské“, jsou Romové etnickou skupinou se značně odlišnou historií, způsobem života, žebříčkem hodnot, zvyky a přístupem k západní civilizaci.

Romové se nestali integrální součástí evropské společnosti, přestože jsou na evropském kontinentu již více jak šest set let. Nepřijímání svým okolím utužili své rodové vztahy a upevnili své zvyklosti přinesené z Indie. Dlouhá staletí se odlišně oblékali, odlišně pracovali, ale hlavně odlišně prožívali své společenství, vytvářeli si mezi sebou odlišné vztahy a role. Nejsnáze se přizpůsobili v oblékání a stravování, i když i zde, ne zcela dobrovolně. Jak uvádí Horváthová (2002, s. 20–23), například Marie Terezie zakázala nosit „cikánský kroj“ svým císařským nařízením. I v dnešní době je patrné, že romské ženy se rády oblékají do pestrých vzorů, převážně s velkými květy. Avšak romské dívky se již strojí ve stylu současných módních trendů. Tradiční romské kroje jsou vidět pouze při vystoupení tradičních romských hudebních kapel nebo na folklorních romských festivalech. Romové, původně hrdí řemeslníci, začali pod ekonomickým tlakem vykonávat pomocné práce, dokonce v minulém století v Českých zemích přivykli tovární výrobě a povinnému sociálnímu zabezpečení. Poslední doménou původních tradic se tak stala oblast uspořádání romské společnosti, rodová – kastovní struktura, vzájemné vztahy velkorodin, funkce nukleárních rodin ve velkorodině rodina se svým specifickým rozdělením rolí a pro ni vlastními vnitřními vztahy. Také tato oblast v jednotlivých případech v posledních letech podléhá změně, bohužel však nikoli transformaci, ale destrukci.

Jak uvádí Horváthová, nejvyšší hodnotou je pro Romy život. Vše, co vede k jeho zachování, množení a pokračování života má vysokou hodnotu, vše co život ohrožuje je vnímáno negativně. „Hlavně, že žije“ je reakce Romů na zprávu, že byl někdo vážně zraněn a že zůstane do smrti invalidní.

Romové uctívají své starší a předky. Podle toho, ze které rodiny Rom je, podle toho si ho ostatní cení, berou vážně jeho slova, projevují mu úctu. Svou sebedůvěru odvozují více od své rodiny, rodu, než od své profese, vzdělání, postavení v majoritní společnosti nebo majetku.

Pokračování rodu je v dětech, a děti jsou prodloužením rodu. Láska k dětem je pro Romy příslovečná. Zvláště malé děti jsou někdy až nekriticky hýčkané. Rodina a zpravidla je to velká rodina, je jednou z nejvyšších hodnot Romů.

Zvláštní hodnotou Romů je „romství“. Patří sem charakteristický vzhled, znalost jazyka a zvyků, ale hlavně slušné vychování. To má v každém rodu svá specifika, ale pro všechny Romy je jeho součástí úcta ke starším, zdvořilost, pohostinnost a solidarita s ostatními členy komunity.

Pro přežití v dnešní době jsou potřebné peníze. Proto i peníze stojí vysoko v hodnotovém žebříčku Romů.

Život Romů v Evropě postrádá jakékoliv dlouhodobé zajištění. „Lepší vajíčko dnes než slepice zítra“ říká romské přísloví a charakterizuje romské vnímání hodnot. „Jím, piju, umřu – nač hospodařit“ – říká jiné přísloví a vyjadřuje vztah Romů k budoucnosti. Budoucnost má zvláště u starších Romů dosud malou hodnotu. Důležitější je přítomnost a minulost, která je jistá. Proto velká část Romů nedoceňuje školské vzdělání, které přináší plody až po mnoha letech. (Horváthová, 1998).

Dle Frišenské zvyky jednotlivých romských rodů se výrazně liší. Charakteristické a nejlépe popsane jsou zvyklosti okolo narození dítěte, romské svatby a pohřby.

Romská svatba bývala jednoduchá, Romové nepřikládali oficiálnímu sňatku velký význam, a jen málokdy pořádali svatební hostinu. Se souhlasem rodičů začali mladí lidé spolu žít. V některých rodinách zasnoubení sjednávali (a u olašských Romů dosud sjednávají) rodiče svatebčanů, v jiných se vyžaduje pouze souhlas rodičů. Součástí vyjednávání byla otázka věna, respektive cena, kterou musela rodina ženicha za nevěstu zaplatit její rodině. V některých rodech byla svatba formálnější, svatbu obřadně vedl některý z vážených starších rodu. Nevěsta po svatbě odcházela do rodiny ženicha, kde byla dále vychovávána tchýní. Až do doby, než měla vlastní dítě, byla plně podřízena tchýni. Narozením dítěte se její postavení změnilo. (Frišenská, Víšek, 2002).

Sňatek se většinou odbyl poměrně neformálně pouze za přítomnosti rodičů svatebčanů. Na úřadu respektive v kostele se nechal formálně ztvrdit často až po několika dětech na nátlak sociální pracovnice či pana faráře.

Rovněž narození dítěte bylo přijímáno s jakousi samozřejmostí a nebylo důvodem k větším oslavám. Snad jen když se narodil vytoužený syn po několika (většinou nechtěných) dcerách, tak rodina slavila. Zato neplodnost byla považována za velký nedostatek, hledal se magický původce této pohromy a magická pomoc pro řešení nepříznivé situace a pokud ani to nepomohlo, bylo to obecně přijímáno jako důvod k rozvodu.

Novorozeně bylo co nejdříve pokřtěno, Romové věřili, že je to důležité, aby dítě žilo a bylo zdravé. Křtiny se většinou slavily v kruhu širší rodiny, dítěti byly přinášeny drobné dárky, chlapci v muzikantských rodinách dostávali již do kolébky housle. Důležitou roli měl a dosud mnohde má kmotr dítěte. Zpravidla byli za kmotry vybráni starší, váženější a bohatší členové rodů, ze kterých rodiče dětí pocházeli, ale často byli o kmotrovství žádáni i bohatší sedláci – gadžové - u kterých Romové pracovali. Kmotr měl i po křtu k dítěti povinnosti, měl však i jistou možnost mluvit do výchovy dítěte. Kmotr má i v současné době velkou váhu a podílí se na výchovném působení dítěte.

Nejvíce odlišností najdeme ve zvyklostech okolo úmrtí člověka. V různých rodech různě, ale téměř ve všech rodech dosud Romové u mrtvého „vartují“. Tedy bdí u mrtvého po všechny noci od jeho úmrtí až do pohřbu, případně i tři dny po pohřbu. Při vartování, kterého se účastní děti (především chlapci) od dvanácti let, se předává rodová tradice vyprávěním příběhů ze života zemřelého, ale i dalších předků. Vartování se účastní všichni příbuzní, často i velice vzdálení. Při vartování není dovoleno zpívat veselé písně, přítomní dodržují smutek a blízcí příbuzní dodržují smutek po celý následující rok. (Frištenská, Víšek, 2002). Autorka má zkušenosti z praxe, že vartování v současné době Romové dodržují, ale doba smutku se krátí, ženy dodržují smutek asi tak 3 měsíce. Rovněž již nedodržují zákaz zpívat veselé písně.

Říčan uvádí (1998) k romským tradicím patřila především vzájemná úcta, zdvořilost a pohostinnost. I když Romové dodržovali kastovní odstup od jedinců z jiných rodů, zdvořilost, uctívost a pohostinnost se vztahovala i na ně, a to i když nebyli Romové.

Celá řada tradic se týkala jídla. Některé potraviny byly považovány za nečisté (např. maso z některých zvířat), všechny potraviny se stávaly nečistými, pokud byly znovu přihřívané, upadly na zem nebo do nich spadl vlas. Každá rodina měla svou technologii přípravy pokrmů a přísně dbala na její dodržování.

Tradiční romské kroje se postupně přiblížily oblékání ostatního obyvatelstva. Přesto zde zůstalo několik prvků, které dodnes odlišují tradiční Romy. Ženy střední generace dosud upřednostňují pestřejší oblečení a muži tmavší obleky, mládež se však obléká podle současné módy. Tradiční byl rovněž zákaz odhalování těla, ani v domácnosti se členové rodiny před sebou nesvlékali, nechodili doma ve spodním prádle. Cudnost patřila a v mnoha rodinách dosud patří k tradičním hodnotám. Romská žena se nemohla svléknout ani v místnosti, kde visel svatý obrázek či zrcadlo.

Dodržování těchto tradic jednotlivými členy rodin včetně malých dětí sledovala celá velkorodina, okamžitě trestala prohřešky pohrdáním a naopak odměňovala správné chování projevy úcty. Rodina dávala pozor, aby někdo z jejich členů nebyl pro ostudu, ostuda totiž padala na všechny členy rodiny. (Říčan, 1998).

3. Romská rodina a výchova

Říčan (1998) poukazuje na skutečnost, že měla tradiční romská rodina v minulosti ráz patriarchální a ten si udržuje dodnes. Romská rodina pro své členy především zaručuje místo v komunitě. Již narozením se toto místo získává a stačí neporušit rodinná tabu a místo má jedinec zajištěno na celý život. Problematizaci osobní identity Rom nezažívá, jeho identita je určena rodem (kastou), je vrozená – je něčí syn, bratr, později otec, strýc atd. a to vytváří jeho sebehodnocení, ale i jeho vnímání jinými Romy. Součástí této identity je i vykonávaná profese, přijatelná a tabuizovaná jídla a činnosti, přijatelní a tabuizovaní partneři ke stolu i do lože. Proto o těchto věcech rozhodovali donedávna rodiče, kteří byli dobrými znalci tradice, za své děti (a to i za fyzicky dospělé). Pokud se rodiče mýlili, neušli společenské kontrole dalších, především starších příbuzných. (Říčan, 1998).

Dvě nejdůležitější slova v romské rodině jsou „úcta“ a „ostuda“. Každé vyniknutí jedince zvyšuje hodnotu celé rodiny, dodává úctu především členům rodiny, kteří jsou pyšní, že patří k této rodině, každé uklouznutí jedince je ostudou pro celou rodinu, ponižuje všechny její členy. Většinu chyb lze napravit – pokáním (hřešící žena si např. nechala ostříhat vlasy a po nějakou dobu se nezdobila šperky ani kosmetikou). Porušení tabu je však nenapravitelné, kdo poruší tabu je prohlášen za „nečistého“ a je prakticky vyobcován z kasty (rodu, rodiny). Vyobcován je i ten, kdo se s ním nepřestane stýkat a samozřejmě i děti, které se z takto nečistého spojení narodí. V tomto životě je odčinění porušení tabu nemožné. Jako hrozné nám připadne, že nečistým se stane i ten, kdo poruší tabu nevědomky, např. sní nabízený guláš z nevhodného masa, které se považuje za tabuizované. Jak uvádí Šotolová (2001) je důležité pro pochopení romské komunity znát pojmy „žuže“ Rom a „degeš“ Roma. V prvním případě se jedná tzv. o čisté Romy, o rodinu dobrou, žijící spořádaně. V druhém případě jde o tzv. Romy špinavé, ti, co pojídají koňské maso, či psí maso a mají „džuva“ (vši). Tímto způsobem se jednotlivé rodiny rozlišují a správný „žuže“ Rom nikdy nebude mluvit, natož se přátelit s „degeš“ Romem. Z těchto důvodů vznikaly problémy například v internátě, kde autorka práce pracovala, a setkávali se tam romští žáci, kteří znali své rodiny. Stávalo se často, že někteří romští žáci odmítali komunikovat se spolubydlícími, o kterých prohlašovali, že jsou „degeš“ – špína. Nastalé problémy se řešily cílenými pohovory s vychovatelkou, často trvalo několik týdnů, než došlo ke komunikaci mezi romskými žáky na úrovni sporadické komunikaci.

Šotolová uvádí, že když si mladý Rom vyhlédne děvče, které je z dobrého rodu (stejně kasty), dohodnou se jeho rodiče s jejími rodiči a po formálním svolení se romská dívka přestěhuje ke svému Romovi. Zde se dostane pod ruku své tchýni, která snachu naučí, jak má s jejím synem žít. Vztahy mezi snachou a tchýní jsou zpravidla dobré, snacha projevuje tchýni úctu a ta k ní zato má shovívavost. Postavení dívky v rodině manžela je však velice podřízené, podléhá nejen tchýni a svému muži, ale

rovněž tchánovi, bratrům svého muže, jejich ženám a všem dětem v domácnosti je za služku.

Někdy se dostane do pozice tzv. „starší sestry“. Romská matka se totiž stará velice dobře o kojence, po narození dalšího dítěte její péče z větší části končí. Děti přechází do péče „starší sestry“. Pro nezasvěcené je třeba uvést, že „starší sestra“, není většinou skutečnou starší sestrou dítěte, bývá to naopak mladší sestra matky, sestřenice, snacha, teta atd. Ve všech případech je to ale mladá žena, dívka, která dosud nemá vlastní děti, někdy je ještě dítětem sama. Postavení starší sestry v rodině je důležité, musí však mnoho dělat za ostatní a v důsledku často nemá čas na sebe.

Tato trnitá škola života končí narozením jejího vlastního dítěte. Dostane se na úroveň svých švagrových, a pokud je některá bezdětná tak dokonce nad ní. Dále děti a to především synové zvyšují její společenské postavení až pak jednou vnukové od jejich synů ji mohou povýšit na patriarchu rodu, které patří nejvyšší úcta.

Muž je ceněn ostatními podle potomků, především synů. Jeho statut se odvíjí na prvním místě od rodu, rodiny, ze kterých pochází, na druhém místě od věku – je starší nebo mladší než ten s kým je srovnáván, na třetím místě od potomků. Teprve na čtvrtém a dalším místě jsou osobní vlastnosti a případně to, čeho dosáhl vlastní pílí. (Šotolová, 2001).

Podle Sekyta je tradiční romská rodina (velkorodina) byla mnogogeneračním seskupením většího počtu nukleárních rodin, které odvozovaly svůj původ od společného předka. Přivdané ženy patřily rovněž do této rodiny, která i s dětmi čítala několik desítek, ale často až několik set osob. Tato rodina se vyznačovala, a do značné míry dosud vyznačuje, vysokou soudržností a solidaritou svých členů, vnitřně hierarchizovaným uspořádáním, vědomím sounáležitosti všech příslušníků, a jejich sebevědomím založeném na příslušnosti k rodině. Vztahy v rodině jsou určovány hierarchií a příbuzenskou blízkostí, osobní sympatie či antipatie hrají až druhotnou roli. Vztahy jsou intenzivní, frekvence vzájemných kontaktů je vysoká a mnohonásobně převyšující frekvenci kontaktů s Romy z jiných rodin a s členy majoritní společnosti. Dá se říci, že romská rodina (velkorodina) tíhne k vlastní

separaci, vyčleňuje se nejen z majoritní společnosti, ale i ze společenství ostatních Romů.

Vědomí příslušnosti k rodině a k rodu bylo vštěpováno od nejtělejšího dětství v rámci rodinného vzdělávání a výchovy všem dětem. Teprve na tomto vědomí, jako na základech jsou vystavěny další nezbytné součásti romství: úcta ke starším (členům rodiny), ochrana mladších a slabších (členů rodiny), podpora a protěžování všech členů rodiny a to na úkor všech ostatních, kteří nejsou členy rodiny. (Sekyt, 2007, s. 117).

Také výchova v romské rodině je proti evropské rodině odlišná. V některých rodinách je kladen velký důraz na výchovu k samostatnosti, dítě si zvnitřňuje zprvu vnější normy a tak si buduje páteř své budoucí osobnosti. Romské dítě toto zvnitřňování zdaleka tak nepotřebuje, svůj život stráví mezi spoustou příbuzných a tak se nikdy nebude muset rozhodovat samo za sebe. Místo individuality se v romské rodině pěstuje úcta ke starším, místo schopnosti prosadit se, upřednostňuje podřizování se skupině. V rodině existuje hierarchie starších a mladších, mužů a žen, ale každý člen velkorodiny se může ke každé věci vyjadřovat a jeho slovo může být vzato za základ kolektivního rozhodnutí. Navenek je pak člen rodiny jen nositelem tohoto kolektivního rozhodnutí.

Právě pro rodinu a jen pro ni je charakteristická hierarchie hodnot, systém tabu a sankcí, jednání považované za čisté, úctyhodné a správné a naopak za nečisté, ostudné a nesvéprávné. Toto je vštěpováno dětem již v útlém dětství a tvoří to důležitou součást jejich vzdělání a výchovy. Zvnitřnění těchto hodnot, jejich zakotvení až hluboko v podvědomí, určuje pak vnímání, rozhodování a chování dospělého Roma až do takové míry, že jiný Rom často již podle držení těla a nevědomých gest pozná, do které skupiny ten který Rom patří a co od něj na základě toho může očekávat.

Dítě se v rodině naučí znát její kulturní vzorce, ale i její vnitřní uspořádání, hierarchii, které rodiny patří ke stejnému rodu, které jsou považovány za rovnocenné, a lze tedy s nimi vstupovat do intimních vztahů, a které jsou naopak nečisté a nelze

tedy s nimi ani pojíst u jednoho stolu, natož pak sníst jídlo, které připravovali. (Sekyt, 2007).

I když jsou mezi jednotlivými romskými rodinami podstatné rozdíly, najdeme zde i mnoho společného, co odlišuje tyto rodiny od rodin majority. Prvním nápadným znakem je velikost rodin. Velký počet dětí v nukleární rodině je jen počátkem. Významnější je, že Romové považují za vlastní rodinu mnohem větší skupinu vzdálených příbuzných než majoritní společnost. Ke všem těmto příbuzným se Rom cítí povinován solidaritou, vzájemnou pomocí a také od všech tuto solidaritu a pomoc očekává.

Je nemyslitelné, že by se členy takto široké rodiny nepodělil o výsledky své práce, nebo že by před členem své rodiny upřednostnil někoho jiného. Romové jsou sice pohostinní i k cizím lidem, pohostinnost k vlastní rodině je však nepsanou povinností. Tak i když dnes žijí jednotliví členové rodiny odděleně, často i ve vzdálených místech, může každý z nich kdykoliv navštívit jiného člena rodiny a ten se okamžitě v rámci svých možností začne starat o jeho blaho. Pohostinnost ke starším a váženějším členům rodiny je pak často tak extrémní, že se mladá rodina (v tomto případě nukleární rodina) raději zadluží, než by příbuzného náležitě neuctila. (Sekyt, 2007).

Obdobnou povinnost cítí Romové i při poskytování přístřeší. Tak se příbuzní mohou spolehnout na to, že jim rodina poskytne přístřeší i tehdy, kdy se bude muset podstatně uskromnit. Přitom se nejedná jen o dočasné návštěvy, které za několik dní zase odjedou. V mnoha případech se přistěhují příbuzní, kteří buď přišli o byt pro neplacení nájemného, nebo byt dokonce prodali, aby získali dočasný prospěch (o zisk se pochopitelně s rodinou rozdělí). To vede v mnoha případech k přeplňování bytů nad únosnou míru, podstatnému zhoršení sociálních i hygienických podmínek a pro majoritu ke vzniku nepochopitelné situace. (Sekyt, 2007).

Dle Sekyta romská rodina si své členy žárlivě střeží a neakceptuje osobní vzestup jednotlivce, pokud by mohl znamenat omezení solidarity k rodině. Přitom osobní vzestup v dnešní české společnosti, právě bez tohoto omezení rodinných

vztahů, je prakticky nemožný. Rodina na svém členu totiž nepožaduje jen podíl na plodech jeho práce, ale i téměř všechnen jeho volný čas. Nelze se zúčastňovat všech záležitostí a současně např. studovat. A navíc výsledek (výtěžek) každé iniciativy jednotlivce se po solidárním rozdělení s celou rodinou rozmělní a ztratí. To podlamuje každou osobní iniciativu již v samém začátku.

Rodina je pyšná na člena, který vyniká v tradiční profesi (hudebníka, kováře) a který se nevyčleňuje z rodiny a nadále zůstává nositelem romství – tedy i vnitorodinné solidarity, tradice a kultury v nejširším slova smyslu. To však je nemožné u celé řady dnešních profesí a při dnešním způsobu života v české společnosti. Stačí, že jednou nepřijme příbuzné, kteří neohlášeně přišli na noc, jednou se nezúčastní rodinné oslavy a již se vyčleňuje z rodiny a ztrácí postupně účast na její solidaritě. Zvláště začne-li porušovat tabu, je zle. V některých tradičních rodinách o takovémto vyčlenění (vyloučení) z rodiny na základě vážných přestupků proti rodinným (kastovním) zvyklostem rozhoduje rada starších, jiné rody mají dokonce osobu pověřenou tímto rozhodováním, jakéhosi soudce. Z rodiny vyloučený člen přijde nejen o materiální podporu rodiny, ale rovněž o podporu duševní (psychickou) a stává se, že to jedinec neunes a končí v těžké depresi vedoucí až ke smrti.

Podle Sekyta je romství vlastnost, kterou jedinec získává narozením a životem v romské rodině, přičemž se ztotožňuje s její hodnotovou orientací. Romství je možné ztratit (např. pobytem v dětském domově), odmítnout (např. dobrovolnou asimilací), avšak nelze je snadno získat (např. přiřazením). Je však možné si je částečně osvojit, jestliže dojde k ustoupení od vlastních kulturních vzorců Romů. Podstatou romství je vědomí příslušnosti k rodině a k rodu, které je dětem vštěpováno od útlého věku v rámci rodinné výchovy. Součástí tohoto vědomí jsou úcta ke starším členům rodiny, péče o děti z rodiny včetně poskytování ochrany mladším a slabším, podpora a upřednostňování všech členů rodiny na úkor ostatních, kteří jejími členy nejsou. Romství je tedy výsledkem výchovy v romské rodině, která vychovává své členy na rodině celoživotně materiálně i psychicky závislé a brání jejich individualizaci a osamostatnění. (Sekyt, 2006, s. 66-80)

Výchova k samostatnosti a individualitě se v romských rodinách příliš nepěstuje. Rom není nikdy sám, vždy má kolem sebe příbuzné, kteří mu se vším pomáhají. Rozhodování je kolektivní a společné rozhodnutí je všemi akceptováno. Rodina je zdrojem bezpečí a zárukou uspokojování všech potřeb. Samozřejmostí je pro Romy solidarita se všemi, kteří do rodiny patří (Šišková, ed. 1998, s. 162).

Klást důraz na samostatnost je v rozporu s hlavním znakem romství, kterým je vzájemná závislost všech členů rodiny. Proto se s výchovou k samostatnému rozhodování u Romů nesetkáváme. Tím, že není romské dítě vedené k samostatnému rozhodování, nemůže si ani osvojit osobní odpovědnost za své činy. Pokud se dítě samo dobrovolně nerozhodlo a bylo mu něco vnuceno, necítí odpovědnost za svůj neúspěch. Stejně tak nepocituje osobní odpovědnost za kolektivní rozhodnutí. (Sekyt, 2007, s. 120).

Rom vnímá svou hodnotu jako hodnotu své rodiny. Urazit jiného člena rodiny znamená urazit i jeho samotného, přičemž pochvalu jednoho příslušníka rodiny na sebe vztahují i všichni ostatní členové rodiny. Motivace romského dítěte zdůrazňováním jeho individuálních hodnot není příliš účinná. Taktéž vyzdvihování jednoho sourozence nad druhým (byť dobře míněné) může mít demotivující účinek, protože úlohou dítěte není být lepší než ten, kdo je jako lepší uznáván rodinou. V rámci rodiny má každý Rom své místo a proto je zavržení rodinou pro Roma tím nejhorším trestem. (Šišková, ed., 1998, s. 162).

3.1. Muž v romské rodině.

Jak uvádí Poláková ve své práci muž je tradiční hlavou indické rodiny. Dodnes funguje srovnatelný princip i u romských rodin bez ohledu na jejich subetnickou příslušnost. Pro sociální status muže je příznačný i romský termín pro český ekvivalent manželé *Rom – Romňi*, tedy muž a žena. Nejvýraznější rozdílnost společenského postavení muže a ženy na území České republiky je u olašských Romů. V rodině požívá muž obvykle značnou úctu od ostatních členů rodiny. Muži měli za povinnost

vydělávat a zabezpečit rodinu finančně, ovšem jen do určité míry. V dřívější době neměli Romové pravidelný příjem a muž přebíral zodpovědnost pouze v době, kdy měl možnost obživy. V případě, že neměl jak zajistit základní potřeby, musela se o rodinu postarat žena. Podobný postoj k zajištění obživy lze najít i u Romů kočovných.

V domácnosti muži většinou nijak nepomáhali. Peníze přinesli domů a o jejich využití se již nestarali. Muž, který výdělek nepropil a většinu předal ženě, platil za dobrého muže. O všem rozhodovala hlava rodiny, co se týkalo obydlí nebo domu. Se syny se otec staral, aby bylo v rámci možností zajištěné topivo a obydlí vyspravené.

Otec rodiny, který se živil nějakým řemeslem, brával ke své práci syny, aby se sledováním a výpomocí naučili řemeslu. Jinak byla pomoc otce při aktivní výchově dětí minimální, byl pro své děti spíše autorita a vzor. Pouze ve výjimečných situacích zasahoval do výchovy dětí. V českých zemích dochází k postupnému otupování ostrých hranic mezi rolí muže a ženy v rodině, v integrovaných rodinách je k vidění častější účast muže na výchově i starosti o domácnost. (Poláková, 2014).

Z ekonomického hlediska dle Horváthové je v hinduistické rodině velmi důležitá úloha syna. Jeho narození se vítá mnohem s větší radostí než narození dcery. Nejinak je tomu i u romských rodin. Prestiž celé rodiny se zvyšovala počtem mužských potomků a také se tím zvyšovala fyzická síla rodiny. U mužů byl dále větší předpoklad, že bude přinášet do rodiny peníze a až se ožení také novou pracovní sílu v podobě své nevěsty. Syn také nemůže udělat rodině ostudu jako dcera – nemůže otěhotnět. Synové ve většině zůstávali u svých rodičů. Výdělky odevzdávali, a to i v době, kdy už sami měli vlastní rodinu. Svě ženě začali dávat peníze, až když se úplně osamostatnili. Méně obvyklé bylo, že se muž přiženil do rodiny a domu své manželky. Stát se tak mohlo z několika důvodů: manželova rodina byla sociálně slabší, ženina rodina měla zájem o posílení vlastní rodiny o dalšího muže, buď s prestižních nebo profesních důvodů, nebo byl muž sirotek. Pro tuto osobu si Romové zachovali speciální označení – *pristašis*. Až na výjimečné případy měl takový zeť velice nízkou společenskou prestiž, musel dělat nejtěžší práce, někdy byl nucen brát na sebe i povinnosti svých švagrů a tchánů.

Nejstarší syn měl výsadní postavení, *baro pharal* (velký bratr). Rodičům pomáhal již od dětství s výchovou mladších sourozenců, dohlížel na ně, usměrňoval jejich chování, organizoval jejich práci, poskytoval jim ochranu při jakémkoliv napadení jinými romskými nebo neromskými dětmi, zastupoval rodiče v jejich nepřítomnosti apod. Největší zodpovědnost měl za sestry, hlídal jejich počestnost. Své mladší sourozence směl *baro pharal* trestat, zakazovat a přikazovat jim. Veškeré pravomoci převzal po smrti svého otce. Pokud byl již dospělý, matka ho obvykle poslouchala jako hlavu rodiny, a to i např. v otázce nového sňatku. (Horváthová, 1998).

3.2. Žena v romské rodině.

Poláková uvádí, že pozice ženy vzhledem k muži, byla pozice podřízená a velmi často je to tak dosud. V tradiční romské společnosti je hlavní úlohou ženy a současně i její hlavní životní devizou mateřství. Většina žen dodnes považuje za jediné svoje životní poslání rodit děti. Romská žena musí být především dobrou manželkou a matkou. Svému muži je povinna projevovat úctu, poslouchat ho a starat se o něj. Pokud se tak neděje, padá vina na muže, který si špatně ženu vychoval. U olašských Romů musela jít žena vždy krok za mužem (což nebyla snaha muže ji chránit, ale pouze vyjádření druhořadého postavení ženy), nesměla nosit kalhoty, pouze sukni, ženy seděly při společenských setkání odděleně od mužů, nebylo žádoucí, aby se vzdělávaly apod.

Často jednoznačnou nadřízenost dokazují muži ženám i bitím a fyzickými tresty. Přestože je vztah založený na fyzickém či psychickém nátlaku obecně považován za patologický, mnoho romských žen je ochotno v podobném vztahu žít a obvykle jej nechápou jako něco nepatřičného. Naprostým zachováním věrnosti dává žena muži najevo poslušnost. Vysoce konzervativní postoj vůči nevěrné ženě lze dodnes vysledovat především u olašských Romů. Pokud je žena muži nevěrná, může ji manžel ostříhat, zbít, znetvořit obličej pořezáním apod. Pokud byla žena znásilněna, je rovněž považována za nevěrnou. Vina za nevěru muže obvykle padá na hlavu ženy –

není schopná mu vyjít vstříc a postarat se o něj, a proto musí hledat sexuální uspokojení u jiné ženy.

Romové mají k dcerám podobný vztah jako v Indii, kde dcera rodinu ekonomicky zatěžuje, rodina ji vychovává pro rodinu manžela a musí jí najít vhodného ženicha. U olašských Romů získávají rodiče dívky „vynaložené náklady“ na její výchovu a výživu zpět v podobě tzv. výkupného. (Poláková, 2014).

Bari phen velká neboli nejstarší sestra, má určité postavení v rodině. Především matky měly radost z prvorozené dcery, které v ní spatřovaly budoucí chůvu a pomocnici v domácnosti. Již v osmi až devíti letech na ni převedly část každodenních povinností. *Bari phen* se starala o všechny své mladší sourozence, pomáhala s praním, uklízením a vařením. Mohla své sourozence v případě provinění i trestat. Respektovat však musela nejstaršího bratra, i když byl věkově mladší než ona. K jejím povinnostem patřilo obstarávat mu ošacení v době, kdy začal vydělávat. Bratr jí na oplátku kupoval „parádu“, aby dobře reprezentovala rodinu.

Relativní volnost měla děvčata až do období první menstruace. Při příchodu první menstruace se z děvčátka stala dívka, z *čhajori* se stala *čhaj*. Od tohoto okamžiku ji vždy někdo hlídal, aby rodině neprovedla ostudu. Romové obvykle neuznávali svatební obřad, jak jej známe z majoritní společnosti. Partneři mezi sebou uzavírali slib v rámci tzv. *mongavipen*, jistého veřejného slibu věrnosti. Nevěsta v tomto okamžiku měla mít zachované panenství, na což se kladl velký důraz. Dle vyprávění pamětníků se ale stávalo, že dívka již ve svatební den nebyla pannou. Obvykle se vydala za chlapce, který ji o to panenství připravil a přivedl do jiného stavu. V dnešní době není zachování panenství nevěsty rodinou ženicha požadováno. Pokud má dívka jediného partnera, není sex před svatbou odsuzovaný. Stále se však odsuzuje promiskuita.

Dcery se učily veškeré domácí práce pouhým odpozorováním. Matka na přímé učení nekladla důraz z důvodu, že předpokládala pozdější odchod dcery do rodiny muže. Zde se z ní stávala *bori*, romský termín označující zároveň nevěstu a snachu. Její povinností bylo naučit se všechny domácí činnosti včetně vaření podle své tchýně,

rom. *sastí*. Nevěsta musela vykonávat nejtěžší práce, starat se o celou rodinu, tedy i sourozence svého muže, někdy i o jejich děti a děti tchýně. Často snášela psychické ponížení i fyzické tresty. Přišla-li nová snacha mezi další snachy v rodině, chovala se k ní stejně nadřazeně, jako každý jiný člen domácnosti. Tchýně na svoji snachu pečlivě dohlížela, hlídala ji, aby měla neustále dost práce. Vztahy tchýně a snachy byly dříve dosti napjaté. Pokud v dnešní době žije mladý pár samostatně, vztahy členů rodiny jsou srovnatelné s majoritní společností. V současné době mladé páry vyhledávají samostatné bydlení. Snaží se tím napodobovat majoritní společnost.

Pozice ženy jako rodičky jí na druhou stranu zaručuje v rodině důležité postavení. Porod druhého nebo třetího dítěte posunuje ženu v pomyslné hierarchii z nejnižší pozice snachy na citelně snesitelnější postavení. Dokázala, že je plodná. Vysoký počet dětí znamenal pro rodiče jistotu, že se o ně někdo v jejich stáří postará. Proto bylo každé těhotenství ženy celou rodinou velmi vítané. Těhotné ženy jsou ve všeobecné ochraně, každý jim musí dát, co chtějí. Pokud těhotná žena nedostane jídlo, na které má chuť, dítě se trápí a může se narodit předčasně nebo žena potratí. Romské ženy rodily (v závislosti na prostředí, ve kterém žily) ještě do 2. poloviny 20. století převážně doma. S porodem jim pomáhaly obvykle místní porodní báby. Pro Romy bylo vše okolo porodu spojené s nečistými silami, a proto si vzájemně vypomáhaly jen v nejkrajnějším případě. V současné době je zcela běžné, že těhotné romské ženy využívají možnosti porodit své dítě v nemocnicích s odbornou péčí lékaře a personálu porodnice.

Zvláštní pozornost byla věnována čerstvě narozenému dítěti. Přestože Romové nejsou jinak nábožensky aktivní, považují křest dítěte ještě v dnešní době za nutnost. Věří, že nepokřtěné dítě je vystaveno v mnohem vyšší míře vnějšímu nebezpečí. Může jej kdokoliv uhranout, chodit k němu duše zemřelých nebo zlých bytostí, snadněji je napadnou nemoci. Na ochranu před uhranutím dávaly matky dětem na zápěstí červenou nitku nebo pletenou tkaničku. Lze se setkat i v dnešní době s tím, že mají novorozenci červenou mašličku v kočárku. Červená je považována Romy za magickou barvu.

Hlavní tíha výchovy dětí, péče o ně a o domácnost, stejně jako zajištění každodenní stravy, spočívala výhradně na matce. Žena musela obstarat základní potřeby pro rodinu, pokud její muž zrovna neměl žádný příjem. V současné romské rodině (a to především v segregovaných romských osadách na Slovensku) jsou ženy díky své plodnosti jediným zdrojem příjmů pro rodinu, spočívajících ve státních sociálních dávkách.

Úctu a vážnost projevovala romská komunita až ženě po klimakteriu, kdy už není rituálně nečistá a zároveň již za svůj život posbírala tolik moudrosti, že je může předávat dál. (Pape, 2007).

Vztah mezi mužem a ženou je dodnes v romské komunitě tabu, ovšem spíše na komunikační úrovni než v konání samotném. Romští rodiče a děti zaujímají dodnes tabuizovaný postoj vůči rozhovorům na téma sexuality a sexu. Zatímco ve většinových rodinách je stále obvyklejší hovořit o této stránce lidského života, u Romů se o ní mlčí, aniž by jakákoliv strana cítila nutnost cokoliv měnit. První sexuální zkušenosti získávaly romské dívky v poměrně mladém věku, v 18. a 19. století jsou uváděny matky ve věku 13 až 14 let. V současné době je uváděn rok prvního sexuálního zážitku u romských dospívajících v době mezi 15. a 17. rokem. (Horváthová, 1997)

3.3. Děti v romské rodině.

„Nejsou děti, není štěstí.“ Poláková uvádí, že pro Romy je velmi důležitý co největší počet dětí. A to nejen pro upevnění manželství a postavení ženy ve velkorodině, ale i pro sílu vnitřní komunity vůči vnějšímu a dříve nepřátelskému okolí. Jejich nepřítomnost je považována za veliké neštěstí a může ovlivnit stabilitu svazku. Později v životě mají velké rodiny pro rodiče i děti nesporné výhody. Rodiče budou mít větší počet blízkých příbuzných, kteří jim budou vypomáhat ve stáří, a dospělé děti budou mít po celém okolí mnoho bratrů a sester, potencionálních spojenců.

K vlastním dětem je postoj romských rodičů bezesporu daleko bližší k postoji indických rodičů než rodičů západní kultury – dítě spí, kdy chce, jí kdy chce, vše je mu dovoleno. Ale bylo bez výhrad vyžadováno po dětech úcta vůči rodičům, starším členům komunity. Dítě bylo vychovááno všemi členy komunity. Poslušnost byla prokazována rodičům.

Čím více přichází romská rodina do kontaktu s majoritním okolím, tím méně jsou patrné rozdíly v jejich postupech při výchově. Romové samotní cítí rozdíly mezi způsobem výchovy dětí u nich a u majoritní společnosti – jsou přesvědčeni, že neromské děti mají mnohem víc volnosti.

Tělesný kontakt novorozence s matkou, který je považován za důležitý, je u Romů velmi obvyklý, ať už pocházejí z jakéhokoliv prostředí. Malé děti jsou chovány, hlazeny, hýčkány, ovšem jen do okamžiku, dokud se nezačnou samy pohybovat. Do dnešního dne je možné spatřit v prostředí romských osad matky s nejmenšími dětmi umístěnými v plachtě na zádech, tzv. *zajdě*. Dítě je v přímém kontaktu s matčíným tělem (nepočítáme-li obvyklý oděv), slyší její srdce a může zde v klidu spát. Takovéto „chování“ dítěte je vidět i u neromských matek, právě z důvodu těsného kontaktu matky s dítětem. Většina romských matek nevidí mluvení na děti jako potřebné a nenavazují s nimi rozhovory. Zde je možné vysledovat výrazný rozdíl oproti evropskému systému výchovy, který je založený na aktivní výchově prostřednictvím her, povídání či čtení. (Poláková, 2010).

Jakmile začalo dítě chodit, jeho výchovu předala matka starším sourozencům a celému kolektivu komunity. Děti si rodové zvyklosti a vzorce chování osvojovaly prostřednictvím pozorování a napodobování. Rodičovská láska se větším dětem obvykle nedává najevo. Přesto i starší děti jsou hodně fixované na rodinu a vyjadřují k ní kladný vztah.

Dá se říci, že romské děti nepoznají za své dětství fyzický trest, rodiče vůči nim neprosazují zákazy ani příkazy. K částečné změně došlo, když se začali Romové blíže seznamovat s výchovnými principy většinové společnosti, do nichž spadaly i fyzické tresty. Nežřídka proto dnes potkáme romské rodiče, které své děti bijí. Většinou jde

však o okamžitou reakci na danou situaci, nikoliv setrvalý stav v podobě fyzického týrání.

Svět dospělých a dětí u Romů není striktně oddělen, generace vůči sobě nestojí v opozici, ale mnohé situace řeší v rámci celého kolektivu. Boj proti rodičovské autoritě v období dospívání není u romských adolescentů tak zjevný, jako v ostatní společnosti. Jejich revolta se obrací často směrem na školu jako na „gádžovskou“, a tudíž vnucovanou instituci. Velmi často je podobné vzepření se autoritě školních zařízení podporováno celou rodinou. Volná výchova dítěte způsobuje, že děti se mohou zúčastnit např. večerních oslav, v dnešní době nerušeně sledují jakékoliv pořady v televizi, jsou přítomny řešení konfliktních situací mezi dospělými.

U romských matek pod pojmem péče o dítě si obvykle představíme souhrn úkonů zajišťující zejména péči o jeho zdraví, tělesný, citový, rozumový a mravní vývoj. Málomterá romská matka považuje za obvyklé, že si s dětmi hraje. Výchova pro ně tedy představuje hlavně uspokojení základních biologických potřeb dítěte.

Nepochopení a intolerance odlišného romského modelu výchovy dětí ze strany majoritní společnosti způsobily v 2. polovině 20. století v období komunistického režimu v Československu zásadní naborání tradičního rodinného romského systému. Snaha vyměnit jej za principy, obvyklé pro většinovou společnost, přinášela pouze neustálé konfliktní situace. Zástupci (ale především zástupkyně) sociálních odborů romským rodičům mocensky dokazovali, že nejsou schopni se o své děti dobře postarat a jedinou možností, jak tyto chyby napravit, je odebrání dětí a svěření do ústavní péče. Rodiče na svůj zpočátku odmítavý postoj záhy rezignovali a přijali vnucovanou myšlenku o mimo rodinnou péči za jedinou správnou a vhodnou. Dalším faktem, který přispěl ke zvyšujícímu se počtu romských dětí v ústavní péči, byl rozpad tradiční velkorodiny. Tím došlo k narušení obvyklého způsobu výchovy dítěte více generacemi a větším počtem příbuzných. Osamocená matka si velmi často neuměla sama pomoci a odložit děti do dětského domova viděla jako jediné východisko. Přes všechny tyto negativní vlivy jsou romští rodiče, odkládající své děti, terčem odsouzení a nepochopení svých soukmenovců. K umístování dětí do Dětských domovů dochází i

v případech, kdy si romská matka najde nového partnera. Své děti z předchozího vztahu pak často nechá umístit do domova a s novým partnerem si „pořídí“ další děti.

Ve výchově romských dětí objevíme mnohé momenty, neslučující se s představami majoritní společnosti o tom, co je „správné“. Děti jsou ponechány sobě navzájem a díky tomu v nich ve velmi útlém věku vzniká pocit zodpovědnosti za mladší, který přetrvává i v dospělosti. Hry jsou pro všechny děti bez rozdílu etnicity zdrojem zábavy poučení i předávání informací. V největší oblibě u romských dětí jsou pohybové hry. Často jsou vidět skupinky romských dětí, jak před svými domy hrají fotbal. Ve velké oblibě je i hra s „*hakisákem*“. V oblibě jsou jednoduchá pravidla, zahájení hry není obvykle spojeno s rozpočítáváním. Je třeba zdůraznit, že mezi romskými dětmi dochází mnohem méně k hádkám o pravidla, o to, zda byla splněna, či to, kdo bude mít v rámci hry jakou úlohu.

Nezávisle na prostředí, ve kterém děti vyrůstají, téměř úplně chybí hry podporující soustředění, trpělivost a přemýšlení, např. deskové či tvořivé hry. V minimální míře znají romské děti karetní hry, jejichž pravidla jsou však velmi triviální a základem je obvykle sázení a výhra spojená s náhodou. (Říčan, 1998).

Spojíme-li dohromady odlišný přístup romských rodičů k výchově a komunikaci s dětmi se zjištěním o herním repertoáru dětí, můžeme mnohem snadněji pochopit neúspěch romských dětí doprovázející školní docházku a mizivou šanci zařazení do majoritní společnosti. Jejich dětství se skutečně v mnohém odlišuje od průměrného českého dítěte. Rodiče jim nezakazují, nepřikazují, nevysvětlují. Typické pro vyrůstání v předškolním věku je značná fixace na matku a sourozence a existence v rámci kolektivu, který je nadřazen jedinci. Při vstupu na základní školu se dítě setkává s množstvím pro něj nepochopitelných a neuvěřitelných situací – je vytrženo z domácího prostředí, nuceno k samostatné práci. Soustředění se na jeden úkol, nemůže si vzít, co chce, mluvit, kdy chce atd. Na základě se pak mnohým pedagogům ve srovnání s jinak vychovanými neromskými dětmi jeví jako nezvladatelné, nevychované či retardované.

Dle Říčana (1998) před čtyřiceti lety romské rodiny velmi lpěly na svých dětech. Rodiny se bránily umístění do dětských domovů. V té době, kdyby otec poslal svoji dceru „na chodník“, stihl by ho nejtěžší trest – byl by vyobcován z komunity. Dnes se romské matky vzdávají svých dětí nápadně snadněji než gádžovky, nechají je třeba rovnou v porodnici. Často se stává, že i matky posílají své dcery provádět prostituci za účelem výtěžku pro rodinu.

Pokud byl v předchozích odstavcích často použit minulý čas, je to proto, že odlišné zvyky a dodržování tradic se v nejmladší generaci ztrácí. Mladí Romové jsou často více ovlivněni školou a sdělovacími prostředky, především televizí. V současné době někteří romští intelektuálové při snaze o národní obrození usilují o obnovení tradic, tradičních hodnot romské kultury a znovuzavedení některých zvyků. Zda bude jejich snaha korunována úspěchem, ukáže čas. (Kolektiv autorů., 1999).

4. Vzdělávání romských dětí

Rodina a její členové jsou ovlivňováni kulturou, která pro ně představuje jedinečnou a neopakovatelnou entitu. Na chování a jednání je tedy důležité nahlížet v souvislosti s konkrétní kulturou daného společenství, které má své charakteristické hodnoty, ideje, normy a zvyky. Kulturní prvky, chování, postoje a role uznávané v jedné rodině však nemusejí být v souladu s kulturními normami, hodnotami a mravy rodiny jiné. Lze tedy konstatovat, že romský žák může či nemusí vyrůstat v odlišném sociokulturním prostředí a zároveň si může či nemusí osvojovat i jiné kulturní a sociální vzorce, než děti majoritní společnosti (Vágnerová, 2004; Kaleja, Knejp, 2009).

Poznatky o problematice romského etnika a jejich životě lze čerpat z odborné literatury a publikací řady autorů (např. Říčan, 1998; Balvín, 2004). Lidé, kteří své znalosti o této menšině nenabývají z odborných publikací, se o ní mohou dovídat alespoň prostřednictvím médií. V tomto případě je však důležité počítat s tím, že podávané a prezentované informace mohou být zčásti nebo zcela zkreslené. Účelem

této kapitoly je nastínit, jak se typické charakteristiky romské rodiny, uváděné v odborných literaturách, promítají do oblasti jejich motivace ke vzdělání.

Dle Vankové (in Balvín, 2004) výchova a vzdělávání představují přirozenou potřebu a podmínku pro celistvý rozvoj každého lidského jedince. Jsou podstatným znakem člověka, který se připravuje na svůj život, jsou důležité pro jeho začlenění do společnosti a pro rozvoj jeho osobnosti. Vzhledem k zaměření diplomové práce se tato kapitola bude zabývat takovými faktory, které mohou mít vliv na vzdělávání potomků v rodinách romské menšiny. Činitelů ovlivňujících vzdělání může být mnoho, z toho důvodu jsou zvoleny pouze takové, jež se vztahují k rodinnému prostředí.

Relativně často se ve společnosti řeší otázka týkající se vzdělanosti Romů, kteří dle majoritní společnosti nepovažují vzdělání za hodnotu. Někteří autoři (Kaleja, 2010; Pape, 2007) tvrdí, že Romové sice nestaví vzdělání na první příčky hodnotového žebříčku jako převážná část majoritní společnosti, to ale neznamená, že by o vzdělávání sebe samých nejevili žádný zájem. Preferují však znalosti a dovednosti, týkající se jejich komunity. Vědomostí, jež by si osvojili ve škole, jsou pro ně méně významné. (Sekyt in Balvín, 2004).

Vztah jednotlivých členů rodiny ke vzdělání do značné míry ovlivňuje postoje, které ke vzdělání budou zaujímat i jejich děti. Ty je totiž v určitém rozsahu od rodičů přebírají. Vnímají, jak rodiče o škole hovoří a jaký jí přisuzují význam. Převážná část Romů své děti do školy posílá. Rodiče chtějí, aby jejich děti byly ve škole spokojené, a v jejich studiu je do značné míry podporují. V okamžiku, kdy by si měli vybrat mezi úspěšností a spokojeností svých dětí ve školských zařízeních, zvolí druhou variantu. I přes případnou podporu rodičů jsou výsledky romských žáků velmi nízké. Důvod je prostý. Systém základního vzdělávání předpokládá, že rodiče dětem pomáhají v domácí přípravě na vyučování (Sekyt in Balvín, 2004). Zde však nastává problém v podobě nízkého vzdělání romských rodičů, kteří nemají dostatek vědomostí na to, aby mohli svým potomkům s danou vyučovací látkou vypomoci. V důsledku toho jim rodiče nepomáhají a přenášejí veškerou míru zodpovědnosti na školu či na děti samotné. Důvodem může být rovněž nezájem rodičů, kteří se domnívají, že škola je

pro jejich děti nepodstatná a spokojí se u nich s průměrným až podprůměrným prospěchem, aniž by očekávali nějaké zlepšení (Vonšik, 2013).

Přístup romských dětí ke vzdělání komplikují tedy faktory objektivní, ale i faktor subjektivní. Subjektivní příčinou je vnitřní postoj Romů ke vzdělání, který dle Šotolové (2001) nesehrává v jejich hodnotovém žebříčku podstatnou roli (zde je patrný rozpor s autory jako je Sekyt, 2004 či Kaleja, 2010), jelikož jsou zaměřeni hmotně. Navenek se totiž snaží držet krok s ostatními. Když už však mladý Rom, na základě svého subjektivního postoje, zvolí cestu vzdělávání se, čeká jej náročné období završené neodpovídajícím společenským a ekonomickým statutem. (Šotolová, 2001).

Tradiční romská rodina není nakloněna individuálnímu vzestupu svých potomků. Úspěch dítěte by totiž mohl narušit vzájemnou solidaritu. Pro rodiče je tedy přijatelnější, když svému dítěti zabrání v případném oslabení solidárních pout. Takovéto stanovisko má však následný vliv na postoje potomků ke vzdělání. Není-li přítomna potřeba kladoucí důraz na jedince jako osobité individuum, nerozvíjí se u něj soutěživost, motivace k výkonu či vyšší osobní aspirace. Domácí prostředí tak děti nestimuluje k získávání a vyvíjení sociálních, komunikačních a jiných dovedností a schopností. Omezování dítěte v jeho individualitě se ve školním prostředí může projevit značnou mírou nesamostatnosti, která není v těchto podmínkách žádoucí (Vágnerová, 2004; Kaleja, Knejp, 2009; Průcha, 2009).

Portik (in Balvín, 2004) uvádí, že postoje rodičů jsou nejpodstatnějším a nejvýraznějším determinantem v oblasti vzdělávání žáka. Rodina jako první zprostředkovává dítěti, během jeho vývoje, utváření hodnotového systému. Představuje podstatný znak v provázanosti s jeho výchovou. V případě, že rodiče nenahlíží na vzdělání jako na činnost důležitou pro život, nezajímají-li se o školní práci svého dítěte, o obsah jeho vzdělávání, pokud chybí dítěti od vlastních rodičů zpětná vazba, potom romské dítě rovněž, po vzoru rodičů, nepřikládá škole význam.

Rodiče zastávají stanovisko, že jejich děti mohou být úspěšné i bez absolvování povinné školní docházky. Jsou přesvědčeni, že vzdělání a sociální či ekonomický

úspěch nejsou ve vzájemné provázanosti. A v tomto duchu působí i na své děti. Portik (in Balvín, 2004, s. 215) zmiňuje, že „*rodina, která dítě nedostatečně stimuluje po stránce intelektové, citové a charakterovo-morální, determinuje věku nepřiměřený mentální, citový a sociální vývin, který se ve škole projevuje ze strany objektu jeho působení – dítěte, jako školní neúspěšnost*“.

Výchova a vzdělání v rodině romského etnika vychází z jejich specifického stylu života, který má vliv na děti již v raném dětství. V jejich výchově lze spatřovat jisté nápaditosti. Vágnerová (2004) uvádí, že v romské rodině převažuje volná, nedirektivní výchova se sklonem k nepravdělnosti, živelnosti a nesystematičnosti. V důsledku těchto charakteristik její členové postrádají pevnou strukturu a diferencovaný denní program. Romské dítě jde spát, když je unavené a vstává ve chvíli, kdy se samo probudí. Dětem je ponechán dostatek volného času, nejsou totiž zahlcovány nejrůznějšími omezeními a povinnostmi. Tím se však u nich vyvíjejí zcela jiné kompetence, odlišné od standardu majoritních jedinců. Rodiče v romských rodinách nevyvíjí na své děti dostatečný tlak, potřebný k dodržování řady omezení. Následně děti postrádají návyky, jež jsou nezbytné pro přijetí a akceptování školních pravidel. Na základě těchto odlišností se chování romských žáků, k němuž jsou vedeni rodinnou výchovou, může ve školním prostředí jevit jako poruchové (Pape, 2007; Říčan, 1998).

Odlišné návyky romské rodiny, týkající se kázně a pořádku, se odrážejí v chování, jímž se žák prezentuje ve školním prostředí. Nejmladší děti jsou dlouhý čas obsluhovány, nejsou vychovávány k sebeobsluze. To platí zejména u chlapců, o které se stará ženské pohlaví, tedy matka či nejstarší sestra. Nejstarší dcera provádí v rodině většinu činností za své sourozence, z toho důvodu nemá dostatek času, v rámci kterého by se mohla věnovat případným školním povinnostem. Není proto výjimkou, že nejstarší setra ze školy přináší nejhorší výsledky. Z toho lze vyvodit, že v romské rodině jsou na ženské pohlaví kladeny vyšší nároky než na to mužské (Sekyt in Balvín, 2004; Vágnerová, 2004).

Na dospívající děti je v romské rodině nahlíženo jako na dospělé osoby. Názor každého jejího člena má stejnou váhu, tedy i názor dítěte, které je vychováváno

k tomu, aby se podělilo o svou myšlenku, aniž by muselo čekat, než jej někdo vyzve ke slovu. Každý může v daný okamžik říci, co má na srdci, neboť jsou všichni vyslyšeni. Romské dítě rovněž nemusí o nic prosit či za něco děkovat. Ve chvíli, kdy má dítě hlad, si může vzít jídlo, co leží na stole, aniž by se dožadovalo svolení či děkovalo za něco, co je samozřejmé. Ve školním prostředí se však tento vzor a způsob chování může jevit jako nevychovanost či drzost. Zatímco v rodině zaujímají postavení rovnocenného partnera, ve škole se ocitají v roli podřízených žáků. Tato situace pro ně může představovat pocity subjektivně neuspokojivého postavení (Sekyt in Balvín, 2004; Pape, 2007).

Škola je institucí představující prostředek, který umožňuje získat budoucí výhody například v podobě pracovního zařazení či vyššího sociálního statusu. Rozhodne-li se dítě studovat, znamená to, že přemýšlí o své budoucnosti. Pro romskou rodinu však časově vzdálené hodnoty ztrácející na atraktivitě, jelikož jsou vychovávání k orientaci na přítomnost a zaměřují se zejména na aktuální požitky. Promítne-li se tato skutečnost do oblasti vzdělání, tak lze konstatovat, že i učitelem formulovaná a vyslovená motivace, orientující se na budoucí profit samotných žáků, se v konečném důsledku mívá účinkem. Budoucí výhody, jež vyplývají z absolvování určitého vzdělanostního stupně, nejsou pro romské žáky dostatečným lákadlem (Vágnerová, 2004; Říčan, 1998).

Pro život romského etnika je charakteristický kolektivismus. V této oblasti je důležité podotknout, že škola představuje výchovnou instituci zapřičiňující nežádoucí zvrát ve výchovných hodnotách rodiny. Romský žák je rodinou veden k tomu, že se na určitém rozhodnutí podílejí všichni její členové, není vychováván k samostatnosti. Zatímco řád nastolený školním systémem po něm vyžaduje, aby pracoval individuálně. Nežřídká pak dochází k tomu, že je ve škole díky svému „přirozenému“ chování napomínán za něco, za co byl v domácím prostředí chválen. To v dítěti může vyvolávat pocity křivdy a předsudečné myšlenky vyobrazující majoritní společnost jako nepřátelskou. Rovněž není vhodné žáka motivovat či chválit stylem, že je lepší, než jeho sourozenec. I tato dobře míněná pochvala může představovat rozpor s jejich rodinnou výchovou. Vysloveným uznáním totiž učitel sděluje, že je jeho sourozenec

horší a mluví-li se o ostatních členech romské rodiny negativně, jedná se o urážku i samotného dítěte (Sekyt in Balvín, 2004; Pape, 2007).

Není-li respektována rodinná výchova romského etnika, má to ve vyučovacím procesu neblahý dopad na jeho výchovu a vzdělání. Z toho důvodu je důležité, aby učitelé znali poměry rodiny romského žáka a chápali jeho rodinnou výchovu jako rovnocennou nezbytnost výchovně vzdělávacího systému a nikoliv jako vzorec chování, který je třeba od základu změnit. (Balvín, 2004).

Jedním z výrazných problémů romských dětí, který vyvstává již při jejich vstupu do školy a výrazně ovlivňuje jejich start, je nedostatečná znalost vyučovacího jazyka. Romové se nejčastěji dorozumívají romským etnolektem češtiny. Jedná se o nespisovnou formu češtiny či slovenštiny obohacenou o romský či jiný jazyk. Nedostatečná znalost alespoň jednoho jazyka a neznalost významu pojmů způsobuje, že romští žáci nezvládají školní tempo, které je na ně příliš rychlé, čímž se jejich jazykový handicap mnohem více umocňuje. Nedokážou udržovat krok s žáky majoritní společností, kteří česky komunikují již od svého narození. Romské děti nemají pro český jazyk dostatečný jazykový cit, odpovídající slovní zásobu a potřebnou znalost základní gramatiky. Žák, který neporozumí slovům učitele, brzy ztrácí zájem o probíranou školní látku. (Vágnerová, 2004; Říčan, 1998).

Sekyt (in Balvín, 2004) upozorňuje na odlišnou jazykovou výchovu v romských rodinách. Díky neustálým dotekům a pohlazením mají Romové bohatě rozvinutou neverbální formu komunikace. Množství doteků, kterým se dětem dostává, slouží ke komunikaci, v níž slova nejsou podstatná. Portik (in Balvín, 2004) uvádí, že zázemí rodiny, zejména mezigenerační komunikace, je důležitým znakem poukazujícím na dostatek či nedostatek řečových podnětů ze strany rodičů. Ony podněty jsou důležité pro běžné fungování romských dětí ve školním prostředí. Ty jsou však ke komunikaci ze strany rodičů málo podněcovány, což způsobuje, že ve školním prostředí bývají považovány za méně nadané. Příčinou je však málo podnětné řečové prostředí, z něhož pocházejí (Portik in Balvín, 2004).

Je prokázáno, že jazyková bariéra je podstatným faktorem omezujícím školní vzdělávání. V souvislosti s komunikačními nedostatky u romských žáků nelze opomenout teorii sociolingvistiky Basila Bernsteina, jenž vymezil rozvinutý a omezený jazykový kód. Užívání omezeného jazyka je překážkou představující začarovaný kruh, v němž se v průběhu školní docházky začínají kumulovat potíže. Romští žáci jsou ukázkovým příkladem jazykového deficitu, jenž je zapříčiněn jejich celkovým stylem života, hodnotami, postoji, aspiracemi a životními cíly. (Portik in Balvín, 2004).

Bernsteinova teorie pojednává o tom, že úspěšnost každého žáka se odvíjí od sociokulturního prostředí, v němž vyrůstal a v němž si osvojil určitý typ jazykového kódu. Rozdíly v jazykových kódech mají v souvislosti se sociální stratifikací dalekosáhlý vzdělávací dopad. Romské děti, opomene-li se romská intelektuální elita a průměrná romská rodina, pocházejí mnohdy z nižších vrstev, pro něž je v převážné většině charakteristický omezený jazykový kód, který v nedostatečné míře podněcuje rozvoj intelektuálních schopností projevujících se horším prospěchem v porovnání s dětmi ze středních a vyšších vrstev. Dítě s plynulou řečí a bohatou slovní zásobou má oproti dětem s nedostatečně rozvinutou komunikací ve škole obrovskou výhodu (Průcha, 2009; Říčan, 1998).

K omezenému jazykovému kódu v Bernsteinově pojetí lze tedy zahrnout i rysy romského jazyka. Romština je charakteristická minimálním užíváním obecných pojmů, jakými jsou např. ovoce, zelenina. U žáků této etnické skupiny převládá konkrétní myšlení, jež představuje do jisté míry potíže, spočívající v osvojování nových českých slov a pojmů a postupném zvykání si na jejich užívání. Další problém vyvstává při užívání slov, kdy jedno slovo v romském jazyce je v jazyce českém vyjádřeno dvěma či více pojmy, například „velký“, „dlouhý“, „hluboký“ (Říčan, 1998).

Na jazykový handicap je tak možno nahlížet jako na jeden z velmi výrazných faktorů ovlivňujících vztah romského žáka ke studiu a jeho úspěšnost v něm.

Dle Gniadkové (2014) k dalším faktorům, ovlivňujícím studijní dráhu samotných romských dětí, lze zařadit dosažený stupeň vzdělání nabytý rodiči v průběhu studijních let. Je jasně prokázán vztah mezi získaným vzděláním rodičů a následnými školními úspěchy či neúspěchy jejich potomků. Čím vyšší je vzdělanostní stupeň rodičů, tím vyšší je pravděpodobnost, že téhož vzdělání dosáhnou i jejich děti, jelikož je na jejich vzdělání vynakládána větší míra energie a prostředků. A naopak, je-li vzdělanostní úroveň rodiny nedostatečná, má to neblahý vliv na rozvoj potřebných vědomostí a dovedností u dětí a na jejich motivaci k tomu, aby bylo těchto poznatků dosaženo skrze školská zařízení. Nepřítomnost vysokých vzdělávacích a životních cílů na straně rodičů mnohdy zapříčiňuje, že vyšší vzdělání a cíle nejsou očekávány ani u dětí, které k nim nejsou efektivně povzbuzovány (Vágnerová, 2004; Průcha, 2009).

Rodiče jsou do značné míry vzorem, k němuž by se děti chtěly alespoň částečně přiblížit. V romské rodině však vzdělání nesehrává podstatnou roli a vzdělanost rodičů je velmi nízká, bez větší životní tíže. Rodiče své vzdělání většinou zakončí absolvováním základní či zvláštní školy. Tento vzor chování se následně promítá i do motivace a celkového jednání romského dítěte, které tento postoj ke vzdělání považuje za zcela normální a ukončuje svou studijní kariéru po vzoru rodičů, kterým případné vzdělání nepřineslo nic, čím by dokázali změnit život, jež žijí. Ve školním prostředí je pak velmi komplikované žáka motivovat k překonání těchto osvojených postojů. Skutečnost, že část studentů pokračuje ve vzdělání v učebním oboru a na středních školách, zbylí členové romské rodiny většinou ani neocení (Vágnerová, 2004).

Obdobná je tato situace i v souvislosti se zaměstnáním rodičů. Sociolinguista Basil Bernstein nachází spojitost mezi typem zaměstnání a společenskými a rodinnými interakcemi. Jestliže dítě vyrůstá v rodině, v níž rodiče nemají zaměstnání a nepovažují tuto situaci za nežádoucí, přenesení tohoto model chování pravděpodobně i na jejich potomky, pro něž bude absence jistého zaměstnání představovat zcela běžný jev. Nezaměstnanost rodičů v rodinném prostředí nenastoluje žádný řád, který by se pojil s určitými povinnostmi. Takové jednání je v životě dětí normou, jelikož životní styl, kterými jsou ovlivňovány, nezahrnuje pozitivní vzory poukazující na důležitost pracovního uplatnění. V rodinách, v nichž se nezaměstnanost vyskytuje, rodiče

v dopoledních hodinách spí, dívají se na televizi, dělají pořádek, popíjejí kávu či posedávají venku s ostatními. Jejich děti si pak tyto vzory osvojují na úkor účinnosti případných upozornění, týkajících se důležitosti studia, jež od rodičů sem tam přicházejí (Průcha, 2009).

Vanková (in Kaleja, Knejp, 2009) uvádí, že v řadě romských osad jsou její obyvatelé pasivními pobírateli sociálních dávek. Vyrůstají v nich děti, které nikdy neviděly své rodiče jít do zaměstnání nebo je neviděly si práci alespoň aktivně hledat. Děti tak nemají skutečnou představu o práci, o konkrétních zaměstnáních či o pracovním trhu.

Rozhodne-li se romský žák pokračovat ve studijní dráze, odebírá z rozpočtu rodiny finance. Z tohoto důvodu rodiče, kteří nepřisuzují hodnotě vzdělání význam, často znemožňují svým potomkům ve vzdělávání pokračovat. Základní vzdělání, na něž žáci pravděpodobně dosáhnou po vzoru rodičů, je následováno vyhlídkou dlouhodobé, možná i celoživotní nezaměstnanosti, v níž setrvávají i jejich rodiče. (Vanková in Kaleja, Knejp, 2009).

Na vzdělání romského dítěte má také vliv komunita sídliště, v němž vyrůstá. Ovlivňuje ho ve způsobu trávení volného času, což se promítá do osobnostního růstu dítěte, do jeho jazykových schopností. Ve školním prostředí by se tak měl brát ohled na konkrétní sociální podmínky, v nichž se romský žák vyvíjí, jelikož neadekvátní bytové podmínky, oblast vyloučené lokality, napjaté vztahy mezi minoritními a majoritními obyvateli, nepřítomnost vhodného kulturního a sociálního prostředí, v němž by mohl žák trávit volný čas, může mít negativní dopad na jeho edukační dráhu (Balvín, 2004).

Průcha (2009) uvádí, že vzdělání romských žáků a studentů představuje proces, v němž toto etnikum, žijící v jiném kulturním a sociálním prostředí, nabývá nové vědomosti, dovednosti a návyky, které mu umožňují lepší začlenění se do života, což vyžaduje individuální a individualizovaný přístup, jenž většinou, vzhledem k početnému množství studentů, nelze zaručit (Kaleja, Knejp, 2009).

Ve výše zmíněném textu bylo rovněž nastíněno, že Romové dosahují ve školách špatných výsledků a v mnoha případech ukončují své studium po absolvování základní školy. Příčinou nízké vzdělanosti romských dětí může být skutečnost, že jejich socializace se uskutečňuje v prostředí, které je sociálně a kulturně odlišné od toho, v němž vyrůstá většina žáků majoritní společnosti. Tento fakt může zkomplikovat nejen jejich úspěšné studium a zdárné zapojení do hlavního vzdělávacího proudu, ale také absolvování základního nebo středoškolského stupně či následné uplatnění na pracovním trhu (Němec, 2009).

5. Faktory ovlivňující výchovu a vzdělávání

V předchozích kapitolách diplomové práce se autorka zabývala hlavními odlišnostmi, které stojí mezi romskou komunitou a majoritní společností a z toho plynoucími zvláštnostmi, které brání Romům začlenit se do společnosti. Řada problémů spočívá ve zcela odlišných kulturách, ve kterých Romové a příslušníci majoritní populace po staletí žili. Jiné tradice, jiná otevřenost a schopnost přejímat zvyky a činnosti druhých jsou důvodem pro vzájemné nepochopení, často pro izolaci a odcizení.

Mimo rozdílnost zvyků a tradic se ve výchově a vzdělání romských dětí negativně projevuje dosud nedostatečná integrace Romů do současné společnosti. Romské komunity, žijící ve většině případů odděleně a často i v jiných sociálních podmínkách, preferují jiné hodnoty než majoritní společnost. Důsledkem je pak negativní a naprosto nemotivující vliv vlastní rodiny na romského žáka.

Pokud by autorka práce měla všechny faktory, které působí na výchovu a vzdělání romských dětí a současně jsou i podstatou rozdílu mezi Romy a majoritní společnostmi shrnout do prostého výčtu, uvedla by především tyto:

- Zcela odlišné vztahy uvnitř rodiny a to jak mezi rodiči, tak mezi rodiči a dětmi a mezi sourozenci navzájem
- Odlišný pohled na vzdělání jako na předpoklad budoucího uplatnění ve společnosti, dosažení společenského postavení a úspěšnosti v práci
- Rozdíly ve výchově, především vztah pro povinnost, organizovanost a pevný režim, vztah k práci
- Jiné chápání úspěšnosti a snahy být nejlepší
- Jazyková bariéra a častá absence předškolní přípravy
- Negativní příklady z prostředí, ve kterém žijí. Nezaměstnanost rodičů, jejich nízké vzdělání, dlouhodobý život ze sociálních dávek, nechť něco dělat
- Často nevyhovující materiální zázemí, plynoucí především ze života v sociálně vyloučených lokalitách

V rozdílných kulturách, ale i v rozdílném životním stylu Romů tkví kořeny častého neúspěchu romského dítěte ve škole a někdy i následně v jeho dalším společenském uplatnění. Pokud pokládáme školní výuku za jakýsi první vstup dítěte do života a hledáme příčiny úspěchů a neúspěchů, musíme si uvědomit především odlišnosti „startovací čáry“ romských a neromských dětí.

6. Cíl výzkumu, metodologie, hypotézy

Hlavním cílem výzkumného projektu bylo sledování rozdílného přístupu ve výchovném působení matky a otce.

Hladko uvádí ve své práci „že vědění ve vědě se získává prostřednictvím **výzkumu**. Pedagogický výzkum je součástí poznávacího procesu. Je veden určitým záměrem a postupuje systematicky. Jak uvádí Gavora (2000), výzkum se definuje velmi těžko, protože má mnoho tváří a podob. Zákonem č. 130/2001 Sb., o podpoře výzkumu a vývoje je výzkum definován jako systematická tvůrčí práce rozšiřující poznání, včetně poznání člověka, kultury nebo společnosti, metodami umožňujícími potvrzení, doplnění či vyvrácení získaných poznatků. Výzkum produkuje velké množství teorií, zákonů, popisů chování.“ (Hladko, 2011).

Je na místě si nejdříve objasnit, co znamená termín „výzkum“. Každý člověk dokáže s jistým cílem nabývat nejrůznějších informací, dokáže rozebírat situace běžného života, zodpovídat si otázky příčin a důsledků probíhajících situací, popisovat svět. Badatel – výzkumník se svojí činností liší od činností běžných lidí. Výzkumníkova prováděná činnost je důkladně naplánovaná, systematická vyznačujícím se úsilím nalézt odpověď na otázky na kladené otázky, které mohou přispět k rozvinutí určitého oboru. Autor popisuje výzkum jako „*proces vytváření nových poznatků*“ (Hendl, 2005, s. 30). Badatelovy výsledky lze v konečné fázi podrobit i případné kritice (Hendl, 2005).

Dle Hendla (2005) jde v metodologii o systematizaci, posuzování a navrhování strategií a metod výzkumu. Metodologie představuje určitý souhrn pravidel, prostřednictvím kterých lze vysvětlit jisté jevy nebo ověřit jisté předpoklady. Metodologická část se tedy bude zabývat vymezením výzkumného cíle a výzkumných otázek, dále bude zahrnovat zvolenou výzkumnou strategii a

techniku sběru dat. Rovněž nebude opomenuta volba výzkumného souboru a kritéria jeho výběru.

Cíl výzkumu

Je nezbytné stanovit výzkumný cíl a zhodnotit, zda je tento cíl skutečně důležitý. Proces stanovení a zhodnocení cíle je potřebný z toho důvodu, neboť by výzkumník v konečné fázi svého bádání mohl dojít k závěru, že veškerá jeho činnost související s výzkumem byla zcela zbytečná. Cílem výzkumu v sociálních vědách je odpovědět na zajímavé a podstatné otázky vztahující se ke každodennímu životu jedinců (Hendl, 2005).

Důležité je mít na mysli, že stanovený cíl je aplikovatelný pouze na konkrétní skupinu osob. Nelze na něj nahlížet jako na univerzální faktor vztahující se na veškerou populaci. Výzkumník tedy musí zvolit takovou referenční skupinu, v rámci které budou cíle relevantní a přičemž tato skupina bude dané cíle sdílet a zajímat se o ně (Hendl, 2005).

6.1. Výzkumné šetření s využitím metody kvantitativního výzkumu

Cílem **kvantitativního výzkumu** je objasňování jevů na základě vědecké teorie, ověřování z ní odvozených hypotéz a formulování obecně platných zákonitostí.

Podle Majerové a Majera (2007) při testování hypotéz vycházíme z teoretických poznatků, které o zkoumané problematice máme. Na jejich základě usuzujeme, jak je problém postaven a jak k němu máme přistoupit. Poté formulujeme hypotézy, které mají co nejpřesněji rozdělit zkoumanou problematiku na dílčí úseky, vyslovit u nich tvrzení. Výzkumem pak ověřujeme, zdali jsou tvrzení pravdivá, či nikoliv. Výsledky jsou statisticky zpracovány a vyjádřeny kvantitativními daty (pomocí čísel). (Hlad'ko, 2011).

V rámci výzkumného projektu bylo vypracováno 90 dotazníků, osloveno bylo 90 respondentů, navráceno 90 dotazníků, tedy 100%. Z toho 15 respondentů uvedlo, že žije s matkou, s otcem se nestýkají, to je 16,7 %, 6 respondentů vyplnilo pouze část týkající se otce, odmítli se o matce zmiňovat, to je 6,7%. Ve zpracování dotazníkového šetření byly použity odpovědi od 69 respondentů, kteří uvedli matku i otce a odpověděli na všechny otázky.

Výsledky dotazníkového šetření byly vyhodnoceny a graficky znázorněny.

Stanovení hypotéz:

Hypotéza H1:

„Matčin přístup ve výchově je aktivnější než výchovný přístup otce.“

Při formulaci hypotézy autorka vychází z poznatků i odborné literatury, podrobněji rozpracovaných v teoretické části práce v kapitole o úloze muže a ženy při výchově. Rovněž osobní zkušenosti autorky z výchovné práce ve škole jednoznačně potvrzují domněnku, že rozhodující roli při výchově v romské rodině zastává ve většině případů matka. U otázek, na jejichž základě zjišťuje platnost hypotézy, využívá odpovědi ***téměř vždy*** a ***někdy***, které s různou intenzitou odrážejí kladnou odpověď.

Při stanovení klíče pro přijetí nebo odmítnutí hypotézy zvolila jako dostačující hranici více než 2/3 pozitivních odpovědí z vybrané skupiny (matka, otec). V praxi tedy hypotéza bude přijata, pokud součet procent sledovaných odpovědí dané skupiny bude rovný nebo větší než 70%. Pro zpracování bylo využito vyhodnocení následujících otázek z dotazníku.

1. Povídá si s dítětem o jeho plánech a vyslechne jeho názor.
2. Prožívá s ním každý úspěch i neúspěch.

- 4. Povzbuzuje v něm pocit, že to co dělá, je důležité.
- 5. Snaží se mu pomoci, když má z něčeho strach.
- 7. Probírá s dítětem jeho budoucí život, povolání, cíle.
- 12. Aktivně se zajímá o školní záležitosti dítěte.
- 21. Pravidelně kontroluje přípravu do školy.

Hypotéza H2:

„Matka je důslednější ve výchovném přístupu, než je výchovné chování otce.“

Podstatou hypotézy je předpoklad, že matka přistupuje k výchově s větší důsledností a pravidelností. Především v každodenním životě při činnostech, které bezprostředně souvisí se základními hygienickými, stravovacími, bezpečnostními návyky včetně plnění školních povinností. Jak z literatury, tak z praxe vyplývá, že otec vstupuje do výchovy nepravidelně, pouze za určitých podmínek a nárazově. Tak jako u hypotézy č. 1 se využívá odpovědi ***téměř vždy*** a ***někdy***, které s různou intenzitou odrážejí kladnou odpověď.

Klíč pro přijetí nebo odmítnutí hypotézy je jako u předchozí hypotézy zvolena hranicí více než 2/3 pozitivních odpovědí z vybrané skupiny (matka, otec). Hypotéza bude přijata, pokud součet procent sledovaných odpovědí dané skupiny bude rovný nebo větší než 70%. Pro zpracování bylo využito vyhodnocení následujících otázek z dotazníku.

- 3. Opravdu se zajímá o to, co dítě dělá.
- 9. Tráví s dítětem hodně času.
- 10. Když něco plánuje, myslí na dítě.
- 19. Má přehled o tom, kde a s kým se dítě zrovna nachází.
- 22. Pravidelně a důsledně kontroluje dítě ve všem, co dělá.

23. Dbá na to, aby se dítě umělo prosadit.

Hypotéza H3:

„Otec má více negativní jednání ve výchově než matka.“

Na základě předchozích dvou hypotéz se lze domnívat, že role otce při výchově je pouze nárazová, nedůsledná a projevuje se většinou v případech, kdy je nutno řešit něco mimořádného. Taková situace vzniká obvykle při řešení nekázně, přestupků nebo jiných nenormálních aktivit, které často končí represí, jsou těsně svázané s přísností, tvrdostí a strohostí. Pro vyhodnocení tentokrát negativního jednání matky a otce jsou využity znovu první dvě odpovědi.

Přijetí nebo odmítnutí hypotézy by měla prokázat 2/3 většina pozitivních odpovědí z vybrané skupiny (matka, otec). Hypotéza bude přijata, pokud součet procent sledovaných odpovědí dané skupiny bude větší než 70%. Pro zpracování bylo využito vyhodnocení následujících otázek z dotazníku.

26. Je na ně přísný a zachází s ním tvrdě.

27. Je k němu nešetrný a dokáže ublížit.

29. Když má zlost, dítě přísně potrestá.

31. Prosazuje silně svoji rodičovskou vůli bez ohledu na názor dítěte.

32. Dítě tělesně trestá.

35. S dítětem vůbec nediskutuje, nevysvětluje, jen nařizuje.

38. Dítě přehlíží.

6.2. Vyhodnocení výzkumného šetření, provedeného kvantitativní metodou

Výsledky odpovědí u sledovaných otázek jsou v reálné hodnotě i v procentním vyjádření uvedeny v příloze. V části vyhodnocení otázek jsou využítá data shrnuta u každé hypotézy v úvodní souhrnné tabulce. Dále následuje vždy komentář k jednotlivým otázkám, které byly zdrojem dat pro danou hypotézu. Na závěr je vždy přehledné grafické vyjádření výsledků a rozhodnutí, zda hypotéza byla na základě získaných dat a stanoveného klíče přijata nebo zamítnuta.

Hypotéza H1 – Souhrnná tabulka výsledků (%)

	Matka			Otec		
	Téměř vždy	Někdy	Celkem	Téměř vždy	Někdy	Celkem
Otázka č. 1 - Povídá si s dítětem ...	44,9	34,8	80	21,7	36,2	58
Otázka č. 2 - Prožívá s ním ...	44,9	31,9	77	33,3	27,5	61
Otázka č. 4 - Povzbuzuje v něm ...	39,1	36,2	75	24,6	36,2	61
Otázka č. 5 - Snaží se mu pomoci ...	46,4	33,3	80	37,7	23,2	61
Otázka č. 7 - Probírá s dítětem ...	43,5	36,2	80	29	34,8	64
Otázka č. 12 - Aktivně se zajímá ...	47,8	24,6	72	31,9	26,1	58
Otázka č. 21 - Pravidelně kontroluje ...	20,3	36,2	57	14,5	26,1	41

Otázka č. 1 Povídá si s dítětem o jeho plánech a vyslechne jeho názor.

Touto otázkou chtěla autorka zjistit, zda se romští rodiče zajímají o plány a názory svých dětí.

Tabulka ukazuje, že v odpovědích *téměř vždy* se matka více (o 24%) zajímá o plány a názory respondentů než otec. V odpovědích *někdy* není výrazný rozdíl mezi matkou a otcem. Z tabulky jasně vyplývá, že rodiče odpověděli na otázku *téměř vždy* v 80-ti %, vypovídá o tom, že je společně zajímají plány a názory potomků.

Otázka č. 2 Prožívá s ním každý úspěch i neúspěch.

Touto otázkou byla snaha zjistit výši zájmu o prožívání úspěchu i neúspěchu matky a otce u svých potomků.

Z tabulky vyplývá, že matka v odpovědích *téměř vždy* o 12% více prožívá úspěch i neúspěch u svých potomků než otec. V odpovědích *někdy* není výrazný rozdíl mezi matkou a otcem. Je jasné, že $\frac{3}{4}$ romských rodiče se svými dětmi prožívají úspěchy i neúspěchy potomků.

Otázka č. 4 Povzbuzuje v něm pocit, že to co dělá, je důležité.

Tato otázka zjišťuje povzbuzující přístup matky a otce k činnostem potomka.

Z tabulky je zřejmé, že matka o 14% v odpovědi *téměř vždy* více povzbuzuje než otec. V odpovědi *někdy* je shoda u matky a otce. Z tabulky vyplývá, že se matka více povzbuzuje v činnostech nežli otec.

Otázka č. 5 Snaží se mu pomoci, když má z něčeho strach.

Touto otázkou autorka zjišťuje výši pomoci rodičů svému potomku v případě strachu.

Dle tabulky vyplývá z odpovědi *téměř vždy* téměř shodu v přístupu matky a otce. V odpovědi *někdy* je mírný rozdíl ve prospěch matky. Odpovědí na tuto otázku je zřejmé zájem obou rodičů o pomoc ve chvíli strachu.

Otázka č. 7 Probírá s dítětem jeho budoucí život, povolání, cíle.

Stanovená otázka by měla zjistit zájem rodičů o budoucnost svého dítěte, zda je rozdíl mezi matkou a otcem v tomto zájmu.

V tabulce je uvedeno v odpovědi *téměř vždy* rozdíl 15% mezi matkou a otcem. V odpovědi *někdy* je rozdíl zanedbatelný. Z toho vyplývá, že matka má větší zájem o budoucnost svého dítěte než otec.

Otázka č. 12 Aktivně se zajímá o školní záležitosti dítěte.

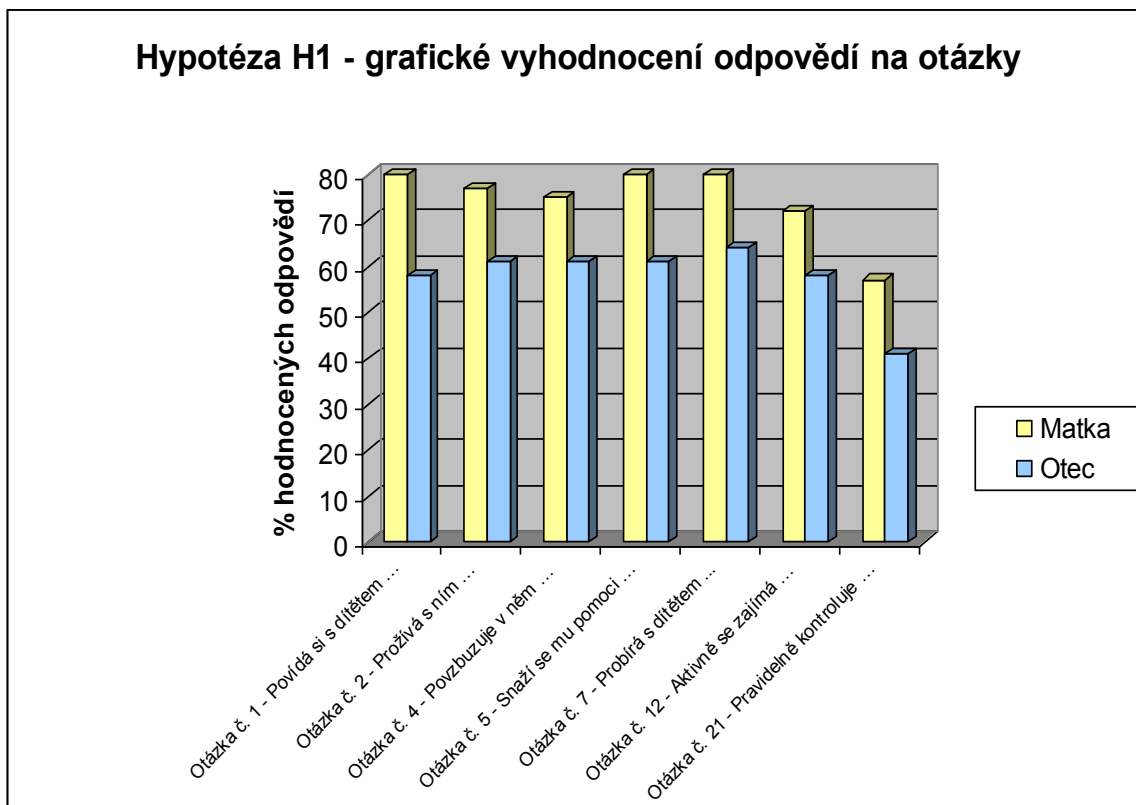
Položením této otázky je snaha zjistit, jestli se matka více zajímá o školní záležitosti svého dítěte nebo otec.

V tabulce je uveden v odpovědi *téměř vždy* rozdíl 17% ve prospěch matky, to znamená, že se matka aktivněji zajímá o školní záležitosti než otec. V odpovědi *někdy* je minimální rozdíl mezi matkou a otcem.

Otázka č. 21 Pravidelně kontroluje přípravu do školy.

Odpovědi na tuto otázku by měly zjistit, kdo z rodičů se pravidelně zajímá o přípravu do školy.

V tabulce je uveden rozdíl 5% mezi matkou a otcem v odpovědi *téměř vždy*. V odpovědi *někdy* je rozdíl 10% ve prospěch matky. Z toho se dá usoudit, že matka sice pravidelněji kontroluje přípravu do školy, ale celkově kontrola není příliš vysoká.



„Matčin přístup ve výchově je aktivnější než výchovný přístup otce.“

Z odpovědí respondentů vyplývá, že z celkového počtu 69 dotázaných je matčin přístup ve výchově aktivnější v 74% než výchovný přístup otce 58%, rozdíl činí 16%. **Tato hypotéza je potvrzena.**

Hypotéza H2 –

Souhrnná tabulka výsledků odpovědí (%)

	Matka			Otec		
	téměř vždy	někdy	Celkem	téměř vždy	někdy	Celkem
Otázka č.3 - Opravdu se zajímá o ...	53,6	24,6	78	36,2	30,4	67
Otázka č.9 - Tráví s dítětem hodně...	24,6	40,6	65	23,2	30,4	54
Otázka č. 10 - Když něco plánuje, ...	42	37,7	80	34,8	36,2	71
Otázka č. 19 - Má přehled o tom ...	40,6	33,3	74	27,5	27,5	55
Otázka č.22 -Pravidelně a důsledně.	18,8	36,2	55	13	33,3	46
Otázka č.23 -Dbá na to, aby se dítě.	29	43,5	73	30,4	23,2	54

Otázka č. 3 Opravdu se zajímá o to, co dítě dělá.

Takto položenou otázkou se autorka snažila zjistit zájem rodičů o svého potomka.

V odpovědi *téměř vždy* je rozdíl 18%. Z odpovědí je patrné, že matka se více zajímá, co dítě dělá nežli otec. V odpovědi *někdy* je vyšší procento u otce. Lze tedy říci, že matka se více zajímá, co její dítě dělá.

Otázka č. 9 Tráví s dítětem hodně času.

Položenou otázkou se autorka zajímá, zda rodiče tráví s dítětem čas, zda je rozdíl mezi matkou a otcem.

Tabulka ukazuje v odpovědi *téměř vždy*, že není téměř rozdíl mezi matkou a otcem. V odpovědi *někdy* je rozdíl 10%. Celkově lze konstatovat, že rodiče tráví se svým potomkem stejný čas.

Otázka č. 10 Když něco plánuje, myslí i na dítě.

Touto otázkou se chtěla autorka dozvědět, zda rodiče myslí na dítě, pokud něco plánují.

V odpovědi *téměř vždy* matka myslí více na dítě nežli otec, rozdíl v odpovědích je 7% ve prospěch matky. V odpovědi *někdy* není téměř žádný rozdíl. Celkově lze říci, že rodiče ve svých plánech myslí na dítě stejně.

Otázka č. 19 Má přehled o tom, kde a s kým se dítě zrovna nachází.

Položenou otázkou chce autorka zjistit, jaký je rozdíl o tom, který rodič má větší přehled, kde se dítě nachází.

Z odpovědi *téměř vždy* je jasné, že má matka větší přehled o svém dítěti než otec v rozdílu 13%. V odpovědi *někdy* není rozdíl mezi matkou a otcem příliš velký. Lze tedy říci, že matka se více zajímá, kde je její potomek.

Otázka č. 22 Pravidelně a důsledně kontroluje dítě ve všem, co dělá.

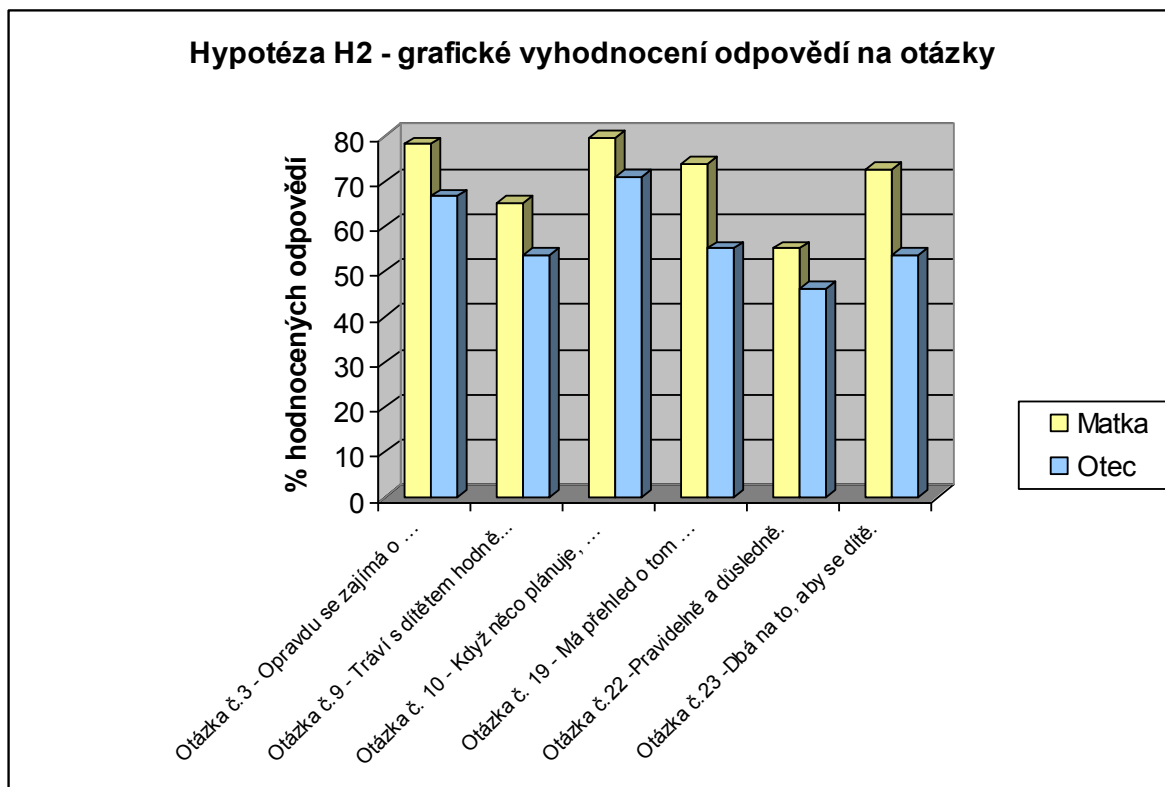
Otázka míří k důslednému zájmu o to, co dítě dělá.

Odpověď *téměř vždy* je u matky nepatrně vyšší než u otce. Odpověď *někdy* je vyšší % než u první otázky, rovněž rozdíl mezi odpovědmi u matky a otce je nepatrný. Z toho lze usoudit, že rodiče kontrolují dítě *někdy*, takže důslednost není prioritou ve výchovném působení rodičů.

Otázka č. 23 Dbá na to, aby se dítě umělo prosadit.

V teoretické části se uvádí, že romští rodiče se snaží o to, aby se jejich dítě umělo prosadit. Odpovědi *téměř vždy* v tabulce říkají, že otec má nepatrně vyšší

zájem o prosazení svých potomků nežli matka. V odpovědi *někdy* je rozdíl 21% ve prospěch matky. Z toho lze usoudit, že rodiče mají zájem o to, aby se jejich dítě zvládlo v životě prosadit.



„Matka je důslednější ve výchovném přístupu, než je výchovné chování otce.“

Tato hypotéza je **potvrzena**.

Z výzkumného šetření bylo zjištěno, že z celkového počtu 69 dotázaných je matka důslednější ve výchovném přístupu ve výši 71%, než je výchovné chování otce ve výši 58%. Rozdíl činí 13%.

Hypotéza H3 –

Souhrnná tabulka výsledků odpovědí (%)

	Matka			Otec		
	Téměř vždy	Někdy	Celkem	Téměř vždy	Někdy	Celkem
Otázka č. 26- Je na ně přísný a ...	13	14,5	28	18,8	20,3	39
Otázka č. 27 -Je k němu nešetrný...	5,8	13	19	11,6	17,4	29
Otázka č. 29 -Když má zlost, dítě...	5,8	13	19	8,7	24,6	33
Otázka č. 31 -Prosazuje silně svoji...	8,7	21,7	30	10,1	20,3	30
Otázka č. 32 -Dítě tělesně trestá	5,8	11,6	17	5,8	11,6	17
Otázka č. 35 -S dítětem vůbec	10,1	14,5	25	17,4	13	30
Otázka č. 38 -Dítě přehlíží	7,2	17,4	25	2,9	21,7	25

Otázka č. 26 Je na ně přísný a zachází s ním tvrdě.

Autorku zajímá, zda jsou rodiče na své potomky přísní.

Odpovědi v tabulce *téměř vždy* je o 5% vyšší u otce než u matky. Odpovědi *někdy* uvádějí, že otec je v přísnější o 5% než matka. Celkově lze říci, že výše procent není velká a že rodiče nezachází se svými potomky přísně.

Otázka č. 27 Je k němu nešetrný a dokáže ublížit.

Autorka chtěla touto otázkou zjistit, zda romský rodič dokáže dítěti ublížit.

Odpovědi *téměř vždy* jsou u otce vyšší o 3% než u matky. Rovněž v odpovědi *někdy* je procento vyšší o 4%. Dá se říci, že je otec ve výchovném přístupu nešetrnější než matka, ale jak již bylo uvedeno, rozdíl není vysoký.

Otázka č. 29 Když má zlost, dítě přísně potrestá.

Autorku zajímá, zda romští rodiče své potomky v zápalu zlosti dokáží dítě potrestat.

Odpověď *téměř vždy* je u otce vyšší o 3% než u matky. Odpověď *někdy* je rovněž u otce vyšší, rozdíl činí 12%. Dá se říci, že otec je přísnější než matka.

Otázka č. 31 Prosazuje silně svoji rodičovskou vůli bez ohledu na názor dítěte.

Stanovením této otázky autorka zjišťuje, zda rodiče hledí na názor svého dítěte.

Odpověď *téměř vždy* je nepatrně vyšší u otce. Odpověď *někdy* je o 1% vyšší u matky. Dle výše procent, lze říci, že rodiče berou ohled na názor svých potomků.

Otázka č. 32 Dítě tělesně trestá.

Autorku zajímají tělesné tresty v romské rodině.

Odpověď *téměř vždy* je shodné procento u matky i otce. Ani u odpovědi *někdy* není rozdíl mezi rodiči. Z tabulky vyplývá, že rodiče tělesné tresty téměř nepoužívají.

Otázka č. 35 S dítětem vůbec nediskutuje, nevysvětluje, jen nařizuje.

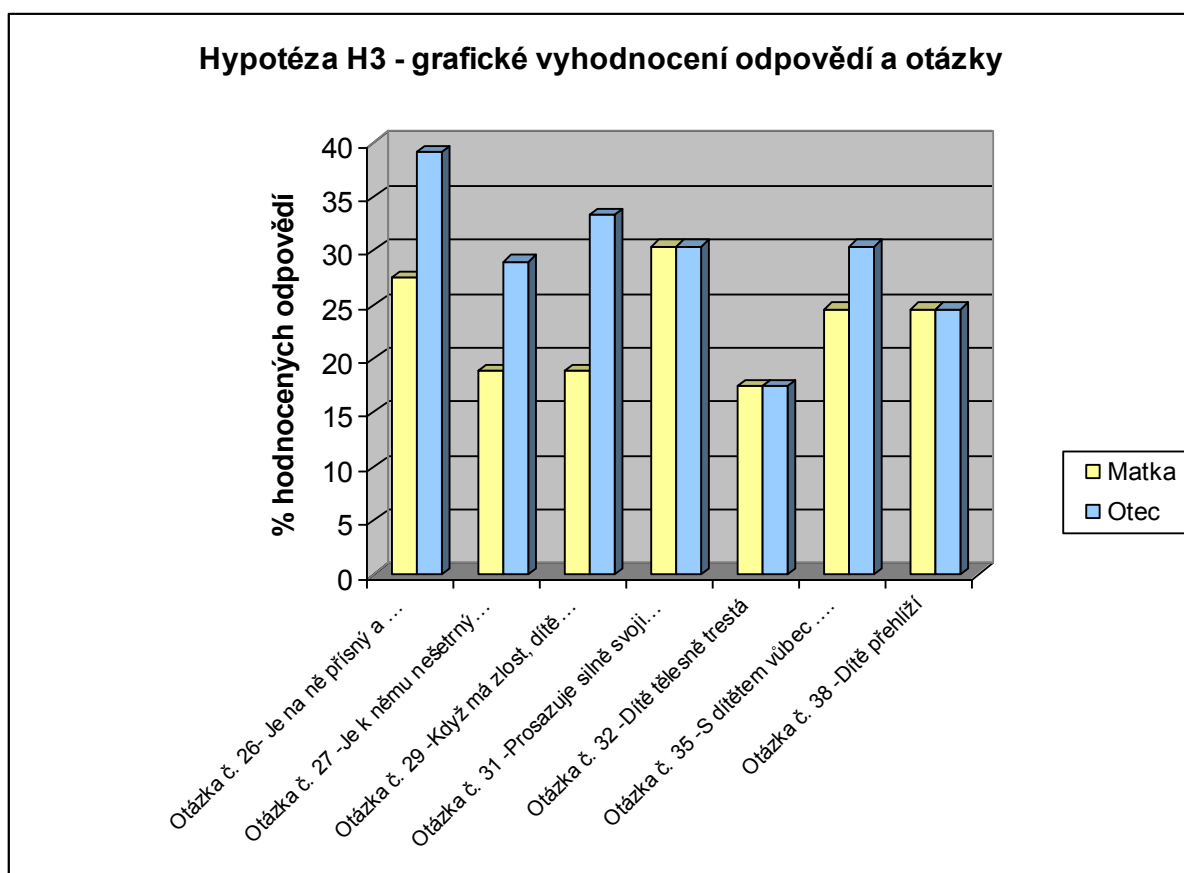
Tato otázka zkoumá, zda se v romské rodině diskutuje s dítětem, nebo pouze nařizuje.

V odpovědi *téměř vždy* je o 7% vyšší u otce než u matky. Z uvedených procent vyplývá, že otec má negativnější přístup ve výchově než matka. Odpověď *někdy* je o 1% vyšší u matky, tedy rozdíl mezi matkou a otcem je zanedbatelný.

Otázka č. 38 Dítě přehlíží.

Autorku zajímá, zda se stává, že svého potomka přehlíží.

Odpověď *téměř vždy* je o 4% vyšší u matky, ale výše uvedených procent je nízká. Odpověď *někdy* je o 5% vyšší u otce. Celkově nízký počet procent vypovídá o faktu, že se v romské rodině potomek téměř nepřehlíží.



„Otec má více negativní jednání ve výchově než matka.“

Tato hypotéza **není přijata.**

Ze statistického zpracování dotazníků bylo zjištěno, že z odpovědí respondentů je výše procent u matky 23%, u otce 29%, což sice znamená, že má otec více negativní jednání ve výchově než matka, ale výše procent nesplnilo

požadovanou stanovenou procentní výši přes 70% pro přijetí hypotézy. Rozdíl činí 6% ve prospěch matky. Z toho vyplývá, že romští respondenti uvedli nízkou míru procent v negativní jednání ve výchově obou rodičů.

6.3. Shrnutí výsledků kvantitativního šetření

V empirické části byla použita dotazníková metoda sběru dat. Dotazník nebyl vytvořen autorkou práce, ale byl vytvořen pro jiné výzkumné šetření docentem Laškem. Autorka oslovila 90 romských respondentů z řad žáků Střední školy a základní školy v Novém Městě nad Metují, další respondenti byli osloveni přímo v romských rodinách. Tyto rodiny autorka navštěvovala v průběhu prázdnin a v měsíci září. Návštěvy v rodinách autorka prováděla v Novém městě nad Metují, v Náchodě, v Hronově a v Broumově. Vždy se setkala se vstřícným a ochotným přístupem k vyplnění zmíněného dotazníku. Autorka pak použila k výzkumnému šetření vybrané otázky, které nejvíce korespondují s tématem diplomové práce.

Obsahem zvolených hypotéz bylo posoudit rozdílný přístup matky a otce ve výchovném působení v romské rodině. Při jejich stanovení vycházela autorka ze závěrů teoretické části práce a také ze svých osobních zkušeností z pedagogické práce ve škole, zaměřené na žáky s poruchami učení a chování. Jako výchozí byl předpoklad, že matka je ve výchově v rodině aktivnější než otec, že je důslednější než otec a naopak, že otcův vstup do výchovného procesu vykazuje více negativních prvků, než lze pozorovat v jednání matky.

Vyhodnocením dotazníků a zpracováním dat se potvrdila skutečnost, že v romské rodině skutečně vedoucí roli ve výchově a v učení zastává matka. Je důslednější, svědomitější a aktivnější. Na druhou stranu se však v žádném případě nepotvrdila domněnka, že otcovo výchovné jednání vykazuje více

negativních prvků než jednání matky. Negativní metody rodičů v oblasti výchovy uvádí pouze asi 20% respondentů a to bez podstatného rozdílu mezi otcem a matkou.

6.4. Výzkumné šetření s využitím kvalitativní metody výzkumu

Hlavním cílem výzkumného projektu zůstává sledování rozdílného přístupu ve výchovném působení matky a otce.

Cílem této výzkumné části je prozkoumat, jak rozdílní rodiče přistupují k výchově a vzdělávání svých dětí. Zda jsou viditelné rozdíly v přístupu k výchově a vzdělávání mezi rodiči z pohledu jejich potomků. Přičemž předmětem je subjektivní vztah a názor respondentů na oblast výchovy a vzdělávání. Vztah a názor člověka na vzdělání se úzce pojí s jeho motivačními dispozicemi. Vágnerová (2004) uvádí, že postoj je získaná dispozice k určitému hodnocení, z čehož následně vyplývá specifický způsob chování v různých situacích. Na postoj tedy lze nahlížet jako na odvozenou dispozici, jako na předpoklad, jenž aktivuje příslušný motiv.

Výzkumná strategie

Na výzkumnou strategii lze nahlížet jako na přístup v metodologii, který umožňuje řešit výzkumné otázky. Společenské vědy rozlišují zejména dvě základní výzkumné strategie, a to kvalitativní a kvantitativní. V současnosti však narůstá využití těchto dvou strategií současně (Handl, 2005).

Handl (2005) uvádí o kvalitativním výzkumu „*získává podrobný popis a vhled při zkoumání jedince, skupiny nebo fenoménu. Zkoumá fenomén v přirozeném prostředí a umožňuje studovat procesy...Hledá lokální příčinné souvislosti.*“

(Hendl, 2005, s. 50). Způsob tuto strategií je vhodný pro zjišťování informací ze života osob v jejich přirozeném v prostředí.

U této části výzkumu byla zvolena kvalitativní výzkumná strategie. Neboť výzkumný soubor je tvořen osobami romského etnika se základním vzděláním, tak i s vyšším než základním. Vhodnost kvalitativního výzkumu spočívá v tom, že výzkumníkovi umožňuje získat velké množství podrobnějších informací, což se v případě romského etnika a zkoumané oblasti jeví jako žádoucí.

Švaříček, Šed'ová (2007) uvádí, že jevy a problémy jsou v takovém typu výzkumu zkoumány v přirozeném prostředí respondentů. Získávání podrobných informací se odvíjí od vztahu vzniklého mezi výzkumníkem a respondentem. Jako přínosná se, pro porozumění skutečnosti, jeví subjektivní účast badatele na výzkumu, neboť právě on věnuje svou pozornost životům konkrétních respondentů, což mu umožní pochopit studovaný jev do hloubky. Úmyslem výzkumníka je skrze mnoho postupů a metod odhalit, zaznamenat a porozumět, jak výzkumný soubor chápe, prožívá a formuje sociální realitu.

Dále Švaříček, Šed'ová (2007) uvádí, že základ kvalitativního rozboru tedy tvoří sběr dat, která nejsou vázána na předem vytvořenou teorii, stanovené proměnné či hypotézy. Jedná se o zkoumání konkrétního, široce vymezeného jevu, o němž se zjišťuje velké množství informací týkajících se konkrétní oblasti. Kvalitativní výzkum má induktivní povahu. Po získání potřebných a dostačujících dat, která se analyzují a interpretují, se vypracuje výzkumná zpráva. Výsledkem je postupně utvořená teorie (Švaříček, Šed'ová, 2007).

K dosažení hlavního cíle a dílčích výzkumných cílů je použit formou polostrukturovaných rozhovorů, tato technika přináší možnost určité variability v průběhu sběru dat a jejich následné analýzy. (Handl, 2005). Rozhovor umožňuje nejen proniknout do zkoumané oblasti detailněji, ale i v případě neporozumění, či nepochopení kladených otázek, lze otázku vysvětlit a ihned

reagovat na okolnosti v dané situaci. Jako výhodná se jeví možnost kladení doplňujících otázek, jež mohou být nápomocné při upřesňování probíraného tématu. Otázky tak lze do jisté míry přizpůsobovat konkrétní situaci, aby se z daného rozhovoru skutečně vytěžilo maximum (Hendl, 2005; Miovský, 2006).

Jistý rozsah formalizace vyskytující se v tomto typu rozhovoru umožňuje snadnější roztřídění získaných dat a jejich následné srovnávání, zobecňování atd. Přičemž určitá míra volnosti, vyplývající z této výzkumné techniky, dovoluje mezi badatelem a respondentem vytvořit přirozenější kontakt (Reichel, 2009).

Jako základ každého projektu výzkumné povahy představují výzkumné otázky. Jejich význam spočívá v nasměrování výzkumu tak, aby získané výsledky byly v souladu se stanovenými cíli. Formulované otázky jsou tedy jistým návodem, na základě kterého má výzkumník vést svou výzkumnou činnost (Švaříček, Šed'ová, 2007).

Hlavní otázka byla vymezena následovně: ***Jak rozdílný je přístup ve výchovném působení matky a otce v romské rodině?***

S hlavní výzkumnou otázkou úzce souvisí následně formulované otázky dílčí, které mají dopomoci k jejímu upřesnění. **Jedná se o tyto dílčí otázky:**

- ***DO1*** *Jaká je aktivita rodičů v romské rodině při výchově a vzdělávání dětí?*
- ***DO2*** *S jakou důsledností přistupují rodiče v romské rodině k výchově a vzdělání dětí?*
- ***DO3*** *Jaké metody a prostředky obvykle využívají rodiče k výchově svých dětí v romské rodině?*

Rozhovor zahrnoval celkem 16 základních otázek, které byly uspořádány podle obsahu. Při formulaci otázek autorka vycházela z cílů empirického výzkumu a zaměřila se na zjišťování informací z okruhu výše uvedených dílčích otázek.

Otázky použité při rozhovoru:

Úvodní část:

Označení rodiny (R1 až R5)

Věk a pohlaví respondenta

Počet členů, žijících s respondentem ve společné domácnosti

1. Jaký typ ZŠ/OU navštěvuješ?

- *Běžnou, speciální, zaměření, denní nebo internátní*

2. Kdo rozhodl, že budeš tuto školu navštěvovat?

- *Otec, matka, oba, někdo jiný, ty sám*

3. Je pro Tebe škola důležitá a proč?

- *Chodíš do ní rád, líbí se ti tam, chodíš tam kvůli rodičům, myslíš si, že škola ti přinese něco nového do života, chodíš tam jen, že musíš*

4. Zajímá se někdo doma o to, co jste dělali ve škole?

- *Zajímají se rodiče o tvé výsledky, komunikují se školou, jak, chlubíš se doma s výsledky ve škole, využíváš doma znalostí ze školy, máš časový a fyzický prostor pro přípravu do školy*

5. Kdo Ti pomáhá s domácími úkoly? Kdo se s Tebou učí?

- *Učíš se doma, vědí rodiče o tom, že máš úkol, pomáhají ti, pomáhá ti někdo jiný, učíš se sám, neučíš se vůbec, vědí to rodiče*

6. Kdo Tě ve studiu nejvíce podporuje?

- *Rodiče, sourozenci, někdo jiný, někdo ve škole nebo z okruhu tvých známých a přátel*

7. Komu nejvíce záleží na tom, abys školu dokončil?

- *Rodičům, Tobě, někomu jinému, je to všem jedno, nikoho to nezajímá, někomu z prostředí školy*

8. Chodíš do školy pravidelně, dobrovolně nebo z donucení?

- *Baví tě to ve škole, kdo tě nutí chodit do školy, jakým způsobem, z jakého důvodu, co si o tom myslíš,*

9. Na kom nebo na čem závisíš, jestli půjdeš do školy nebo ne?

- *Na tvém rozhodnutí, na rozhodnutí nebo souhlasu rodičů, na Tvé náladě, je to ovlivněno jinými okolnostmi, jakými*

10. Chodíš do školy rád? Proč?

- *Dobrý kolektiv, zajímavé učení, děláš tím radost rodičům apod., nebaví tě to a chodíš jen proto, že musíš, máš jiný důvod pro chození do školy, jaký názor na to mají rodiče*

11. Probírá s Tebou někdo Tvoje budoucí cíle, život, povolání?

- *Hovoří o tom s Tebou někdo, víš, co chceš být a co chceš v životě dělat, čeho chceš dosáhnout, máš nějaký vzor, co pro to děláš nebo chceš udělat*

12. Myslíš si, že vzdělání má pro Tebe význam?

- *Jaký, jak ho chceš využít, znáš někoho, kdo využívá dosažené vzdělání v životě, nebo si myslíš, že je to zbytečné, hovoříš o tom s rodiči nebo s kamarády, jaký je jejich názor*

13. Pochválí Tě někdo, když se Ti ve škole něco podaří?

- *Zajímá se někdo o Tvoje školní úspěchy, kdo a jak často, můžeš se doma pochlubit nebo nemáš komu, máš z toho nějaké výhody, odmění Tě někdo, uděláš tím někomu radost*

14. Trestá Tě doma někdo?

- *Kdo a za co, jak často, jaké využívá prostředky, fyzické tresty, psychologické působení, je to spravedlivé nebo ne, co to pro Tebe osobně znamená, je to důvod k polepšení nebo Ti je to jedno, má to vůbec význam*

15. Zajímá se někdo o to, kde a s kým se scházíš?

- *Musíš říkat kam a s kým jdeš, kdy musíš být doma, jak informuješ rodiče o tom, co děláš, vyžaduješ jejich souhlas, říkáš jim pravdu nebo je to nezajímá, vědí rodiče, jaké máš kamarády, znají je osobně*

16. Víš, jaké vzdělání mají Tvoji rodiče?

- *Hovoříte o tom, máš je jako vzor, chceš být lepší než oni, myslíš, že jim vzdělání pomáhá v životě, jak*

Předvýzkum

Předvýzkum se provádí na malém počtu osob a jeho cílem je zjistit, zda výzkumný nástroj, který byl zvolen, funguje a jak (Gavora, 2000, s. 69). Na základě jeho výsledků pak lze navržený scénář rozhovoru upravit.

K ověření vhodnosti a srozumitelnosti otázek použitých ve scénáři provedla autorka předvýzkum u 10 respondentů. Na základě výsledků tohoto šetření byly provedeny úpravy některých otázek tak, aby jim respondenti rozuměli bez nutnosti podrobného komentáře. Některé otázky byly zcela vynechány, jelikož byl rozhovor časově náročný a respondenti jeho závěrečné fázi již nevěnovali přílišnou pozornost.

Výzkumný soubor

Při hledání výzkumného vzorku se autorka řídila několika kritérii, která měla zvyšovat užitečnost výzkumu. Vzhledem k cíli autorčiny práce šlo především o zjištění postojů dětí k výchově a vzdělávání v romské rodině. Díky autorčině zkušenosti z učitelské, vychovatelské praxe a praxe sociální pracovnice, bylo hledání a oslovování výzkumného vzorku velmi zjednodušeno.

Charakteristika výzkumného souboru

Do výzkumu bylo zapojeno 5 romských rodin – označené **R1, R2, R3, R4** a **R5**, bylo provedeno 11 rozhovorů. Autorka práce se s rodinami zná několik let, jak z pedagogické praxe, tak praxe sociálního pracovníka. Po předchozí domluvě s rodiči byla na žádost rodičů jména jejich dětí pozměněna. Respondenty se staly děti ve věkovém rozmezí 15 – 19 let. Oslovené rodiny souhlasily s provedením výzkumu v jejich přirozeném prostředí, tedy v jejich domácnosti.

Romská rodina R1

Rodiče matky a otce pocházejí ze Slovenska, ale žijí tu dlouho. Rodina bydlí v Červeném Kostelci – Horním. V pronajatém městském bytě. Byt má nejnnutnější zařízení. Dva pokoje a kuchyň. Rodina mezi sebou mluví pouze česky, slovensky a romsky mluví pouze prarodiče, děti již romsky neumí. Zmíněné prarodiče bydlí v jiné části města.

Matka nepracuje, je v evidenci Úřadu práce, čerpá dávky hmotné nouze. Manžel je již vyřazen z evidence. Dle sdělení si přivydělává příležitostně brigádami a zřejmě prací „na černo“.

Počet členů v domácnosti je sedm. Matka, otec, čtyři dcery a nemladší je syn.

Nejstarší dvě děti /dcera a syn/ již s rodinou nebydlí, mají své domácnosti.

Respondentka R1/1 - Sandra /16 let/ navštěvuje Střední školu a Základní školu v Novém Městě nad Metují, obor prodavačka, 1. ročník. Dle rozhovoru ji studium moc nebaví. Matka přesvědčuje Sandru o důležitosti pravidelné docházky do školy, hlavně kvůli výplatě romských dotací. Otec se nijak významně o školu Sandry nezajímá.

Respondentka R1/2 - Sylvie /15 let/ navštěvuje Základní školu speciální v Červeném Kostelci, poslední ročník. Dívka je ve srovnání se sestrou Sandrou „živější“. Má hodně kamarádek. Ráda tančí a jak uvedla, ráda svoje kamarádky češe. Ve škole je spokojená mezi svými vrstevníky. V září by měla nastoupit na OU V Novém Městě n/M na obor kadeřnice.

Šetření bylo provedeno v místnosti, která je užívána jako obývací pokoj. Při rozhovoru byla respondentka s tazatelkou vždy sama. Ostatní členové rodiny byli v kuchyni, otec nebyl přítomen v bytě vůbec.

S manželem matky vycházejí dívky dobře, dle jejich sdělení se otec nejvíce zajímá o svého syna, takže je nechává „v klidu“. Tedy téměř veškeré výchovné působení je na matce dívek. Otec zasahuje minimálně.

Romská rodina R2

Rodina bydlí v Náchodě na kopci zvaném Kašparák. V pronájmu v bytě 2+1, děti mají svůj pokoj, rodiče spí v obývacím pokoji. Starší dcera již s rodinou nebydlí, je vyučena, a má již dvě děti, s přítelem bydlí mimo Náchod. Nejstarší syn bydlí u prarodičů, snaží se si najít zaměstnání, účastní se výběrových řízení, příležitostně si přivydělává brigádami, nechce být finančně závislý na sociálních dávkách. Počet členů v domácnosti je celkem šest – matka, otec, dvě dcery a dva synové.

Rodiče respondentů nepracují, matka nikdy nepracovala, vždy se starala o děti. Otec je střídavě evidován na Úřadu práce, sám má snahu si vyhledávat zaměstnání, pravidelně navštěvuje výběrová řízení pořádané MěÚ. Je střídavě zaměstnán na VPP pod MěÚ.

Respondent R2/1 – Kevin /17,5 let/, navštěvuje náchodské učiliště, obor tesař. Z rozhovoru vyplývá, že ho škola docela baví, nejvíce ho baví praxe. Je rád pokud se může o své znalosti z praxe podělit se svým otcem. Jak sám říká, ve škole nemá žádné problémy, s učiteli vychází a zejména s mistry. Získání výučního listu je pro něho prioritou. Jak uvedl v rozhovoru, chtěl by mít svoji dílnu a pracovat i s otcem. Otec Kevina vede k pracovním dovednostem, podporuje ho v jeho činnostech.

Respondentka R2/2 – Vivien /18,5 let/, dojíždí do školy v Opočně. Navštěvuje 3. ročník oboru květinářské práce. Ráda by po ukončení školy našla zaměstnání

v některé náhodské „květince“. Škola a praxe ji velmi baví. Jak sdělila v rozhovoru, matka Vivien podporuje a se zájmem sleduje její školní výsledky.

Rozhovor byl veden v kuchyni, bez přítomnosti rodičů, ti byli ve vedlejší místnosti. Rodiče se starají a zajímají o své děti, mají zájem o jejich budoucí život. Jsou spokojeni s nejstaršími dětmi.

Romská rodina R3

Celá rodina nyní bydlí v Hronově. Dříve bydleli v České Skalici, v naprosto nevyhovujících podmínkách. Po odstěhování z tohoto domu došlo k jeho demolici. Rodina v nynějším domě není spokojená a ráda by se vrátila do původního města. Dle jejich sdělení však jim v tom brání dluhy a nedostatek finančních prostředků.

Otcova rodina pochází z Maďarska, ale v České republice se již narodil. Ostatní příbuzné – rodinu má v Maďarsku. Setkávají se minimálně, pravidelně v kontaktu jsou pouze telefonicky.

V rodině se mluví česky, otec se domluví maďarsky. Otec dříve pracoval, ale po odstěhování z původního místa bydliště nemůže najít práci. Je veden na Úřadu práce, vždy se nadchne pro nějakou práci např. „*Půdu dělat do automobilky do Boleslavi a budem bydlet na ubytovně, vyděláme hodně peněz.*“ A tak to pokračuje do kola. Matka nikdy nepracovala, starala se o děti, není vedená na ÚP, pečuje o „osobu blízkou“ ve 2. stupni závislosti.

Počet členů v rodině je sedm, matka, otec, tři dcery, syn a společně s nimi bydlí babička /matka matky/, ta je negramotná. Nejstarší dcera má svoji rodinu a bydlí ve vedlejším bytě.

Respondent R3/1 – Juraj /19 let/ vyšel ze základní speciální školy. Nyní končí obor „rodinka“ v Novém Městě n/M. Škola ho moc nebaví, Jura je spíše

zakřiknutý, nesmělý chlapec. Přivydělává si příležitostnými brigádami – vykládá vagóny.

Na otázky vzdělání spíše krčil rameny a sám sdělil, že ho přesvědčují převážně učitelky, aby měl, co nejméně zameškaných hodin. Rodiče Jurova docházka nikterak nezajímá. Po ukončení školy neplánuje, že by si hledal práci. Matka Juru moc nemotivuje k hledání práce, říká „*dyk má sociálku*“. Otec spíše nutí Juru, aby chodil na brigády, než do školy. Jura je málomluvný, neprůbojný, v místě bydliště se s nikým nekamarádí.

Respondentka R3/2 – Evelína /18 let/, rovněž jako její bratr vyšel ze základní speciální školy. Učí se na SŠ a ZŠ v Novém Městě n/M na oboru kuchařské práce. Z rozhovoru vyplývá, že ji škola velmi baví, nejraději chodí na praxi, nejen proto, že si rozumí s mistry, ale i že se naučí připravovat nové pokrmy a ty naučené si zopakuje. Při hodinách teorie se aktivně účastní výuky. Rodiče ji v tomto přístupu ke škole podporují. Pomoc potřebuje s úkoly, ale jak uvedla v rozhovoru, pomáhají ji spolužačky, byt' mají velký byt, ale vybavení není dostačující. Pokud Evelína hovořila o škole a praxi, bylo to s velkým nadšením a dá se říci i se spokojeností.

Rodina trpí nedostatkem peněz, ale Evelína má veškerou podporu obou rodičů. Chválí ji za úspěchy na praxi, a pokud je vybrána na zajištění občerstvení i s obsluhou, rodiče se chlubí svým sousedům. Evelína má s otcem velmi dobrý vztah a otcí záleží na tom, aby Evelína dokončila učení a měla lepší šanci si najít zaměstnání. Dá se říci, že výchovné působení matky a otce v případě Evelíny je naprosto shodné. Rodičům záleží, s kým se kamarádí.

Respondentka R3/3 – Isabela /16,5 let/. Jak uvádí matka, má dívka „lehčí mentální omezení“, základní vzdělání končila na praktické škole. Nastoupila na SŠ a ZŠ na dvouletou praktickou školu. Z rozhovoru vyplývá, ji škola moc nebaví, hlavně kvůli rannímu vstávání, ráda si přispí. Rodiče Isabelu nijak

nemotivují k lepší docházce do školy. Jak sama přiznává, že škola pro ni není důležitá, spíše ji motivují učitelky ve škole a starší sestra Evelína. Isabela se již naučila od rodičů, co znamenají „dávky ze sociálky“. Výchovní přístup obou rodičů je shodný s přístupem ke staršímu dítěti Jurovi. Isabela si již plánuje, že nebude vyhledávat žádné zaměstnání, že nemá žádný důvod, vždyť „má sociálku“.

Romská rodina R4

Rodina bydlí nyní v bytovém domě v Hronově, v domě bydlí více romských rodin, s některými se rodina R4 nebaví, neboť jdou degež. Dříve bydleli v Červeném Kostelci v menším bytě. Odešli do Hradce Králové, aby byli nablízku dceři Veronice, která je hluchoněmá /je ve speciální škole pro hluchoněmé/. Z Hradce Králové se přestěhovali již do zmíněného Hronova, nejsou moc spokojeni se sousedy, rádi by se vrátili do Červeného Kostelce, otec tam měl práci, patřil k „váženým Romům“, měl na starosti pracovní romskou skupinu a prováděli kopácké práce po městě. Rodinu, vždy dokázal finančně zabezpečit. Rodiče vždy dohlíželi, aby děti pravidelně chodily do školy.

Vzdělání má pro ně velký význam a snaží se, aby to předali i svým dětem. Starší syn se dostal do výkonu trestu, tato skutečnost je pro rodinu ostudná. Neradi se o tomto zmiňují. Matka pochází z Čech, otec je ze Slovenska, narodil se tam, česky řádně neumí, český jazyk komolí. Matka a otec mezi sebou mluví romsky, ale děti romštinu neovládají. Nejmladší dcera má vážně nemocné srdce, proto jí věnují maximální péči.

Počet členů v rodině je celkem pět, matka, otec, tři dcery. Syn je v současné době ve výkonu trestu.

Respondentka R4/1 – Nikola /19 let/. Ukončila základní speciální školu. Je ve 3. ročníku na SŠ a ZŠ v Novém Městě n/M. Jak bylo zmíněno, matka se aktivně

zajímala o nejvhodnější školu pro Nikolu. Je spokojena z výborných školních výsledků své dcery. Nikole se ve škole moc líbí, hlavně na praxi – v cukrářských dílnách. Domácí podmínky k učení a provádění domácích úkolů má zajištěné, na to dbá otec i matka. Při rozhovoru Nikola zmínila, že si ji otec „dobírá“, že pečce jen buchty. Nikola se pyšní i tím, že ji mistrová chválí, že má šikovné ruce. Nejen kvůli chvále, ale i kvůli kamarádkám ráda chodí do školy. Z rozhovoru se dá zjistit, že se v rodině netrestá, není důvod, rodiče vystupují velmi klidně a i chování ostatních členů rodiny působí klidnou rodinnou atmosférou. Jak uvedla Nikola v rozhovoru, ráda by si po vyučení našla práci v nějaké cukrárně.

Respondentka R4/2 Veronika /18 let/. Jak bylo uvedeno je Verča hluchoněmá. Navštěvuje speciální školu pro hluchoněmé. Dorozumí se znakovou řečí. Rodiče ji celkem zvládají – matka více než otec. Při rozhovoru překládala do znakovky matka, pomohl nám též papír a tužka. Verča se snaží i odezírat z úst, nebo je vždy nápomocný papír a tužka. Ve škole je spokojená mezi svými spolužáky stejného handicapu. Ve škole Verču podporují ve studiu učitelky a vychovatelky na internátě. Doma má rovněž podporu v rodině. Po ukončení školy by si ráda našla práci v některé chráněné dílně.

Romská rodina R5

Rodina se přestěhovala z Broumova do Hronova do bytového domu. Obývají byt 3+1 v podkroví, byt je zajímavě stavebně řešen. Rozhovor probíhal v kuchyni, vždy o samotě. Matka má z prvního manželství dceru. Ostatní děti jsou z manželství s nynějším mužem. Matka nepracuje, stará se o děti, otec je již vyřazen z evidence Úřadu práce, příležitostně si vydělává na brigádách. Podstatný finanční příjem je ze sociálních dávek a dávek hmotné nouze. Rodiče matky (Romové) poházejí z Polska, předci otce přišli ze Slovenska. Doma se

mluví česky, nikdo z rodičů neumí romsky. Počet členů v rodině je osm, matka, otec, tři dcery a tři synové.

Respondentka R5/1 – Gisela /16 let/. Základní speciální školu dokončila v Broumově. Po přestěhování do Hronova nastoupila do Nového Města n/M na obor pečovatelka. S výběrem školy jí pomohla výchovná poradkyně a třídní učitelka. Z rozhovoru vyplývá, že si zatím příliš neuvědomuje důležitost vzdělání a získání výučního listu, ale školu plánuje dokončit. Matka se zajímá o studium dcery, jak Gisela uvedla, otce to nijak významně nezajímá. V rozhovoru uvedla, že si ji matka dobírá, že až dokončí školu, bude o ně „odborně pečovat“. Třídní učitelka motivuje Giselu v odborných předmětech např. v psychologii, jak v rozhovoru uvedla, třídní říká, že „na to má hlavu“. Pokud má zameškanou docházku, stalo se to z finančních důvodů, matka jí nedala peníze na autobus. Ve škole se Gisele líbí, má tam spoustu kamarádek, nejen Romky, ale jak sama říká „Češky“. Gisela uvedla, že ji rodiče nijak netrestají, že pouze matka křičí na „bráchy“, když neposlouchají a dělají velký hluk. Otec zasáhne výjimečně. Rovněž uvedla, že již s mistrovou probírala případné pracovní umístění v sociálním zařízení. Matka s touto variantou souhlasí.

Respondent R5/2 – Ernest /17,5 let/. Rovněž ukončil základní vzdělání ve speciální škole v Broumově. V současné době končí 2. ročník oboru zámečnické práce v SŠ a ZŠ v Novém Městě n/M. V rozhovoru uvedl, že ho zajímá výuka na praxi. Je rád, když dostane úkol a vytvoří výrobek pomocí strojů v dílně. Pokaždé se chlubí otci, kterého to zajímá a je spokojený, že se Ernest učí používat různé stroje. Do školy se nemusí připravovat, jak uvedl, teoretickou výuku zvládá i bez domácí přípravy. Úkoly stihne před hodinou. Pokud na praxi vytvoří nějaký výrobek např. kladívko, nebo otvírák na lahve, pochlubí se otci a ten se chlubí sousedům. V rozhovoru uvedl, až úspěšně ukončí školu a získá výuční list, rád by měl dílnu společně s otcem, za vydělané peníze si chce koupit

auto. S úsměvem při rozhovoru na otázku trestání řekl, že táta je - kluky „seřve“, občas přiletí i facka, protože si pouští hlasitě hudbu, nebo se perou.

Sběr dat

Stejně jako u rozhovorů autorka v úvodní fázi respondenty a jejich zákonné zástupce informovala o jejím studiu a účelu šetření. Poté, co respondenti a jejich zákonní zástupci poskytli souhlas s vyplněním dotazníku, přešli k samotnému rozhovoru. Vedený rozhovor tazatelka zaznamenávala do jednotlivých záznamových archů. V průběhu rozhovorů bylo třeba některé kladené otázky upřesnit – přiblížit.

Výzkum probíhal především v odpoledních hodinách, kdy se předpokládala účast všech rodinných příslušníků v domácnosti. Část výzkumu proběhla i o víkendech, ale jen v odpoledních hodinách. Pro každou návštěvu byl vyhrazen časový úsek zhruba hodinu a půl až dvě hodiny. Velká časová dotace na jednu rodinu je spojena především s nutností uvést respondenty do situace a vysvětlit jim smysl výzkumu. Často byl rozhovor veden velmi ze široka a dotýkal se několika problémů zároveň. Všechny vytipované rodiny velmi dobře spolupracovaly. Zaznamenávání odpovědí z rozhovorů probíhalo písemnou formou do záznamových archů.

Po dokončení rozhovorů, proběhla úprava archů, jehož cílem bylo vytěžit využitelné informace, související s výzkumnými cíli. Upravené archy pak byly podrobně pročteny a byla provedena kategorizace dat.

Jako hlavní kategorie zvolila autorka jednotlivé dílčí výzkumné otázky DO1, DO2 a DO3. Subkategorie pak tvoří problematika, vyjádřená jednotlivými otázkami, které byly tazatelkou položeny při rozhovorech s respondenty. Otázky jsou seřazeny tak, aby odpovídaly jednotlivým hlavním kategoriím.

Na základě odpovědí respondentů rozhovorů následovalo přiřazování charakteristických jevů k jednotlivým subkategoriím. Tyto jevy - vlastnosti - byly následně označeny odpovídajícími pojmy a jsou zaznamenány v následující tabulce. Vzhledem k charakteru hlavní výzkumné otázky, která sleduje rozdíl mezi výchovným působením otce a matky, byly tyto jevy odděleně zaznamenávány pro každého z rodičů zvlášť.

Pro rozlišení dimenze jednotlivých jevů v tabulce zvolila autorka následující škálu intenzity, vyjádřenou druhem textu.

Silná intenzita = tučný text, střední intenzita = normální text, nízká intenzita = kurziva.

Tabulka vyhodnocení dat.

Kategorie	Subkategorie	Vlastnosti otce	Vlastnosti matky
Aktivita rodičů	2. Rozhodnutí o typu školy	Aktivita Lhostejnost Nezájem	<i>Perspektiva</i> Výhodnost Aktivita <i>Tolerance</i>
	3. Důležitost školy pro respondenta	<i>Aktivita (syn)</i> Nezájem Malý zájem	Trvalý zájem Verbální podpora
	7. Zájem na dokončení školy	<i>Pozitivní</i> Neutrální Nezájem Lhostejnost	Přání Cíl Aktivní zájem Podpora

	10. Docházka do školy	Bez aktivního zájmu Malý zájem <i>Podpora</i>	Vytváření podmínek Sledování Trvalý zájem <i>Radost</i>
	11. Diskuze o budoucích cílech	Občas (syn) Nepravidelně <i>Pouze blízká perspektiva</i>	Pravidelně Pozitivní přístup Omezený rozsah
Důslednost rodičů	4. Zájem o dění ve škole	Nepravidelný Omezený	Pravidelnost <i>Osobní angažovanost</i> Trvalý přehled
	5. Pomoc s úkoly a učením	<i>Někdy</i> Nikdy Nezájem	Občas Trochu Pouze s něčím
	6. Podpora při studiu	<i>Málo (syn)</i> Neutrální Nezájem	Často Aktivní pomoc <i>Citová vazba</i> Všestrannost
	8. Docházka do školy, pravidelnost, dobrovolnost	Výjimečně Nikdy Málo	Trvale Pravidelně Osobní angažovanost
	9. Vliv na docházku ze strany třetí osoby	Neutrální Občas	Nezájem <i>Někdy</i>
Metody a prostředky	12. Význam vzdělání	Malý Lhostejnost Někdy	Vedlejší zájem Neutrální
	13. Kladná reakce, pochvala	Někdy Asi ne Za něco	Pravidelně <i>Jak kdy</i> Občas

	14. Tresty	Málo Velmi málo Lhostejnost	Občas facka Zákaz něčeho Práce navíc
	15. Okruh přátel	Moc ne Málo Ano trochu Někdy	Hodně (dcera) Trvalý přehled <i>Kontrola</i>
	16. Vzdělání rodičů	Nehraje roli Příklad Nezájem	Někdy Malý vliv

6.5. Shrnutí výsledků kvalitativního šetření

Hlavním cílem práce bylo zjistit, jak rozdílný je přístup ve výchovném působení matky a otce v romské rodině. Cíl byl rozložen do třech částí, z nichž jedna posuzovala aktivitu rodičů při výchově, druhá se zaměřila na důslednost ve výchovném přístupu a třetí na využívání prostředků a metod rodičů při výchovném působení uvnitř rodiny.

Poznámka: Pokud jsou v následujícím textu použity konkrétní citáty ze zápisu rozhovoru s respondenty, jsou značeny tímto způsobem: R3/2/4 = Rodina č. 3/respondent č.2/otázka č.4

Autorka vycházela z předpokladu, že jednou z důležitých součástí výchovného procesu je školní docházka. Proto i část otázek byla zaměřena na tuto problematiku. Výběr typu školy u zkoumaného vzorku prokazatelně více ovlivňuje matka. Otec rodiny se do tohoto procesu zapojuje minimálně a jeho jednání vykazuje prvky lhostejnosti a v řadě případů nezájmu. Pouze u jednoho

z respondentů (R3/3/2) otec projevil minimální aktivitu při výběru školy. Zájem matky je ovlivněn především výhodností školní docházky z hlediska sociálního zabezpečení rodiny (...*aspoň budeme brát ty romské přídavky* R3/1/2), nebo (...*šak budou detské přídavky* R1/2/2). Výběr školy z hlediska celoživotní perspektivy dítěte je zanedbatelný.

Chápání školy jako důležitého předpokladu pro život je ze strany otce velmi malý. Ojedinelá aktivita se objevila v případě syna, kdy se otec do výběru zapojil (R2/1/3). Matky naopak spíše inklinují k podpoře školní docházky, zajímají se o ni, ale nespojují ji s životní perspektivou dítěte. Totéž platí i o pozornosti, která je ze strany rodičů věnována úsilí směřujícímu k tomu, aby dítě školu řádně dokončilo. Zde je znovu prokazatelně vyšší aktivita matek, které projevují o školu zájem, přejí si, aby dítě školu dokončilo, a určitým způsobem ho k tomu motivují a podporují ho. Otec v této oblasti zaujímá spíše neutrální stanovisko, hraničící s lhostejností (...*no, co, tak ho vyhodí a pak at se živí jak chce*. R5/1/3).

Úroveň školní docházky je u respondentů na poměrně nízké úrovni. V romských rodinách tato problematika nepatří mezi rozhodující. I zde je vliv a zájem otce minimální. Matky sice sledují docházku dětí ale bez návaznosti na školní výsledky, spíše se snahou zamezit sankcím ze strany školy, které by měly negativní dopady na sociální zabezpečení rodiny (...*jesli mi seberou přídavky, tak uvidíš*. R4/2/4).

Diskuze o budoucích životních cílech dětí v romských rodinách nejsou běžnou záležitostí. Více jsou otevřené k této problematice matky, ale i u nich se perspektiva omezuje pouze na nejbližší budoucnost. Otec se výjimečně angažuje pouze v případech, kdy se jedná o budoucnost syna.

Spolupráce rodičů se školou v romských rodinách je na docela přijatelné úrovni. Především matky prokazují pravidelný kontakt s učitelem nebo

sociálním pracovníkem při řešení prospěchových, nebo výchovných aktivit. Účast otce je zpravidla výjimkou.

Problematická je pomoc rodičů s úkoly a učením. Ta je obvykle limitována vzděláním rodičů. Někteří z respondentů uvádějí pomoc ze strany matky, která však spočívá spíše v upozornění a projevení zájmu než ve skutečné odborné pomoci.

Význam vzdělání v romských rodinách není doceněn a není mu věnována potřebná pozornost. Otec ani matka svým dětem ve vzdělání nebrání, ale v žádném případě je k němu nemotivují. Školní výsledky dětí nejsou středem zájmu rodičů. Tomu odpovídají i jejich reakce. Pochvala za dobré výsledky je ze strany otce nepravděpodobná, matky občas své děti pochválí, ale je to spíše mateřský citový projev než ocenění dosažených výsledků. Důsledkem je, že děti se ani moc nechlubí.

V romské rodině se rejstřík udělovaných trestů omezuje na pokárání, ve výjimečných případech na zákaz nějaké činnosti, nějakou práci navíc nebo na pár facek, obvykle od matky (*..dyž se vztekám, tak mi někdy dá pár facek. R5/2/8*). Otcové se zapojují do trestání dětí pouze ve zvláštních případech, kdy se jedná o případ s vyšší popularitou v okolí nebo mezi příbuznými. Poměrně dobrou pozornost věnují rodiče okruhu známých, se kterými se jejich děti stýkají. Zvláště pak matky mají trvalý přehled o dcerách a kontrolují jejich návraty apod. (*..furt mě volá mobilem, kde že su R1/2/9*).

Většina respondentů neví přesně, jaké nejvyšší vzdělání mají jejich rodiče a ani je to moc nezajímá. V jejich vztahu to nehraje roli. V žádném případě nechápou vzdělání jako prostředek k lepšímu společenskému postavení nebo dosažení vyšších sociálních jistot. Z průzkumu vyplývá, že přestože poměrně značná část rodičů v minulosti ukončila nižší, nebo střední odborné vzdělání, tuto získanou kvalifikaci stejně nevyužívají.

7. Závěr

Diplomová práce s tématem „Výchova a vzdělávání v romské rodině“ se v teoretické části zabývala popisem romského etnika jako takového, s jeho zvyky, tradicemi, normami. Stručným popisem nabídla náhled do historie Romů od známých prvopočátků po současnost. Práce je zaměřena na postoje ke vzdělání a vzdělávání v sociokulturním kontextu, který ovlivňuje školní výsledky romského žáka. Dále autorka práce navázala tématem specifiky tradiční romské rodiny a odlišností romské rodiny od rodiny majority.

Rodina hrála a hraje v životě Romů významnou roli, i ona prošla změnami během historického vývoje. Mezi výchovné rizikové aspekty romských rodin patří například volná výchova dětí. Ta se vyznačuje především značnou emocionalitou a současně neschopností rodičů učit děti čemukoli jinému než, co je nezbytně nutné. Chybí pravidelný režim, pevný řád a potřebné návyky.

Nedostatek finančních prostředků, nezaměstnanost rodičů, konzumní způsob života, čas, který plyne od jedné sociální dávky ke druhé, to vše jsou negativa, působící na romského žáka. Nezanedbatelné jsou i sociální podmínky, ve kterých někteří Romové žijí – nevyhovující bydlení a velký počet osob v bytech.

Problematika vzdělávání a budoucnosti romské komunity je obtížný proces. V práci jsou popsány výchovné vlivy, které působí na romského žáka v jeho rodině. Rodiče předávají dětem zejména životní zkušenosti, učí je hodnotám, principům a morálce, která je jim blízká. Jedná se tedy o primárně sociální učení v rodinném prostředí. Romská rodina má svůj specifický systém hodnot a jeho preference ovlivňuje vzájemné interakce chování v sociálním okolí.

Autorka ve své diplomové práci provedla výzkum dvěma odlišnými metodami na různých vzorcích respondentů. Vzhledem k tomu, že problematika

výzkumu byla v obou případech stejná, tzn. ***Posoudit, jak rozdílný je přístup ve výchovném působení matky a otce v romské rodině***, naskýtá se možnost porovnání výsledků obou výzkumných šetření.

První šetření, provedené metodou kvantitativního výzkumu dospělo k závěru, že ve výchově dětí je ve všech oblastech aktivnější matka než otec. V problematice využívání jednotlivých metod a způsobů výchovného působení však není mezi rodiči podstatného rozdílu.

Výsledky kvalitativního výzkumu ukazují rovněž jednoznačně na vyšší aktivitu matky. Otec zastává pasivnější roli a do výchovných a vzdělávacích aktivit směrem ke svým dětem se zapojuje výjimečně. Na rozdíl od předchozího výzkumu však toto kvalitativní šetření prokázalo rozhodující aktivitu matky i v oblasti praktického využívání metod a prostředků výchovného působení.

Jedno romské přísloví říká, že **pokud chceme vychovávat romské dítě, je nejprve nutné ho poznat**. Autorka je přesvědčena, že v tomto jednoduchém přísloví je obsažena hluboká pravda a také jeden z předpokladů úspěchu při výchově a vzdělávání romských dětí. Proto se záměrně obsáhleji zabývá v DP historií, zvyky a tradicemi romské menšiny. Zmíněné zvyky a tradice se stále prolínají do současného života Romů a nelze je nevidět. I když se někteří Romové více či méně „asimilovali“ v majoritní společnosti, od uvedených zvyků a tradic neradi upouštějí.

Autorka práce je přesvědčena, že právě znalost historie Romů by usnadnila některým učitelům a vychovatelům práci s romskými žáky.

8. Seznam použitých a souvisejících zdrojů

- BAKALÁŘ, P. *Psychologie Romů*. Praha: Nakladatelství Votobia Praha, 2004. 179 s. ISBN 80- 7220 xxx – y.
- BALABÁNOVÁ, Helena. *Praktické zkušenosti se vzdáváním romských dětí*. Praha: MENT, 1995. 28 s.
- BALABÁNOVÁ, H. *Romské děti v systému českého základního školství a jejich následná profesionální příprava a uplatnění*. In *Romové v české republice*. Praha: Socioklub, 1999. ISBN 80 – 902260 – 7 – 8.
- BALVÍN, J., 2007. *Metody výuky romských žáků*. Praha: Radix, spol. s.r.o. ISBN 978 – 80 – 86031 – 73 - 6.
- BALVÍN, Jaroslav. *Romové a škola: Přípravné ročníky a projekt „Začít spolu“*. Ústí nad Labem: Hnutí R, 1996.
- BALVÍN, Jaroslav. *Romové a pedagogika*: 1.vyd. Ústí nad Labem: Hnutí R, 2000. ISBN 80 – 902461 – 3 – 3.
- BALVÍN, Jaroslav. *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém*. Praha: Radix, 2004. 206 s. ISBN 80 – 86031 – 48 – 9.
- BARTOŇOVÁ, M. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*, Brno: MSD, 2005. ISBN 80 – 86633 – 37 - 3.
- BARTOŇOVÁ, M. *Strategie ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním se zřetelem na romské etnikum v počátečním vzdělávání*. Brno, 2009. ISBN 978 – 80 – 210 – 5103 – 4.
- BITTNEROVÁ, D., DOUBEK, D., LEVÍNSKÁ, M. *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání*: Vydala Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy, 2014. ISBN 978 – 80 – 87398 – 61 – 6.
- BITTNEROVÁ, Dana: MORAVCOVÁ, Mirjam a kol. *Kdo jsem a kam patřím*. Praha: SOFIS, 2005. 460s. ISBN 80 – 902785 – 8 – 2.
- BITTNEROVÁ, Dana. *Vzdělávací potřeby sociokulturně znevýhodněných*. Praha: EMAT, 2009. 256 s. ISBN 978 – 80- 87178 – 06 – 5.

ČERNÁ, Milena. et al. *Černobílý život*. Praha: Gallery, 2000. 172 s. ISBN 80-86010-37-6.

ČÍŽKOVÁ, J. *Specifika romských dětí při začleňování do české společnosti* in *Otevřené otázky sociální pedagogiky*. Sborník z konference Multikulturní výchova v období globalizace konané na Pedagogické fakultě UP v Olomouci 21. a 22. 10.1 999. Praha: Grada, 2000.

CHRÁSKA, M., 2007. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha 7: Grada. ISBN 978 – 80 – 247 – 1369 - 4.

DAVIDOVÁ, Eva. *Romano drom: 1945-1990 : Změny v postavení a způsobu života Romů v Čechách, na Moravě a na Slovensku*. 1.vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého v Olomouci, 1995. 245 s.

DOBŠÍKOVÁ, E. *Vzdělávání romských dětí některých jeho souvislostech*. In BALBÍN, J., ŠVEJDA, G. *Romové a univerzity*. Ústí nad Labem: Hnutí R, 2000. ISBN 80 – 902461 – 2 – 5.

ERIKSEN, T. H. *Antropologie multikulturních společností: rozumět identitě*. Praha: Triton, 2007. 268 s. ISBN 978 – 80 – 7254 – 925 – 2.

FRIŠTENSKÁ, H., VÍŠEK, P. *O Romech (Na co jste se chtěli zeptat), Manuál pro obce*. VCVS ČR, o.p.s. 2002.

GABAL, I. *Zahraniční inspirace k integraci Romů*. In *Romové v České republice*. 1999. Praha: Socioklub, 1999. s. 86. ISBN 80 – 902260 – 7 – 8.

GAC. *Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacita subjektů působících v této oblasti*. [online]. Praha: 2006. [cit. 2014 – 02 – 15]. Dostupné z: <[http://www.mpsv.cz/files/clanky/3043/analyza romských lokalit.pdf](http://www.mpsv.cz/files/clanky/3043/analyza_romskych_lokalit.pdf)>.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. 207 s. ISBN 80 – 85931 – 79 – 6.

GNIADKOVÁ, P. *Motivace Romů ke vzdělání – etnická nebo sociokulturní podmíněnost?* Ostrava: 2014. Ostravská univerzita v Ostravě, Fakulta sociálních studií. Diplomová práce. 90s.

GORNIÁKOVÁ, A. *Romský pedagogický asistent ve škole*. In Šišková, T. (ed.) *Menšiny a migranti v České republice*. 1.vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80 – 902462 – 3 – 2.

- GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠOVÁ, D., URBANOVSKÁ, E. 1998. *Obecná pedagogika I*. Olomouc: Hanex. ISBN 80 – 85783 – 20 – 7.
- GRECMANOVÁ, H. A KOL. *Obecná pedagogika II*. 2. vyd., Olomouc: Hanex, 2003, 192 s. ISBN 80 – 85783 – 24 - X.
- GULOVÁ, L., ŠTĚPAŘOVÁ, E. *Multikulturní výchova v teorii a praxi*. Brno: Katedra sociální pedagogiky Pedagogické fakulty MU v Brně, 2004. 231 s.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005, 407 s. ISBN 80 – 7367 – 040 – 2.
- HEJKRLÍKOVÁ, J. *Vzdělávání romských dětí v ČR*. In (online). Dostupné z WWW: www.tolerance.cz/kurzy/hejkrlikova.doc.
- HLAĎO, P. *Úvod do pedagogického výzkumu pro učitele středních škol* [online]. Brno: Mendělova univerzita v Brně, 2011. 134 s. Dostupný z WWW: <http://www.vychova-vzdelavani.cz/pedagogickyvyzkum.pdf>. ISBN 978 – 80 – 7375 – 544 - 7.
- HORVÁTHOVÁ, J. *Kapitoly z dějin Romů*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, Projekt Varianty, 2002. 84 s. ISBN 80 – 71 06 – 615 – X.
- HORVÁTHOVÁ, J. *Kapitoly z dějin Romů*. Praha: Lidové noviny, 2002. 30 s. ISBN 80 – 7106 – 615.
- HORVÁTHOVÁ, J. *Kapitoly z dějin Romů. Člověk v tísní, společnost při ČT*, o.p.s. 2002.
- HORVÁTHOVÁ, J. In: *Romové: = O Roma. Tradice a současnost. = Angoder the akának*. zpracoval kolektiv autorů Muzea romské kultury Brno: SVAN: Moravské zemské muzeum: Muzeum romské kultury, 1999. 90 s. ISBN 80 – 7028141 – 3.
- HÜBSCHMANNOVÁ, Milena. *Bibliografie romské literatury* in ŠIŠKOVÁ, Tatjana, ed. *Výchova k toleranci a proti rasismu: sborník: zdroje a formy rasismu a netolerance, informace o národnostních menšinách, hry a cvičení pro žáky a studenty*. 1.vyd. Praha: Portál, 1998. 203 s.
- HÜBSCHMANNOVÁ, Milena. *Šaj pes dovakeras: Můžeme se domluvit*. 2.vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1995. 129 s.

CHRÁSKA, M. 2007. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978 – 80 – 247 – 1369 – 4.

JAKOUBEK, M. *Cikáni a etnicita*. Praha: Triton, 2008. 144-160 s. ISBN 978 – 80 – 7387 – 105 – 5.

KALEJA, M. *Analýza postojů rodičů romských dětí ke vzdělávání*. Brno: 2010. Disertační práce. Masarykova univerzita. Pedagogická fakulta.

KALEJA, M. *Edukace sociálně vyloučených romských žáků v základním vzdělávání*. Ostrava: 2014. Ostravská univerzita v Ostravě. Pedagogická fakulta. CZ.1.07/2.2./29.0006.

KALEJA, M., KNEJP, J. *Mluvme o Romech = Aven vakareas pal o Roma*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2009. 199 s. ISBN 978 – 80 – 7368 – 708 – 3.

KALEJA, M., 2011. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. ISBN 978 – 80 – 7368 – 943 - 8.

KALIBOVÁ, Květa. Demografie Romů v České republice. *Demografie*. 1997, roč.39, č. 1, s. 27-32.

KLAPILOVÁ, S. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. 1. vyd., Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1996, 64 s. ISBN 80 – 7067 – 669 -8.

KOLEKTIV AUTORŮ. (1999) : *Romové v České republice*. Sešity pro sociální politiku. Socioklub, Praha: 1999.

KOLEKTIV AUTORŮ. Romové tradice a současnost – O Roma – Angodes the kank. Moravské zemské muzeum, Brno: SVAN, 1999.

KOVAŘÍKOVÁ, M. *Pedagogicko-psychologická problematika romských žáků ve vztahu k jejich školní úspěšnosti*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 1998. 105 s. ISBN 80 – 7044 – 225 – 5.

KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. 215 s. ISBN 978 – 80 – 7367 – 383 – 3.

KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. *Člověk, prostředí, výchova: K otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. 199 s. ISBN 80 – 7315 – 004 – 2.

- KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologie zdraví*. Praha: Portál. 2001. s. 252. ISBN 80 – 7178 – 774 – 4.
- MARÁDOVÁ, E. *Multikulturní porozumění*. Vzdělávací institut ochrany dětí. 2006. ISBN 80 – 8699 1- 82 – 2.
- MATULAY, S. M. E., 2000. Metódy sociálnej a pedagogickej práce učiteľov réomských dětí. In: BALVÍN, J. *Romové a pedagogika*. Ústí nad Labem: Design Radix, s.r.o. ISBN 80 – 902461 – 3 - 3.
- MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1. vyd., Praha: Grada, 2006, 332 s. ISBN 80 – 247 – 1362 - 4.
- MŠMT. *Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*. [online]. MŠMT, 2011. [cit. 2014-02-15]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-147-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-73-2005-sb>>.
- NAVRÁTIL, P. *Romové v české společnosti*. Praha: Portál, 2003. 223 s. ISBN 80 – 7178 – 741 – 8.
- NAVRÁTIL, S., MATTIOLI, J. *Jak pomoci romským dětem stát se úspěšnými žáky (Praktická rukověť pro učitele)*. Paido. 2001. ISBN 80 – 7315 – 009 – 3.
- NAVRÁTIL, S., MATTIOLI, J. *Systémový přístup ke zvýšení úspěšnosti romských žáků v učení a jeho experimentální ověřování*. Paido. 2002. ISBN 80 – 7315 - 31X.
- NEČAS, C. *Romové v České republice včera a dnes*. 4. vyd. Olomouc: Vydavatelství UP, 1999. ISBN 80 – 7067 – 952 – 2.
- NEČAS, C. *Společenská problematika Romů v minulosti a přítomnosti I*. Olomouc: 1999. ISBN 80 – 210 – 0326 - X.
- NĚMEC, J. *Sociální a kulturní determinanty a strategie edukace romských žáků*. Praha: UK v Praze, Pedagogická fakulta, 2009. roč. 3, č. 1. ISSN 1802 – 4637.
- PAPE, Iveta. *Jak pracovat s romskými žáky: příručka pro učitele a asistenty pedagogů*. Praha: 2007. občanské sdružení Slovo 21.
- PEKÁREK, Pavel. *Zánik sociálního systému Romů. Demografie*. 1997, roč. 39, č. 1, s. 36-37.

- POLÁKOVÁ, E. *Štúdie na tému Etika a rómska problematika*. Nitra, 2002. Diplomová práca. Pedagogická fakulta UKF v Nitre.
- POLÁKOVÁ, J. *Hry a hračky romských dětí*. Národopisná revue 20, 2010. č. 3, s. 172 – 184.
- POLÁKOVÁ, J. *Romská spoločnosť, rodina a dieťa*. In NOVOTNÝ, Z. (ed.): *Romové medzi námi. Děti závislých matek*. Sborník příspěvků. II. Národní kongres sociální pediatrie. Ostrava: Dětské centrum Domeček, p. o., Ostrava a Společnost sociální pediatrie ČLS JEP, 2009. s. 15 – 23.
- POLÁKOVÁ, J. *Romská rodina – základní normy chování, principy výchovy, specifika komunikace*. Ostrava, 2014.
- PORTÍK, M. *Determinanty edukácie romských žiakov*. Prešov: PF PU, 2003. ISBN 80 – 8068 – 155 – 4.
- PORTÍK, M. *Romski žiaci zo znevýhodneného sociálneho prostredia a stratégie ich vzdelávania*. In BALVÍN, J. *Výchova, vzdelávání a kultura ve vztahu k národnostním menšinám: mezinárodní konference 3. setkání národnostních menšin*. Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národních menšin, 2004. 495 s. ISBN 80 – 902972 – 6 – 9.
- Problémy soužití romské minority a majoritní populace v kontextu sociální politiky: Grantová studie. Praha: Socioklub, 1998. 438 s.
- PRŮCHA, J. *Interkulturní psychologie: sociologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů*. Portál: Praha, 2004. ISDN 80-7178 – 855 - 6. s. 200.
- PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova. Terie – praxe – výzkum*. ISV nakladatelství Praha, 2001, 1. vyd. ISDN 80 – 85 – 866 – 72 - 2. s. 211.
- PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 935 s. ISBN 978 - 80 – 7367 – 546 - 2.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, e., a MAREŠ, J. 1995. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80 – 7178 – 029 – 4.
- REICHEL, J. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Grada Publishing, 209. ISBN 978 – 80 – 247 – 3006 – 6.
- Romové v České republice. *Historie a původ Romů* [online]. 2015 [cit. 2015 – 02 – 02]. Dostupné z: <http://romove.radio.cz/cz/clanek/18530>.

ŘÍČAN, P. *S Romy žít budeme - jde o to jak: Dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti*. 1.vyd. Praha: Portál, 1998. 143 s. ISBN 80 – 7178 – 250 – 5.

ŘÍČAN, P. *S Romy žít budeme – jde o to jak*. Portál, ISBN 80 – 7178 – 410 - 9, Praha: 2000, s.144.

Sekyt, V. *Romové. In Menšiny a migranti v České republice*. Praha: Portál, 2001, s. 119 - 125. ISBN 80 – 7178 – 648 - 9.

Sekyt, V. (2004). Romské tradice a jejich konfrontace se současností (Romství jako znevýhodňující faktor). In: Jakoubek, M.; Hirt, T. (eds.). *Romové: Kulturologické etudy*. Plzeň: Aleš Čeněk, s. 188–217.

SEKYT, V. *Romské děti v české škole*. In BALVÍN, L. *Výchova, vzdělávání a kultura ve vztahu k národnostním menšinám: mezinárodní konference 3. setkání národnostních menšin*. Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národních menšin, 2004. 495 s. ISBN 80 – 902972 – 6 – 9.

SEKYT, V. *Romský žák, rodiče a učitel*. In: ASSENZA, Dora. *Individuální přístup k pomoci jiným, začlenění minorit*. Olomouc: A a M Publishing, 2007. ISBN 978 – 80 – 903654 – 3 – 8.

SELICKÁ, D. *Rómska rodina v kontexte metód sociálnej práce*. Nitra, 2008. *Diplomová práca. Univerzita Knžtantýna Filozofa v Nitre*.

ŠAFR, J. *Mechanismy mezigenerační reprodukce nerovností*. Praha: Sociologický ústav Akademie věd ČR, 2012. 166 s. ISBN 978 – 80 – 7330 – 188 - 0.

ŠAFR, J., SEDLÁČKOVÁ, M. *Sociální kapitál: koncepty, teorie a metody měření*. Praha: Sociologický ústav Akademie věd ČR, 2006. 93 s. ISBN 80 - 7330 – 095 - 8.

ŠIŠKOVÁ, T. *Menšiny a migranti v České republice – my a oni v multikulturní společnosti 21. století*. Portál: Praha, 2001. ISBN 80 – 7178 – 648 -9 . s. 200.

ŠIŠKOVÁ, T., ed. 1998. *Výchova k toleranci a proti rasismu*, Portál: Praha. ISBN 80 – 7178 – 285 - 8.

ŠIŠKOVÁ, T. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál, 2008. 273 s. ISBN 978 – 80 – 7367 – 182 – 2.

ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdělávání Romů*. 1.vyd. Praha: Grada, 2000. ISBN 80 – 7169 – 528 - 9. Doc. PaedDr. Eva Poláková, Ph.D – *Metody výchovy a vzdělávání se*. Praha 2005.

ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdělávání Romů*. Praha: Grada, 2001. 84 s. ISBN 80 – 247 – 0277 – 0.

ŠTOCKOVÁ, J. *Učitel' a deti z rómskych osád*. In Balvín, J. a kol. *Rómové a jejich učitelé*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Hnutí R, 1999. ISBN 80 – 902461 – 1 - 7.

ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace – vzdělávání, výchova, péče*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80 – 7178 – 821 – X.

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

TOLIMANOVÁ, J. *O lidských rasách a rasismu z hlediska antropologie*. In ŠIŠKOVÁ, T. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál, 2008. 273 s. ISBN 978 – 80 – 7367 – 182 – 2.

UNUCKOVÁ, M. *Žijí mezi námi: Historie a současnost Romů*. Kartis+CO s.r.o. 2007. ISBN 978 – 80 – 239 – 9286 - 1.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychologické podmínky vzdělávání zdravotně, sociálně a sociokulturně znevýhodněných lidí*. Liberec, TU v Liberci, 2007. ISBN 978 – 80 – 7372 – 184 – 8.

VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005. 430 s. ISBN 80 – 246 – 1074 - 4.

VÁGNEROVÁ, M. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2004. 356 s. ISBN 80 – 246 – 084 - 3.

VANKOVÁ, K. *Sociálna spravodlivosť*. Nitra: UKF, 2012.

VANKOVÁ, K. *Problematika výchovy a vzdelavania – špecifikum výchovy uplatňujúcej sa v rómskych rodinách in BALVÍN, J. Výchova, vzdelávání a kultura ve vztahu k národnostním menšinám*. Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních mešin, 2004. 495 s. ISBN 80 – 902972 – 6 – 9.

VANKOVÁ, K. *Rómska minorita na Slovensku z globálneho pohľadu*. In Kaleja, M., Knejp. J. *Mluvme o Romech. Aven vakeras pal o Roma*. Ostrava: FF OU, 2009. ISBN 978 – 80 – 7368 – 708 – 3.

VONŠÍK, R. *Kulturní kapitál jako faktor rozporu rodinné a školní socializace ve vzdělávání Romů*. Ostrava, 2013. Diplomová práce. Ostravská univerzita v Ostravě. Pedagogická fakulta.

WOLF, J. *Lidské rasy a rasismus v dějinách a současnosti: Člověk a jeho svět II*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2000. 223 s. ISBN 80 – 246 – 0099 - 4.

Zelina, M. *Možnosti akcelerácie rómskych žiakov*. In *Rómske etnikum v systéme multikultúrnej edukácie*. Prešov: PF PU, 2001. ISBN 80 – 8063 – 152 - 1.

ŽIŽLAVSKÝ, M. *Metodologie pro Sociální politiku a sociální práci*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2003. 142 s. ISBN 80 – 210 – 3110 - 7.

8. Přílohy

Dotazník pro kvantitativní výzkum

Vážení přátelé, obracíme se na vás s následujícím dotazníkem, který se snaží popsat rodičovské chování v rodinách. Lze využít vlastních zkušeností i informací z okolí, z jiných rodin, které jsou pro naši dobu typické. Zatrhněte nabídnutou variantu v obou sloupcích (**M=chování matky, O=chování otce**).

MATKA

OTEC

1. Povídá si s dítětem o jeho plánech a vyslechne jeho názor.

M téměř vždy někdy málokdy téměř nikdy **O** téměř vždy někdy málokdy téměř nikdy

2. Prožívá s ním každý úspěch i neúspěch.

M téměř vždy někdy málokdy téměř nikdy **O** téměř vždy někdy málokdy téměř nikdy

3. Opravdu se zajímá o to, co dítě dělá.

M téměř vždy někdy málokdy téměř nikdy **O** téměř vždy někdy málokdy téměř nikdy

4. Povzbuzuje v něm pocit, že to, co dítě dělá, je důležité.

M téměř vždy někdy málokdy téměř nikdy **O** téměř vždy někdy málokdy téměř nikdy

5. Snaží se mu pomoci, když má s něčeho strach.

M téměř vždy někdy málokdy téměř nikdy **O** téměř vždy někdy málokdy téměř nikdy

6. Z úspěchu dítěte se dokáže radovat.

M téměř vždy někdy málokdy téměř nikdy **O** téměř vždy někdy málokdy téměř nikdy

7. Probírá s dítětem jeho budoucí život, povolání, cíle.

M téměř vždy někdy málokdy téměř nikdy **O** téměř vždy někdy málokdy téměř nikdy

8. Tráví svůj volný čas s dítětem.

M téměř vždy někdy málokdy téměř nikdy **O** téměř vždy někdy málokdy téměř nikdy

9. Tráví s dítětem hodně času.

M téměř vždy někdy málokdy téměř nikdy **O** téměř vždy někdy málokdy téměř nikdy

10. Když něco plánuje, myslí i na dítě.

M téměř vždy někdy málokdy téměř nikdy **O** téměř vždy někdy málokdy téměř nikdy

11. Bere dítě na vícedenní výlet, dovolenou.

M téměř vždy někdy málokdy téměř nikdy **O** téměř vždy někdy málokdy téměř nikdy

12. Aktivně se zajímá o školní záležitosti dítěte.

M téměř vždy někdy málokdy téměř nikdy **O** téměř vždy někdy málokdy téměř nikdy

13. Dítěti říká, že je na něj hrdý.

M téměř vždy někdy málokdy téměř nikdy **O** téměř vždy někdy málokdy téměř nikdy

14. Mazlí se s dítětem.

M téměř vždy někdy málokdy téměř nikdy **O** téměř vždy někdy málokdy téměř nikdy

15. Radí se s dítětem o různých věcech.

M téměř vždy někdy málokdy téměř nikdy **O** téměř vždy někdy málokdy téměř nikdy

16. Pořádá oslavu narozenin dítěte i pro jeho kamarády, pokud si to přeje.

M téměř vždy někdy málokdy téměř nikdy **O** téměř vždy někdy málokdy téměř nikdy

17. Podporuje materiálně zájmy dítěte.

M téměř vždy někdy málokdy téměř nikdy **O** téměř vždy někdy málokdy téměř nikdy

18. Jde dítěti příkladem v požadavcích, které na něj má.

M téměř vždy někdy málokdy téměř nikdy **O** téměř vždy někdy málokdy téměř nikdy

19. Má přehled o tom, kde a s kým se dítě zrovna nachází.

M téměř vždy někdy málokdy téměř nikdy **O** téměř vždy někdy málokdy téměř nikdy

20. Respektuje osobní soukromí dítěte.

M téměř vždy někdy málokdy téměř nikdy **O** téměř vždy někdy málokdy téměř nikdy

21. Pravidelně kontroluje přípravu do školy.

M téměř vždy někdy málokdy téměř nikdy **O** téměř vždy někdy málokdy téměř nikdy

22. Pravidelně a důsledně kontroluje dítě ve všem, co dělá.

M téměř vždy někdy málokdy téměř nikdy **O** téměř vždy někdy málokdy téměř nikdy

23. Dbá na to, aby se dítě umělo prosadit.

M téměř vždy někdy málokdy téměř nikdy **O** téměř vždy někdy málokdy téměř nikdy

24. Před druhými lidmi dítě chválí.

M téměř vždy někdy málokdy téměř nikdy **O** téměř vždy někdy málokdy téměř nikdy

25. Když zlobí, postará se o to, aby si uvědomilo svou vinu a stydělo se.

M téměř vždy někdy málokdy téměř nikdy **O** téměř vždy někdy málokdy téměř nikdy

26. Je na ně přísný a zachází s ním tvrdě.

M téměř vždy někdy málokdy téměř nikdy **O** téměř vždy někdy málokdy téměř nikdy

27. Je k němu nešetrný a dokáže ublížit.

M téměř vždy někdy málokdy téměř nikdy **O** téměř vždy někdy málokdy téměř nikdy

28. Chová se, jako by dítě bylo na obtíž.

M téměř vždy někdy málokdy téměř nikdy **O** téměř vždy někdy málokdy téměř nikdy

29. Když má zlost, dítě přísně potrestá.

M téměř vždy někdy málokdy téměř nikdy **O** téměř vždy někdy málokdy téměř nikdy

30. Dítě podceňuje.

M téměř vždy někdy málokdy téměř nikdy **O** téměř vždy někdy málokdy téměř nikdy

31. Prosazuje silně svoji rodičovskou vůli bez ohledu na názor dítěte.

M téměř vždy někdy málokdy téměř nikdy **O** téměř vždy někdy málokdy téměř nikdy

32. Dítě tělesně trestá.

M téměř vždy někdy málokdy téměř nikdy **O** téměř vždy někdy málokdy téměř nikdy

33. V přítomnosti dítěte jej záměrně srovnává se sourozenci, kamarády.

M téměř vždy někdy málokdy téměř nikdy **O** téměř vždy někdy málokdy téměř nikdy

34. Když dítě neposlouchá, stěžuje si na něj jiným lidem.

M téměř vždy někdy málokdy téměř nikdy **O** téměř vždy někdy málokdy téměř nikdy

35. S dítětem vůbec nediskutuje, nevysvětluje, jen nařizuje.

M téměř vždy někdy málokdy téměř nikdy **O** téměř vždy někdy málokdy téměř nikdy

36. Nevěnuje se mu, když to dítě potřebuje.

M téměř vždy někdy málokdy téměř nikdy **O** téměř vždy někdy málokdy téměř nikdy

37. Pohlíží na dítě s despektem.

M téměř vždy někdy málokdy téměř nikdy **O** téměř vždy někdy málokdy téměř nikdy

38. Dítě přehlíží.

M téměř vždy někdy málokdy téměř nikdy **O** téměř vždy někdy málokdy téměř nikdy

Prosíme, zkontrolujte, zda jste odpověděli na všechny dotazy. Děkujeme za vyplnění.

Otázky použité při rozhovoru:

Úvodní část:

Označení rodiny (R1 až R5)

Věk a pohlaví respondenta

Počet členů, žijících s respondentem ve společné domácnosti

17. Jaký typ ZŠ/OU navštěvuješ?

- *Běžnou, speciální, zaměřenou, denní nebo internátní*

18. Kdo rozhodl, že budeš tuto školu navštěvovat?

- *Otec, matka, oba, někdo jiný, ty sám*

19. Je pro Tebe škola důležitá a proč?

- *Chodíš do ní rád, líbí se ti tam, chodíš tam kvůli rodičům, myslíš si, že škola ti přinese něco nového do života, chodíš tam jen, že musíš*

20. Zajímá se někdo doma o to, co jste dělali ve škole?

- *Zajímají se rodiče o tvé výsledky, komunikují se školou, jak, chlubíš se doma s výsledky ve škole, využíváš doma znalosti ze školy, máš časový a fyzický prostor pro přípravu do školy*

21. Kdo Ti pomáhá s domácími úkoly? Kdo se s Tebou učí?

- *Učíš se doma, vědí rodiče o tom, že máš úkol, pomáhají ti, pomáhá ti někdo jiný, učíš se sám, neučíš se vůbec, vědí to rodiče*

22. Kdo Tě ve studiu nejvíce podporuje?

- *Rodiče, sourozenci, někdo jiný, někdo ve škole nebo z okruhu tvých známých a přátel*

23. Komu nejvíce záleží na tom, abys školu dokončil?

- *Rodičům, Tobě, někomu jinému, je to všem jedno, nikoho to nezajímá, někomu z prostředí školy*

24. Chodíš do školy pravidelně, dobrovolně nebo z donucení?

- *Baví tě to ve škole, kdo tě nutí chodit do školy, jakým způsobem, z jakého důvodu, co si o tom myslíš,*

25. Na kom nebo na čem závisí, jestli půjdeš do školy nebo ne?

- *Na tvém rozhodnutí, na rozhodnutí nebo souhlasu rodičů, na Tvé náladě, je to ovlivněno jinými okolnostmi, jakými*

26. Chodíš do školy rád? Proč?

- *Dobrý kolektiv, zajímavé učení, děláš tím radost rodičům apod., nebaví tě to a chodíš jen proto, že musíš, máš jiný důvod pro chození do školy, jaký názor na to mají rodiče*

27. Probírá s Tebou někdo Tvoje budoucí cíle, život, povolání?

- *Hovoří o tom s Tebou někdo, víš, co chceš být a co chceš v životě dělat, čeho chceš dosáhnout, máš nějaký vzor, co pro to děláš nebo chceš udělat*

28. Myslíš si, že vzdělání má pro Tebe význam?

- *Jaký, jak ho chceš využít, znáš někoho, kdo využívá dosažené vzdělání v životě, nebo si myslíš, že je to zbytečné, hovoříš o tom s rodiči nebo s kamarády, jaký je jejich názor*

29. Pochválí Tě někdo, když se Ti ve škole něco podaří?

- *Zajímá se někdo o Tvoje školní úspěchy, kdo a jak často, můžeš se doma pochlubit nebo nemáš komu, máš z toho nějaké výhody, odmění Tě někdo, uděláš tím někomu radost*

30. Trestá Tě doma někdo?

- *Kdo a za co, jak často, jaké využívá prostředky, fyzické tresty, psychologické působení, je to spravedlivé nebo ne, co to pro Tebe osobně znamená, je to důvod k polepšení nebo Ti je to jedno, má to vůbec význam*

31. Zajímá se někdo o to, kde a s kým se scházíš?

- *Musíš říkat kam a s kým jdeš, kdy musíš být doma, jak informuješ rodiče o tom, co děláš, vyžaduješ jejich souhlas, říkáš jim pravdu nebo je to nezajímá, vědí rodiče, jaké máš kamarády, znají je osobně*

32. Víš, jaké vzdělání mají Tvoji rodiče?

- *Hovoříte o tom, máš je jako vzor, chceš být lepší než oni, myslíš, že jim vzdělání pomáhá v životě, jak*

Přepis rozhovoru s respondenty z rodiny R3

Rodina R3

Respondent č. R3/1

Chlapec Juraj Juro, mohu začít s naším rozhovorem?

Můžem.

Nejdříve se Tě zeptám na Tvůj věk, tedy kolik Ti je let Juro?

Je mi 19 roků.

Nyní stručně popíšeme, kde Tvoje rodina bydlí:

Dříve sme bydleli v České Skalici, tam se nám líbilo, tady se nám nelíbí a chtěli byzme spátky do Skalice. Ted' bydlíme v baráku v Hronově, tam je hodně Cikánů, s některýma se nebavíme. Máme tekonc veľkej byt, pět pokojů a kuchyň.

Ále naši říkali, že sociálka chce ňáky peníze a my nemáme.

Kolik Vás je v rodině Juro? Počet členů rodiny?

Táta, máma, já a dvě ségry, babička a děda umřel.

Takže celkem Vás je kolik?

Je nás šest, jo, s babičkou sedum.

1. otázka. Jakou školu navštěvuješ, běžnou nebo speciální?

Nejdříve sem chodil na praktickou, a ted' chodím na rodinku.

Tedy chodíš na speciální školu.

Jó v Nováci. (je nesmělý).

Do školy dojíždíš, nebo jsi ubytovaný na internátě?

Já, já dojiždim, na intr nechci, naši taky nechtěj.

2. otázka Juro, kdo rozhodl, že budeš chodit do této školy? Matka nebo otec nebo oba? Nebo jsi chtěl sám?

Táta aj máma, říkaj aby byly peníze (přemýšlí). A taky sociálka z města říkala abych šel dál do školy.(přemýšlí), taky učitelky.

3. otázka Juro je pro Tebe škola důležitá? Proč?

Ani né, já nevím, nebo asi jó. (pokyvuje hlavou ze strany na stranu)

Chodíš tam rád a líbí se Ti tam?

Asi se mě líbí dyš sme v dílně s keramikou, tak to jó, to jó, to tam chodim rád.

A, co myslíš, Juro, přinese Ti škola něco nového do života?

Jako, co novýho, nevím, já nic nehci. (krčí rameny)

4. otázka. Zajímá se někdo o to, co jste dělali ve škole? A kdo?

Někdy jó, ale moc né.

Takže se Tě neptají, co bylo ve škole?

...hmmm...neptaj.

Chodí rodiče, třeba na třídní schůzky, nebo telefonují s třídní učitelkou?

Nó, vona sama učitelka volá mámu kde sém, a dy přidu zase do školy. (houpe se ze strany na stranu).

A Juro, když ve škole vaříte, zkusíš to potom doma, abys to předvedl rodičům?

(kroučí nesouhlasně hlavou) né, na vaření doma sou dyk ženský, přeci.

5. otázka. Kdo Ti pomáhá s DÚ? Kdo se s Tebou učí?

Já se neučím.

A co úkoly, kdo Ti pomáhá?

Úkoly, jó? Ségra přeci je dělá.

Rodiče se Tě ptají jestli, nemáš domácí úkol na druhý den?

Vůbec, neptaj.(odmítavě kroučí hlavou)

6. otázka. Kdo Tě ve studiu nejvíce podporuje (doma, nebo ve škole)?

Učitelka a jiný eště učitelky.

A doma taky někdo?

....(přemýšlí)....*ani né.*

A co sestra Evelína?

No jó, ta jó, ta mě říká, že musím dodělat rodinku. (odpověděl s jistým důrazem ve tváři)

7. otázka. Komu nejvíce záleží na tom, abys školu dokončil?

....(dlouho je zamyšlený)....*učitelka říká, abych vydržel a dodělal školu – rodinku.*

A co rodiče, táta nezajímá o Tvé studium?

Né, von chce abys chodil na brigády na to nádraží no na ty vagony uklizet.

8. otázka. Chodíš do školy pravidelně, tedy jestli dobrovolně nebo z donucení? A kdo Tě nutí?

No moc né. Nutí mě ségra, mám hodně zameškáno říká třídní.

A zameškáno máš z jakého důvodu? Nechce se Ti ráno vstávat?

(směje se a pokyvuje hlavou) *hmm..no nechce se mě stávat.*

9. otázka. Na čem, nebo na kom závisí to, jestli přijdeš do školy, nebo ne?

Dyš mě máma dá peníze, tak jedu, ale peníze nejsou dycky. A jak říkám, taky jestli ráno vstanu, moc se mi nechce vstávat. (směje se).

A Evelína Tě nebudí?

Ále budí, a mě se neché.

10. otázka. Chodíš do školy rád? A proč?

Asi jó, ale to stávání (odmlčí se) se mě nechce.

Ale máš tam kamarády přeci?

Já tam mám asi dva, někdy si povídáme i.

11. otázka. Probírá s Tebou někdo Tvůj budoucí život, povolání, cíle? A kdo?

Se mnou? Né, ani né.

A nepovídáš si s rodiči, co budeš dělat po škole?

Někdy mluvíme, že pudu na pracák. Á dyk já mám tu sociálku přeci.

O práci jsi s nikým nemluvil?

Nó, táta chce pořád ty vagony, že sou dobrý peníze.

12. otázka. Myslíš si, že vzdělání má pro Tebe význam? A jaký?

Asi né, já nevím. Stejně nebudu mít práci, jenom chci tu brigádu.

13. otázka. Pochválí Tě někdo, když se Ti ve škole něco podaří? A kdo?

Nevím, nemluvíme o tom, nevím, co se mi podařilo.

Třeba něco dobrého uvařit?

Jó, to jó, jo říkal sem doma, tak to jó, pochválili (spokojeně se usmívá)

14. otázka. Trestá Tě někdo doma? A proč? A kdo?

Máma hodně křičí, ale mě to nevadí, táta je v pohodě.

A mamka křičí jen na Tebe?

Taky na ségry křičí, že děláme bordél, hrajeme písničky nahlas a není pak slyšet televize dyž máma kouká na seriál.

15. otázka. Zajímá se někdo o to, kde a s kým se nacházíš? A kdo?

To jo, ptaj se kam du, nebo jedu.

Zajímá je, s kým jdeš ven, co to je za kamarády?

Ptaj se, kdo to je, ale všechny je znaj, tak to je v pohodě.

16. otázka. Víš, jaké vzdělání mají Tvoje rodiče?

Nevím, dyk je to fuk (směje se), na co sou tydle otázky? Máma moc nepíše, moc to neumí, táta taky moc nepíše, ale mluví maďarsky.

A co Ty, nezkoušel ses učit maďarštinu?

(údiv v jeho očích, až je vyděšený)...có?já a na có? Nezkoušel (směje se a odmítavě kroutí hlavou)

Juro, to je vše, moc Ti děkuji za rozhovor, a že jsi mi ochotně odpověděl na položené otázky.

Respondentka č. R3/2

Dívka Evelína ...Evelíno, mohu začít s naším rozhovorem?

Jó můžem.

Nejdříve se Tě zeptám na Tvůj věk, tedy kolik Ti je let Evi?

Je mi 18 let.

Nyní stručně popíšeme, kde Tvoje rodina bydlí:

Dříve sme bydleli v České Skalici, tam se nám líbilo, tady se nám nelíbí a chtěli bychom spátky do Skalice. Ted' bydlíme v baráku v Hronově, tam je hodně Cigánů, s některýma se nebavíme. Máme velkej byt, pět pokojů a kuchyň.

Kolik vás je v rodině Evi? Počet členů rodiny?

Máma, táta, tři holky sme, brácha, babička – máma od mámy, děda už není.

Takže celkem Vás je kolik?

(pomalu počítá)... no šest, teda s babičkou sedum, jo.

1. otázka je, jakou školu navštěvuješ běžnou nebo speciální?

Nejdříve sem chodila na zvláštní, ted'konc na učňák – asi je to speciální, na kuchařku.

Myslíš tím Střední školu a Základní školu v Novém Městě nad Metují?

Nó tu, na Králíčku.

2. otázka Evi, kdo rozhodl, že budeš chodit do této školy? Matka nebo otec nebo oba? Nebo jsi chtěla sama?

Máma a táta, a já chtěla taky a říkala to i učitelka s tou poradkyní na výchovu, abych se šla učit.

3. otázka Evi, je pro Tebe škola důležitá? Proč?

Jó, to je důležitá, abych něco byla přeci, abych pak našla dobrou práci a měla peníze. (mluví se zájmem), já nechci bejt na pracáku, jako iný Cigáni.

4. otázka. Zajímá se někdo o to, co jste dělali ve škole? A kdo?

To jó, jó, ptaj se, co a jak a jak bylo a já říkám, že dobrý.

Evi, když na praxi vaříte, zkoušíš to doma?

No zkouším, vařím pro celou rodinu. A říkám, co novýho sme vařili do bistra.

Chutná to Tvé rodině?

Moc jim chutná, sou rádi, nový jídla neznaj. (hovoří s nadšením a spokojeností)

5. otázka. Kdo Ti pomáhá s DÚ? Kdo se s Tebou učí?

S úkolama mě pomáhaj kamarádky ve škole, doma nemám kde dělat úkoly, tak musím ve škole, ale de to. Ale doma se semnou neučí nikdo, protože to neuměj (hodně se směje) máma je taková negramotná (opět se směje) ...a táta taký!

6. otázka. Kdo Tě ve studiu nejvíce podporuje (doma, nebo ve škole)?

Hodně, hlavně učitelky a mistr, toho mám moc ráda – oba (culí se, až červená), a doma hodně táta. Mistři říkaj, že mám na vaření dar (opět se směje – spokojeně), doma to pak říkám táto, a ten se směje.

7. otázka. Komu nejvíce záleží na tom, abys školu dokončila?

No doma jó, chtěj, a taky učitelky šechny a mistři.

Vybírá Tě mistr nebo paní učitelka na pomoc s občerstvením na akce?

Jó, vybírá, pokaždé, pomáhám, a taky už sem pomáhalas obsluze na rautu! (odpovídá s velkou důležitostí a píchou)

8. otázka. Chodíš do školy pravidelně, tedy jestli dobrovolně nebo z donucení? A kdo Tě nutí?

Sama chodím, to jo, chci chodit pravidelně, ale někdy nejsou peníze, tak nemůžu.

Takže, jestli tomu rozumí, ve škole Tě to Evi baví?

Baví, moc, hlavně na praxi na studený kuchyni, a na těch rautech.

9. otázka. Na čem, nebo na kom závisí to, jestli přijdeš do školy, nebo ne?

No jak říkám, když nejsou peníze, tak nepojedu.

A nezaspáváš do školy?

Né, to né, já se budím sama.

10. otázka. Chodíš do školy ráda? A proč?

Jó, to já ráda moc, mě se tam líbí, mám kmošky a mám ráda mistři a učitelky, jsou na mě moc hodný, fakt. (usmívá se a evidentně to myslí opravdu upřímně).

A taky mi říkaj, když dostanu peníze za produktyvku, abych si schovala na cestu do školy.

Vyděláš, tedy nějaké peníze na praxi, ano?

No, vydělá, ale je to různý, každěj měsíc je to jinak.

11. otázka. Probírá s Tebou někdo Tvůj budoucí život, povolání, cíle? A kdo?

Jó, chtěj naši, abych si našla práci a dělala, aby byly peníze.

A co by si chtěla dělat?

No ráda bych vařila, ale je jedno co v kuchyni, hlavně aby platili né. (směje se).

A s kým o tom mluvíš?

Hódně na praxi s mistrama, učitelky se mě ptaj taky.

12. otázka. Evi, myslíš si, že vzdělání má pro Tebe význam? A jaký?

Jó, to jó, to má, abych něco byla né. Dyž sem Cigánka, tak abych měla aspoň výučák, né. (důležitý výraz v obličeji). Cigáni moc výučák nemaj. Ale já ho chci!

(odpovídá velmi důrazně)

13. otázka. Pochválí ň někdo, když se Ti ve škole něco podaří? A kdo?

Mistři mě chválej na praxi, učitelky taky, doma dyž řeknu co a jak, tak mě taky chválej. A dyž doma něco novýho uvařím, to se i babičce líbí a říká to sousedce.

14. otázka. Trestá Tě někdo doma? A proč? A kdo?

Né, netrestá, někdy máma křičí, ale to je v pohodě. Máma křičí na ségry a bráchu, voni maj moc nahlas muziku a máma pak neslyší serál v televizi.

15. otázka. Zajímá se někdo o to, kde a s kým se nacházíš? A kdo?

Jó, voba naši, já jim říkám kam du a ským du a kdy přídu, to se pak doma ptaj, ale já moc daleko nechodim, sem hodně u byráku.

16. otázka. Víš, jaké vzdělání mají Tvoje rodiče?

Asi říkaj, že pomocnou školu, a máma moc nepíše i moc nečte, táta trochu jó.

Tak Evelíno, to je vše, moc Ti děkuji za rozhovor, a že jsi mi ochotně odpověděla na položené otázky.

Respondentka č. R3/3

Dívka IsabelaIsabelo, mohu začít s naším rozhovorem?

Jó, tak jó.

Nejdříve se Tě zeptám na Tvůj věk, tedy kolik Ti je let?

Je mi 16,5 roku.

Nyní stručně popíšeme, kde Tvoje rodina bydlí:

No, dříve sme bydleli v České Skalici, líbilo se nám tam, tady se nám nelíbí a chtěli bychom spátky do Skalice. Bydlíme v baráku v Hronově, tam je hodně Cigánů, s některýma se nebavíme.

Kolika Vás je v rodině? Počet členů rodiny?

Máma, táta, tři ségry, brácha a babička.

Takže celkem Vás je kolik?

(pomalu počítá)... já nevím, no šest, s babičkou sedum.

1. otázka je, jakou školu navštěvuješ běžnou nebo speciální?

No, na praktickou sem chodila a pak na praktickej učňák.

Myslíš tím Střední školu a Základní školu v Novém Městě nad Metují?

Jó tu, na Merkuru, tam je ta praktycká nahoře.

2. otázka Isabelo, kdo rozhodl, že budeš chodit do této školy? Matka nebo otec nebo oba? Nebo jsi chtěla sama?

Hódně to chtěli na praktickej učitelky a pak doma, máma a táta, hlavně to říká ségra Evelína, já moc nechtěla. Máma říká aby byly ty rómský dotace, tak musím.

3. otázka. Je pro Tebe škola důležitá? Proč?

Není pro mě důležitá (směje se a dlouze přemýšlí), já školu nepotřebuju, na cо?!

Přeci aby sis našla lépe práci, né?

....(směje se)...ale já práci nechci, já mám sociálku.

4. otázka. Zajímá se někdo o to, co jste dělali ve škole? A kdo?

Na mě né, neptaj se, a proč by se měli pořád ptát? Voni věděj, že nechci bejt ve škole.

Koho tím myslíš?

Ale naši přece.

5. otázka. Kdo Ti pomáhá s DÚ? Kdo se s Tebou učí?

Jó s úkolama, nikdo, no já je nedělám, neučím se doma, stačí to v škole přeci. (hodně se směje), ale mi moc úkolu nemáme na doma.

6. otázka. Kdo Tě ve studiu nejvíce podporuje (doma, nebo ve škole)?

No jo v škole učitelky, šechny teda chtěj a říkaj abych chodila do školy.

7. otázka. Komu nejvíce záleží na tom, abys školu dokončila?

No mě né (hodně se směje), tak jak říkám, učitelky říkaj ať dodělám praktickou. Hodně pořád mě nutí Evelína. Vona mluví i s učitelkami vo mě.

8. otázka. Chodíš do školy pravidelně, tedy jestli dobrovolně nebo z donucení? A kdo Tě nutí?

No to teda moc né, nechce se mě stávat, pak dycky volá učitelka mámě, de teda sem a ták a abych přišla zas.

9. otázka. Na čem, nebo na kom závisí to, jestli přijdeš do školy, nebo ne?

Asi, no až se probudím, nebo máma se budí a pak mě a jestli mi dá peníze na autobus, ale moc peníze nemá, tak přeci nemůžu ject né.

A nezaspáváš do školy?

Jó to jó, hodně.

Evelína Tě nebudí?

(směje se)...*budí, ale já dělám, že spím.* (opět se směje)

10. otázka. Chodíš do školy ráda? A proč?

No teda, nechodim asi ráda. No to stávání je hrozný.

Proč, ty tam nemáš kamarádky?

...hmm... jó, to teda mám, ale já, no mě se tam nechce stávat, rači ležim a spim, víš.

11. otázka. Probírá s Tebou někdo Tvůj budoucí život, povolání, cíle? A kdo?

Jako se mnou jó? No né, já přeci nemůžu do práce, já mám tu sociálku na sebe.
(odmítavě křepučí hlavou)

A myslíš tedy příspěvek na péči, že?

Jó, jó ten myslím, sociálku.

12. otázka. Isabelo, myslíš si, že vzdělání má pro Tebe význam? A jaký?

Né, nemá, na có, dyž nebudu dělat.

13. otázka. Pochválí Tě někdo, když se Ti ve škole něco podaří? A kdo?

Jó to jó, to pak chválí učitelka.

A za co Tě chválí?

No já nevím, ták za všechno, a dyš sem hodná, á taky třeba dyž uděláme něco v keramický dílně, to jo to chválí

14. otázka. Trestá Tě někdo doma? A proč? A kdo?

To jakó jestli mě mlátěj? Né, to vůbec nemlátěj, máma akorát řve na nás děcká, ale nebije nás. táta je hodnej, ten neřve.

15. otázka. Zajímá se někdo o to, kde a s kým se nacházíš? A kdo?

Jó jó, voba naši, se ptaj kam du a ták, s kým du a dy přidu, no a taky volá na mobil mě máma ptá se a ták.

16. otázka. Víš, jaké vzdělání mají Tvoje rodiče?

Nevím, na có, asi maj to, no tu pomocnou asi, nevim.

Tak Isabelo, to je vše, moc Ti děkuji za rozhovor, a že jsi mi ochotně odpověděla na položené otázky.

Komentář k tabulce vyhodnocení dat

Vlastnost	Rozšířený význam
Aktiva	Zapojuje se do problematiky tvůrčím způsobem a má vliv na formování výsledku
Perspektiva	Podílí se na rozhodnutích, které mají dlouhodobou platnost nebo řeší dlouhodobé situace
Lhostejnost	Nezajímá se o problematiku, neprojevuje zájem a nevyjadřuje se k výsledkům
Nezájem	Obdoba lhostejnosti, silnější význam
Výhodnost	Projevuje kladný přístup a aktivitu pouze za předpokladu, že činnost přinese i nějaké, obvykle materiální výhody
Tolerance	Je schopen souhlasit s jakýmkoliv výsledkem
Aktivita (syn)	Aktivně se zapojuje do problému pouze pokud se to týká syna
Zájem	Zajímá se o problematiku, aktivní přístup Obdobou je malý zájem – nižší aktivita Trvalý zájem – aktivní sledování za delší časový úsek
Verbální podpora	Povzbuzování různými kladnými výroky
Cíl	Projevuje zájem nebo se zapojuje do problematiky, pokud na ní má osobní zájem
Radost	Obecné vyjádření kladného vztahu k problematice s citovým zabarvením
Omezený rozsah	Zájem pouze o část problematiky, vytrženou z celku
Podpora	Vytváření podmínek pro realizaci určitých činností nebo aktivit
Přání	Ztotožnění se s činností a projev osobního zájmu na výsledku
Pravidelnost	Dlouhodobé angažování, angažování do problematiky v pravidelných intervalech
Sledování	Znalost průběhu činnosti bez konkrétního zapojení

Neutrální	Bez jakéhokoliv vlastního názoru a bez jakéhokoliv zapojení
Kontrola	Sledování a vyhodnocování výsledků aktivity
Citová vazba	Zapojuje se do aktivity nebo provádí rozhodnutí na základě citových vztahů
Občas facka Zákaz něčeho Práce navíc	Formy trestů

Tabulky s vyhodnocením otázek dotazníku

ot. č. 1 Povídá si s dítětem o jeho plánech a vyslechne jeho názor.

Škála odpovědí	Matka	%	Otec	%
téměř vždy	31	44,9	15	21,7
někdy	24	34,8	25	36,2
málokdy	9	13,0	19	27,5
téměř nikdy	5	7,2	10	14,5

ot. č. 2 Prožívá s ním každý úspěch i neúspěch.

Škála odpovědí	Matka	%	Otec	%
téměř vždy	31	44,9	23	33,3
někdy	22	31,9	19	27,5
málokdy	12	17,4	18	26,1
téměř nikdy	4	5,8	9	13,0

ot. č. 3 Opravdu se zajímá o to, co dítě dělá.

Škála odpovědí	Matka	%	Otec	%
téměř vždy	37	53,6	25	36,2
někdy	17	24,6	21	30,4
málokdy	10	14,5	17	24,6
téměř nikdy	5	7,2	6	8,7

ot. č. 4 Povzbuzuje v něm pocit, že to co dělá, je důležité.

Škála odpovědí	Matka	%	Otec	%
téměř vždy	27	39,1	17	24,6
někdy	25	36,2	25	36,2
málokdy	12	17,4	16	23,2
téměř nikdy	5	7,5	11	15,9

ot. č. 5 Snaží se mu pomoci, když má z něčeho strach.

Škála odpovědí	Matka	%	Otec	%
téměř vždy	32	46,4	26	37,7
někdy	23	33,3	16	23,2
málokdy	8	11,6	16	23,2
téměř nikdy	6	8,7	11	15,9

ot. č. 6 Z úspěchu dítěte se dokáže radovat.

Škála odpovědí	Matka	%	Otec	%
téměř vždy	36	52,2	29	42,0
někdy	25	36,2	21	30,4
málokdy	5	7,2	13	18,8
téměř nikdy	3	4,3	6	8,7

ot. č. 7 Probírá s dítětem jeho budoucí život, povolání, cíle.

Škála odpovědí	Matka	%	Otec	%
téměř vždy	30	43,5	20	29,0
někdy	25	36,2	24	34,8
málokdy	8	11,6	14	20,3
téměř nikdy	6	8,7	11	15,9

ot. č. 8 Tráví svůj volný čas s dítětem.

Škála odpovědí	Matka	%	Otec	%
téměř vždy	21	30,4	12	17,4
někdy	23	33,3	24	34,8
málokdy	17	24,6	18	26,1
téměř nikdy	8	11,6	15	21,7

ot. č. 9 Tráví s dítětem hodně času.

Škála odpovědí	Matka	%	Otec	%
téměř vždy	17	24,6	16	23,2
někdy	28	40,6	21	30,4
málokdy	19	27,5	18	26,1
téměř nikdy	5	7,2	14	20,3

ot. č. 10 Když něco plánuje, myslí i na dítě.

Škála odpovědí	Matka	%	Otec	%
téměř vždy	29	42,0	24	34,8
někdy	26	37,7	25	36,2
málokdy	7	10,1	10	14,5
téměř nikdy	7	10,1	10	14,5

ot. č. 11 Bere dítě na vícedenní výlet, dovolenou.

Škála odpovědí	Matka	%	Otec	%
téměř vždy	24	34,8	23	33,3
někdy	17	24,6	17	24,6
málokdy	16	23,2	9	13,0
téměř nikdy	12	17,4	20	29,0

ot. č. 12 Aktivně se zajímá o školní záležitosti dítěte.

Škála odpovědí	Matka	%	Otec	%
téměř vždy	33	47,8	22	31,9
někdy	17	24,6	18	26,1
málokdy	13	18,8	17	24,6
téměř nikdy	6	8,7	12	17,4

ot. č. 13 Dítěti říká, že je na něj hrdý.

Škála odpovědí	Matka	%	Otec	%
téměř vždy	16	23,2	10	14,5
někdy	26	37,7	26	37,7
málokdy	14	20,3	21	30,4
téměř nikdy	13	18,8	12	17,4

ot. č. 14 Mazlí se s dítětem.

Škála odpovědí	Matka	%	Otec	%
téměř vždy	19	27,5	9	13,0
někdy	20	29,0	16	23,2
málokdy	13	18,8	9	13,0
téměř nikdy	17	24,6	35	50,7

ot. č. 15 Radí se s dítětem o různých věcech.

Škála odpovědí	Matka	%	Otec	%
téměř vždy	17	24,6	11	15,9
někdy	25	36,2	21	30,4
málokdy	18	26,1	19	27,5
téměř nikdy	9	13,0	18	26,1

ot. č. 16 Pořádá oslavu narozenin dítěte i pro jeho kamarády, pokud si to přeje.

Škála odpovědí	Matka	%	Otec	%
téměř vždy	22	31,9	14	20,6
někdy	19	27,5	21	30,4
málokdy	16	23,2	14	20,3
téměř nikdy	12	17,4	20	29,0

ot. č. 17 Podporuje materiálně zájmy dítěte.

Škála odpovědí	Matka	%	Otec	%
téměř vždy	23	33,3	20	29,0
někdy	22	31,9	21	30,4
málokdy	18	26,1	12	17,4
téměř nikdy	6	8,7	16	23,2

ot. č. 18 Jde dítěti příkladem v požadavcích, které na něj má.

Škála odpovědí	Matka	%	Otec	%
téměř vždy	16	23,2	17	24,6
někdy	27	39,1	23	33,3
málokdy	14	20,3	16	23,2
téměř nikdy	12	17,4	13	18,8

ot. č. 19 Má přehled o tom, kde a s kým se dítě zrovna nachází.

Škála odpovědí	Matka	%	Otec	%
téměř vždy	28	40,6	19	27,5
někdy	23	33,3	19	27,5
málokdy	13	18,8	16	23,2
téměř nikdy	5	7,2	15	21,7

ot. č. 20 Respektuje osobní soukromí dítěte.

Škála odpovědí	Matka	%	Otec	%
téměř vždy	23	33,3	19	27,5
někdy	29	42,0	23	33,3
málokdy	15	21,7	17	24,6
téměř nikdy	2	2,9	10	14,5

ot. č. 21 Pravidelně kontroluje přípravu do školy.

Škála odpovědí	Matka	%	Otec	%
téměř vždy	14	20,3	10	14,5
někdy	25	36,2	18	26,1
málokdy	17	24,6	14	20,3
téměř nikdy	13	18,8	27	39,1

ot. č. 22 Pravidelně a důsledně kontroluje dítě ve všem, co dělá.

Škála odpovědí	Matka	%	Otec	%
téměř vždy	13	18,8	9	13,0
někdy	25	36,2	23	33,3
málokdy	19	27,5	19	27,3
téměř nikdy	12	17,4	18	26,1

ot. č. 23 Dbá na to, aby se dítě umělo prosadit.

Škála odpovědí	Matka	%	Otec	%
téměř vždy	20	29,0	21	30,4
někdy	30	43,5	16	23,2
málokdy	13	18,8	21	30,4
téměř nikdy	6	8,7	11	15,9

ot. č. 24 Před druhými lidmi dítě chválí.

Škála odpovědí	Matka	%	Otec	%
téměř vždy	18	26,1	13	18,8
někdy	29	42,0	21	30,4
málokdy	16	23,2	21	30,4
téměř nikdy	6	8,7	14	20,3

ot. č. 25 Když zlobí, postará se o to, aby si uvědomilo svou vinu a stydělo se.

Škála odpovědí	Matka	%	Otec	%
téměř vždy	12	17,4	13	18,8
někdy	25	36,2	25	36,2
málokdy	17	24,6	18	26,1
téměř nikdy	15	21,7	13	18,8

ot. č. 26 Je na ně přísný a zachází s ním tvrdě.

Škála odpovědí	Matka	%	Otec	%
téměř vždy	9	13,0	13	18,8
někdy	10	14,5	14	20,3
málokdy	25	36,2	21	30,4
téměř nikdy	25	36,2	21	30,4

ot. č. 27 Je k němu nešetrný a dokáže ublížit.

Škála odpovědí	Matka	%	Otec	%
téměř vždy	4	5,8	8	11,6
někdy	9	13,0	12	17,4
málokdy	20	29,0	19	27,2
téměř nikdy	36	52,2	30	43,5

ot. č. 28 Chová se, jako by dítě bylo na obtíž.

Škála odpovědí	Matka	%	Otec	%
téměř vždy	3	4,3	6	8,7
někdy	9	13,0	7	10,1
málokdy	13	18,8	18	26,1
téměř nikdy	44	63,8	38	55,1

ot. č.29 Když má zlost, dítě přísně potrestá.

Škála odpovědí	Matka	%	Otec	%
téměř vždy	4	5,8	6	8,7
někdy	9	13,0	17	24,6
málokdy	21	30,4	18	26,1
téměř nikdy	35	50,7	28	40,6

ot. č. 30 Dítě podceňuje.

Škála odpovědí	Matka	%	Otec	%
téměř vždy	8	11,6	7	10,1
někdy	10	14,5	15	21,7
málokdy	16	23,2	26	37,7
téměř nikdy	35	50,7	21	30,4

ot. č. 31 Prosazuje silně svoji rodičovskou vůli bez ohledu na názor dítěte.

Škála odpovědí	Matka	%	Otec	%
téměř vždy	6	8,7	7	10,1
někdy	15	21,7	14	20,3
málokdy	20	29,0	21	30,4
téměř nikdy	28	40,6	27	39,1

ot. č. 32 Dítě tělesně trestá.

Škála odpovědí	Matka	%	Otec	%
téměř vždy	4	5,8	4	5,8
někdy	8	11,6	8	11,6
málokdy	9	13,0	14	20,3
téměř nikdy	48	69,6	43	62,3

ot. č. 33 V přítomnosti dítěte jej záměrně srovnává se sourozenci, kamarády.

Škála odpovědí	Matka	%	Otec	%
téměř vždy	5	7,2	2	2,9
někdy	8	11,6	19	27,5
málokdy	9	13,0	24	34,8
téměř nikdy	47	68,1	24	34,8

ot. č. 34 Když dítě neposlouchá, stěžuje si na něj jiným lidem.

Škála odpovědí	Matka	%	Otec	%
téměř vždy	10	14,5	3	4,3
někdy	10	14,5	11	15,9
málokdy	23	33,3	24	34,8
téměř nikdy	26	37,7	31	44,9

ot. č. 35 S dítětem vůbec nediskutuje, nevysvětluje, jen nařizuje.

Škála odpovědí	Matka	%	Otec	%
téměř vždy	7	10,1	12	17,4
někdy	10	14,5	9	13,0
málokdy	21	30,4	20	29,0
téměř nikdy	31	44,9	28	40,6

ot. č. 36 Nevěnuje se mu, když to dítě potřebuje.

Škála odpovědí	Matka	%	Otec	%
téměř vždy	9	13,0	11	15,9
někdy	12	17,4	13	18,8
málokdy	20	29,0	25	36,2
téměř nikdy	28	40,6	20	29,0

ot. č. 37 Pohlíží na dítě s despektem.

Škála odpovědí	Matka	%	Otec	%
téměř vždy	8	11,6	8	11,6
někdy	15	21,7	14	20,3
málokdy	16	23,2	21	30,4
téměř nikdy	30	43,5	26	37,7

ot. č. 38 Dítě přehlíží.

Škála odpovědí	Matka	%	Otec	%
téměř vždy	5	7,2	2	2,9
někdy	12	17,4	15	21,7
málokdy	10	14,5	15	21,7
téměř nikdy	42	60,9	37	53,6