UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Tereza Buchtová

Rodičovské kompetence Romů ze sociálně znevýhodněného prostředí se zaměřením na vzdělávání dětí

Olomouc 2019

vedoucí práce: Mgr. Miluše Hutyrová, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto práci vypracovala samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 26. 11. 2019

Tereza Buchtová

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala Mgr. Miluši Hutyrové, Ph.D., za odborné vedení, podnětné a cenné rady a také za vstřícnost a ochotu v rámci konzultací. Poděkování patří dále všem účastníkům výzkumu za poskytnutí rozhovorů a za jejich otevřenost a upřímnost. Velice ráda bych poděkovala také své rodině a svým přátelům za trpělivost a podporu v průběhu celého studia.

Anotace

Diplomová práce se zabývá kompetencemi Romů žijících v podmínkách označovaných jako sociální vyloučení nebo sociální znevýhodnění, a to v oblasti vzdělávání dětí. Cílem práce je poskytnout realistický náhled na danou problematiku a pojmenovat možnosti a limity v kompetencích těchto rodičů i v přímo souvisejících oblastech. Zjištěné skutečnosti mohou posloužit k pochopení provázanosti problémů a jejich příčin a následně k výběru funkčních kroků v oblasti podpory a pomoci uvedeným rodičům a jejich dětem.

Klíčová slova

funkce rodiny, rodina, Rom, sociální vyloučení, sociální znevýhodnění, vzdělávání

Abstract

The thesis deals with the competencies of the Roma people living in conditions indicated as social exclusion or social disadvantage, with focus on children's education. The aim of the thesis is to provide a realistic picture of this issue and to outline the possibilities and limits in the competencies of such parents, including those in directly related areas. The findings can help understand the interconnection of problems and their causes, and subsequently select functional steps in the field of support and assistance to these parents and their children.

Keywords

family functions, family, Roma, social exclusion, social disadvantage, education

Obsah

Úvod 8

1 Romové 10

1.1 Přístupy k romské problematice 10

1.2 Romové jako národ, etnikum 11

1.3 Historie Romů na území ČR 13

1.4 Postavení rodičů a dětí v romské rodině 16

1.5 Vzdělávání romského dítěte a podmínky rodiny 17

1.6 Jazykové dispozice Romů 19

2 Rodina 20

2.1 Funkce rodiny 21

2.2 Potřeby dítěte 22

2.3 Potřeby členů rodiny 23

2.4 Rodičovské kompetence 24

2.5 Rodičovská odpovědnost a vzdělávání dítěte 25

3 Sociální vyloučení 27

3.1 Sociálně vyloučená lokalita 30

3.2 Sociální znevýhodnění 33

3.3 Postavení dítěte v kontextu sociální exkluze 34

4 Vzdělávání romského dítěte ze sociálně znevýhodněného prostředí 36

4.1 Potenciál dítěte 36

4.2 Překážky ve vzdělávání 37

4.3 Jazyková bariéra 37

4.4 Absence ve školní výuce 38

4.5 Rodinné zázemí a kompetence rodičů 39

5 Prevence školního neúspěchu 41

5.1 Předškolní vzdělávání 41

5.2 Podpůrná opatření 42

5.3 Pravidla pro omlouvání absence 44

5.4 Spolupráce s rodiči a s dalšími subjekty 45

6 Výzkumné šetření 47
6.1 Cíle a otázky výzkumného šetření 47
6.2 Metody šetření 48
6.3 Výběr účastníků výzkumného šetření a prostředí realizace 49
6.4 Získávání dat a jejich zpracování 50
6.5 Metoda vyhodnocování a interpretace dat 51
7 Výsledky výzkumného šetření a jejich analýza 52
7.1 Charakteristika rodin účastníků výzkumu 52
7.2 Model původních rodin účastníků výzkumu 61
7.2.1 Rodiče respondentů (vzdělání a zaměstnání) 61
7.2.2 Podmínky vzdělávání respondentů 62
7.2.3 Dosažené vzdělání 64
7.2.4 Představy rodičů o vlastním zaměstnání 66
7.3 Charakteristika současných rodin účastníků výzkumu 68
7.3.1 Vybavení materiálního charakteru a volný čas dítěte 68
7.3.2 Společně sdílený čas v rámci rodiny 70
7.3.3 Školní připravenost dětí účastníků výzkumu 71
7.3.4 Zvládání učiva a domácí příprava 73
7.3.5 Domácí úkol vypracovaný za dítě 78
7.3.6 Komunikace rodičů se školou 79
7.3.7 Absence ve škole 83
7.3.8 Vnímání úspěšnosti a neúspěšnosti 87
7.3.9 Představy o budoucnosti dítěte 92
7.4 Pohled na rodiny z pozice učitelek základní školy 96
7.4.1 Zvládání učiva 96
7.4.2 Příprava dítěte do školy 97
7.4.3 Absence dítěte ve škole 98
7.4.4 Komunikace s rodiči 99
7.4.5 Podpora a pomoc dítěti ve vzdělávání 100
7.5 Shrnutí a závěry výzkumného šetření 102
Závěr 106

Seznam zkratek 108
Seznam použitých zdrojů 109
Seznam příloh 117

Úvod

Vzdělávání je v západoevropské kultuře základní součástí života. Vzděláváním dochází k celkovému rozvoji člověka, k získání dovedností čtení a psaní, i k získání podstatných informací o světě, který člověka obklopuje. Dosažením určitého typu vzdělání je možné získat kompetence pro výkon konkrétní práce. Vzdělání lze považovat za jeden z mnoha prvků, na základě kterých se člověk zapojuje ve společnosti.

V České republice Listina základních práv a svobod zaručuje každému právo na vzdělání, další legislativa stanovuje podmínky k tomu, aby vzdělání bylo přístupné každému bez jakékoli diskriminace, a to se zohledněním vzdělávacích možnosti jedince (zákon č. 561/2014 Sb., školský zákon). Uvedené právní záruky by teoreticky měly znamenat, že každý má ve vzdělávání stejné možnosti. Ve skutečnosti vzdělávání ovlivňuje řada dalších faktorů a jako jeden ze stěžejních je vnímána rodina, která je primární sociální skupinou jedince. Rodina formuje člověka od jeho narození, připravuje jej na život v širší společnosti, předává mu své zažité vzorce chování a jednání. A rodina se také podílí na vzdělávání dětí.

Podmínky pro vzdělávání, tak jako i jiné oblasti společnosti, jsou formovány majoritou, odpovídají tedy normám, potřebám a možnostem většinové společnosti. V praxi se můžeme setkat i s lidmi, kteří patří k menšině, a to jak z hlediska nízkého socioekonomického statusu, tak zároveň z hlediska příslušnosti k romské národnosti. Vzdělávání dětí z těchto rodin je v různých dokumentech a studiích charakterizováno přinejmenším jako problematické. Popisována bývá slabá úspěšnost těchto dětí ve školách. Do nedávné doby byly romské děti běžně zařazovány do základních škol praktických.[1] Vzdělávání romských dětí je řešeno také Radou vlády pro záležitosti romské menšiny, jako poradním orgánem Úřadu vlády České republiky, a opatření směřující ke zlepšení vzdělávání romských dětí jsou zahrnuta mezi cíle Strategie romské integrace do roku 2020.

V písemných materiálech je možné seznámit se s obecnými charakteristikami a popisy, které se vztahují k romským rodinám s nízkým sociokulturním zázemím. Pod těmito celkovými obrazy jsou skryty existenční podmínky a osobní životy jednotlivců. Domnívám se, že v situacích, kdy je potřeba s těmito rodinami nebo jejich členy jakkoli pracovat, nestačí znát obecné výstupy dané problematiky. Pro řešení zásadních oblastí, jako je vzdělávání dětí z takovýchto rodin, považuji za vhodné se detailně seznámit s reálnými okolnostmi a fakty, aby bylo možné je pochopit v plném rozsahu.

[1] Od roku 2005 do 1. 9. 2016 se takto nazývaly základní školy pro žáky s lehkým mentálním postižením, které měly podmínky jako základní školy speciální.

Cílem této práce je přinést konkrétní náhled na dispozice a možnosti romských rodičů ze sociálně znevýhodněného prostředí, neboť tito připravují své děti na vzdělávání v rámci celkového systému, vytvářejí jim podmínky, zázemí a podporu. V rámci zkoumání podmínek rodičů se tato práce zaměřuje na získání povědomí o kompetencích rodičů ke vzdělávání svých dětí, o jejich vnímání vlastních možností i limitů v pomoci dítěti se vzděláváním, a také o přijímání zodpovědnosti ve vztahu ke vzdělávání.

Domnívám se, že porozumění okolnostem, které ovlivňují kompetence romských rodičů ze sociálně znevýhodněného prostředí, může pomoci s hledáním a nalézáním vhodných řešení obtíží při vzdělávání dětí.

1 Romové

Romové jsou v České republice uznanou národnostní menšinou. Ze statistických údajů vyplývá, že jsou zároveň nejpočetnější národností menšinou, přičemž početní zastoupení této menšiny v majoritní populaci na území jednotlivých částech České republiky (dále jen ČR) je výrazně odlišné. (Zpráva o stavu romské menšiny v ČR za rok 2017) Různorodé také je zařazení jednotlivých členů této minority do společnosti, jejich postavení z hlediska socioekonomického, kulturního nebo politického.

1.1 Přístupy k romské problematice

V současné době lze zaznamenat několik různých úhlů pohledu společnosti na Romy nebo na romskou menšinu. Tyto náhledy mají rozdílnou polaritu a velmi záleží na úhlu postoje k tomuto tématu. Seriózním způsobem, jako předmět zkoumání, téma pojímá vědní obor romologie, nebo také romistika. Vymezení oboru se věnuje Knejp (in Kaleja, Knejp, eds., 2009, s. 6–8) a romologie se tedy zaměřuje na hloubkové poznávání jazyka Romů, dále na mapování historických faktů, vývoje, kultury, společenských proměn a celospolečenského kontextu.

Jiný směr přístupu má Rada vlády pro záležitosti romské menšiny jako poradní orgán Úřadu vlády České republiky (dále jen Úřad vlády ČR). Úkolem Rady vlády pro záležitosti romské menšiny je především „systémové napomáhání integraci Romů do společnosti“ (Rada vlády pro záležitosti romské menšiny, 2009). Otázka soužití Romů a majority je natolik zásadní, že je samostatnou oblastí vnitřní politiky státu a je sledována i v oblasti mezinárodní politiky. Aktuálně platným dokumentem u nás je Strategie romské integrace do roku 2020, která je vypracována Úřadem vlády ČR a jejím cílem je *„zvrátit do roku 2020 negativní trendy ve vývoji situace Romů v ČR zejména ve vzdělávání, zaměstnanosti, bydlení a v oblasti sociální; nastartovat a urychlit pozitivní změny a dosáhnout pokroku při odstraňování neodůvodněných a nepřijatelných rozdílů mezi podstatnou částí Romů a většinovou populací, zajistit účinnou ochranu Romů před diskriminací, bezpečné soužití a povzbudit rozvoj romské kultury a jazyka“* (2015, s. 3).

Dalším úhlem pohledu je poté obraz mediální a postoj většinové populace v ČR, který je nejvíce ovlivňován právě obrazem předkládaným veřejnými médii. S pojmy Rom nebo Romové je tak často spojena představa kriminality, násilí, různého problémového chování, také se lze setkat s termínem „nepřizpůsobivý“ (Jüptner, 2012). Vliv médií na vnímání a postoje většinové společnosti je významný.

1.2 Romové jako národ, etnikum

Pro porovnání základních termínů lze vycházet například z definic uvedených v Sociologickém slovníku (Jandourek, 2007, s. 76 a 168):

- Pojem „národ“ znamená skupinu osob, kterou charakterizuje společná řeč, tradice, kultura a dějiny (objektivní prvek), a jež se vymezuje vůči lidem považovaným za cizince (subjektivní prvek). Pojem byl dříve vnímán více etnicky, v současnosti je na něj pohlíženo spíše politicky. Jandourek vymezení pojmu uzavírá konstatováním, že vzhledem k obtížnosti definice národa je tento pojem dle některých autorů jenom intelektuálním konstruktem, který ve skutečnosti neexistuje.
- Pojem „etnikum“, neboli etnická skupina, představuje skupinu jedinců, kteří se od jiných skupin odlišují souborem prvků kulturních, rasových, jazykových, teritoriálních, vlastní historií, vědomím společného původu, sebepojetím, ale také vnímáním etnické odlišnosti jinými. Pojem etnikum je používán ve stejném významu jako národností menšina, jejíž kultura je odlišná od majoritní kultury.

Kajanová (2017, s. 6,7) rozlišuje pojem národnostní menšina a etnická menšina. Termín národnostní menšina vztahuje k definici uvedené v § 1 a § 2 zákona č. 273/2001 Sb., o právech příslušníků národnostních menšin. Jde o skupinu osob, které mají společnou historii, kulturu a řeč a obývají stejné území, žijí v jednom státě. Národ může být tvořen větším počtem etnických skupin. Etnická menšina je pak dle Kajanové tvořena etnickou skupinou. Pro etnikum je charakteristický společný historický původ, tradice a mentalita a příslušné osoby žijí na stejném území. Popisované znaky jsou shodé jako u národnostní menšiny do té míry, že etnická menšina nemá svůj vlastní stát. K situaci Romů v České republice Kajanová uvádí, že mohou být posuzováni jako etnická menšina i jako národnostní menšina – v ČR jsou etnickou menšinou se statusem národnostní menšiny.

Samková (2011, s. 13) dokazuje, že proti obecným názorům o tom, že Romové nejsou národ, Romy lze vnímat jako národ a vyjmenovává podstatné znaky, podle kterých Romové mají kromě jediného (vytvoření národnostního státu) všechny podstatné znaky, které dle jejího hlediska definici národa tvoří – tedy zejména společnou historii, kulturu, jazyk, dále pak obývané území a hospodářskou činnost. Upozorňuje také na skutečnost, že je potřeba respektovat, zda se „*Romové sami cítí být národem*“.

Úřad vlády ČR každý kalendářní rok vypracovává zprávu o stavu romské menšiny v České republice. Pro zpracování Zprávy o stavu romské menšiny v České republice za rok 2016 je v této zprávě oficiálně použita definice: „*Za Roma považujeme takového jedince, který se za Roma sám považuje, aniž by se nutně k této příslušnosti za všech okolností (např. při sčítání lidu) hlásil, a/nebo je za Roma považován významnou částí svého okolí na základě skutečných či domnělých (antropologických, kulturních nebo sociálních) indikátorů.“* Tato charakteristika je převzata z Analýzy sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti (GAC, 2006). Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2017 již tuto definici neuvádí, pouze v kapitole, která má Romy charakterizovat, je zmíněno, že *„Romové jsou nejpočetnější národnostní menšinou žijící v ČR“*.

Mikuš (2018) rozlišuje tři odlišné přístupy, kterými je možné na Romy a „romství“ nahlížet. Přístup pozitivistický, nebo také objektivistický, je blízký klasické definici národa a souvisí tedy s vlastním společným jazykem, kulturou a formou společenské organizace. Dále uvádí přístup rasový, jehož primární základ je biologický, v současných poznatcích vědy zaměřený na genetické prvky. Zároveň však autor dodává, že *„pro moderní sociální vědy, ve kterých proběhla radikální dekonstrukce pseudovědeckého konceptu „rasy“, není rasové pojetí žádného etnika přijatelné“*. Perspektivistický, neboli subjektivistický, přístup charakterizuje identitu etnicity vlastním přesvědčením určité skupiny o vlastní existenci a zároveň přesvědčením o existenci jiných skupin.

Podobně se k návrhu definování uvedeného pojmu vyjadřuje Moravec (in Hirt, Jakoubek, eds., 2006 s. 13–18). První vymezení je vztaženo ke kultuře Romů zahrnující hodnotový systém, společenské uspořádání, vlastní normy nebo i způsob řešení problémů. Zároveň upozorňuje, že doposud nebyl formulován „*ucelený teoretický model romské kultury v České republice“*. Důvodem je zejména velká proměnlivost mezi různými příbuzenskými skupinami a zároveň i mezi místy jejich usídlení. Jako další vymezení je uváděna rovněž sebeidentifikace. Moravec, zpracovává daný pojem ve smyslu potřeby vědět, co pro každého jedince, u kterého zkoumáme příslušnost k určitému národu, pojem „národnost“ vlastně znamená, a dále je potřeba mít na paměti situační podmíněnost přihlášení se k nějaké konkrétní skupině. Vymezení třetí je spojeno s charakteristikou, která je připisována zvnějšku. Je faktem, že s definicí Roma „*… a/nebo je za Roma považován významnou částí svého okolí na základě skutečných či domnělých (antropologických, kulturních nebo sociálních) indikátorů“* pracuje např. i Úřad vlády České republiky (viz Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2016).

Kaleja (2013, s. 96) upozorňuje na skutečnost, že na Romy je pohlíženo generalizovaně, tedy velmi všeobecně bez rozlišování různorodosti uvnitř etnika. Doslova uvádí, že „*etnikum je vnímáno homogenně, ač heterogenita je značná“*.

Samková (2011), která nahlíží na sociální statut Romů v majoritní společnosti z hlediska psychologického, naopak zcela záměrně přistupuje k otázce celkového postavení a obrazu Romů v České republice generalizovaně.

Pro konkretizaci určitého prvku, který by měl být v souvislosti s Romy řešen, je vhodné zohledňovat jak celkový kontext příslušnosti k romství, tak individuální vazbu ke konkrétním lidem a jejich situaci.

1.3 Historie Romů na území ČR

Historie Romů je v současnosti popsána v řadě publikací. Podstatné je postavení Romů na území České republiky v kontextu minulosti, neboť historie se nadále promítá do současné problematiky postavení Romů v majoritní společnosti u nás.

Z dokumentů, které se týkají historie Romů na území nejen ČR, ale celé Evropy, plyne, že se nikdy nejednalo o snadnou existenci. Dějiny jsou protkány doklady o různých formách pronásledování, sankcí, perzekucí nebo i přímo vyvražďování.

Jak uvádí Šotolová (2011, s. 11), Romové se z oblasti Indie stěhovali v několika migračních vlnách, jejich první příchod do Evropy je datován do 14. století.

Kajanová (2017, s. 18) vychází z údajů o příchodu Romů na území Evropy koncem 10. století a na území českých zemí nejméně od 14. století. Kromě doby vlády Zikmunda Lucemburského (1419–1437) byli Romové v průběhu času většinovou společností odmítáni a pronásledováni. Do doby vlády Marie Terezie (1740–1780) Romové na českém území kočovali, poté byli zejména na Moravě usazováni, na území Čech kočování probíhalo nadále. Obživou usazených Romů byla námezdní a sezónní práce na statcích. Tradiční řemesla, jako drátenictví, košíkářství, kovářství i „umělecká produkce“ aj. zůstávala obživou kočovných Romů.

Šotolová (2011, s. 22, 23) popisuje, že v období existence Československé republiky byla zaznamenána dvojí situace. Zatímco na území Čech se potulné skupiny Romů věnovaly provozování kolotočů, houpaček a loutkových divadel nebo brusičství či opravám deštníků, na území Slovenska jsou evidovány provozované činnosti např. se zaměřením na kovářství, zednictví, obchodování s nádobím do kuchyně nebo s drůbeží či koňmi. Jako další činnost je uváděna výroba nepálených cihel nebo korytářství či medvědářství. Zejména u potulných

skupin jsou zaznamenávány krádeže, podvody a žebrota. V roce 1927 byl připraven „Zákon o potulných Cikánech“ (Digitální repozitář, 2012). Zákon byl směřován ke skupinám kočovným, kdy každý jedinec měl být registrován, kočování i tábořen mohlo být vykonáváno pouze po úředním souhlasu. Zákon dokonce umožňoval odebrání dětí z kočovných rodin a jejich umístění do „péče rodinné nebo vychovávacího ústavu“.

Počátkem druhé světové války začíná období, které je pro romský národ, dá se říci, tragické. Romové z území Německa, Polska, Čech a Moravy byli v rámci realizované rasové politiky označeni za méněcennou rasu, hromadně byli transportováni do koncentračních táborů, mnoho jich bylo využito k lékařským pokusům, velká část nepřežila podmínky, které musela v táborech snášet, tisíce Romů byly usmrceny v plynových komorách. Většina romského obyvatelstva Čech, Moravy a Slezska holocaust nepřežila. Na Slovensku byla situace odlišná – zde se jednalo zejména o umisťování Romů do pracovních středisek, kde vězni pracovali na stavbách silnic a železnic. Ke konci války je zdokumentováno cílené vyvražďování Romů v různých místech Slovenska (Šotolová, 2011, s. 31, 32).

Období od konce 2. světové války do roku 1989 se věnuje Pavelčíková (in Kaleja, Knejp, eds., 2009, s. 41–49) a rozděluje v historii Romů tento úsek na časově i ideově-politicky odlišná období. Rok 1945 označuje pro převážnou část romských skupin na území Československé republiky doslova jako „přelomový“. V prvních letech po skončení druhé světové války se z původních českých Romů vrátilo na naše území pouze velmi málo skupin, a tyto se v krátké době, přes spory a výhrady v některých oblastech, opět začlenily do většinové populace. Z území Slovenska přicházely do Čech kočovné skupiny Romů nebo i skupiny původně na Slovensku usedlé. Tyto migrující skupiny již nebyly ze strany majoritní společnosti přijímány a nedocházelo k jejich usazování za českém území, a to kromě průmyslových oblastí severních Čech. Státní úřady se neúspěšně snažily o jejich zaregistrování. Romové ze Slovenska často přicházeli za prací a zapojovali se jako pracovní síly zejména ve stavebnictví, zemědělství nebo lesnictví. Tradiční řemesla s rozvojem průmyslu již kočující rodiny neuživila. Usazování romských rodin probíhalo na okrajích měst nebo mimo města v obydlích nouzového charakteru, v maringotkách, v dělnických čtvrtích apod. Nevhodné podmínky pro bydlení byly spojeny i s vysokou mírou chudoby a velmi nízkou gramotností.

Po roce 1948 se výrazně změnila politická situace v zemi a komunistické ideje předpokládaly, že po ukončení režimu vykořisťování, který byl označován jako příčina různých sociálních problémů, dojde samočinně k přeměně romského obyvatelstva v rámci nově budované socialistické společnosti. Navrhovány byly různé varianty, kterými by byla

tato přeměna podpořena nebo urychlena. Pavelčíková (in Kaleja, Knejps, eds., s. 43) zmiňuje škálu navrhovaných metod od represivních variant jako jsou pracovní tábory pro ‚nepřizpůsobivé' a dětské domovy pro jejich děti, přes mírnější návrhy o vytvoření samosprávných romských komunit např. v pohraničí, po záměr některých kulturních a vědeckých pracovníků, aby došlo k uznání romské národnosti. V padesátých a šedesátých letech 20. století pokračovala migrace romských skupin, v sedmdesátých letech již dochází ve velkých městech s rozvinutým průmyslem k sestěhovávání romských rodin a k umělému vytváření ghett.

Těchto několik málo desetiletí mělo dalekosáhlé následky v přerušení dosavadních přirozených vazeb širších rodin, v dodržování vlastních nastavených pravidel a udržování tradic. Je vhodné zmínit, že do tohoto období patří i organizace Svaz Cikánů – Romů, který začal vznikat v roce 1968 a v následujícím roce již zahájil svou působnost. Jednalo se o romskou organizaci, která se výrazně angažovala na poli kultury a sportu, a zároveň měla za cíl věnovat se i postavení Romů ve většinové společnosti. Zajímavostí je skutečnost, že Svaz dokázal navázat kontakt s romským hnutím v zahraničí a přispěl jako *„zakládající člen ke vzniku první mezinárodní organizace Romů"* (Kaleja, Knejp, eds., 2009, s. 47). Činnost organizace byla ukončena v roce 1972.

Období osmdesátých let Pavelčíková zmiňuje jako pokračování krize romských komunit, kdy Romové byli stále vyčleňováni na okraj společnosti a zároveň na ně dopadali důsledky konzumního stylu většinové společnosti. Činnost romských aktivistů byla výraznější před koncem totalitního režimu a i Komunistická strana Československa byla přístupna jednáním o zlepšení celkového postavení Romů ve společnosti. K realizaci změn však reálně došlo až po listopadu 1989. Pavelčíková zároveň upozorňuje na skutečnost, že současná problematika romského obyvatelstva je velkou měrou naším historickým dědictvím. Podstatou vnímaných problémů není jen nerespektování kulturních odlišností, intolerance apod., soudobý stav je zejména důsledkem zacházení s romským obyvatelstvem v předchozích desetiletích.

1.4 Postavení rodičů a dětí v romské rodině

Rodina je nejužší sociální skupinou, která formuje osobnost dítěte ve všech jeho složkách. Podílí se na rozvoji jeho schopností, utváření osobnostních rysů, osvojení si forem komunikace a sociálních norem, zabezpečuje všechny potřeby dítěte atd.

Romská rodina je ve srovnání s majoritou v některých aspektech specifická. I přes celkové změny ve společnosti, zejména v průběhu předchozích desetiletí, zůstávají některé rodinné charakteristiky nastaveny jinak, než je obvyklé pro většinovou společnost. Kaleja (2011, s. 57) uvádí, že u romské rodiny je odlišné vnímání struktury rodiny, axiologické priority, funkce, které by měla rodina plnit, stejně tak cíle výchovy. Jako zásadní také označuje silný citový vztah rodičů ke svým dětem.

Romská rodina se člení na rodinu nukleární, tvořenou rodiči a dětmi, a na rodinu širší, do které náleží další osoby v jakémkoli příbuzenském vztahu. Péče o děti i péče o domácnost je primárně zajišťována ženou (matkou). Pokud je dětí v rodině již více, matka většinou zapojuje starší sourozence do povinností ve vztahu k domácnosti i k péči o mladší sourozence. Kaleja také uvádí, že se mění role otce, který výchovu dříve přenechával matce, a v současné době není výjimkou, že se zapojuje do běžných činností chodu domácnosti nebo péče o děti.

Charakteristice romské rodiny se věnuje také Kajanová (2017, s. 36). Upozorňuje na skutečnost, že některé ze specifik nemusejí vycházet z kultury etnicity jako spíše z kultury chudoby. Dle popisu Kajanové je u Romů charakteristické soužití více generací současně v jedné domácnosti. Tento fakt může souviset jednak s dřívějšími porody žen (dívek), příp. s dřívějšími úmrtími, ale také s obtížemi nově vznikající rodiny zajistit si vlastní bydlení. Kromě členů v přímé rodové linii v domácnosti často žijí také členové širší rodiny. Romské ženy mívají více dětí, a to v nižším věku. Bývají dodržovány tradiční rituály, jako jsou křest, zásnuby, svatba, vartování u mrtvého, které jsou spojeny se setkáním široké rodiny. Partneři žijí buď v manželství, nebo i v nesezdaném soužití. Péče o děti bývá dle situace v rodině přenášena z matky na další členy rodiny, zejména starší sourozence nebo babičky či tety. V romské rodině nejednají její členové individuálně sami za sebe, neboť vše se probírá a řeší společně v rámci celé rodiny.

1.5 Vzdělávání romského dítěte a podmínky rodiny

Kaleja a Zezulková (2016, s. 69) zmiňují v souvislosti se zevšeobecňujícím pohledem většinové společnosti na Romy převažující názor, že vzdělání není pro Romy hodnotou. Zároveň upozorňují, že tento pohled je součástí vytvořených společenských stereotypů a předsudků bez ohledu na jakýkoli kontext.

Jeden z Kalejových výzkumů (Kaleja, 2011) je mj. věnován i hypotéze o vzdělávání jako hodnotě u romských rodičů. Shrnutí výsledků výzkumu náležejících k této hypotéze zní takto: *„Rodiče romských dětí uvádějí, že to, že vzdělání nepovažují za hodnotu, tvrdí jenom Gádžové, a není tomu tak. Uvádějí, že žebříček hodnot u Romů ve vztahu ke vzdělávání je naprosto odlišný, přispívá k tomu také to, že se domnívají, že ani vzdělaný Rom si nemůže najít práci. Vzdělání jako hodnota ze čtyř nabídnutých základních hodnot* (rodina, vzdělání, peníze, práce) *není uvedena na posledním místě“* (Kaleja, 2011, s. 127).

Jak Kaleja (2011, s. 45, 46) uvádí, existují rozdíly v připravenosti dítěte z romské rodiny na vstup do školy. Důvodem je více příčin. Romská rodina má v rámci výchovy jiné nastavení limitů než majoritní společnost, je zde patrná odlišná hodnotová orientace. Dítě navíc vyrůstá v rodině poměrně svobodně, nebývá rodiči vedeno k nějakým konkrétním činnostem. Pokud pak učitel předpokládá určitou úroveň dítěte pro zvládnutí požadavků výuky nebo očekává aktivní přístup rodiny v domácí přípravě dítěte na školu, nemůže být toto očekávání naplněno. Obraz takových dětí bývá popsán jako žáků, kteří „si neplní domácí úkoly, nepřipravují se na domácí vyučování, zájem o učivo nemají“. Dále je u těchto dětí Kalejou zmiňována nedostatečná vytrvalost, nezájem o školní povinnosti, nesamostatnost, nepřiměřené řešení konfliktů se spolužáky. Pokud se jedná o dítě s lepšími školními výsledky, i toto potřebuje stálé vedení a průběžnou podporu a zejména opakované oceňování. Mladší děti rodiče doprovázejí do školy i ze školy a projevují zájem o jejich úspěšnost ve škole. Často se postupně s věkem dítěte přidružují vzdělávací a/nebo výchovné problémy, které rodiče nedokáží řešit. Ze školní výuky jsou děti rodiči formálně omlouvány z nejrůznějších důvodů, reálným důvodem však bývá např. pouze to, že se dítěti ráno nechtělo do školy vstávat nebo skutečnost, že měli ohlídat sourozence.

Vliv rodiny jako jeden z vnějších faktorů ve vzdělávání romských dětí popisuje také Kovaříková (in Kovaříková a kol., 1998, s. 2). Mezi prvky, které mají vliv na školní neúspěšnost těchto dětí, řadí nízkou úroveň vzdělání rodičů, nízkou kulturní úroveň rodiny, nesprávný styl výchovy, nevhodné bytový poměry a také nepříznivou roli dítěte v rodině.

Kajanová (2017, s. 24) ve shodě s Kalejou uvádí, že chybí motivace rodiny k lepšímu vzdělání dítěte právě s ohledem na nejistotu získání práce i s vyšším vzděláním a dále uvádí, že dochází mezigeneračnímu poklesu vzdělanosti. Mezi příčiny řadí absenci předškolní přípravy romských dětí v mateřské škole, nedostatečnou předškolní přípravu v rodině, navazující obtíže ve škole. Zvládání učiva ovlivňuje nedostatečná znalost českého jazyka, nesprávná výslovnost, malá slovní zásoba, obtíže se soustředěním a pozorností, nedostatečné podmínky v rámci domácí přípravy do školy atd.

Šotolová (2011, s. 61) se věnuje pojmenování některých zásadních příčin, které mají vliv na selhávání romských dětí ve školním vzdělávání. Mezi základní příčiny řadí odlišný jazykový vývoj, odlišnou kvalitu plnění funkce rodinné výchovy, nedostatečnou přípravu dětí na školu, nižší informovanost části dětí vyplývající ze sociální izolovanosti mnohých rodin, v některých rodinách nedocenění významu vzdělání, nedostatečnou připravenost učitelů pro práci s menšinami. Zmiňuje také problematiku posuzování školní zralosti dítěte před zahájením školní docházky. Při posouzení dítěte z romské rodiny nejsou dle jejího stanoviska použita jiná kritéria, nedochází k zohlednění výchovných a vzdělávacích modelů jiného etnika. I v důsledku toho, že děti z romských rodin neabsolvují předškolní přípravu v mateřské škole, děti nedosahují odpovídajícího standardu připravenosti pro zaškolení. Současný školský systém navíc počítá s rodičem jako partnerem, který na určité očekávané úrovní participuje ve výchově a vzdělávání dítěte. Ani tomuto očekávání však romská rodina často neodpovídá.

Rosinský (2006, s. 50–62) rozděluje faktory, které mají vliv na vzdělávání romských dětí, do tří oblastí: oblast vlivu antropologických rozdílů, oblast vlivu kulturních rozdílů a oblast vlivu sociálního prostředí. Autor v oblasti vlivu antropologických rozdílů uvádí některé z odlišností mezi romskými dětmi a dětmi z majority zjištěné v antropogenetických měřeních a upozorňuje na potřebu přihlížet ke specifikům konkrétního etnika např. při určování školní zralosti dítěte, neboť normy jsou stanovované dle majoritní populace. U vlivu kulturních rozdílů Rosinský poukazuje mj. na skutečnost, že romské děti se musí orientovat ve dvou různých kulturních světech a při jejich vzdělávání je tedy vhodná znalost kultury, jež dítě obklopuje v jeho primárném prostředí. Do třetí oblasti vlivu sociálního prostředí Rosinský zahrnuje materiálně-ekonomické podmínky rodiny, gramotnost rodičů, výchovnou péči rodičů atd. a rodinu považuje na hlavní determinant ovlivňující vzdělávání romských dětí.

1.6 Jazykové dispozice Romů

Romský jazyk – romština, patří jednoznačně mezi prvky identifikace národa a jeho kultury. Nelze hovořit o romštině jako jednom jazyku, protože jednak v důsledku migrace Romů, a jednak i v důsledku vlivu dalších kulturních společenství, existuje množství dialektových skupin. Jako primární dialekty jsou označovány ty, které vznikly jako odlišné varianty ještě na území Indie. Sekundárními dialekty jsou označovány varianty vycházející ze změn podmíněných okolním prostředím dle místa pobytu Romů. Na území našeho státu lze v současnosti identifikovat několik variant romštiny (např. slovenská olašská, česká, maďarská, německá) (Šotolová, 2011, s. 39, 40).

Jazyková diference se může odrážet v možnostech dětí ve vzdělávání v českém jazyce (a následně v dalších předmětech) a zároveň i v možnostech rodičů dětem se vzděláváním v českém jazyce pomoci. Odlišností českého jazyka a romštiny není zdaleka málo a jsou poměrně zásadní. Rozdíly jsou výrazné v gramatické oblasti i v lexikálně-sémantické oblasti. Odlišnosti ve fonetické a lexikální oblasti již nejsou tak markantní, ale i např. melodičnost řeči, přízvuk a intonace vykazují rozdílnost. Je diskutabilní, který jazyk je pro romské děti jazykem mateřským – zda čeština nebo romština. Případně pro jaké procento romských dětí je mateřským jazykem romština, v jakých oblastech ČR atp. Nedostatečné ovládnutí českého jazyka jako vyučovacího jazyka patří mezi zásadní příčiny neúspěchu při vzdělávání (Šotolová, 2011).

Ve své osobní praxi se setkávám s rodinami, kde romštinu ovládají někteří rodiče. Komunikace v romštině probíhá většinou mezi dospělými navzájem nebo v rozhovoru jsou střídány výrazy české i romské. Sdělení vůči dětem je častější v českém jazyce a občas je prokládáno buď samostatnými slovy v romštině, občas delším sdělením (často se tato situace váže k výraznější emoční reakci). U dospělých se při běžném hovoru v českém jazyce setkávám se zaměňováním slov, která jsou zvukově podobná ale významově odlišná. Časté jsou záměny zejména u slov cizího původu, a ani po vysvětlení nedochází v užívání daných výrazů ke změně (např. „propagační“ = probační, „bomba“ = plomba aj.). U dětí předškolního i školního věku bývají v běžné řeči markantní obtíže ve skloňování podstatných jmen a slabší slovní zásoba. Ta často souvisí i s menší zkušeností – dítě například nezná názvy některých druhů ovoce nebo zvířat jednoduše proto, že je nikdy nevidělo (ať již „naživo“ nebo na obrázcích v knihách nebo v televizi). Jazyková oblast je jedním z prvků, který se odráží v dispozicích vzdělávání dětí samotných a v kompetencích rodičů ve vzdělávání svých dětí.

2 Rodina

Sociologický slovník (Jandourek, 2007, s. 206) rodinou označuje *„formu dlouhodobého solidárního soužití osob spojených příbuzenstvím a zahrnujícím přinejmenším rodiče a děti“*. Hlavní znaky, které rodinu dále charakterizují, jsou podmíněny sociokulturně. Mezi tyto znaky náleží společné bydlení, vzájemná příbuzenská linie, společné vytváření a konzumace statků atd.

S ohledem na proměny společnosti, podle kterých se rodina formuje, Matoušek (in Matoušek, Pazlarová a kol., 2014, s. 17) označuje rodinu jako *„společenství lidí, kteří se jako rodina cítí“*. Tradiční pojetí těsného příbuzenského vztahu zejména v západních zemích se mění v souvislosti se změnami společnosti také v legislativních normách. Podmínkou pro vznik rodiny tak nemusí být biologická příbuznost nebo legalizace partnerského svazku. Dle Matouška je pro současnou rodinu základním prvkem citové pouto postavené na naplňování vzájemných potřeb.

Z pohledu sociologie nabízí Hamplová (in Šubrt a kol., 2014, s. 10, 11) srovnání klasické definice rodiny jako společensky legitimizovaného svazku, jehož hlavní funkcí je plození a ochrana dětí s další vazbou na určená práva, povinnosti a závazky mezi jejími členy navzájem, s modelem rodiny moderních západních společností. Změny v tradičním pojetí rodiny klade do spojení s vysokou životní úrovní v posledních desetiletích jak členů společnosti, tak i samotných států. Stále četnější je výskyt alternativních uspořádání vztahů a odchylování se od doposud klasického typu rodinného uspořádání.

Matějček a Langmeier (Odeon, 1981, s. 213, 220) pojem rodina vztahují zejména k soužití rodičů a dětí, kde dochází k vzájemnému uspokojování potřeb všech členů rodiny. Rodina je, dle jejich názoru, společenství, kde dochází ke vzájemnému sdílení emocí, kde dochází k vzájemnému „dávání a přijímání“ a jehož členové mají možnost osobního růstu v rámci společného soužití. Jako podstatná složka všech prvků, které tvoří rodinu, je Matějčkem a Langmeierem uváděna také vzájemně sdílená a působená radost.

Rodina, přes své proměny, je jedním ze základních prvků společnosti, a ať je její vymezení vnímáno jakkoli, podstatné zůstávají její funkce. Právě v rámci nich zabezpečuje potřeby svých jednotlivých členů a její role je ve společnosti nezastupitelná.

2.1 Funkce rodiny

Funkce rodiny vycházejí z potřeb jejích jednotlivých členů. Matoušek (in Matoušek, Pazlarová a kol., 2014, s. 18) vyjmenovává jako hlavní životní potřeby kromě materiálního zabezpečení (potraviny, ošacení, bydlení) také ochranu zdraví, zajištění bezpečí, emociální podporu i podporu učení ve smyslu „otevírání budoucnosti".

Přestože v rámci vývoje společnosti dochází mj. ke změnám v pojetí rodiny, Bartoňová (2005, s. 45, 46) uvádí, že základní funkce rodiny se v zásadě nezměnily. Funkce rodiny se vztahují jednak k jejím jednotlivým členům a jednak k vnější společnosti. Bartoňová popisuje jako základní čtyři funkce rodiny:

- Biologicko-reprodukční funkce – Reprodukční funkce je z hlediska zachování lidského společenství funkcí základní. Biologická funkce se váže k uspokojování základních biologických potřeb jednotlivých členů rodiny.
- Výchovná funkce – Rodiče jsou odpovědni za výchovu svého dítěte, za jeho vzdělávání, zajištění jeho bezpečí, rodiče učí dítě chápání a přijetí mravních norem a hodnot. Právě rodina je základní institucí, která formuje osobnost dítěte. Odpovědnost rodičů za řádnou výchovu svých dětí je také upravena legislativně.[2]
- Citová funkce – Rodina je základem pro emocionální uspokojování potřeb svých členů.
- Ekonomicko-zabezpečovací funkce – Rodina je jednotkou, která je z hlediska hospodaření soběstačná. Tato funkce je propojena i s ekonomikou a sociální politikou státu. Rodiče jednak hospodaří s vlastními finančními i materiálními prostředky, investicemi se mohou podílet na ekonomice státu. Rodina sama o sobě zabezpečuje materiální potřeby všech svých dětí, rodiče z materiálního hlediska zajišťují podporu svým dětem.

[2] viz 2.5 Rodičovská odpovědnost a vzdělávání dítěte

2.2 Potřeby dítěte

Základní lidské potřeby jsou v literatuře popsány různými autory. Níže jsou zmíněny dva přístupy k vymezení těchto potřeb.

Svoboda (2014, s. 63) uvádí, že základní potřeby jsou ty, jejichž naplnění každý organismus nezbytně potřebuje ke svému přežití. U člověka, který žije ve společenství, se kromě základních potřeb, jedná také o potřeby sociální. Jeden ze systémů, který se komplexně věnuje základním sociálním potřebám, je dle jeho názoru začleněn do celku Pesso Boyden terapie a *„obsahuje pět základních lidských potřeb, které jsou děleny v úrovni materiální, tedy fyzické, v oblasti psychické, zahrnující v sobě sounáležitost s jinými lidmi, a metapsychické, vyjadřující další složku ukotvení člověka jako integrované části většího celku“*. Svoboda dále konkretizuje tyto potřeby na potřebu místa, potřebu bezpečí, potřebu podnětu, péče a výživy, potřebu podpory, opory a potřebu limitu.

- Potřebu místa uvádí jako nejvýznamnější. Je propojena nejprve s vazbou na matku od doby, kdy je po fyzické stránce u nenarozeného dítěte sycena prostorem dělohy Později přechází do vnějšího prostoru místa v rodině, jako ve své základní sociální skupině, i místa v rovině metapsychické ve vazbě na konkrétní prostor žití.
- Potřeba bezpečí je propojena s prožíváním stavu bez vnějšího ohrožení v oblasti psychické i fyzické.
- Potřeba podnětu, péče a výživy by se měla vztahovat k přiměřenosti v dané oblasti, nežádoucí je tedy nejen nedostatečné sycení, ale také přemíra a zahlcování podněty. Potřeba výživy zde znamená nejen výživu fyzickou, ale i výživu informacemi, výživu ve smyslu vzdělávání.
- Sycení potřeby podpory, opory může být realizováno prostřednictvím doteků, fyzického kontaktu, stejně tak i prostřednictvím ocenění a konkrétní pochvaly, která je důležitá pro sebepojetí a rozvoj sebedůvěry.
- Základní funkcí potřeby limitu (hranic) je na jedné straně ochraňovat a na straně druhé zabraňovat. Promítá se do schopnosti jedince přijímat pravidla vnější společnosti.

Matějček (1986, s. 15, 16) rovněž uvádí pět základních potřeb.

- Na první místo staví potřebu stimulace, tedy dostatečné množství kvalitních podnětů.
- Na druhé místo řadí potřebu učení ve smyslu získávání zkušeností. V tomto směru navazuje učení na zpracovávání podnětů.
- Jako třetí je uvedena potřeba bezpečí a jistoty a je propojena s citovou vazbou na osoby ve svém okolí.
- Čtvrtou potřebou je potřeba společenského uznání, hodnoty a uplatnění, která je provázána s vědomím vlastní hodnoty ve společnosti a vlastního sebevědomí.
- Pátou potřebu „otevřené budoucnosti" označuje Matějček jako čistě lidskou, neboť se s ní setkáváme pouze u člověka. Znamená potřebu mít stále nějaké vyhlídky, ke kterým je možné směřovat.

2.3 Potřeby členů rodiny

Jak bylo výše uvedeno, v rodině by mělo docházet k vzájemnému uspokojování potřeb všech jejích členů. Jako zásadní pro vyhodnocování potřeb dítěte Racek, Solařová a Svobodová (2014, s. 8) uvádějí vztahovou vazbu mezi dítětem a pečující osobou, nebo také vztahovou osobou. Vztahová vazba se vytváří mezi dítětem a pečující osobu v raném období vývoje dítěte, za nejzásadnější se považuje období prvních osmnácti měsíců života. Pokud pečující osoba dostatečně uspokojuje dítěti jeho potřeby, vzniká mezi pečující osobou a dítětem silný vztah, který je pro osobnost dítěte základem, aby později dokázalo navazovat zdravé mezilidské vztahy. Říčan (2004, s. 85) v této souvislosti uvádí konkrétní rizika citového vývoje u dítěte, u kterého nebylo vytvořeno dostatečně silné citové pouto k pečující osobě: *„Jeho vztahy budou patrně povrchní, neuspokojivé pro ně i pro jeho partnery, nebude mít blízké přátele, nepozná snad ani skutečnou oddanost nějakému ideálu, nějakému společenskému hnutí, nenajde v životě své poslání."*

Racek, Solařová a Svobodová (2014, s. 8) vypracovali koncepci vyhodnocování potřeb dítěte, která vychází z prozkoumání a identifikování potřeb dítěte i rodiny a zjištění možností naplňování těchto potřeb. Koncepce je postavena také na využití silných stránek rodičů, zhodnocení situace širšího sociálního prostředí dítěte atp. Vyhodnocovací rámec propojují v přímé souvislosti tři základní oblasti: rodina a prostředí, vývojové potřeby dítěte

a rodičovská kapacita[3]. Grafické znázornění vyhodnocovacího rámce, jež přehledně zobrazuje propojení základních prvků uváděných v této práci, je připojeno v příloze č. 1.

Bartoňová (2005, s. 50) v celkovém kontextu vzájemně se prolínajících funkcí rodiny a uspokojování potřeb dítěte shrnuje: *„Rodina by měla zajišťovat nejen základní biologické a tělesné potřeby, ale i pečovat o celkový rozvoj dítěte, po stránce tělesné, duševní, citové, intelektové i morální. Pokud rodina správně plní svou funkci a poslání, dítě se vyvíjí všestranně… Každá rodina vytváří nenahraditelné klima, celkové prostředí, které ovlivňuje jeho postoje, chování a celou osobnost.“*

2.4 Rodičovské kompetence

V sociologickém slovníku Jandourek (2007, s. 125) vymezuje termín kompetence jako *„schopnost zvládnout nějakou činnost nebo situaci“*. Kompetenci dále rozděluje mj. na formální, která *„je dána sociální rolí jedince bez ohledu na jeho reálné schopnosti“*, odbornou, která *„souvisí s odbornou znalostí jedince“* nebo také sociální, jež *„souvisí se zvládnutím sociálních technik“*.

Konkrétní vymezení pojmu rodičovské kompetence je uvedeno v Metodické příručce typologie situací a služeb pro rodiny s dětmi (2015, s. 48): *„Rodičovské kompetence definujeme jako soubor vlastností, dovedností, schopností a znalostí, které rodič uplatňuje při výchově a ovlivňování dítěte a jeho vývoje.“*

Jednotlivé nejzákladnější oblasti péče o dítě, které by měl rodič zvládat v rámci svých rodičovských kompetencí, rozděluje Konvičková (in Bechyňová, Konvičková, 2011, s. 53–58) do šesti oblastí:

- Dohled – Rodič by měl být schopen zajistit svému dítěti bezpečné prostředí přiměřené jeho věku, vyhodnotit případná rizika, stanovovat jasná pravidla pro chování dítěte.
- Výživa – Rodič by měl být schopen zajistit dítěti dostatečné množství kvalitní stravy odpovídající věku dítěte, příp. i jeho zdravotnímu stavu.
- Oblečení a hygiena – Rodič by měl zvládnout zajistit dítěti pravidelnou péči v oblasti hygieny. Rodič by měl být schopen zajistit dítěti oblečení přiměřené věku, počasí, zdravotnímu stavu dítěte atp.
- Péče o fyzické zdraví – Rodič by měl umět vyhodnotit zdravotní stav svého dítěte a být schopen zajistit potřebnou péči s ohledem na zdravotní stav dítěte.

[3] Pojem rodičovská kapacita svým obsahem odpovídá pojmu rodičovské kompetence.

- Péče o psychické zdraví – Rodič by měl být schopen emočně reagovat na své dítě, a to přiměřeně věku dítěte, poskytovat dítěti psychickou oporu, komunikovat s dítětem v kontextu jeho potřeb.
- Péče o rozvoj osobnosti dítěte a jeho vzdělávání – Rodič by měl být schopen vytvářet dítěti podnětné prostředí přiměřené jeho věku a jeho potřebám, komunikovat s dítětem, učit jej novým dovednostem, rozvíjet jeho sociální chování atd. V rámci školního vzdělávání dítěte by měl být rodič schopen zajistit dítěti vhodné domácí podmínky pro jeho přípravu do školy, zajistit pomoc při výukových obtížích, komunikovat se školou, motivovat dítě k zájmovým činnostem atp.

Péče rodiče o dítě by tedy měla naplňovat základní potřeby dítěte. Zajišťování základních potřeb dítěte je z hlediska funkcí rodiny plně v kompetenci rodiče. Péče o dítě je přirozeným právem rodiče a toto právo se v rámci širší společnosti a určité míry vzájemné společenské kontroly přenáší do roviny povinnosti. Současná společnost má legislativně upravenu formu kontroly nad tím, aby rodič skutečně zajišťoval potřeby svého dítěte, a stanovuje i opatření nebo sankce, pokud tak činí nedostatečně nebo pokud tak nečiní.

2.5 Rodičovská odpovědnost a vzdělávání dítěte

V současné platné právní úpravě je rodičovská odpovědnost upravena v zákoně č. 89/2012 Sb., občanský zákoník (dále jen občanský zákoník), a to v jeho druhé části, která je věnována rodinnému právu, konkrétně v oddíle 3 označeném Rodiče a dítě. Pojem rodičovská odpovědnost vysvětlují Šínová, Westphalová, Králíčková a kol. (2016, s. 64) jako „*aktivní chování rodiče ve vtahu k dítěti do budoucna.“* Pojem má dle jejich stanoviska přímou souvislost s povinností náležité péče ve vztahu k dítěti, které spočívá v aktivním jednání rodičů vůči dítěti a ve vytváření bezpečného prostředí při jeho vývoji. Rodičovskou odpovědnost tak tvoří zejména přímá péče o dítě, výchova dítěte, řádná péče hospodáře při správě jmění dítěte, zajištění ochrany dítěti a zároveň také realizace rodičovství samotného.

V občanském zákoníku je rodičovská odpovědnost vymezena konkrétně takto: „*Rodičovská odpovědnost zahrnuje povinnosti a práva rodičů, která spočívají v péči o dítě, zahrnující zejména péči o jeho zdraví, jeho tělesný, citový, rozumový a mravní vývoj, v ochraně dítěte, v udržování osobního styku s dítětem, v zajišťování jeho výchovy a vzdělání, v určení místa jeho bydliště, v jeho zastupování a spravování jeho jmění; vzniká narozením*

dítěte a zaniká, jakmile dítě nabude plné svéprávnosti. Trvání a rozsah rodičovské odpovědnosti může změnit jen soud." (§ 858 zákona č. 89/2012 Sb.). Občanský zákoník v § 875, odst. 1 také říká, že: *„Rodičovskou odpovědnost vykonávají rodiče v souladu se zájmy dítěte."*

Zajišťování výchovy a vzdělávání dítěte je tedy součástí naplňování potřeby učení, obsahem uplatňování rodičovských kompetencí, ale také prvkem rodičovské odpovědnosti. Šínová, Westphalová, Králíčková a kol. (2016, s. 86) rozdělují zajišťování vzdělávání do dvou rovin. Jedna rovina se týká odpovědnosti rodiče, aby dítě absolvovalo povinnou školní docházku. Druhou rovinu tvoří zabezpečení pomoci a podpory dítěti v průběhu vzdělávání a při volbě vhodné školy nebo oboru po ukončení povinné školní docházky.

Jak dále vysvětlují Šínová, Westphalová, Králíčková a kol. (2016, s. 86, 87), rodiče jsou při volbě školy povinni zohlednit nadání a schopnosti dítěte i názor dítěte samotného (přiměřeně věku dítěte). Jsou také povinni se na výběru školy dohodnout jako na významné záležitosti dítěte. Řádné plnění povinné školní docházky dítětem je následně výhradně v odpovědnosti rodičů. Pokud dítě zanedbává povinnou školní docházku, vztahují se k této situaci další právní předpisy. Dle zákona č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, se na takové dítě zaměřuje sociálně-právní ochrana. Konkrétně dle § 6 odst. c) tohoto zákona se jedná o dítě, které vede zahálčivý nebo nemravný život spočívající zejména v tom, že zanedbává školní docházku. Orgán sociálně právní ochrany dětí může v tomto případě uložit dítěti nebo jeho rodičům výchovná opatření[4]. V souvislosti se zanedbáváním školní docházky může být rovněž zkoumáno, zda rodiče naplnili skutkovou podstatu trestného činu ohrožování výchovy dítěte dle § 201 odst. 1 písm. a) a písm. b) zákona č. 40/2009 Sb., trestní zákoník, tedy zda dítěti umožnili vést zahálčivý nebo nemravný život nebo jej k takovému životu sváděli.

[4] § 13 zákona č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí

3 Sociální vyloučení

Spojitost termínu sociálního vyloučení a Romů je uváděna v Analýze sociálně vyloučených lokalit v ČR z roku 2015, která navazuje na Analýzu sociálně vyloučených lokalit v ČR z roku 2006. Dle tohoto zdroje pro situaci v naší zemi platí stav, kdy ve více než v polovině sociálně vyloučených lokalit Romové představují většinu obyvatel těchto lokalit (Čada a kol., 2015, s. 9).

V českém jazyce se můžeme setkat s několika pojmy, které se vztahují k danému tématu. Termínu sociální vyloučení, nebo také sociální exkluze, se podrobně věnuje Sedláčková (in Nikolai, ed., 2007, s. 10–12) a vysvětluje i původ tohoto pojmu, který spadá do 70. let 20. století. V této době byl termín použit ve Francii k pojmenování osob odsunutých na okraj společnosti. Zajímavá je rychlost expanze termínu, neboť Sedláčková dále uvádí rozšíření zmíněného pojmu do zemí západní Evropy a zde jeho běžné používání již v 80. letech 20. století, v následujícím desetiletí je termín užíván v rámci Evropské unie. V naší zemi je poté používán právě v kontextu sociálně vyloučených lokalit a zde žijících Romů. Moravec (in Hirt, Jakoubek, eds., 2006, s. 13) k tomuto dodává, že termín sociální vyloučení měl nahradit pojem „chudoba“ právě s ohledem na souvislost tohoto jevu v kontextu vztahů ve společnosti.

Racek, Solařová a Svobodová (2014, s. 21) vymezují pojem takto: *„Sociální vyloučení neboli sociální exkluze je stav či proces, který zabraňuje některým lidem dosáhnout na zdroje, které jsou pro majoritní společnost běžně dostupné.“* Taková situace se může vztahovat k jednotlivci, stejně jako ke skupině jedinců, k rodině nebo komunitě.

Charakteristické znaky sociálního vyloučení v přehledném souhrnu uvádí například Sedláčková (in Nikolai, ed., 2007, s. 11). Tyto mohou být propojeny v různých kombinacích a nemusí být vždy přítomny všechny. Zde je jejich základní přehled:

- Vzdělání nízkého stupně (vzdělání souvisí jednak s pracovní kvalifikací, ale také s obecným přehledem a dostatečnou funkční gramotností).
- Nižší sociokulturní kompetence, nižší přístup k obecným informacím (navazuje částečně na vzdělání, rodinné a životní vzorce).
- Nezaměstnanost (navazuje na vzdělání, v současné době může souviset se zadlužeností, prací na „černo“ apod.).
- Hlavní příjem je tvořen sociálními dávkami, závislost na sociálních dávkách (příjem ze sociálních dávek navazuje na předchozí jevy, neboť nekvalifikovaná,

finančně nízko ohodnocená práce většinou nedostačuje k zabezpečení základních životních potřeb, např. k pokrytí nákladů na bydlení).

- Diskriminace v možnostech zapojení se do obvyklých sociálních interakcí (opět souvisí s možnostmi získání zaměstnání, ale také s možnostmi získání řádného bydlení).
- Špatný zdravotní stav (je často provázán s nízkou kvalitou bydlení a horšími životními podmínkami, dále také s materiálním nedostatkem, vzděláním i se sociokulturními kompetencemi).
- Nebezpečí lichvy (je v kontextu přechozích jevů a časté zadluženosti).
- Zvýšené riziko výskytu sociopatologických jevů (je spojeno spíše s většími sociálně vyloučenými lokalitami).
- Orientace na přítomnost (je propojena mimo jiné s dlouhodobým nedostatečným zabezpečením základních životních jistot, jako je stabilní bydlení, příjem atp.).

Jednotlivé výše uvedené jevy na sebe mohou různě navazovat a celkově tak pro člověka mohou vytvářet situaci, ze které se nedokáže vymanit vlastními silami. Míra sociálního vyloučení závisí na mnoha faktorech, počínaje na jedné straně dispozicemi jedince a konče na druhé straně nastavením většinové společnosti i sociální politiky státu. Sociální vyloučení, jeho míru a dopad je potřeba posuzovat vždy individuálně v příslušném kontextu.

Sedláčková (in Nikolai, ed., 2007, s. 11) dále uvádí, že lidé se na sociální vyloučení adaptují, tedy přizpůsobí se ve svém chování a návycích pro fungování v takovémto dlouhodobém stavu. Získané životní vzorce jsou následně předávány dalším generacím.

Obdobně Racek, Solařová a Svobodová (2014, s. 21) konstatují, že osvojené životní strategie v podmínkách sociálního vyloučení jsou dále reprodukovány z jedné generace na generaci následující.

Ve Zprávě o stavu romské menšiny v České republice za rok 2016[5] (s. 5) je vymezen pojem sociální vyloučení takto: „*Sociální vyloučení Romů je proces, během něhož jsou jednotliví Romové, romské rodiny či celé skupiny Romů vytěsňovány na okraj společnosti a je jim ztížen či omezen přístup ke zdrojům a příležitostem, které jsou běžně dostupné ostatním členům společnosti. V důsledku velmi omezeného přístupu na trh s byty, v kombinaci s příjmy na hranici životního minima a vysokým zadlužením, se celé romské rodiny stěhovaly za levnějším a přístupnějším bydlením, které nalézaly většinou v ubytovnách nebo v domech*

[5] Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2016 obsahuje širší definici, než je definice uvedená ve Zprávě o stavu romské menšiny v České republice za rok 2017.

situovaných často na periferiích měst či krajů. V minulých letech navíc nezřídka docházelo k řízenému sestěhovávání Romů do určitých lokalit. Vznikl tak problém sociálně vyloučených lokalit (dále jen „SVL“). Je důležité mít na paměti, že ne všichni sociálně vyloučení Romové žijí v SVL a že v SVL nežijí pouze Romové.“

K propojenosti sociálního vyloučení a možnostem bydlení Kaleja (2011, s. 15) uvádí, že vnik ghett, tedy sestěhovávání romských rodin do určitých vybraných lokalit, je výsledkem rozhodování zastupitelů měst a obcí. Konkretizuje situaci shrnutím základních faktů: *„V České republice je identifikováno na 310 sociálně vyloučených romských lokalit. Většina z nich vznikla až v průběhu 90. let v důsledku postsocialistické transformace. 65 % z nich existuje déle než 10 let, do většiny z nich se průběžně stěhují a/nebo jsou tam sestěhováni další Romové. 35 % lokalit vzniklo v posledních 10 letech.“*

K příčinám tíživých existenčních problémů Kaleja (2013, s. 39) řadí i fixaci Romů na přítomnost a z toho pramenící jevy, které označujeme jako sociopatologické.

Zhoršení kvality bydlení i segregaci bydlení spojuje s 90. lety, kdy začalo období s vyššími nároky na schopnost udržet si bydlení (schopnost platit nájem, poplatky za služby aj.) rovněž Kovats (in Jakoubek, Budilová, eds., 2008, s. 15) Pro sociální vyloučení samotné řadí mezi jeho příčiny také nízké vzdělání, dostupnost veřejných služeb a nástup tržní ekonomiky, která pro Romy často souvisela se ztrátou zaměstnání a tedy i ztrátou příjmu.

Kaleja (2013, s. 97) popisuje dispozice k fenoménu sociálního vyloučení Romů takto: *„Každý Rom nemusí být ve společnosti sociálně vyloučen. Každý Rom (s ohledem na etnicitu) má větší dispozici oproti většinové společnosti, aby pro určité signifikantní znaky mohl být snadno sociálně vyloučen.“*

Sociální exkluze není spojena pouze se sociálně vyloučenými lokalitami. Na tuto skutečnost upozorňuje například Moravec (in Hirt, Jakoubek, eds., 2006, s. 22) a vyjmenovává podstatné faktory vytvářející základ pro sociální vyloučení, jako je dlouhodobá nezaměstnanost, závislost na sociálních dávkách, nedostatek potřebných společenských vztahů a sociálních dovedností, odlišné zažité způsoby jednání, to vše navíc doplněné o odlišné fyzické znaky.

Definice sociálního vyloučení ve Zprávě o stavu romské menšiny v České republice za rok 2016 označuje sociální vyloučení jako „proces“, kterým se lidé dostávají na okraj společnosti, Racek, Solařová a Svobodová označují sociální vyloučení jako „stav či proces“. Význam slova proces, pokud je vyloučena varianta významu soudního procesu či sporu, je: „*zákonité, plynulé dění postupující po etapách“* (Slovník současné češtiny, 2018). V kontextu dlouhodobé situace Romů v České republice a také například v kontextu monitorování počtu

sociálně vyloučených lokalit je otázkou, zda se jedná o stálé, zákonité a postupující dění, nebo zda se jedná spíše o „stav“, tedy o „*souhrn vlastností, které něco nebo někoho charakterizují v určitém okamžiku, době apod“*. (Slovník současné češtiny, 2018)

Samková (2011, s. 45) v souvislosti se sociálním vyloučením zmiňuje „odloučenost“ Romů od majoritní společnosti a rozebírá postavení Romů v našem státě z dalších hledisek. Samková upozorňuje například na skutečnost, že s ohledem na počet Romů v celkové populaci v ČR jsou tito zcela vyloučeni z účasti na státní moci a společenském řízení. Podle statistických údajů, kdy Romové tvoří cca 3 % populace v zemi, mohli by být teoreticky zastoupeni například až šesti poslanci své národnosti a jedním senátorem. Obdobně Samková polemizuje nad zastoupením Romů v nejrůznějších pozicích státních úřadů, v obecních zastupitelstvech a jiných místech. V kontextu absence takového zastoupení Samková spatřuje naprostou odtrženost Romů od státu a konstatuje, že *„odloučení od majoritní společnosti a od společnosti jako takové je tedy takřka absolutní“* (Samková, 2011, s. 46).

3.1 Sociálně vyloučená lokalita

Spojení termínu sociální vyloučení a sociálně vyloučena lokalita je časté. Moravec (in Hirt, Jakoubek, eds., 2006, s. 21) ke spojení obou termínů uvádí: *„Problém sociálního vyloučení a chudoby Romů v České republice je často spojován s existencí sociálně vyloučených lokalit…“*

Ve výše uvedené citaci ze Zprávy o stavu romské menšiny v České republice za rok 2016 je pojem sociálně vyloučená lokalita vysvětlen jako místo, kam byly romské rodiny buď nedobrovolně sestěhovány anebo kam se stěhovaly rodiny v souvislosti s nutností zajistit si levnou variantu bydlení.

Samková (2011, s. 26, 27) dává sociálně vyloučené lokality, neboli sociální ghetta, která tvoří z větší části romské obyvatelstvo, do souvislosti s nemožností svobody pobytu Romů dle vlastní vůle nebo vlastního rozhodnutí v hledisku dlouhodobého časového horizontu. Uvádí, že například zákony z doby Rakousko-Uherska i dřívější tyto na jedné straně neumožňovali kočovným Cikánům dosáhnout domovského práva a získat tak možnost stabilního bydlení v obcích, na druhé straně bylo kočování samotné perzekvováno. Další zákonné normy v proměnách našeho státního útvaru předchozí opatření určitým způsobem pozměňovaly, avšak ve své podstatě měly pro Romy stejné důsledky. Teprve po roce 1989 dochází v této oblasti k výrazné změně, nemožnost volby pobytu je však vystřídána socioekonomickými důvody.

V současné době je pro získání běžného nájmu obvykle podmínkou složit kauci (jistotu), dle zákona až ve výši trojnásobku výše měsíčního nájemného[6], v reálné praxi častěji ve výši dvojnásobku výše měsíčního nájemného, ve většině nabídek pak také poplatek realitní kanceláři rovnajícímu se obvykle výši jednoho měsíčního nájemného. Dále je potřeba splnit podmínky pronajímatele, který si určuje často malý počet osob i pro byt větší metráže nebo nájem určený výhradně pro dospělé pracující osoby bez dětí. Dalším faktorem je přímá nebo nepřímá diskriminace Romů na trhu s bydlením, kdy důvodem kromě přímého odmítnutí bývají argumenty typu, že „by to vadilo sousedům“ apod.

Šťastná (2016, s. 49) dává sociálně vyloučenou oblast do kontextu s geografickou oblastí, ať již lokalizovanou ve městě nebo na venkově, pro kterou je charakteristický vysoký podíl osob nezaměstnaných, nebo jiným určitým způsobem znevýhodněných, s nízkým příjmem a nižší vzdělaností jejích obyvatel, s nedostatkem ekonomického, sociálního a kulturního kapitálu, a také s nedostatečným zasíťováním vzdělávacích, sociálních, dopravních, obchodních nebo zdravotních služeb, někdy i s narušeným ekosystémem.

Základní charakteristické znaky sociálně vyloučené lokality shrnuje v přehledu Sedláčková (in Nikolai, ed., 2007, s. 12,13). Stejně jako pro prvky typické pro sociální vyloučení, i zde jsou jednotlivá kritéria velmi variabilní. Neexistuje jednotný obraz sociálně vyloučené lokality, záleží jak na vlastním prostoru vyloučené oblasti, tak na podmínkách v okolí. Sociálně vyloučenou lokalitu podle Sedláčkové charakterizuje více nebo méně uváděných znaků:

- Lokalitou může být větší oblast typu čtvrti města, ulice, může se ale jednat o samostatný dům nebo několik domů.
- Prostory k bydlení nebo domy celkově mají horší nebo nevyhovující kvalitu bydlení. Konkrétně se může jednat o neudržované a neopravované prostory s různými technickými nedostatky, s tím souvisí horší hygienické podmínky, nepořádek. V kontextu s typem užívaného prostoru se může dále jednat o zvýšený hluk, absenci základního soukromí, absenci dodržování pravidel společného soužití jako je např. doba nočního klidu.
- Vyloučení může mít prostorový charakter, objekt nebo objekty k bydlení jsou umístěny mimo obec nebo město.
- Chybí dostatek pracovních příležitostí, které byly pro obyvatele lokality vhodné.

[6] § 2254 odst. 1 zákona č. 89/20012 Sb., občanský zákoník

- Postavení osob v lokalitě je stejné, jejich životní úroveň je velmi nízká, odlišovat se od většiny je v podstatě nemožné. Zlepšení nebo výrazná změna sociální situace jsou velmi obtížné, v daném prostoru mohou být i nereálné.
- Osoby bydlící v dané lokalitě jsou prostředím, ze kterého pocházejí, stigmatizovány. Je na ně pohlíženo odlišným způsobem, který se váže na celkový pohled společnosti na příslušnou lokalitu.
- Izolace lokality může mít charakter nedostatečné nebo chybějící občanské vybavenosti.
- Sestěhováváním osob v podobné sociální situaci, ať již záměrným (záměr obce) nebo nezáměrným (např. se jedná o jediné místo v okolí, kde majitel ubytuje velkopočetnou rodinu s příjem primárně tvořenými sociálními dávkami), může docházet k rozrůstání sociálně vyloučené lokality.
- Zejména u sociálně vyloučených lokalit s větším počtem osob je vyšší riziko sociálně patologických jevů.
- V oblastech přiléhajících k sociálně vyloučené lokalitě nedochází k rozvoji (není zájem o pronájem bytů, investování do služeb, nemovitostí atp.).

V rámci samotné vyloučené lokality je pro jakoukoli práci s jejími členy nebo pro zkoumání určitých prvků vždy potřeba pohlížet na jednotlivé obyvatele lokality naprosto individuálně. Moravec (in Hirt, Jakoubek, eds., 2006, s. 20) vysvětluje, že jedince obývajícího sociálně vyloučenou lokalitu může s jeho „sousedy“ spojovat třeba jen místo nedobrovolně vybraného pobytu a tzv. *„házení do jednoho pytle“* ze strany úřadů nebo jiné části veřejnosti je poté citlivou oblastí. Autor dále podotýká, že *„pokud někde na jednom místě žijí Romové, není v žádném případě možné automaticky předpokládat, že se jedná o ‚komunitu‘, se kterou lze jako s takovou pracovat.“*

Obdobné hledisko uvádí také Kaleja: *„Pohled lidí mimo uzavřený systém sociální exkluze je na cílovou skupinu (uvnitř exkluze) kriticky neobjektivní, nezohledňuje v plném rozsahu situační atributy/děje, v nichž se tito jedinci nacházejí“* (in Kaleja, Zezulková, 2018, s. 88).

Skutečnost, že je romská populace, i přes jazykovou asimilaci, v našem státě stále sociálně vyloučenou, zaznívá v závěru Hlaváčkovy studie Romové v České republice (Hlaváček, 2014). Téma však nelze zobecňovat, neboť existuje velká variabilita mezi jednotlivými místy, romskými skupinami i jednotlivci. (Kovats in Jakoubek, Budilová, eds., 2008, s. 13,14).

3.2 Sociální znevýhodnění

Pojem sociální znevýhodnění je někdy užíván ve stejném kontextu jako sociální vyloučení, je možné se setkat i s termínem sociokulturní znevýhodnění. Záleží na souvislostech, ve kterých jsou jednotlivé termíny používány.

Termín sociální znevýhodnění v rámci legislativy byl užit v původním znění zákona č. 561/2004 Sb., školský zákon, a to konkrétně v § 16, kde bylo v odstavci 1) bylo vymezeno, že za dítě, žáka a studenta se speciálními vzdělávacími potřebami se považuje osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním. V odstavci 3) téhož paragrafu bylo sociální znevýhodnění pro účely daného zákona vztaženo k těm situacím, kdy se jednalo:

a) o žáky z rodinného prostředí s nízkým sociokulturním postavením, ohrožené sociálně patologickými jevy,
b) o žáky s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou,
c) o žáky s postavením azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníky řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky podle zvláštního právního předpisu.

Jako upřesňující bylo v dříve platné vyhlášce č. 73/2005 Sb., vyhláška o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, v § 1 odst. 6) stanoveno, že za žáka se sociálním znevýhodněním se pro účely poskytování stanovených vyrovnávacích opatření považuje zejména žák z prostředí, kde se mu nedostává potřebné podpory k řádnému průběhu vzdělávání včetně spolupráce zákonných zástupců se školou, a žák znevýhodněný nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka.

V současném znění po novelizaci v roce 2016 již zákon 561/2004 Sb. termín sociální znevýhodnění nepoužívá, odlišné podmínky dítěte ve vzdělávání vztahující se k tématu sociálního znevýhodnění jsou zobecněny ve směru k zohlednění vzdělávacích potřeb dítěte s ohledem na kulturní prostředí nebo jiné životní podmínky dítěte, žáka nebo studenta.

3.3 Postavení dítěte v kontextu sociální exkluze

Sociální znevýhodnění u dítěte primárně vychází z postavení a celkové situace jeho rodiny. Většinou se jedná o kombinaci více faktorů, které se promítají do celkového vývoje dítěte a v neposlední řadě do vlastních možností vzdělávání dítěte.

Kaleja a Zezulková (2016, s. 21, 22) doslova uvádějí, že sociální exkluze, v níž dítě dlouhodobě žije, může mít kauzální souvislost s vykazováním znaků speciálních vzdělávacích potřeb. Při nástupu dítěte do školy společnost vychází z předpokladu, že dítě dosahuje očekávané úrovně v rozumové vyspělosti i úrovně určitých sociálních kompetencí. Dítě ze sociálně vyloučeného prostředí má však postavení odlišné: „*vyrůstá v prostředí, jež se vyznačuje nízkým socio-ekonomickým statutem, zpravidla oba rodiče dosahují nižší úrovně vzdělávání, jsou nezaměstnaní, jejich společensko-kulturní a stejně tak jazykové kompetence mnohdy výrazně vybočují od standardu*“.

Agentura pro sociální začleňování, odbor Sekce pro lidská práva Úřadu vlády ČR, v základním popisu stávajícího stavu vzdělávání v České republice uvádí příznačné časté nerovnosti, pro které je základem zejména dosažené vzdělání rodičů (Vzdělávání, 2018). U dětí, které žijí v sociálně vyloučených lokalitách a jejichž rodiny vykazují znaky socioekonomického znevýhodnění, je vysoce pravděpodobné, že jejich maximální dosažené vzdělání bude pouze základní, dalšími důsledky pak bude nízká pravděpodobnost získání zaměstnání a stagnace v převzatých životních vzorcích odpovídajících celkovému prostředí.

Souhrn jednotlivých aspektů, které dítě ze sociálně vyloučeného prostředí obklopují, předkládá Sedláčková (in Nikolai, ed., 2007, s. 13–15). Konkretizuje dvě základní oblasti: materiální oblast a oblast hodnot a sociálních kompetencí. V oblasti materiálního zabezpečení jako primární východisko uvádí chudobu rodiny, která je jednak absolutní a jednak relativní. O absolutní chudobě hovoříme dle Sedláčkové tehdy, pokud není možné uspokojovat základní životní potřeby člověka. U relativní chudoby vycházíme z komparací s určitým standardem příslušné společnosti. Nedostatek finančních prostředků může být u dětí ze sociálně vyloučeného prostředí patrný v ošacení, výbavě do školy, zájmové výbavě odpovídající věku apod. Děti znají situace, kdy rodič odkládá platbu za školní pomůcky, neuhradí náklady na školní výlet, plavání apod. S finanční stránkou souvisí dostupnost a kvalita bydlení. Jedná se často o prostředí bez prostoru pro soukromí, kde pohromadě žije větší počet osob. Dalším prvkem jsou hygienické podmínky. Zejména na ubytovnách bývají prostory pro přípravu jídla a sociální zařízení společná pro velký počet ubytovaných, v bytových prostorách často nejsou zajišťovány ani základní potřebné opravy. Kromě

nečistého prostředí se může jednat o nefunkční prvky vybavení prostor, přítomnost hmyzu, parazitů apod. V oblasti materiální se může jednat také o špatnou dostupnost ke službám nebo institucím, jako je lékař, školská zařízení, úřady apod.

V oblasti hodnot a sociálních kompetencí Sedláčková na prvním místě uvádí absenci vzorů mimo lokalitu a generační přenos adaptace na podmínky sociálního vyloučení. Zmiňuje nedostatečnou motivaci k práci a ke vzdělávání dětí, zejména s ohledem na skutečnost, že v podmínkách sociálního vyloučení stupeň vzdělání nemá souvislost s dosažením úspěchu v životě. Rodiče mohou mít také nedůvěru ve školské zařízení, mohou se obávat diskriminace dítěte. S ohledem na nižší informovanost rodičů tito také nemusí mít dostatek informací o možnostech ve vzdělávání dítěte. Do této oblasti Sedláčková zahrnuje i vliv nekvalitní stravy u dětí, ale také matek době v těhotenství a v době kojení, případně i vliv nadměrného užívání alkoholu, a dává tyto vlivy do kontextu s možným výskytem poruch pozornosti, poruch učení a poruch chování u dětí. Častý je také výskyt sociopatologických jevů. Sedláčková k této oblasti řadí i dřívější zahajování sexuálního života u dětí a dřívější zakládání rodiny.

4 Vzdělávání romského dítěte ze sociálně znevýhodněného prostředí

Dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí se týkají určitá specifika. U romských dětí jsou rovněž popisovány určité charakteristické rysy. Jednotlivým příznačným vlastnostem osobnosti romského dítěte ze sociálně znevýhodněného prostředí a některým vnějším aspektům, které mohou negativně ovlivňovat vzdělávání takového dítěte, se věnuje Horňák (in Lechta, ed., 2010, s. 386–392).

4.1 Potenciál dítěte

Předpoklady pro vzdělávání romského dítěte ovlivněného sociálně znevýhodněným prostředím dle Horňáka vycházejí z následujících aspektů:

Vnímání – Zrakové i sluchové vnímání může být oslabeno, a to ve smyslu zpomalení vnímání nebo zúžení vnímaného rozsahu. Zejména romské děti mají nedostatečně rozvinutou rozlišovací schopnost. Horňák dále zmiňuje i nedostatečnou aktivitu zrakového vnímání, která se promítá do obtíží se zaměřením zraku, hledáním, výběrem objektů atp. Obtíže má mnoho romských dětí se sluchovou diferenciací.

Pozornost – Horňák k této oblasti uvádí u dětí snížené soustředění, rozptýlenou pozornost, snadnější unavitelnost atp.

Paměť – Paměť u romských dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí popisuje Horňák jako méně výkonnou ve všech třech složkách (kódování, uchovávání a vybavování si informací). Nové podmíněné spoje se vytvářejí pomaleji a bývají nestálé. Získané vědomosti si děti vybavují často nepřesně, mohou je rychleji zapomínat, obtíže mohou mít v jejich reálném využití. Z tohoto důvodu Horňák doporučuje časté procvičování a upevňování vědomostí s propojováním vědomostí do konkrétních praktických činností.

Myšlení – Myšlení mají tyto děti spojeno se svým vlastním bezprostředním užitkem a prožíváním a chybí jim zájem poznávat něco, co jim nepřinese uspokojení nebo aktuální zisk. Obtíže mívají tyto děti také s generalizací, je vhodné, aby nové informace měly spojeny se zážitkem a aby tyto byly předkládány co nejvíce názorně s propojením do reálného života. Myšlení romských dětí je situační a konkrétní bez zaměření na budoucnost. Jako znevýhodňující faktory pro rozvoj myšlení Horňák uvádí nedostatečné ovládání řeči a slabé podmínky pro rozvoj smyslového poznávání. V souvislosti s myšlením upozorňuje také na nekritičnost, kdy romské děti mají obtíže v připuštění si chyby u sebe sama.

4.2 Překážky ve vzdělávání

Horňák dále konkretizuje překážky osobnostního charakteru, a to v oblasti vůle, emocí a temperamentu, které rovněž mohou mít vliv v adaptaci na školu a v procesu vzdělávání. Uvedené oblasti mají přímou vazbu na motivaci k učení. Jako další prvek ovlivňující vzdělávání autor doplňuje také motorické dovednosti dětí.

Vůle – U romských dětí bývá často patrný nedostatek volních schopností. Charakteristická je nepozornost, nerozhodnost, slabá vytrvalost, vlastní vůle k něčemu, nesamostatnost. Dětem většinou chybí vytrvalost, trpělivost a svědomitost. Tyto vlastnosti vycházejí ze způsobu výchovy v romských rodinách.

Emoce – Romské děti jsou impulzivnější, vzrušivější, mají intenzivnější prožívání. U romských dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí pak Horňák uvádí možné projevy lability, nervozity a bojácnost, na druhé straně pak výbušnost a agresivitu.

Temperament – V této oblasti je autorem zmiňován u dětí výrazný temperament, hravost, bezprostřednost i přítulnost, ale také hlučnost a horší přizpůsobivost pravidlům. U starších dětí se objevuje výraznější vzdorovitost, nápadná gestikulace a mimika, vyšší agresivita.

Motivace k učení – Do této oblasti se promítají výše uvedené prvky. Motivací je zejména uspokojování svých osobních potřeb. Tyto děti potřebují zajímavou a dynamickou, ale krátkou motivaci, nejlépe propojenou s reálným životem. Mezi motivační prvky kromě drobné materiální odměny Horňák řadí například tanec, hru, zpěv, imitaci, dramatizaci atd.

Motorika – U romských dětí bývá dobře vyvinuta hrubá motorika, obtíže mívají v motorice jemné. Snížená úroveň jemné motoriky se může projevit například při práci s psacími potřebami, v zacházení s nůžkami, obtížích v psaní, kresebných činnostech atp.

4.3 Jazyková bariéra

Horňák upozorňuje také na skutečnost, že mnoho romských rodičů v komunikaci se svými dětmi používá slova jak z romštiny nebo maďarštiny, tak z češtiny, rodiče různě uplatňují i gramatická pravidla. Znalost jazyka u dítěte vychází z jazyka užívaného rodiči. Obtíže v komunikaci mohou mít příčinu v odlišném vnímání smyslu a obsahu sdělovaného.

Jazykovou bariéru, se kterou se mohou potýkat romské děti při vzdělávání, uvádí více autorů. Šotolová (2011, s. 46) v této souvislosti upozorňuje, že velké množství slov má více významů, tato jsou však v jednotlivých jazycích odlišná. Jako příklad uvádí z romštiny běžné sloveso „anel“, které lze do českého jazyka přeložit ve třech odlišných významech: „přinést,

přivést, přivézt“. Například sdělení rodičů ve smyslu „odvést děti do školy“ může být vyjádřené jako „přinést děti do školy“. Bořkovcová (in Němec a kol., 2019, s. 57, 58) označuje toto přejímání slov termínem „kalkování“.

Je také potřeba rozlišit příčiny jazykové bariéry. U romských dětí se může jednat o používání romského etnolektu češtiny, který Bořkovcová (in Němec a kol., 2019, s. 57) vysvětluje jako *„produkt neukončeného procesu jazykové směny – přijetí češtiny“*.

U dětí ze sociálně vyloučeného prostředí jazyková bariéra může mít příčinu v celkově nižší slovní zásobě vyplývající z nedostatku podnětů ve svém přirozeném rodinném prostředí. Tato se projevuje zejména v nižší úrovni porozumění i ve slabších vyjadřovacích schopnostech dítěte (Němec in Němec a kol., 2019, s. 16). Podle Bořkovcové (in Němec a kol., 2019, s. 54) hovoří v ČR romským etnolektem češtiny odhadem více než třicet tisíc romských dětí. Počet dětí, jejichž slovní zásoba je omezena v důsledku nízkého sociálního postavení a úrovně vzdělanosti jejich rodin, je zhruba dvojnásobný.

4.4 Absence ve školní výuce

Z Analýzy postojů a vzdělávacích potřeb romských dětí a mládeže (GAC, 2007, s. 25) vyplývá jako problém ve vzdělávání romských dětí jejich vyšší absence ve vyučování, než jaká je u spolužáků z majoritního prostředí. Pokud se k absenci přidruží skutečnosti, že si děti nedoplní probranou látku, důsledkem mohou být obtíže se zvládnutím učiva a následně negativní vliv na prospěch dítěte. Z výsledků analýzy vyplývá, že absence může mít podobu skrytého záškoláctví. V těchto případech rodiče vědomě omlouvají jakoukoli nepřítomnost dítěte ve škole, nebo i někteří lékaři potvrzují omluvenky na žádost rodiče bez omezení.

Ze sociologického výzkumu zaměřeného na vzdělanostní dráhy a šance romských dětí (GAC, 2009, s. 29) konkrétně vyplývá, že u romských dětí je oproti ostatním vrstevníkům evidovaná absence ve škole téměř trojnásobná. I v tomto materiálu je uváděn zásadní vliv vysoké absence na školní prospěch dítěte. A v přímé souvislosti následně naopak na míru absence může mít vliv frustrace ze školního neúspěchu.

Metodická příručka Mají na to! (2013, s. 152) poukazuje na skutečnost, že výzkumy problémů s vysokou absencí se týkají romských žáků, žádný samostatný výzkum nezjišťoval absenci žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí, a z důvodu obtížné identifikovatelnosti sociálního znevýhodnění. Z dostupných údajů je však zřejmé, že se jedná kromě příslušnosti k romské etnicitě současně o propojení s prvky sociálního znevýhodnění. Dle metodické příručky Mají na to! (2013, s. 153) rodiče vnímají možnost omlouvat své dítě bez jakéhokoli

omezování školou jako své „nezadatelné právo“. Rodiče takto omlouvají absence dětí s odkazem na zdravotní důvody nebo rodinné důvody. V době uváděných zdravotních důvodů však bývají děti viděny na veřejných prostranstvích. Absence bývá častější ve dnech předcházejících víkendu nebo navazujících na něj nebo ve dnech, kdy je pěkné počasí. Nepřítomnost dítěte ve škole může také souviset s finančními obtížemi při povinnosti úhrady plateb za školní potřeby nebo jiné školní aktivity. U těchto absencí se fakticky jedná o skryté záškoláctví, tedy rodičem vědomé omlouvání nepřítomnosti dítěte ze školy.

4.5 Rodinné zázemí a kompetence rodičů

Prostředí a podmínky, které rodiče vytvářejí pro dítě, jsou dalším z prvků, které mají vliv na vzdělávání dítěte. Zajištění vhodných domácích podmínek pro přípravu dítěte do školy, zajištění pomoci při výukových obtížích, komunikace se školou, motivace dítěte k zájmovým činnostem, to vše patří do oblasti péče o dítě, kterou by měli rodiče dítěti zajistit v rámci svých rodičovských kompetencí i v rámci své rodičovské odpovědnosti.[7]

Zajištění vhodných domácích podmínek může být obtížené jak s ohledem na větší počet členů v romské rodině, tak s ohledem na nízkou úroveň bydlení, která je typická pro sociálně vyloučené lokality (Němec in Němec a kol., 2019, s. 51). Pro dítě tyto skutečnosti mohou ve výsledku znamenat absenci klidného místa nebo soukromí při přípravě do školy.

Domácí příprava rodiče s dítětem může být limitována nedostatečnými znalostmi rodiče, neschopností porozumět zadání učiva z důvodu jazykové bariéry rodiče nebo v neznalostech rodiče o způsobu, jak dítěti pomoci, neboť rodič sám neměl v této činnosti nikdy žádný vzor (Němec in Němec a kol., 2019, s. 15, 16). Stejné důvody může mít také nedostatečná předškolní příprava dítěte. Nízká úroveň vzdělání romských rodičů žijících v sociálně vyloučených lokalitách je uváděna v Analýze sociálně vyloučených lokalit v ČR (Čada a kol., 2015), většina dospělých má pouze základní vzdělání, maximálně se jedná o vzdělání v učebním oboru. V uplynulých dvou desetiletích je navíc prokázán pokles úrovně vzdělanosti. V kontextu vzdělávání je v tomto dokumentu uvedeno, že *„rodiče nejsou připraveni na to, aby své děti při studiu podporovali“* (Čada a kol., 2015, s. 77).

Nedostatek motivace ze strany rodičů ke vzdělávání dítěte, vzhledem k absenci konkrétních jistot při dosažení vyššího stupně vzdělání, a také nedůvěru rodičů ke škole uvádí

[7] viz kapitoly 2.4 Rodičovské kompetence, 2.5 Rodičovská odpovědnost a vzdělávání dítěte

Kajanová (2017, s. 24) jako další z limitů rodinného prostředí. O nedůvěře rodičů ke škole se zmiňuje také Němec (in Němec a kol., 2019, s. 52) a příčinu spatřuje v negativních zkušenostech rodičů s diskriminací ve společnosti a v přístupu institucí.

Do podmínek rodinného prostředí a přímého vlivu rodičů na děti náleží rovněž předávaný jazykový kód. Jazykový základ často tvoří romský etnolekt češtiny, a zároveň nízké sociální postavení má prokazatelný vliv na omezenou slovní zásobu (Bořkovcová in Němec a kol., 2019, s. 54). I při zdánlivém dojmu určité úrovně znalosti češtiny může být jazykový handicap rodičů větší, než by se na první pohled mohlo zdát.

5 Prevence školního neúspěchu

Pro změnu postavení Romů ve společnosti je vzdělávání velmi významná oblast (Kovaříková a kol., 1998, s. 12). V předchozích kapitolách jsou uvedeny bariéry, které souvisejí se vzděláváním romského dítěte, které je navíc ovlivněno nepříznivým sociálním prostředím.

V současné době školský systém zohledňuje vzdělávací potřeby dítěte vycházející z odlišného kulturního prostředí i z jeho konkrétních specifických životních podmínek. Školský zákon vymezuje, jakou podporu je možné v rámci vzdělávání poskytnout. Při zajišťování pomoci a podpory dítěti je nezbytná také spolupráce s rodiči. Prevence školního neúspěchu by měla být směřována do co nejčasnějšího věku dítěte.

5.1 Předškolní vzdělávání

Předškolní vzdělávání má dítě připravit na vstup do základní školy, v rámci něj se dítě učí dovednostem a rozvíjí své schopnosti tak, aby bylo připraveno pro zaškolení. Jak uvádí např. Říčan (1998, s. 115), romské děti z rodiny nebývají dostatečně připraveny na vstup do školy. Nemívají zkušenosti s tužkou a papírem, s knížkami, hračkami rozvíjejícími logické uvažování atp.

Od školního roku 2017/2018 je předškolní vzdělávání povinné pro děti, které do začátku školního roku dovrší věk pěti let. Tato povinnost byla zavedena novelou školského zákona č. 178/2016 Sb., ve školském zákoně je povinnost uvedena konkrétně v § 34 odst. 1. Povinné předškolní vzdělávání by teoreticky mělo mít vliv zejména na zlepšení přípravy těch dětí, u kterých předškolní příprava není realizována v rodině v takové míře, aby dítě bylo na vstup do školy dostatečně připraveno.

Další možnou variantou dodržení povinnosti předškolního vzdělávání je docházka dítěte do přípravné třídy. Dle § 47 školského zákona je upraveno zřizování přípravných tříd základních škol pro děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky. Tyto třídy mohou být zřizovány pro děti, u kterých je předpoklad, že zařazení do přípravné třídy vyrovná jejich vývoj. Přednost při zařazování do této třídy mají děti, jimž byl povolen odklad školní docházky.

I přes stanovenou povinnost předškolního vzdělávání však bylo právě u dětí pocházejících ze sociálně znevýhodněného prostředí prokázáno, že nejsou vždy k tomuto vzdělávání přihlášeni. Česká školní inspekce zveřejnila v červnu 2018 tematickou zprávu věnující se dopadům povinného předškolního vzdělávání. Ve zprávě jsou v závěru shrnuta pozitivní i negativní zjištění a mezi negativními zjištěními se objevuje mj. i problematika

dodržení povinnosti předškolního vzdělávání: „*Do předškolního vzdělávání se nepodařilo zapojit všechny děti, pro které byl poslední školní rok povinný (zhruba 3 % dětí z populačního ročníku). Často jde právě o děti, pro něž by bylo předškolní vzdělávání nejvíce přínosné, protože pochází ze sociálně a ekonomicky znevýhodněného prostředí, které na jejich potřeby v oblasti vzdělávání nedokáže adekvátně reagovat"* (Česká školní inspekce, 2018, s. 18).

Dle Šotolové (2011, s. 50) by příprava v mateřské škole měla být realizována alespoň dva roky před nástupem dítěte do školy. Pekárková a Nikolai (in Nikolai, ed., 2007, s. 43) rovněž uvádějí, že právě u dětí se sociokulturním znevýhodněním *„by včasná a dostatečně dlouhá předškolní výchova v mateřské škole měla šanci velmi pozitivně ovlivnit jejich vývoj, jazykovou vybavenost a připravenost na vstup do školy"*.

5.2 Podpůrná opatření

Pojem sociálního znevýhodnění u žáků byl v rámci školské legislativy použit v původním znění školského zákona, který nabyl účinnosti dne 1. 1. 2005. V roce 2015 byl vydán Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění. V jeho dílčí části, zaměřené výhradně pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění, Habrová (in Felcmanová, Habrová a kol., 2015, s. 9) rozpracovává vymezení pojmu sociální znevýhodnění takto:

„V obecné rovině se takovým žákem rozumí zejména žák:

a) žijící v prostředí, kde není dlouhodobě dostatečně podporován ke vzdělávání či přípravě na vzdělávání (například z důvodů nedostatečného materiálního zázemí, nevyhovujících bytových podmínek, časové náročnosti dopravy do školy, nezájmu ze strany zákonných zástupců, konfliktů v rodině);

b) jehož zákonní zástupci se školou dlouhodobě nespolupracují a je to na újmu oprávněných zájmů žáka;

c) žijící v prostředí sociálně vyloučených lokalit nebo lokalit sociálním vyloučením ohrožených;

d) který je znevýhodněn při svém vzdělávání z důvodu příslušnosti k etnické nebo národnostní skupině či specifickému sociálnímu prostředí, zejména je-li znevýhodnění spojeno s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka ve srovnání s ostatními žáky třídy, z důvodu používání odlišného jazyka nebo specifické formy vyučovacího jazyka v domácím prostředí žáka."

Jak uvádí např. Kendíková (2018, s. 9), současná právní úprava již termín sociální znevýhodnění nepoužívá. Novelizací školského zákona, která je platná od 1. 9. 2016, došlo ke změně charakteristiky žáka se speciálními potřebami. Aktuálně se tedy na děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí vztahuje toto vymezení:

„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením"(§ 16 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb., v platném znění).

Kromě vymezení pojmu dítěte, žáka a studenta se speciálními vzdělávacími potřebami školský zákon dále upravuje, v čem spočívají podpůrná opatření. Pravidla vzdělávání dětí, žáků a studentů (dále jen „žák") se speciálními vzdělávacími potřebami v současnosti upravuje dále vyhláška č. 27/2016, o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění. Kendíková (2018, s. 47) mj. upozorňuje na fakt, že se tato vyhláška se netýká pouze žáků základních škol, vztahuje se také k předškolnímu a střednímu vzdělávání.

Podpůrná opatření využívají celou škálu různých mechanismů a mají vést k optimalizaci vzdělávání všech žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Němec in Němec a kol., 2019, s. 19, 20). Podpůrná opatření jsou rozčleněna do pěti stupňů podpory. V prvním stupni se jedná o mírné úpravy v organizaci vzdělávání, každý další stupeň odpovídá stupňujícím se potřebám žáka. Pro žáka se sociálním znevýhodněním jsou využíván zejména první, druhý a třetí stupeň podpůrných opatření. Podpůrná opatření je realizována zejména v úpravě metod výuky, v úpravě organizace výuky, v úpravě obsahu vzdělávání a v úpravě hodnocení (Němec in Němec a kol., 2019, s. 22). Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění (Felcmanová, Habrová a kol., 2015) obsahuje podle vzdělávacích potřeb dítěte „karty podpůrných opatření", které jsou rozděleny do deset oblastí a kromě již zmiňovaných úprav je zde rozpracována např. i oblast podpory týkající se pomůcek, přípravy na výuku, podporu sociální a zdravotní atp.

Podpůrná opatření prvního stupně může škola realizovat bez doporučení vydaného školským poradenským zařízením. Podpůrná opatření od druhého stupně výše musí být

podložena doporučením školského poradenského zařízení, které vychází z diagnostického vyšetření žáka (Němec in Němec a kol., 2019, s. 21, 25).

Poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních je upraveno ve vyhlášce č. 72/2005 Sb. Dle této vyhlášky mezi školská poradenská zařízení řadíme pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra. V rámci škol fungují školní poradenská pracoviště, která jsou zaměřena jak na podporu žákům, tak i učitelům při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V rámci školního poradenského pracoviště se jedná o služby metodika prevence a výchovného poradce, v některých školách také o služby školního speciálního pedagoga a školního psychologa (Němec in Němec a kol., 2019, s. 21–25).

V obecné části Katalogu podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015) jsou v rámci personálního zajištění školy pro implementaci podpůrných opatření zmíněny ještě další dvě pozice, a to: komunikátor „škola – rodina“ a sociální pedagog. Zapojení komunikátora mezi školou a rodinou je vhodné např. v případě komunikačních překážek spočívajících v odlišném kulturním prostředí, v případě nefungující komunikace mezi rodiči a školou, nebo v případě nejasného vymezení role rodiče vůči škole atp. Sociální pedagog může být zapojen v řešení obtíží spojených s neochotou rodičů řešit nepříznivou sociální situaci jednak rodiny samotné, jednak i žáka samotného. Dále se sociální pedagog může podílet na řešení problémů s pravidelnou školní docházkou, s hygienickými a sociálními návyky žáků atp.

5.3 Pravidla pro omlouvání absence

Mezi prvky, které se negativně promítají do možností vzdělávání romských dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí je řazena i vysoká absence ve škole. V současné době jsou povinni doložit škole důvod nepřítomnosti dítěte jeho zákonní zástupci, a to v souladu s podmínkami upravenými školním řádem. Zákonný zástupce je povinen škole doložit důvod nepřítomnosti žáka nejpozději do tří kalendářních dnů od počátku této nepřítomnosti (zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon).

Dalším dokumentem týkajícím se omlouvání absence je metodický pokyn Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR (dále jen MŠMT) čj. 10 194/2002-14 z roku 2002 (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2002), ze kterého vyplývá právo školy vyžadovat potvrzení o nemoci žáka ošetřujícím lékařem, pokud absence žáka přesáhne tři dny

a škola toto potvrzení považuje za nezbytné. V případě neomluvených absencí v počtu do deseti hodin je realizován pohovor s rodiči, pokud neomluvené absence nepřevyšují dvacet pět hodin, je svolána výchovná komise. Pokud je neomluvená nepřítomnost dítěte nad touto hranicí, je o této skutečnosti informován orgán sociálně-právní ochrany dítěte.

Dle metodické příručky Mají na to! (2013, s. 154) může školní řád upravovat konkrétněji pravidla pro omlouvání a uvolňování žáků tak, aby byl stanovený režim jasný a funkční pro minimalizaci skrytého záškoláctví.

Ve vztahu k výše uvedenému metodickému pokynu MŠMT vydalo dne 2. 1. 2018 vlastní stanovisko Ministerstvo zdravotnictví ČR (dále jen MZ). Z tohoto dokumentu vyplývá, že pravidla pro omlouvání žáka určená jakýmkoli školním řádem nejsou pro lékaře závazná a není vydán žádný právní předpis z oblasti zdravotnictví stanovující lékaři povinnost potvrzení o nemoci dítěte pro školu vydat (Novotná, 2018).

Rozpor mezi uvedenými dokumenty MŠMT a MZ může potenciálně komplikovat hledání řešení pro minimalizaci skrytého záškoláctví.

5.4 Spolupráce s rodiči a s dalšími subjekty

Postoj rodičů ke škole je pro spolupráci s rodinou velmi podstatný. Říčan (1998, s. 113) uvádí, že romští rodiče mohou mít nedůvěru ke škole jako k instituci majority a za vhodný krok považuje *„budování vztahu mezi školou a místní romskou komunitou“*. Říčan jako první krok navrhuje vstřícné jednání u zápisu dítěte do školy a následně udržení kontaktu s rodinou v průběhu celé doby docházky dítěte do školy. S rodinou by mělo být jednáno vstřícně a s respektem, snaha rodičů by měla být ze strany školy oceněna. Vstřícnost by však neměla být zaměňována za ustupování těm požadavkům rodičů, kterými by si vymáhali neoprávněné výhody.

Také Němec (in Němec a kol., 2019, s. 52) považuje za podstatné odbourat nedůvěru romských rodičů ke škole. Vzájemná komunikace by měla vést k pochopení významu vzdělávání rodiči a měla by být ze strany školy aktivně a systematicky iniciována.

Lze předpokládat, že proces vedoucí k navázání dobrého vztahu mezi školou a romskými rodiči není snadný. Iniciativa stojí v tomto ohledu na škole a tato by měla spočívat zejména v pozitivních krocích tak, aby bylo možné u romských rodin získat důvěru a zapojit je ve vzdělávání dětí (Kovaříková a kol., 1998, s. 15).

Němec (in Němec a kol., 2019, s. 82) do oblasti vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním řadí možnost pomoci vycházející ze spolupráce s nestátními neziskovými

organizacemi. Tato pomoc je vhodná tam, kde rodiče nejsou schopni svým dětem pomoci v oblasti vzdělávání a kde již zároveň není možné zajistit podporu ze strany školy.

Některé organizace poskytují služby registrované podle zákona 108/2006 Sb., o sociálních službách. Z těchto jsou na oblast podpory rodin v sociálně obtížné situaci nebo na podporu dítěte zaměřeny organizace poskytující služby sociální prevence. Němec k dané problematice uvádí jako významná nízkoprahová zařízení pro děti a mládež a sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi. Nízkoprahová zařízení pro děti a mládež vytvářejí dětem zázemí pro volnočasové aktivity, poskytují poradenství a bývá zde nabízeno i doučování. Sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi jsou zaměřeny na komplexní podporu rodiny, tato může být směřována na zvýšení kompetencí rodiče v přípravě dítěte do školy, součástí podpory může být zajištění dobrovolníků pro doučování dětí.

Kromě organizací poskytujících registrované sociální služby mohou podporu v rodinách na různé úrovni a v různých oblastech zajišťovat i jiné organizace, a to obecně prospěšné společnosti, zapsané ústavy, zapsané spolky nebo nadace a nadační fondy, a to dle svého konkrétního zaměření. Podpora může spočívat například v organizaci zájmových aktivit nebo ve finanční podpoře (Němec in Němec a kol, 2019, s. 84, 85).

6 Výzkumné šetření

Výzkumné šetření bylo realizováno v rodinách romského etnika s evidentními prvky sociálně znevýhodněného prostředí. Výzkum zjišťoval kompetence rodičů romského etnika ve vzdělávání svých dětí, a to s ohledem na jejich základní rodinné dispozice, vzdělání a životní podmínky. Výzkum jsem směřovala k získání co nejreálnějšího náhledu na danou problematiku přiblížením v kontextu kazuistik jednotlivých rodin. Pro rozšíření úhlu pohledu na dané téma jsem zjišťovala i stanovisko učitelek dětí z uvedených rodin.

6.1 Cíle a otázky výzkumného šetření

Vlastní výzkum byl rozdělen na dvě části. První část se týkala šetření v rodinách, druhá část byla směřována ke zjišťování údajů u učitelek dětí z rodin. Šetření v rodinách bylo zaměřeno do dvou oblastí. Jednak bylo cíleno na získání náhledu do původního rodinného prostředí rodiče, jednak bylo směřováno na reálný stav možností a schopností rodiče při vzdělávání vlastních dětí. Zjišťování údajů u učitelek bylo zaměřeno k doplnění obrazu prezentovaného rodiči. Výzkumné otázky pro dané oblasti byly následující:

- Jaké podmínky ovlivňovaly vzdělávání rodičů (účastníků výzkumu) a jakého vzdělání a možností uplatnění dosáhli?
- Jaké prostředí a pomoc jsou schopni rodiče svým dětem při jejich vzdělávání poskytnout?
- Jak účastníci výzkumu jako rodiče vnímají úspěšnost nebo neúspěšnost svých dětí?
- Jaké mají účastníci výzkumu očekávání ve vztahu k dokončení vzdělávání svých dětí?
- Jak je vzájemně vnímána komunikace mezi rodiči a učiteli?
- Jakou má případná absence dítěte ve škole vliv na jeho vzdělávání?

Souhrn odpovědí na výše uvedené otázky měl poskytnout náhled na schopnosti, osobní dispozice i limity rodičů se zaměřením na vzdělávání svých dětí. Zjištěné údaje odráží reálné informace z domácího prostředí dětí z romských rodin v sociálně vyloučeném prostředí, které následně umožňují pochopit, v čem spočívají překážky v rodinném zázemí takových žáků, čeho je možné využít jako přirozeného zdroje v rodině, v čem jsou reálné šance na změnu.

6.2 Metody šetření

Pro získání informací jsem zvolila kvalitativní výzkum, neboť tato forma výzkumu pracuje se sestavením obrazu zkoumaného na základě objasňování příčin určitého chování či jednání lidí (Hendl, 2012, s. 50). Volba formy výzkumu se opírá o toto vymezení: „*Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomocí celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu"* (Švaříček, Šeďová a kol., 2014, s. 17). Rozhovory s rodiči byly realizovány po předem získaném souhlasu a vysvětlení souvislostí s účastí ve výzkumu v jejich přirozeném prostředí, tedy v domácnostech rodin. Účastníkům výzkumu byl dán prostor vyjádřit otevřeně svůj vlastní postoj a náhled ke zjišťovaným skutečnostem. Otevřenost respondentů v jejich sděleních vychází z dlouhodobého kontaktu a spolupráce s většinou z oslovených rodin v rámci poskytování sociálně-aktivizačních služeb v dané obci a ze vzájemné důvěry nastavené v rámci výkonu sociální práce v rodinách.

Pro zjišťování informací jsem využila polostrukturované rozhovory. Základní dotazník byl připraven pro rozhovor s rodičem. Tento byl rozdělen do dvou částí, z nichž první část byla zaměřena na zjišťování informací o původní rodině současných rodičů, druhá část rozhovoru byla zaměřena na aktuální situaci rodiny. Byl připraven i doplňující dotazník pro rozhovor s třídním učitelem některého z dětí v rodině, tento však byl využit pouze v případě výslovného souhlasu k realizaci takového rozhovoru uděleného rodičem a následně v případě souhlasu učitele s provedením rozhovoru. Možnost rozhovoru i s učitelem dítěte vnáší do výzkumu koncept triangulace. Pojem triangulace označuje využívání více kombinací při získávání dat a Švaříček (in Švaříček, Šeďová a kol. 2014, s. 202) uvádí tyto typy: triangulaci metod, dále triangulaci zdrojů dat, triangulaci multiperspektivní a také triangulaci kombinace přístupů. Využita je v tomto případě varianta čerpání informací z více zdrojů, tedy ve výpovědích rodičů a ve výpovědích učitelů a je směřována k rozšíření poznatků ve zkoumané oblasti. Vzhledem k tomu, že podmínky pro realizaci rozhovoru s učitelem byly splněny pouze ve třech případech, je tento koncept tímto limitován. V části, která je věnována představení rodin, jsou získaná data kvantitativního charakteru a tato také mohou pomoci vytvořit určitý základní obraz o výzkumném vzorku.

Otázky pro rozhovor s rodičem i pro rozhovor s učitelem jsou uvedeny v příloze č. 2.

6.3 Výběr účastníků výzkumného šetření a prostředí realizace

V rámci výzkumu bylo vybráno osm romských rodin z města v Olomouckém kraji, které je obcí s rozšířenou působností[8]. Tyto rodiny svým počtem, způsobem života, místem bydlení, i postavením v majoritní společnosti představují většinu Romů žijících v daném městě. Z oslovených rodin jich v době výzkumu pět žilo přímo v dané obci, zbývající tři rodiny původně v této obci rovněž po určitou dobu bydlely a nyní žijí v přilehlých obcích. Sedm z těchto rodin žije dlouhodobě v nevyhovujícím bydlení. Do základní charakteristiky „nevyhovujícího bydlení“ v tomto případě lze konkrétně uvést tyto skutečnosti, které se vyskytují v různých kombinacích:

- Nájemné je nepřiměřeně vysoké vzhledem ke stavu obývaného prostoru a vzhledem k výši obvyklého nájmu v místě.
- Pronajatý bytový prostor je horší kvality (např. vlhké zdi, plísně na zdech a stropě, prohnutý a prasklý strop, zatékání do obytných místností, vytápění obytného prostoru pouze kamny na pevná paliva nebo elektrickými přímotopy, nedostatečná možnost vytápění obytného prostoru atp.).
- Nájemní smlouva je uzavřena pouze na několik měsíců, příp. nájemní smlouva není písemně sepsána.
- Majitel nemovitosti praktikuje nezákonné sankce (např. odpojí přívod elektrické energie při opožděné platbě nájmu a pro zapojení požaduje mimořádnou částku 2.000,- Kč, majitel odpojí přívod pitné vody atp.).

Pouze jedna rodina má nyní zajištěno stabilní bydlení v nájmu, kde cena nájmu je přiměřená stavu a umístění objektu a nájemní smlouva neobsahuje rizikové prvky. Rodiny žijící přímo v obci obývají prostor, který splňuje kritéria sociálně vyloučené nebo sociálním vyloučením ohrožené lokality (definice viz kapitola 3 Sociální vyloučení).

Zmiňovaná obec má celkem tři základní školy, z nichž jedna byla historicky školou pomocnou, později zvláštní školou[9] a posléze základní školou praktickou[10]. U této školy je zajímavostí, že v padesátých letech dvacátého století v ní byla zřízena jedna třída pro výuku

[8] Obcí s rozšířenou působností se rozumí obec, na niž je v širším rozsahu přenesena působnost výkonu státní správy (viz zákon č. 128/2000 Sb., o obcích, a zákon č. 314/2002 Sb., o stanovení obcí s pověřeným obecním úřadem a stanovení obcí s rozšířenou působností).

[9] Zvláštní škola – ve zvláštní škole se vzdělávají žáci s takovými rozumovými nedostatky, pro které se nemohou s úspěchem vzdělávat v základní škole, ani ve speciální základní škole. (§ 31 odst. 1 zákona č. 29/1984 Sb., školský zákon, platný do 31. 12. 2004).

[10] Základní škola praktická – od roku 2005 do 31. 8. 2016 termín užívaný pro základní školu vzdělávající žáky s lehkým mentálním postižením s podmínkami základní školy speciální (zák. č. 561/2004 Sb.).

Romů. V této škole se i v současné době vzdělávají ve větší míře děti, jejichž rodinné zázemí je ze sociálního hlediska slabší, veřejností je škola označována jako „bývalá praktická“[11]. Rodiny, se kterými byl realizován rozhovor v rámci výzkumu, tuto školu většinou označují jako „speciální školu“.

6.4 Získávání dat a jejich zpracování

U všech z osmi oslovených rodin rodiče souhlasili po předchozím seznámení se s cílem výzkumu s uskutečněním monitorovaného rozhovoru. Jak již bylo výše uvedeno, využit byl polostrukturovaný rozhovor. V pěti rodinách odpovídaly na pokládané otázky pouze matky, ve třech rodinách se svými odpověďmi zapojovali i otcové. Celkem vypovídalo jedenáct osob z osmi rodin. Rodiče byli poučeni o anonymním zpracování poskytnutých informací, o možnosti odmítnout odpovědět na jakoukoli otázku nebo rozhovor kdykoli ukončit. Ze všech uskutečněných rozhovorů byly pořízeny audionahrávky.

V závěru rozhovoru byli rodiče dotázáni na možnost realizace rozhovoru s učitelem některého z dětí plnících školní docházku a rodiče byli v souvislosti s tímto seznámeni s konkrétními otázkami připravenými pro rozhovor s učitelem. V pěti rodinách rodiče s provedením rozhovoru s učitelem některého z dětí poskytli souhlas. Z pěti následně oslovených učitelek jedna souhlasila s osobním rozhovorem s pořízením zvukové nahrávky, jedna s poskytnutím rozhovoru s písemným zápisem odpovědí a jedna se zodpovězením otázek písemnou formou. Odpovědi k otázkám tak poskytly celkem tři učitelky dětí z výše uvedených rodin. Ze tří realizovaných rozhovorů s učitelkami dvě učitelky učí na běžné základní škole, jedna učí na základní škole označené pro účely práce jako „bývalá základní škola praktická“.

Všechny rozhovory s rodiči byly uskutečněny v jejich přirozeném prostředí, tedy v jejich domácnostech. Většina respondentů odpovídala velmi otevřeně, v rámci veškerého dotazování nebyla odmítnuta žádná z pokládaných otázek. Realizované rozhovory měly různou délku dle otevřenosti a sdílnosti rodičů v odpovídání na dotazy. Nejkratší rozhovor trval cca 18 minut, nejdelší cca 41 minut, průměrná doba rozhovoru byla cca 33 minut. Zvukové nahrávky byly pro další zpracování doslovně přepsány do písemného záznamu a získané informace byly využity pouze pro účely této práce.

Informace získané zodpovězením otázek učitelkami některých dětí mají doplňující charakter a názor nebo vnímání rodičů na zvolené téma rozšiřují o další úhel pohledu. Stejně

[11] Pro účely této práce pojem „bývalá základní škola praktická“ bude využit pro odlišení zmiňované školy od zbývajících základních škol.

tak tato získaná data byla využita anonymně, učitelky nebyly seznámeny s žádnou částí výpovědi některého z rodičů a rodičům nebyla poskytnuta žádná informace sdělená učitelkou.

Pro zachování anonymity byly v rámci zpracování získaných dat jednotlivé rodiny označeny různými velkými písmeny: A, B, C, M, N, P, S a T. Pro identifikaci realizovaných rozhovorů s učitelkami některých dětí z oslovených rodin bylo využito spojení písmene příslušné rodiny a stejného malého písmene, tedy: Aa, Bb a Pp. V části věnující se zpracování zjištěných dat není využita jiná forma označení rodin kromě této.

6.5 Metoda vyhodnocování a interpretace dat

Pro zpracování získaných dat, jejich vyhodnocení a následnou interpretaci bylo využito otevřené kódování. Šeďová (in Švaříček, Šeďová a kol., 2014, s. 211) popisuje tuto techniku jako *„operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem.“* Jednotlivé části textu jsou rozděleny podle svého obsahu na jednotky a těmto je přiřazen významově odpovídající kód. Aplikována byla varianta konstantní komparace, v rámci které je průběžně realizováno porovnávání a vyhledávány jsou shody a rozdíly v datech. V tomto kontextu vznikají základní modely případů současně s rozpoznáváním podmínek vedoucím ke vzniku odlišností (Šeďová in Švaříček, Šeďová a kol., 2014, s. 224, 225).

7 Výsledky výzkumného šetření a jejich analýza

Tato část je věnována zpracování získaných dat, tedy analýze informací zjištěných v rámci realizace výše uvedených rozhovorů. Jednotlivé kategorie se věnují oblastem, které souhrnně skládají části mozaiky tvořící obraz domácího prostředí rodin, vazby rodičů k dětem, interakcím mezi rodinou a školou. Ve výsledku ilustrují možnosti a limity rodičů ve vtahu ke vzdělávání svých dětí.

7.1 Charakteristika rodin účastníků výzkumu

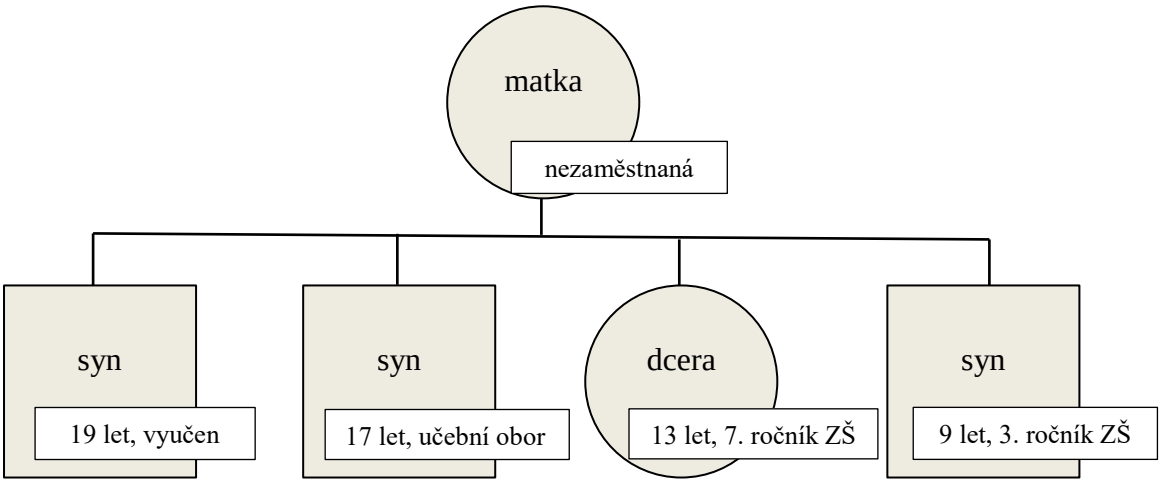
Jak již bylo zmíněno, stěžejní rozhovor byl realizován v osmi romských rodinách celkem s jedenácti rodiči – v pěti rodinách odpovídaly na otázky pouze matky, ve třech rodinách některé z otázek zodpověděli i otcové. Všechny rodiny splňují kritéria sociálního vyloučení[12]. Jedná se o rodiny, které dlouhodobě žijí v bydlení nízké kvality bez možnosti změny k lepšímu, vzdělání dospělých je nízké, s tímto souvisí nižší obecný přehled, neznalost některých svých práv a povinností, příjem rodin tvoří plně nebo částečně sociální dávky, příslušníci rodin jsou orientováni na přítomnost atd. V dané obci je většina rodin soustředěna v domě X[13], místem bydliště tvoří určité společenství, vztahy mezi nimi jsou občas příbuzenského charakteru. Některé rodiny se často stěhují. Vůči majoritě v obci rodiny vědomě nevytvářejí samostatnou komunitu.

[12] Definice sociálního vyloučení viz kapitola 3 Sociální vyloučení.

[13] Dům X – v této práci tento termín označuje dům s několika byty, jež majitel pronajímá výhradně sociálně znevýhodněným osobám, které mají velmi malou možnost získat komerční nájem v majoritní společnosti. Toto bydlení odpovídá v mnoha bodech popisu „nevyhovujícího bydlení“ – viz kapitola 6.3.

- **Rodina A**

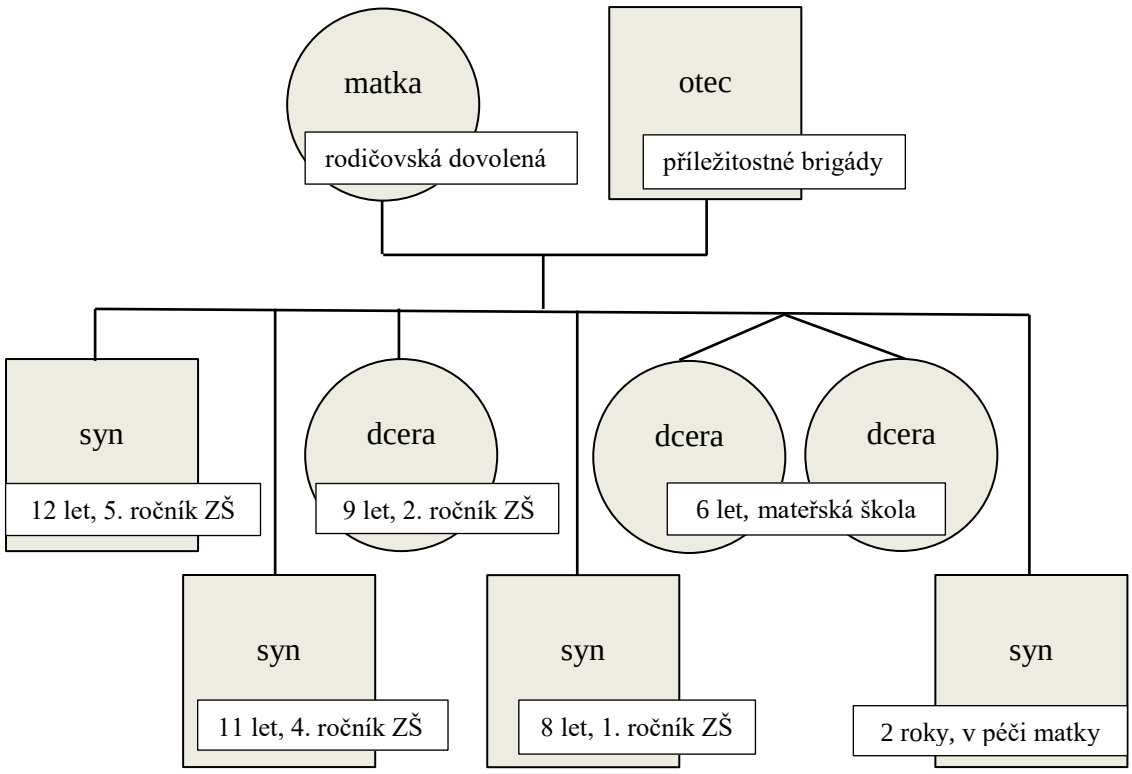
Rodinu tvoří matka, sedmnáctiletý syn, který dojíždí do jiného města do druhého ročníku učebního oboru automechanik, dále dvě nezletilé děti plnící povinnou školní docházku – nejmladší téměř devítiletý syn je žákem třetího ročníku na prvním stupni základní školy, třináctiletá dcera chodí do sedmého ročníku na druhém stupni základní školy. Matka je rozvedená, žije několik let ve stabilním svazku s jiným partnerem. V domácnosti nyní pobývá zletilý syn, který má dokončen učební obor obráběč kovů. Od útlého dětství nebyl v péči matky, ale v péči jiných členů rodiny matky. Rozhovor byl realizován s matkou, otec není v rozhovoru zmiňován, neboť dlouhodobě nejeví o své děti jakýkoli zájem a matka o něm zejména z tohoto důvodu hovořit nechce. Rodina obývá dlouhodobě byt v domě X. Matka v minulosti pracovala několik měsíců na pracovním místě dotovaném Úřadem práce ČR, nyní je dlouhodobě bez zaměstnání, příjem rodiny tvoří zejména sociální dávky.



Obr. č. 1 – Schéma rodiny A

- **Rodina B**

Jedná se o úplnou rodinu, rodiče před několika lety uzavřeli manželství, jejich soužití však trvá déle. Rodiče mají sedm dětí v rozmezí od batolecího věku po děti mladšího školního věku. Dvanáctiletý syn je žákem pátého ročníku základní školy, jedenáctiletý syn chodí do čtvrtého ročníku, devítiletá dcera opakuje dle sdělení matky ze zdravotních důvodů první ročník[14], osmiletý syn po ročním odkladu školní docházky navštěvuje první ročník – všechny zmíněné děti, kromě nejmladšího, nastupovaly školní docházku do běžné základní školy, pro obtíže se zvládáním učiva rodiče zvolili přestup dětí do „bývalé základní školy praktické“, osmiletý syn na tuto školu nastoupil hned od prvního ročníku. Dvě šestileté dcerky chodí do mateřské školy, nejmladší téměř dvouletý syn je v celodenní péči matky. Matka má ještě další tři děti z předchozího partnerství, dvě z nich jsou již zletilé a mají vlastní rodiny, jedno žije v pěstounské péči a s matkou se nestýká. Otec má rovněž děti z přechozího vztahu, tyto nejsou v rozhovoru zmiňovány. Rodina dříve žila mimo jiné v domě X, nyní bydlí v pronajatém malém rodinném domku v přilehlé obci. Kvalita bydlení je rovněž velmi nízká. Matka s ohledem na počet dětí a jejich věk je dlouhodobě v domácnosti, otec má občasné brigády, příjem rodiny tvoří zejména sociální dávky. Rozhovor byl realizován s matkou, otec v danou dobu nebyl přítomen.

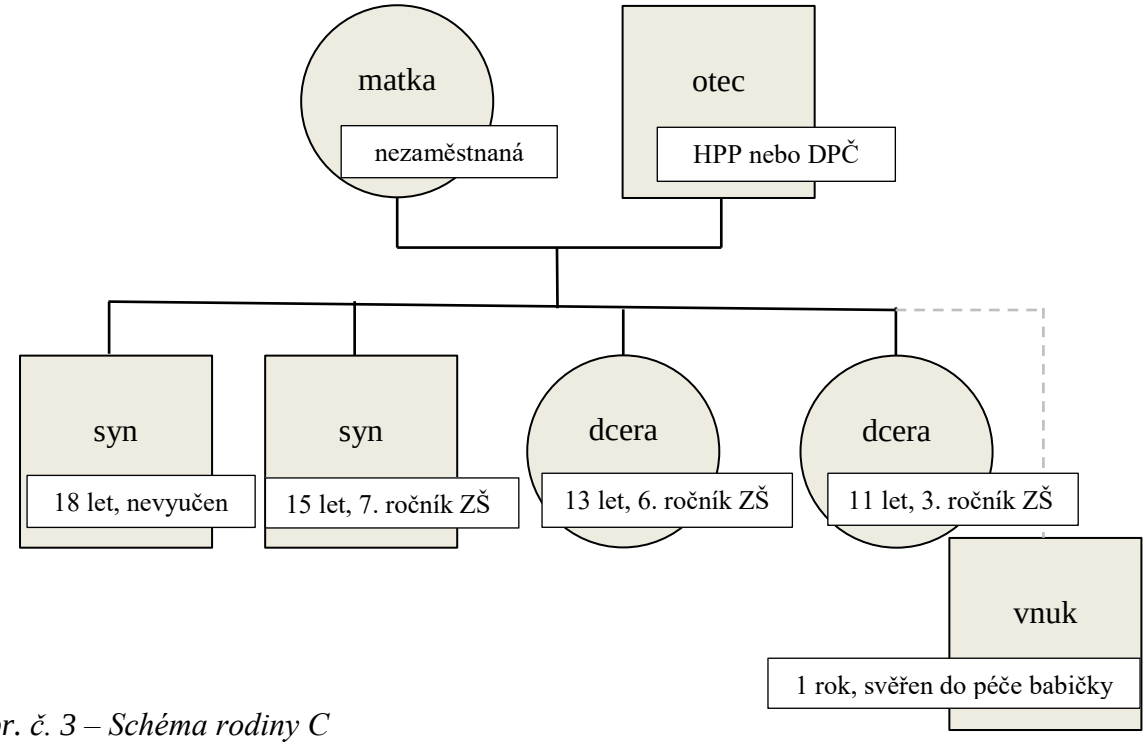


Obr. č. 2 – Schéma rodiny B

[14] Dle sdělení učitelky dítě navštěvuje druhý ročník základní školy.

- **Rodina C**

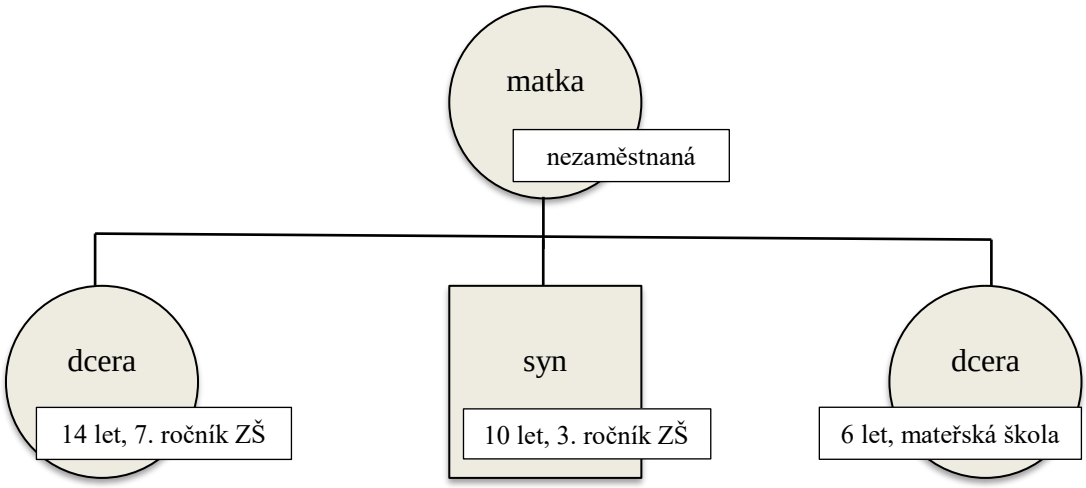
Opět se jedná o úplnou rodinu. Rodiče rovněž před několika málo roky uzavřeli manželství, ale jejich soužití trvá již přes dvacet let. V současné době rodiče vychovávají své tři nezletilé děti, další tři děti jsou již zletilé, z nich se ve společném bydlení zdržuje pouze osmnáctiletý syn, další již mají vlastní rodiny. Z nezletilých dětí patnáctiletý syn chodí do sedmého ročníku základní školy a s ohledem na dvě opakování ročníku v průběhu školní docházky školu v letošním roce končí, na učební obor se nechce hlásit. Třináctiletá dcera chodí do šestého ročníku a jedenáctiletá dcera do třetího ročníku, a to „bývalé základní školy praktické." Matka označuje jejich školní program jako „speciální". Rodiče nyní pečují také o vnuka (kojenecký věk), kterého mají soudem svěřeného do péče. Rodina dříve bydlela mimo jiné i v domě stejného charakteru, jako je dům X. Aktuálně má rodina zajištěn pronájem jednoho ze dvou bytů v rodinném domě v malé obci nedaleko obce s rozšířenou působností. I zde je kvalita bydlení nízká a opět jsou pro nájem typické prvky uvedené u charakteristiky „nevyhovujícího bydlení". Matka je dlouhodobě v domácnosti, zejména z důvodu péče o děti, otec pracuje dle možností na hlavní pracovní poměr (dále HPP) nebo na dohodu o pracovní činnosti (dále DPČ) ve firmách v okolí svého bydliště. Příjem rodiny tvoří většinou mzda otce a sociální dávky. Rozhovor byl realizován převážně s matkou, otec byl rozhovoru přítomen a v některých částech rozhovoru na pokládané otázky rovněž odpovídal.



Obr. č. 3 – Schéma rodiny C

- **Rodina M**

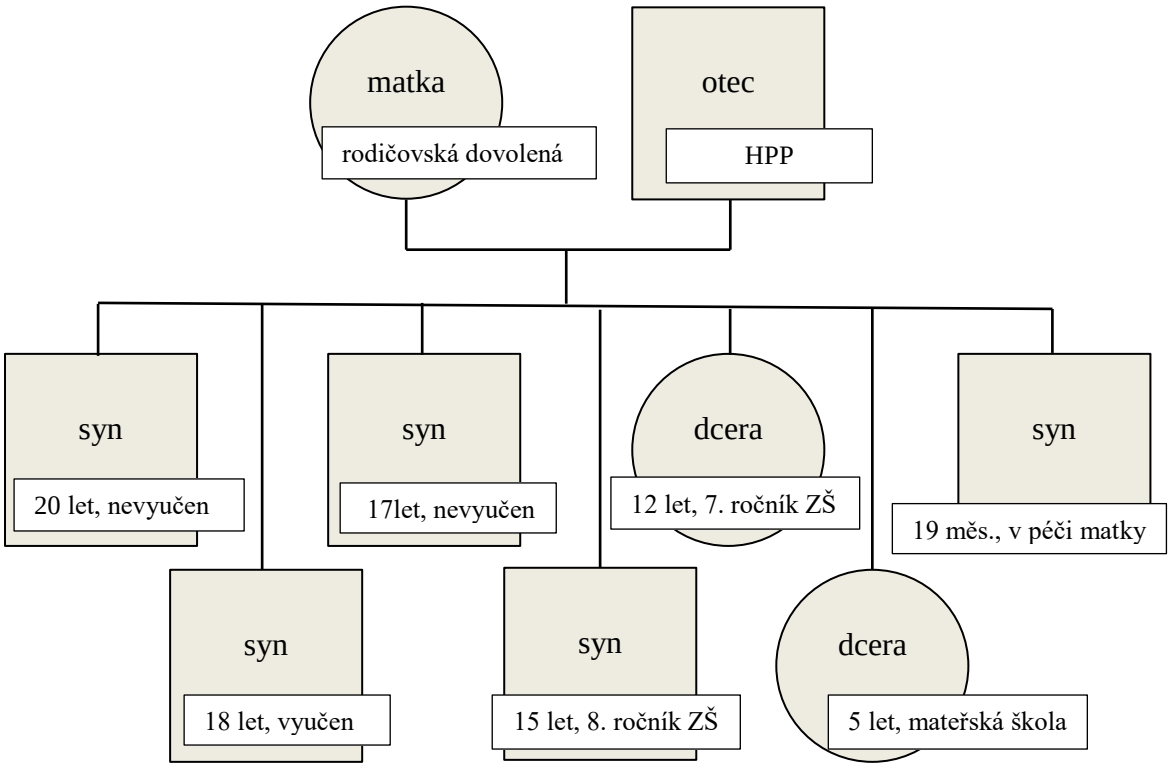
Tuto rodinu tvoří matka, její tři nezletilé děti: čtrnáctiletá dcera navštěvuje sedmý ročník „bývalé základní školy praktické“, téměř desetiletý syn chodí do stejné školy do třetího ročníku a šestiletá dcera dochází do mateřské školy v rámci povinné předškolní přípravy. Matka má ještě další čtyři děti, z čehož tři jsou zletilé a s rodinou již nebydlí a jedno dítě vyrůstá v pěstounské péči. Otec dětí, které jsou v péči matky, se s rodinou nestýká, matka kontakt s otcem vyhledává minimálně kvůli obavě z jeho agresivního chování, o otci v rozhovoru nechtěla hovořit. Matka v současné době navázala nový vztah, ale tento partner s rodinou zatím nežije. Rodina má nájemní smlouvu k bytu v domě X. Matka je většinou v domácnosti v souvislosti s péčí o děti, příjem rodiny tvoří sociální dávky.



Obr. č. 4 – Schéma rodiny M

- **Rodina N**

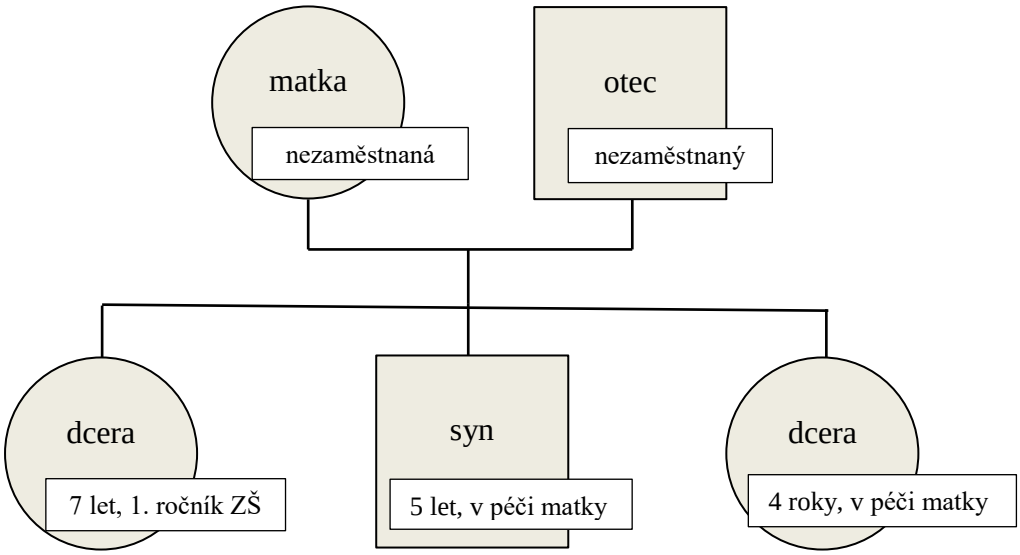
Jedná se o nesezdané soužití rodičů žijících v dlouhodobém partnerském svazku. Rodiče mají celkem sedm dětí. Dva synové jsou zletilí a žijí nadále s rodinou, sedmnáctiletý syn po nástupu do učebního oboru školu odmítl, nevzdělává se již v žádném učebním oboru, téměř patnáctiletý syn je žákem osmého ročníku základní školy, dvanáctiletá dcera je žákyní sedmého ročníku základní školy, pětiletá dcera navštěvuje mateřskou školu, nejmladší dítě je v batolecím věku (19 měsíců). Všichni členové rodiny obývají nájemní byt 2+1, který je střední kvality. Aktuálně je počet osob rozšířen o partnerku a narozené dítě nejstaršího syna. Matka je dlouhodobě v domácnosti v souvislosti s péčí o děti, otec je až na krátké výjimky zaměstnán, příjem z pracovní činnosti mají již i tři nejstarší děti. Příjem rodiny tak dlouhodobě tvoří mzda otce, která je však postižena exekučními srážkami, v posledním roce je příjem navýšen o výdělky nejstarších dětí. Rodina v minulosti čerpala sociální dávky na bydlení, nyní pobírá rodičovský příspěvek a přídavky na děti. Rozhovor byl uskutečněn s matkou, otec byl rozhovoru přítomen a na některé otázky rovněž odpovídal.



Obr. č. 5 – Schéma rodiny N

- **Rodina P**

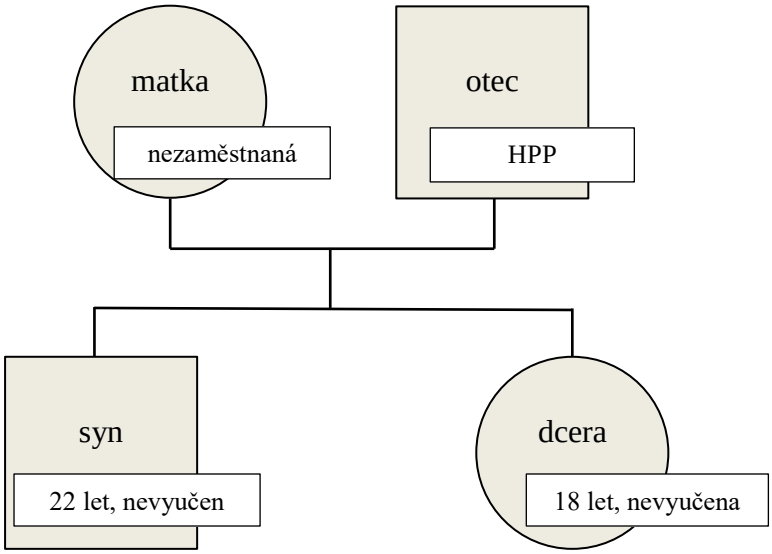
Rodinu tvoří otec a matka, kteří v žijí manželském svazku, a tři z jejich pěti dětí. Sedmiletá dcera plní povinnou školní docházku v prvním ročníku základní školy, pětiletý syn a čtyřletá dcera jsou doma s matkou a otcem. Další dvě děti (rovněž předškolního a mladšího školního věku) vyrůstají v péči babičky – jedná se o matku matky. Rodina obývá byt v domě X. Rodiče nepracují, příjem rodiny tvoří sociální dávky. Rozhovoru byla přítomna pouze matka, v rámci odpovědí uváděla i skutečnosti, které se týkaly jejího partnera.



Obr. č. 6 – Schéma rodiny P

- **Rodina S**

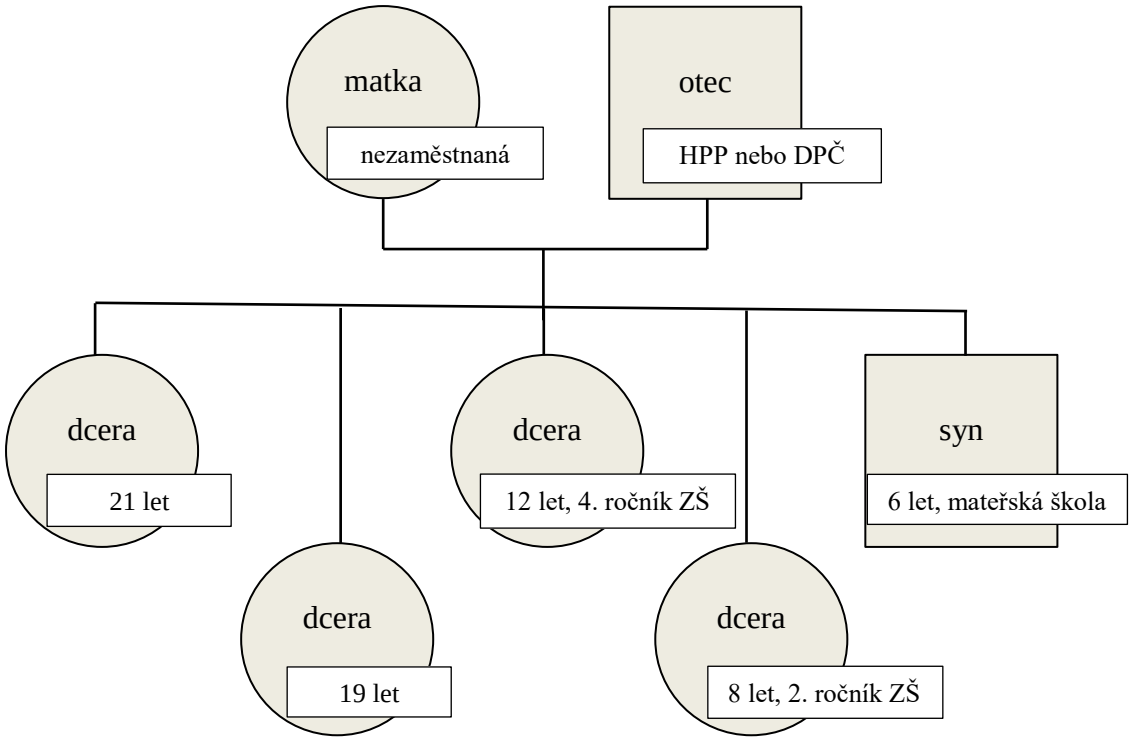
Jedná se o rodinu, kde otec a matka žijí v dlouholetém a stabilním partnerském svazku. Rodiče mají dvě děti, v současné době již zletilé. Rodinu jsem pro rozhovor vybrala z toho důvodu, že jsem ji znala již v době, kdy mladší dítě plnilo povinnou školní docházku, rodina žila v blízkosti domu X v bydlení stejného charakteru a byla výraznou součástí romské komunity v dané obci. Aktuálně má rodina zajištěn pronájem staršího rodinného domku v nedaleké malé obci. Dům obývá kromě rodičů i jejich zletilý syn a jejich dcera s partnerem a dvěma malými dětmi. Matka nyní nepracuje, střídala se u ní období, kdy byla zaměstnána, s dobou péče o děti a s dobou, kdy byla evidována jako uchazeč o zaměstnání na Úřadu práce ČR. Otec dlouhodobě pracuje, v posledních letech ve stejné firmě, má řádnou pracovní smlouvu, zaměstnání má i zletilý syn. Příjem rodiny tvoří mzda otce, mzda zletilého syna, i mzda partnera dcery a dle okolností sociální dávky (nyní rodičovský příspěvek, který pobírá dcera). V minulosti rodina čerpala sociální dávky na bydlení, po určitou dobu i dávky hmotné nouze. Rozhovoru se účastnila pouze matka, sdělila i některé skutečnosti týkající se otce.



Obr. č. 7 – Schéma rodiny S

- **Rodina T**

Otec a matka v této rodině byli v minulosti manželé, rozvedli se, ale nadále žijí společně a pečují o všechny své děti. V rodině je šestiletý předškolák, který plní předškolní docházku v mateřské škole, osmiletá dcera (druhý ročník) a dvanáctiletá dcera (čtvrtý ročník), které obě chodí do „bývalé základní školy praktické“ a také dvě děti zletilé, které mají omezenu svéprávnost a jejichž stav vyžaduje trvalou péči. Rodina má rovněž pronajatý byt v domě X, jedná se opět o nevyhovující bydlení. Matka nepracuje, a to s ohledem na péči o mladší děti, ale i z důvodu nutné péče o nejstarší děti. Otec má přiznán invalidní důchod, mimo to má příležitostné brigády. Příjem rodiny tvoří důchod otce, poměrná část důchodu zletilých dětí, sociální dávka příspěvek na bydlení a část příspěvku na péči. Rozhovor poskytla matka, později se připojil i otec a sám některé otázky zodpověděl.



Obr. č. 8 – Schéma rodiny T

7.2 Model původních rodin účastníků výzkumu

Tato část je změřena na životní zkušenost současných rodičů, a sice jaký byl jejich rodinný model po dobu jejich vzdělávání. Položené otázky měly spíše kvantitativní charakter a směřovaly ke zjištění základního obrazu původní rodiny, zaměstnání a vzdělání rodičů respondentů, dále byl zjišťován jejich současný pohled na vlastní vzdělávání a na představy pracovního uplatnění. Nejvýše bylo teoreticky možné získat na každou otázku šestnáct odpovědí. Rozhovor byl domlouván ve všech případech s matkami, u některých setkání byli přítomni i otcové, kteří se více či méně se do dialogu zapojovali. Některé matky uváděly jim známé údaje i za svého partnera nebo manžela. Jak již bylo zmíněno v části věnující se představení rodin, dvě z respondentek se k otázkám vyjadřovaly pouze za svou osobu. Prakticky tak bylo možné získat ke každé otázce maximálně čtrnáct odpovědí.

7.2.1 Rodiče respondentů (vzdělání a zaměstnání)

Rodiče respondentů měli z dvaceti uvedených údajů (souhrnně ve vztahu k otci i k matce respondentů) vzdělání většinou základní, pouze ve dvou případech měli otcové ukončen učební obor, v jednom případě respondentka uvedla, že se domnívá, že otec měl dokončenu střední školu – tuto skutečnost dovozovala z otcova zaměstnání: *„Tatínek, ten měl střední, myslim, protože jezdil autobusama tady, jako řidič. Takže ten měl vyšší jako.“* Ve vztahu k základnímu vzdělání respondenti dokázali pouze ve dvou případech rozlišit, zda jejich rodiče dokončili běžnou základní školu, nebo „zvláštní školu“[15], pojem základní vzdělání tedy může zahrnovat obě varianty.

Jako zaměstnání rodičů respondenti uváděli tyto práce či profese: dělnické práce (5x), úklidové práce (3x), kopáč a brusič (1x), zedník (1x), zámečník (1x), řidič autobusu (1x), buldozerista (1x), kuchařka (1x). V uvedených odpovědích bylo pouze jednou zmíněno, že některý z rodičů nebyl zaměstnán v klasickém pracovním poměru: *„Můj tata, ten v práci nebyl, ten byl na Úřadě práce … no, měl nějaké fušky po kamarádech.“*

Z uvedených údajů vyplývá, že respondenti si své rodiče pamatují jako osoby pracující, znají většinou konkrétně obsah jejich práce, a to jak u svého otce, tak u své matky. To je v kontrastu se skutečností, že ve výzkumném vzorku jsou všechny matky z oslovených rodin bez zaměstnání, v některých případech i bez jakýchkoli pracovních zkušeností.

[15] „Zvláštní škola“ – ve zvláštní škole se vzdělávají žáci s takovými rozumovými nedostatky, pro které se nemohou s úspěchem vzdělávat v základní škole, ani ve speciální základní škole. (§ 31 odst. 1 zákona č. 29/1984 Sb., školský zákon, platný do 31. 12. 2004).

7.2.2 Podmínky vzdělávání respondentů

Z jedenácti uvedených konkrétních údajů v odpovědích vyznívá, že osm respondentů vyrostlo ve vlastním rodinném prostředí. Ve třech případech o respondenty v dětství pečovali prarodiče, z čehož ve dvou těchto případech došlo ke změně na ústavní výchovu, a dále v jednom případě byla přímo již v útlém věku u respondenta nařízena ústavní výchova.

Co se týká vzpomínek na zvládání učiva v průběhu vzdělávání, ve třech případech se vyjádřili sami otcové, a to jednoznačně v tom smyslu, že učení pro ně subjektivně nebyl problém: *„Šlo mi to normálně.“*(vzděláván ve zvláštní škole), *„No, tak já jsem neměl problémy ve škole, ani na učilišti.“* (vzděláván v běžné základní škole, vyučen), *„Učení… ale jo, šlo to. První stupeň klasika, druhý klasika, jsem to zvládl.“* (vzděláván v běžné základní škole). Z osmi respondentek tři zmiňovaly, že první ročník základní školy opakovaly, a to zároveň s přestupem do zvláštní školy. V jednom případě respondentka opakovala první ročník a nadále pokračovala ve vzdělávání běžné základní školy. Další tři odpovědi vyznívaly v lepší zvládání učiva v nižších ročnících základní školy, jenom v jednom případě respondentka uvedla zlepšení na 2. stupni základní školy, protože se již dokázala připravovat do školy samostatně: *„A na tom druhým (stupni) už to bylo trochu lepší, protože jsem se sama učila, už mi nikdo nepomáhal*.“

Určitým důležitým vypovídajícím prvkem o vlastních možnostech respondentek ve vzdělávání je uváděné opakování 1. ročníku základní školy (příp. přestupu na zvláštní školu). Pro celkový kontext je ponechána delší citace: *„No, první třída, to jsem hodně měla problémy, protože jsem neuměla česky – až do teď, že? (s úsměvem) Takže se mnou mama mluvila od malička romsky. A když jsem nastupovala s bráchou do první základky, nebylo to kvůli tomu, že bych to nedávala, ale že prostě jsem neuměla česky. Tak mě dali do zvláštní školy. No, že jsem neuměla tu češtinu, proto jsem hned musela přestoupit do zvláštní školy… No, když jsem jako chodila do tý zvláštní školy, tak v první třídě, je to pravda, dělalo mi problém písmenka a tak. Když učitelka třeba něco řekla a já jí nerozuměla, prostě jsem se na ni jako dívala a nevěděla jsem, co po mně vlastně chce, že. Já jsem třeba měla sestřenici, která se mnou v té třídě chodila, ona mi to vždycky cikánsky jako řekla. Tak jsem to nějak pochopila, že. Já jsem vyšla ze šesté třídy. Opakovala jsem šestou třídu, protože jsem to furt nezvládala. Nevim proč, ale prostě jsem furt opakovala tu šestou třídu. A furt jsem tam měla ty problémy s tim.“* V této souvislosti je tedy možné se zaměřit také na otázku užívání romského jazyka a jeho případného vlivu na zvládání učiva po nástupu do základní školy.

Z jedenácti odpovědí k otázce používání romštiny v původní rodině respondentů byla v jednom případě romština výhradním jazykem v rodině, ve dvou případech členové rodiny používali romštinu a/nebo maďarštinu, ale i češtinu – opět v rámci zachování kontextu jsou uvedeny delší citace:

„My cikánsky nemluvíme. Máma uměla, jo, ale nemluvila nikdy jako cikánsky. My prostě po maďarsky. Babička byla Maďarka a my se naučili po ní maďarštinu. Máma, prostě všichni, že.“[16]

„Já si pamatuju, že určitě v té první (třídě) jsem propadala. Nedařila se mi čeština, český jazyk. Můj jazyk byl romština, maďarština. Protože vlastně děda byl Maďar, takže nám se to dost jako pletlo. Samé pětky v diktátech. V té škole potom, v tom dětským domově, když jsme byli, tak jako už se to zlepšilo potom. Protože jsem byla nucena, že, abych se něco naučila.“[17]

Ve čtyřech původních rodinách byla romština používána, ale primární užívaný jazyk již byla čeština. V jedné z odpovědí zaznělo, že rodina romštinu používala pro komunikaci např. mezi otcem respondenta a jeho babičkou, ale nepoužívala ji v komunikaci s dětmi v rodině: *„Prostě řekli, že to škodí jazyk.“* Jiný z respondentů se k používání romského jazyka vymezil: *Romsky mluvím, ale mám takovou dobrou výslovnost (v užívání češtiny), né jako ti druzí.“* Ve čtyřech odpovědích zaznělo, že romština nebyla v rodině používána vůbec, například: *„My romsky ani neumíme.“*

Důvod absence ve školní docházce zpětně respondenti uváděli v devíti odpovědích. Šestkrát byla jako důvod uvedena doba nemoci nebo jiné zdravotní důvody: *„Tak většinou nachlazení nebo chřipka, to bylo občas.“ „Bylo to takové normální, jako, neštovice a takový, křipka, že.“ „Ze začátku ne, ale v deváté třídě jsem chyběla hodněkrát, protože mně zjistili nemoc.“* Mezi odpověďmi se objevil jeden rozpor, a to ve výpovědích dvou respondentek, které jsou sestrami, vyrůstaly v jedné domácnosti, ale každá důvody absence popisovala jinak. Jedna z nich jako jediná z respondentů uvedla jiný důvod než zdravotní: *„Nějaký absence tam byly. Nechtělo se mi, nechtělo se mi vstávat.“* Druhá z nich měla výrazně odlišný náhled: *„No, nechyběli jsme. My jsme si to nemohli dovolit. Protože vím, že v tu dobu, když jsme chtěli být doma, jó něco, když jsme trucovali nebo prostě když jsme byli nemocní, tak vím, že nám rodiče říkali: ‚No, ale my nemůžeme být doma z práce, my si to nemůžeme dovolit.‘ Ne, jak v dnešní době si dovolijou, že… Takže my jsme museli jít, aj když jsme nechtěli.“* V jedné odpovědi bylo ze strany respondentů uvedeno, že absence byla minimální a v jednom případě bylo sděleno, že absence ve škole nebyla žádná.

[16] Respondentka vyrůstala v péči babičky.
[17] Respondentka vyrůstala v dětském domově.

Jako prostor doma, ve kterém se respondenti v době svého dětství mohli připravovat do školy, byla ve třech případech z devíti opovědí zmíněna kuchyně, dále byl zmiňován dětský pokoj (3x), nebo pouze neurčeně *„pokoj“* (1x), obývací pokoj (1x), v jednom případě také *„třída“* v dětském domově.

Co se týká možnosti pomoci s učením a s přípravou do školy, bylo z osmi odpovědí třikrát sděleno, že nebyl v rodině nikdo, kdo by v této oblasti poskytoval podporu, ve dvou případech byl uveden otec, jedenkrát oba rodiče, jedenkrát matka na každodenních návštěvách dítěte vyrůstajícího v péči babičky, v jednom případě byla poskytována pomoc pracovnicemi dětského domova.

Z výše uvedených odpovědí je patrný vliv odlišného jazyka používaného v rodině na zvládání učiva zejména v počátcích vzdělávání a následná realizovaná forma řešení spočívající ve vyřazení dítěte z klasického vzdělávacího systému. Respondenti ve všech případech mají vzpomínku na konkrétní prostor, kde se mohli připravovat do školy, možnosti pomoci původní rodiny nebo jiných pečujících osob se vzděláváním respondentů jsou však různé. Subjektivní vzpomínky na dobu absence dokreslují jednou z výpovědí možnost jiné absence než zdravotní a oprávněné.

7.2.3 Dosažené vzdělání

U čtrnácti rodičů byl sdělen údaj o jejich dosaženém vzdělání: u pěti rodičů byla uvedena jako dokončené vzdělání zvláštní škola, z tohoto počtu v jednom případě si respondentka později zajistila a absolvovala kurz asistenta prevence kriminality. U dalších pěti rodičů bylo uvedeno dokončení základní školy (zde však není možné pohlížet na sdělovaná fakta jako na spolehlivá s ohledem na problematické rozlišování pojmu „základní škola“ a „zvláštní škola“ respondenty), z toho v jednom případě si respondentka doplnila vzdělání rekvalifikačním kurzem v oboru prodavačka. V jednom případě respondent docházel po stanovenou dobu do učebního oboru, ale nemá výuční list. V jednom případě si respondentka dokončila vzdělání v učebním oboru v době svého pobytu ve výkonu trestu odnětí svobody (obor šička/kloboučnictví). Ve dvou případech získali rodiče vzdělání v učebním oboru klasicky po ukončení základní školy, a to konkrétně jako zámečník a jako zedník s doplněním další kvalifikace v kurzech svářeč a brusič.

Z deseti uvedených údajů dosaženého vzdělání základní školy nebo zvláštní školy v sedmi případech rodiče nastoupili do učebního oboru. U respondentek téměř ve všech případech kromě jednoho bylo příčinou ukončení vzdělávání těhotenství, uváděnou výjimkou byla komplikovaná zlomenina nohy s následnou dlouhodobou léčbou. Ze čtyř otců, kteří mají

základní vzdělání, do učebního oboru nastoupili tři, ale jeden ukončil učební obor, protože jej nebavil, jeden vzdělání nedokončil bez uvedení důvodu a jeden neukončil školu závěrečnými zkouškami. Dvě z respondentek do učebního oboru nenastoupily, přičemž jedna si nepamatuje příčinu, protože se chtěla vyučit v oboru švadlena: *„Na učební obor jsem chtěla jít, ale potom, já nevim, nevim, proč jsem nenastoupila. Hlásila jsem se na švadlenu. Nevím ani proč (jsem nenastoupila).“*, druhá z nich jako důvod uvedla skutečnost, že ji partner nepustil: *„…pak jsem měla nastoupit na učňák na kuchařku, že to byl můj sen, no on (manžel, tehdy partner) mě nepustil.“* Jeden z respondentů jako důvod, proč nepokračoval ve vzdělávání po ukončení základní školy, uvedl skutečnost, že byl umístěn do zařízení pro osoby s mentálním postižením a zde mu další vzdělávání nebylo umožněno: *„Na učební obor jsem nešel. No, chtěl jsem, ale ona byla tenkrát špatná situace, že, jelikož já měl mamu, která byla alkoholička, a já jsem byl malej, oni mně vlastně svěřili babičce s dědou. A děda nám potom umřel…, potom mě začala vychovávat babička. Jelikož babička měla osmnáct dětí, třináct, takže na mě nestačila a já jsem potom skončil na ZZ.*[18] *To rozhodl sociální odbor, říkám, to bylo jinačí za komoušů, že. Potom mě jako zbavili svéprávnosti, úplně, jakože úplně, že jako vůbec. … Študovat, to dál nešlo v tým ústavě. Jó, byl jsem osmá třída a potom jsem šel do ZZ.“*

Výše uvedené údaje jsou kvantitativního charakteru a vypovídají jednoznačně o nízkém dosaženém stupni vzdělání u respondentů. Údaje je možné pozorovat v reálných souvislostech a srovnat je jako konkrétní příklad s charakteristikami sociálního vyloučení uvedenými v teoretické části, např. s ohledem na skutečnost, že bydlení většiny rodin je nevyhovující. Dosažený stupeň vzdělání doplňuje, jako jeden z prvků, charakteristiku sociálního vyloučení. Příčiny nedokončení vzdělávání u žen velmi dobře ilustruje časné zakládání rodiny početím dítěte. Přehled dosaženého vzdělání rodičů je znázorněn graficky v příloze č. 3 na obr. č. 9 a přehled průběhu vzdělávání rodičů v učebním oboru je znázorněn v příloze č. 3 na obr. č. 10.

[18] ZZ – pro tuto práci zástupné označení názvu pobytového zařízení pro osoby s mentálním postižením.

7.2.4 Představy rodičů o vlastním zaměstnání

V této kategorii bylo získáno čtrnáct odpovědí. Rozděleny byly na odpovědi týkající se matek a odpovědi týkající se otců. V době realizace rozhovorů nebyla ani jedna z respondentek v klasickém zaměstnaneckém poměru, některé z nich však mají pracovní zkušenost z minulosti, jedna měla v dané době sjednán roznos reklamních letáků. Jejich aktuální představy o zaměstnání se vždy opíraly o konkrétní znalosti činností, pracovní pozice nebo firmy. Čtyři z osmi respondentek by si přály získat pracovní místo v jedné konkrétní firmě na zpracování ovoce a zeleniny v dané obci, a to na dělnické pozici, ve směnném provozu. Pro reálný náhled jsou dále uvedeny konkrétní citace: „*No, už mám vybranou aj práci, jenom se modlím, jestli mě tam kamarád dostane, protože jsem ho přemluvila konečně. A je to tady v té XX.* [19] *No a kamarád, který tam dělá, mi řekl, že mě tam prostě dostane. No tak doufám, že už ta práce konečně bude. No, já už jsem se domluvila aj s přítelem, že když nastoupím, tak už tu práci nenechám, že moje děti už jsou větší, postarat už se o sebe umijou, no tak už bysem v té práci zůstala, protože teď jsem moc dlouho si přála nastoupit do tady té práce. Tak doufám, že mi to vyjde.“* Další odpověď zní: *„To bych viděla časem. Tak možná v té XX, tam dělala aj moje mama.“* A ještě jedna podrobnější výpověď: „*Je mi to úplně jedno, jaká práce bude, nebojím se práce. Chcu jít do XX, právě chodit na noční s tým nejstarším synem, že. A on (otec rodiny) zase ráno do práce, takže abysme se střídali. Protože hmotku neberu, bydlení neberu, takže su ráda, že mám aspoň ty letáky, že jako penízky jsou navíc. Ale kdyby byla pekařina, takhlenc, tak brala bych.“* Poslední vyjádření vztahující se k uváděné firmě: „*Já jsem nikdy nedělala. Chtěla bych tak uklízečku nebo tak něco, výpomoc… klidně bych to zkusila. Kdybych neměla … (jméno dítěte svěřeného péče respondentky), tak bych šla do práce tady do XX mezi zeleninu.“*[20] Další z respondentek měla představu pracovního místa na pozici uklízečky: *„Ráda bych někam nastoupila. Já, nevim. Tak mě baví jenom uklízení. Bych šla dělat uklízečku někde. Do kuchyně bych šla třeba umývat nádobí, nějaké místnosti, jo, prostě uklízet, toto. Ale takhle nějakou práci, těžko to asi.“* Jedna z respondentek by si přála pracovat jako prodavačka (má kurz prodavačky a krátkou pracovní zkušenost na dané pozici). Objevily se i dvě typově odlišné odpovědi, kdy představa práce byla směřována do sociální sféry. První tato představa zněla: *„No, chtěla bych dělat v těch sociálních sítích. Chtěla bych si udělat kurz…“* Druhá odpověď je od respondentky, která si udělala kurz asistenta prevence kriminality a má nějaké pracovní zkušenosti: *„Chtěla bych zkusit jednu*

[19] XX – zástupné označení konkrétní firmy.
[20] Respondentka má představu o pracovní pozici, neboť zde pracoval její manžel.

věc, šla bych vlastně do té práce k těm seniorům, že, jako pečovatelka. Takže to ještě vyzkouším.“

V rodinách je skutečně typické, že o domácnost a běžný chod domácnosti se stará matka. Dlouhodobý pobyt doma bez zaměstnání často souvisí s větším počtem dětí narozených po sobě v kratších intervalech (např. jeden až dva roky). Z kapitoly týkající se vzdělání rodičů je patrné, že matka má často první dítě v době, kdy je nezletilá a kvůli tomuto jednak nedokončí učební obor, v souvislosti s dlouhodobou péčí o domácnost a děti zároveň nezíská žádné pracovní zkušenosti. U všech respondentek bylo patrné, že jejich představy o práci vycházely ve většině případů z konkrétní reálné zkušenosti (prodavačka), z dovedností souvisejících s péčí o domácnost (úklid, mytí nádobí) nebo také ze „znalosti“ příslušného pracovního místa od jiného člena rodiny nebo známé osoby (zaměstnání ve firmě XX). Ve dvou případech se však představy respondentek lišily a směřovaly do sociální oblasti. Tyto matky mají oproti jiným celkově větší zájem o dění okolo sebe, ve vyhledávání možností jsou samy aktivní, zjišťují si informace, projevují například i zájem, aby byly realizovány v obci nějaké aktivity pro romské děti.

Co se týká situace otců v rodinách, ve všech šesti případech je zmíněna nějaká forma pracovní činnosti. U mužů se tedy nejedná pouze o představy, ale o reálné pracovní zařazení. Dva z otců mají stabilní pracovní poměr, výhodou je u nich i přes nízkou počáteční kvalifikaci dlouhodobá praxe, a také například zvýšení kvalifikace zkouškami získanými v rámci zaměstnání (svářečské, brusičské zkoušky). Jeden otec bývá většinou zaměstnán na hlavní pracovní poměr, ale občas pracuje na dohodu o pracovní činnosti. Další tři střídají příležitostné brigády (tedy dohody o provedení práce nebo dohody o pracovní činnosti), konkrétně např. práce typu čištění okolí traťových kolejí, bourací práce, pomocné stavební práce atp. Dva z těchto otců pracovní poměr v klasickém zaměstnaneckém poměru odmítají. Ani v jedné rodině není zvykem, že by otec trávil celodenně čas doma. Příjem jednoho dospělého muže však s ohledem na práce dělnického charakteru nebývá dostačující pro zabezpečení základních potřeb rodiny. Příjem často nedosahuje ani výše nájmu. Často je také příjem ze zaměstnání postižen exekučními srážkami ze mzdy.

7.3 Charakteristika současných rodin účastníků výzkumu

Tato část práce se zaměřuje na samotné rodiče, a přestože je relevance získaných dat ovlivněna subjektivním vnímáním vypovídajících osob, je nepochybně podrobným a realistickým vhledem do života rodin zejména v oblasti vzdělávání dětí.

7.3.1 Vybavení materiálního charakteru a volný čas dítěte

V rámci výzkumného šetření bylo zjišťováno, jaké vybavení (postel, hračky, knížky, výtvarné potřeby) mají doma děti k dispozici, jak tráví volný čas rodina i děti samotné. Lze tak získat náhled na přirozené rodinné zázemí v oblasti zajišťování potřeby dítěte hrát si, tedy učit se, rozvíjet se. I přesto, že forma a podmínky bydlení většinou nejsou zdaleka ideální, děti v rodině mívají svůj prostor, své věci. Stejně jako jejich vrstevníci z majority mají k dispozici televizi, mobilní telefony, často i počítač.

V pěti rodinách mají děti k dispozici svou vlastní postel a ve čtyřech z těchto rodin mají děti i své vlastní hračky, ve zbývající jedné rodině jsou hračky pro děti společné. Ve třech dalších rodinách spí více dětí pohromadě na jedné posteli – nemusí se jednat o klasickou postel, ale např. o rozkládací sedačku: *„Oni jsou zvyklí spát v jednom pokoji všichni. Takže tři holky mají svoji postel a tři kluci mají taky svoji postel – tu rozkládací, ona je dost velká.“* (B) Z těchto tří jsou ve dvou rodinách hračky pro děti společné, v jedné rodině má každý své věci. Z výtvarných potřeb mají děti k dispozici pastelky nebo i fixy. Tato výbava je však většinou spojena až se školní docházkou, protože pastelky mají děti v penálu jako povinnou výbavu do školy: *„Jó, to holky si vytáhnou, co mají do školy. Si malujou, úkoly dělají. Do toho si pustijou písničky. Každá má svoje.“* (C) Jiná odpověď byla přímo spojená s podporou školy při vybavení dětí: *„ Teďka mají ve škole nějakou tu organizaci, že oni jim to (pastelky, výtvarné potřeby) kupujou. Já jsem platila nějak 55 korun.“*(T)

Dětské knížky mají k dispozici děti pouze ve dvou rodinách. Pouze v jedné rodině se respondentka vyjádřila i ve smyslu čtení s dítětem: *„Knížky mají, ano, jasně. I … (dcera) si jako čte, ona má ty skládankové, vidíte, tady. Učíme, ona se učí, ona mi to jako ukazuje, říká, jo, obrázky a takový.“* (M) Negativní odpovědi k otázce knížek pro děti byli častější, některé poměrně strohé: *„Knížky, to ne.“* (C), případně: *„Knížky nemají. Ne. Jenom … (dcera) sem tam do té školy, že potřebuje nebo to, ale jinak ne.“* (N) Jiné odpovědi byly více zdůvodněny, například respondentka B konstatovala: *„Já jsem posbírala tolik knížek z Alberta, ty krtky a všelijaké toto. Kde to je dneska. Dneska už není, a proto nekoupim už žádnou knížku. Protože oni si toho neváží, oni to potrhají. Nebo to pomalujou.“* Podobné zdůvodnění zní

od paní P: *„Knížky měla, měla jich hodně, ale prostě to všechno pokreslila, takže teď nemá nic.“* A další vysvětlení respondentky T má tuto podobu: *„Knížky, to je škoda, protože oni to vždycky roztrhají. Chvílu třeba čtou a za chvilu, jako si z toho dělají karty a takový, takže je to škoda.“*

Ve všech rodinách mají děti k dispozici mobilní telefon, ať již svůj vlastní nebo rodičů, v některých domácnostech je i Xbox nebo PlayStation. Objevují se rovněž běžné zájmy typu malování, hra s balonem, kočárkem, panenkami. Uveden je přehled základních výpovědí, neboť pouhý výčet bez kontextu v citacích by neposkytl dostatečnou část obrazu rodin:

C: *„Oni jsou na ty telefony... A když byl počítač, tak aj na počítaču. Teď počítač není.“*

B: *„Spíš je baví ty telefony. Malují, to, že si tohle vytáhnou, je skoro každý den. Ten nakreslí to, ten nakreslí to. Malujou si. ... (syna) baví Xbox. Hrajou karty, to se naučili v Ostravě, jak jezdili k (jméno zletilé dcery respondentky). Hrajou žolíky anebo ještě něco jinýho, já nevím, jak se tomu říká.“*

S: *„Takže většinou to byly klasický hračky jako balony, jó, kluk balony, on si hrozně rád kopal, takže on měl kopačák… No, a holka měla ráda panenky, ona tenkrát chtěla to mimino takový, takový to lepší. Měli PlayStation jednička, měli aj to, tam měli hry, Mário, co si pamatuju, tak to hodně hráli.“*

P: *„No, spíš je baví nejlíp kočárek, panenka, ale většinou si malujou. Mobil jim vždycky půjčíme. Dívají se spíš na počítač. Sledují pohádky.“*

M: *„... (syn) rád jezdí na kole, mobil. Pak má ten Xbox, ten novější, takže to většinou. ... (předškolní dcera) především telefon teda, samozřejmě, jo. Kočárek, tam má plno panenek, že, všelijakých medvídků a tak. Knížky má, ty stavebničky nějaký.“*

T: *„Oni? (ve smyslu děti) S telefonem většinou nebo s balonem. Dívají se na pohádky.“*

A: „ ... (syn) má rád Xboxy, Xbox. ... (dcera) telefon, ta jenom ty svoje kluky, ty kamarádi. No a tak to je. Že zapnou třeba televizu a je.“

N: „ ... (nejmladší syn) hlavně teda panenky, ... (dcerka) taky, někdy aj ty autíčka nebo to. Zvířátka taky, děti mají psy. Oni (starší děti) děti jsou samostatní, takže většinou mobily, počítače nebo chodijou ven.“

K doplňkové otázce, na jaké pořady se děti dívají v televizi nebo na počítači, se kromě nejčastějších pohádek nebo televizních kanálů s dětskými pořady *„Déčko nebo JimJam“* objevila několikrát také „*Ordinace v růžové zahradě“*, nebo počítačová hra *„GéTéAčko“*. Často také zaznívalo, že mají v oblibě pouštění písniček, hudby, například: „*Na televizi se dívají s nama nebo si pustijou písničky.“* (C) Podobně zní sdělení paní B: *„Oni nejsou spíš*

na hraní, oni spíš tu hudbu. Oni, když nemaj tu hudbu, prostě by byli nemocní. Oni si pouštijou hudbu, jo.“ Nejpodrobnější obrazný popis k písničkám podala respondentka A: „*Romské aj české (písničky), no ale teď mi dávají zabrat, protože teď mi dávají český, to sou tý, takový tý, jak se to říká, ty rychlý. Oni to třeba zapnou. Já to vydržím tak půl hodinku a potom na ně začnu řvát, že mi z toho třeští hlava, že nechci takový písničky tak, jak voni. Ale jako, nemůžu říct jako disko, spolužáky, takový to jako děcka poslouchají rády všechny. Já jsem zas taková, že mám ráda romský, to je pravda, nebo Karla Gotta nebo ty vaše, co bývávaly, tak jo, inak jiný ne.“*

V oblasti materiálního vybavení je patrné, že i v podmínkách nevyhovujícího bydlení mají děti v některých rodinách svůj vlastní prostor, i své vlastní hračky. Ve všech rodinách děti používají k hraní mobilní telefony a další elektronické hračky, i klasické hračky typu kočárek, balon nebo panenky jsou dětem pro hru rodiči zakoupeny. Zajímavým prvkem je zdůvodnění rodičů minimální vybavenosti knížkami. Rodiče jsou svolní dětem knihu opatřit, ale nechají děti nakládat s knihou dle jejich vlastních zájmů. Zde jsou patrné limity v přístupu rodičů. Ve výpovědích lze sledovat představy rodiče o určitém zacházení s knihou. Zodpovědnost za to, co s knihou děti podnikají, je však ponechána dětem samotným. Zdůvodnění rodičů, proč děti knížky nemají, následně spočívá na hodnocení aktivit děti bez stanoveného vzoru, pravidel nebo limitů ve smyslu *„oni si toho neváží, oni to potrhají“, „dělají z toho karty“, „takže je to škoda“.* Tento přístup rodičů je v rodinách patrný i ve vztahu k jiným činnostem dětí, nejen v nakládání s knížkami. Ojedinělá je zmínka o karetních hrách, které děti hrají a jejich pravidla a princip sám rodič nezná. Skutečnost, že děti zejména ve školním věku kreslí, je v rodinách respondentů poměrně běžnou záležitostí. Kresebná výbava je limitována předepsanou výbavou do školy, kterou mají mít děti v penálu. Lze dovozovat, že podnětem pro jejich pořízení může být z velké míry působení vnější společnosti v uložení určité povinnosti.

7.3.2 Společně sdílený čas v rámci rodiny

K získání náhledu na vztahy mezi dětmi a rodiči byla směřována otázka společného trávení volného času. V některých rodinách je to společné sledování televize, například: *„Na televizi se díváme…“* (T) Některé respondentky byly k tomuto tématu velmi otevřené, zmiňovaly společné hry nebo výlety, tyto jsou citovány v širším rozsahu:

B: *„Na výlety jezdíme… Tam jedeme třeba za maminkou na hřbitov, za … (jméno), jako za dcerou, že jo. No a s děckama doma… Oni jakože si hrajou na SuperStar a tak dále. Kdo je lepší, kdo vyhrál, potom bodujou, napíšou si na papír, kolik bodů dostal ten, kolik ten.*

No a potom, jak už mám všecko podělaný (domácí práce), já si mezi ně sednu, jo, a začnu s něma, že jsem u poroty, tak blbneme, no.“

A: *„Něco společnýho? No, tak to je třeba hry. Kupuju hry, co jsou, co hrajeme. … Třeba Člověče, nezlob se, teď si donesli takovou tu novou hru, že, s těma kartičkama, jak se vypráví. Ty hrady a takový ty, tak si vyprávijou. A oni třeba hrajou, že. Já třeba se na ně dívám, jak to hrajou, a teď oni mi řeknou z toho státu, já třeba řeknu za a), za b), za c), já odpovím, že, a teď oni říkajou: ‚Ne, to je špatně.‘ A oni jedou to svoje, že. A když se hraje Člověče, nezlob se, tak já jsem taková, že já nemůžu prohrávat, já začnu vybuchovat a řvu, že s nima nehraju, že podvádijou. Teď jste mi to tak připomněla, je to pravda, že od té doby, co ty děti od malička, tak je pravda, že s nima hry, všecko, ven sme chodili, všechno…“*

M: *„Buďto si hrajou jako Člověče, nezlob se, Pexeso. Pak máme třeba dvakrát týdně komunitu, že si sedneme třeba celá rodina v sedm hodin, jo, a prostě probere třeba šikanu ve škole, o drogách, jo, o menstruaci, jako vůči té starší a takový, jako o sexu. Takže aby věděli, co je čeká. Tu malinkou zase ohledně těch cizích lidí, že. Když jde třeba na to hřiště s někým, s těma dětma nebo to, že. Aby se prostě nebavila s cizíma a tak… Aby věděli, kde bydlí, jak se jmenujou, to musíte pořád do takových dětí hučet, jo…“*

Objevilo se však i jedno naprosto odlišné konstatování k tématu společného času: *„Ne, nic takového nemáme.“*(P)

Výpovědi nelze paušalizovat, ale až na jedinou výjimku je ve všech odpovědích patrný skutečný a vřelý vztah k dětem. V popisu společných aktivit lze nalézt emoce, jako jsou obavy o děti nebo radost (*„tak blbneme“*). Přestože pro rodiny jsou charakteristické prvky sociálního vyloučení, i v nevyhovujícím prostředí rodiny hrají známé klasické hry jako je Člověče, nezlob se nebo Pexeso, tedy hry rozvíjející dovednosti, jako je postřeh, paměť, respektování pravidel, a s nimiž souvisí také dovednost vzájemné komunikace mezi jednotlivými členy rodiny.

7.3.3 Školní připravenost dětí účastníků výzkumu

Otázky pro tuto kategorii byly směřovány k hledání odpovědí na to, zda rodiče vědí, co by mělo dítě při zahájení školní docházky znát a umět a zda jejich děti byly dostatečně připraveny. Jednotlivé výpovědi jsou opět ovlivněny subjektivním vnímáním respondentek, neboť odpovídaly ve většině případů s odstupem času od doby nástupu jejich dítěte do 1. ročníku základní školy.

Jednotlivé odpovědi se v daném výzkumném vzorku poměrně lišily. Některé respondentky reflektovaly svůj zájem o přípravu dětí: *„Ano. No, učila jsem je počítat hlavně, že, napsat svoje jméno, kolik je mu let, kde bydlí, jak se jmenuje. Barvy, tvary taky. Jo, uměli, rozlišovat hlásky, to myslím že ne, ale ty tvary určitě jo, i pravou a levou stranu určitě.“*(N) Jiné sdělení aktivního přístupu k přípravě zní: *„Ano, když šly děti do první třídy, věděla jsem, že musí umět počítat do deseti, musí umět barvy všechny vědět, musí se umět podepsat, musí vědět, kolik mu je, adresu baráku a mámu, tátu jména. To jsem je naučila. A učila jsem je ještě kolečko, čtvereček a takový, že. Uměly všechno… jak počítat, jak barvy, všecko…“* (A)

Některé z respondentek uváděly pomoc v přípravě dětí před zahájením školní docházky. Respondentka N konkretizovala svou zkušenost: *„Měla znát barvy, ona pořádně neuměla počítat, ale pak se to naučila aspoň na počítadle do desíti. Barvy znala. Chodila půl roku do školky na … (název mateřské školy). Ale k nám dojížděla doučovatelka (pracovnice sociálně aktivizačních služeb), která ji připravovala vlastně do té první třídy. Byla to paní z Rané péče.“* Vnější pomoc byla uváděna také respondentkou M: *„Samozřejmě. My to trénujeme. No, a dneska má zase přijít z Charity (sociální pracovnice sociálně aktivizačních služeb). Tak ona má, že, ale ony jí ještě přinesou obtahovat, aby ta ručička se uvolnila a tak.“* Další z respondentek, paní B, se v otázce vztáhla ke spolupráci, kterou jsem s ní navázala v rámci výkonu své práce: *„Tak to jste chodila Vy, Vy jste mi v tom častěji pomáhala, skoro se všechnyma dětma. A co jste třeba řekla, že mají dělat to a to, tak to jsem potom s nima dělávala já, že. Pak jsem to trénovala s dětmi i sama.“* Respondentka S vnímala jako výraznou spolupráci s mateřskou školou: *„Věděla jsem, přehled jsem o tým měla, takže jsme se na to připravovali doma, já jsem si s nima hodně povídala o všeckým. Chodili do té školky. Když byl ve školce problém, paní učitelka mi to vždycky řekla a doma jsme se to učili. Barvičky jsme se učili, počítat jsme se učili, hodně jsme počítali spolu, básničky…“*

Určitým způsobem se odlišuje velmi realisticky popisovaná zkušenost respondentky T: *„Barvy, psát, počítat, trochu číst. Tak zkoušeli jsme, ale … a … (jména dvou dětí), oni jako chviličku je to baví a za chvíli nemají zájem. Tak … (jméno dítěte) první třídu opakovala, spíš to neuměla, proto opakovala. … (jméno druhého dítěte) ona normálně šla od první, potom druhou. Básničky ona si pamatuje za chviličku. … (jméno třetího dítěte) to umí. Pravou a levou neuměli, hlásky, to já jsem jim vždycky řekla, že to je pravá…“*

Přehled alespoň o některých znalostech a dovednostech dítěte potřebných pro nástup do základní školy neměla pouze jedna z respondentek, paní C: *„Ani ne… Dopředu jsme se nic neučili. Tak … (jméno jednoho z dětí), ten od začátku všechno uměl.“*

Zde je možné sledovat vliv vnějších subjektů působících v rodinách. Ve třech rodinách je zmíněna pomoc jiného subjektu a reálný vliv této pomoci. Matka předškolního dítěte tak dokáže hovořit o potřebě uvolňování ruky dítěte, jiná zvládla na základě ukázky a nácviku samostatně trénovat s dětmi nové věci, další z matek čerpala informace pro práci s dítětem od učitelky v mateřské škole. Zájem rodičů o pomoc v uvedených příkladech ilustruje skutečný zájem o své dítě a snahu pomoci mu, naučit nebo připravit jej, vytvořit mu dobré podmínky pro vstup do školy. V tomto ohledu rodiče dokáží vnímat své limity v dovednosti připravit dítě před zahájením školní docházky a zároveň jsou otevřeni komunikaci s vnějšími subjekty a také přístupni vlastní změně, ať k této u nich reálně dojde či nikoli. Zmiňovaná podpora a/nebo pomoc je navíc poskytována přímo v domácnostech rodin. Tato skutečnost vychází z důvěry rodiny v poskytovanou pomoc. V souhrnu dovozuji, že změny v rodinách v přípravě dětí na vstup do školy jsou reálně možné jednak na základě zájmu rodičů o své děti, jednak na otevřenosti přijímat pomoc a změnu z vnější strany. Toto vnímám jako konkrétní prvek, kterého by mohlo být využito v hledání řešení změn vedoucích ke zlepšení vzdělání dětí z rodin stejného charakteru.

7.3.4 Zvládání učiva a domácí příprava

Tato část je zásadní a věnuje se pátrání v osobních možnostech rodičů pomoci svému dítěti ve vzdělávání, jednak svým vlastním přístupem, jednak vytvořením potřebných podmínek. Opět je nezbytné zohlednit subjektivní náhled respondentek. Na jejich odpovědi je možné mimo jiné pohlížet také jako na výpovědi o jejich vztahu ke svým dětem.

7.3.4.1 Zjištění a realizace domácích úkolů

V každé z uváděných rodin mají děti nějaké konkrétní místo, kde si dělají domácí úkoly. Tímto místem bývá stůl v kuchyni (uvedeno v pěti odpovědích) nebo stolek v obývacím pokoji (konkretizováno ve dvou odpovědích). Respondentky shodně uvedly, že o domácích úkolech dětí se ony samy dozví z úkolníčku nebo deníčku, nebo ze sdělení samotného dítěte, např.: *„Já se jí vždycky zeptám a paní učitelka mi to píše do toho úkolníčku.“* (P) Podobný popis respondentky S zní takto: *„Aji od dětí, aji měli deníčky, který jsme jim museli kontrolovat a který jsme museli podepsat. Takže jsme věděli.“* Vlastní aktivní přístup v této oblasti popsala paní M: *„Má to v deníčku. On (syn) na všechno kašle, takže to musím vzít do ruk… Samozřejmě to zkontroluju všechno. Musím podepisovat úkoly.“* Respondentka A popsala i obtíže, které s kontrolou zadání úkolů ze školy u dětí vnímá: *„Když příjdou (děti)*

dom, tak já to řeknu po pravdě, když přijdou dom, já je nechám, aby se najedli, chvilku tak odblbnout. Potom se podívám na hodinky, je půl čtvrté, půl páté, řeknu, jestli mají úlohy, zkontroluji, jestli je mají, no a udělají si to. A ještě musijou ukázat žákovskou knížku nebo deníček, co paní učitelka píše, co chce. Jenže já mám takový děcka, že oni řeknou: ‚Ale já mám deníček ve škole… žákovskou taky, si paní učitelka vybrala.' A já to zjistím až za dva dny, že prostě jsem tam měla něco podepsat a to." Ještě jeden z popisů byl výrazně odlišný a respondentka B vylíčila aktivní samostatný přístup dětí: *„Oni přijdou ze školy, oni dají hned dolů tašky a hned si jdou psát úkol. A nedělávali to, ale teď poslední dobou, co bydlíme tady (odstěhování z domu X do přilehlé obce), oni začli. Když jsme bydleli v … (název obce předchozího bydliště), nedělávali to. I … (syn, 1. ročník) dělá úkoly sám. Já se normálně divím. On přijde, on hned se převleče, sundá se, hned si to dává aj na stůl a hned začne psát. On přijde a hned jde psát úkol. On ani jest nechce, hned jde psát úkol. I … (dcera, 2. ročník), prostě všichni."* Jedna z odpovědí byla odlišná, paní N konstatovala, že děti si doma úkoly nevypracovávají: *„Oni se neděla*jí *domácí úkoly vůbec. … (dcera) dělávala, ale teďka jako sem tam, že má nějakou domácí úlohu, ale to píše skoro všechno ve škole. No, u … (syna) je to tedy úplně jinak, ten domácí úlohy nepíše vůbec."*

Z jednotlivých odpovědí vyplývá, že ve všech oslovených rodinách mají matky povědomí o tom, že děti mívají ze školy zadané úkoly k domácímu vypracování. Ve výpovědích je situace v rodinách prezentována tak, že buď se samy matky zajímají, zda děti úkoly do školy vypracovaly nebo mají přehled o tom, že děti úkoly do školy doma nedělají. Patrná je znalost rodičů o povinnosti dítěte vůči škole, respektování této povinnosti a přijetí určité míry zodpovědnosti z pozice rodiče (kontrola, podepsání).

7.3.4.2 Možnosti a limity rodičů

Některé respondentky dokázaly také velmi otevřeně hovořit o svých osobních možnostech porozumět zadání úkolů a učivu a v tomto kontextu tedy následně o možnostech dítěti s učením pomoci. Paní B připustila, že je pro ni obtížené porozumět učivu 5. ročníku, pomoci dokáže dětem, které chodí do nižších ročníků. K otázce, zda rozumí zadání domácích úkolů, sdělila: *„No, u … (syna v 5. ročníku) moc ne, spíš ještě on mi poradí. U tady těch (mladších sourozenců) jo."* Podobně se vyjádřila i respondentka C: *„Někdy se stane, že tomu nerozumím. Záleží podle toho, co mají za úkol, že. Nejtěžší je asi ta angličtina nebo ta čeština, že. Jsem s tím taky měla problémy."*

Obtíže v pomoci s učením dítěti velmi podrobně i s trochu úsměvným příkladem přiblížila respondentka A. Právě pro velmi pěkný popis, ve kterém se prolíná vztah matky

k dítěti, snaha mu pomoci, vlastní limity matky, ale i způsob jejího vnímání reality, je ponechána citace k danému tématu v plném rozsahu: *„Já Vám to řeknu takhle. V českým jazyku nebo třeba to, když se učí tvrdý ‚-y' nebo to, ještě poznám a takový tyto zvládnu, to jim třeba ještě poradím. S počítáním nebo to, tak podle toho, co já jsem se ještě učila, tak jim poradim, ale jak už mají nad tym, tak to už prostě nezvládám. To prostě řeknu přítelovi nebo přijde její brácha, kterej už je vyučenej, a on jim to prostě vysvětlí, jak to mají počítat, na druhým papíru jim to vypočítá a ukáže jim to. No, a potom prostě už tomu rozumí a dělají to podle toho. Třeba s … (jméno syna, 3. ročník), tak jo. Já mu řeknu, tak učitelka zadala to a to, tak si to prostě přemýšlím, řeknu si co a jak, dobrý. No, a potom mu řeknu: ‚Tak … (jméno syna), ty si seděl v té třídě, učil ses to, tak jak jste to třeba v té třídě dělali?' No, a on mi to vysvětlí: ‚Mamo, takhle a takhle.' No, a já už prostě vim jak, tak prostě s ním to udělám, že. … (jméno syna), teď prostě se učijou vyjmenovaná slova na B, no a my mu řekneme: ‚Jaký tam dáš, třeba řeknu »byt«, jaký tam dáš?' On na mě čumí a já mu řeknu: ‚Tvrdé -y, nebo »byt« je jako kdybys »byješ«, ne? Aha, dobrý no?' A tak mu to prostě vysvětluju, že proč to tam tak je. Někdy jako si to plete, že řekne měkký, ale potom, když si to třeba zopakuje, že si to přečte prostě tolika, pak už mu to jako kdyby dojde a hned to napiše, že. A můžu Vám říct po pravdě, že jsem se s ním vůbec neučila, no a přišel dom, říkám: ‚Tak to ne kamaráde, já to umím, tak to budeš umět aj ty.' Když jsem mu to říkala, že taky umim vyjmenovaná slova… Fakt nekecám, tak za hodinku, půl hodinky, a on to říkal, jak kdyby bičem mrská. Má dobrej zapamatováka, že se stačí podívat, že, a přečte si to asi třicetkrát, přijde za mnou, řekne, poplete něco, ale stejnak to potom řekne celé. Ty násobky, jako taky s tím nemá problém. On se to naučil, už umí sedmi, šesti, ale jako můžu říct, jako když se učí, tak on je takový, jako když mu třeba řeknu, ať řekne násobilku šesti, plete sedmičku. Když řeknu: ‚Řekni násobilku sedmi.', plete jako šestku. Já mu to potom vysvětlim… Ale když mu třeba řeknu: ‚Dvacetkrát si to třeba přečti, nebo dvacetkrát si to říkej.' No, a on potom už se na mě dívá, on mně to řekne, a jak mu řeknu z blbosti: ‚No, když si takový frajer, tak ukaž tak, že to viš líp než já.' On se steče, že to musí umět líp než já, no a on mi to řekne, jako když bičem mrská."*[21]

Jiná vyjádření respondentek se vztahovala převážně k vlastním znalostem a možnostem dítěti pomoci. Paní N u sebe a paní S u svého muže uvedly možnost pomoci konkrétně v matematice. *„Tak matiku jim pomůžu jako, protože to jsem učila i svýho bratra, češtinu … (dceři) taky pomůžu a … (syn) se mě takhle jako na nic neptá, protože on asi má to v hlavě a sám píše. Ale tu matiku, to jo."* (N) *„No, stalo se, že jsme už nevěděli. Ale jak říkám,*

[21] Srovnání s výpovědí učitelky chlapce viz s. 96.

manžel je tady na ty věci lepší, takže jsme to vždycky zvládli. A pokud přišlo něco, že jsme to nemohli zvládnout, že jsme nevěděli, tak jsme šli do školy za paní učitelkou a vždycky jsme s paní učitelkou o tým mluvili. … No, tak oni (syn a dcera) se aj učili, oni aj doma si vzali vždycky to svoje učení, jó, sedli si k tomu a oni si aj četli, aji matematiku mezi sebou soutěžili doma, kdo umí počítat líp. No, a jak jsem říkala – manžel… No, a je to bavilo tím, že soutěžili s tatou, tak tata sem tam udělal chybu, oni vyhráli a měli radost.“ (S)

Další z výpovědí byly již stručnější, pouze v tom smyslu, že rodiče zadání úkolů a učivu dítěte nebo dětí rozumí, např.: *„Jó, zatím jako ještě rozumím tomu. Pokud můžu tak pomůžu.“* (M)

V možnostech pomoci svému dítěti dokázali rodiče otevřeně pojmenovat své limity. Výraznější obtíže připustili v podpoře dítěte na druhém stupni. V podrobné výpovědi paní A však lze zaznamenat konkrétní příklad vztahující se k učivu prvního stupně. Paní A vyjádřila své upřímné přesvědčení, že dokáže svému dítěti pomoci s přípravou do školy, zároveň je z jejího sdělení patrné, že sama příslušné učivo správně neovládá. V přímém rozporu tak stojí snaha rodiče, jeho vlastní přesvědčení o zvládnutí pomoci a reálná pomoc dítěti. Z výše uvedeného vyplývá, že není možné ze strany školy nebo pedagoga paušálně očekávat, že rodiče budou schopni pomoci dítěti s přípravou do školy a zvládnutím učiva.

7.3.4.3 Pomoc a kontrola ze strany rodiče

Následující část monitoruje, zda rodiče v uvedených rodinách dětem s úkoly nebo s přípravou do školy sami pomáhají. Všichni z respondentů dle svých výpovědí se snaží nebo snažili v nižších ročnících základní školy dětem s přípravou do školy pomoci. Ve dvou rodinách se do této činnosti zapojovali i otcové. Respondentka S doslova uvedla: *„Pokud uměli, tak sami dělali. A když potřebovali pomoct, tak to už se jim věnoval manžel. Protože on je takovej klidnější než já. Já jsem na to vždycky neměla nervy. Ale manžel se jim hodně potom už věnoval, co se týkalo školy.“* K dané otázce se v rámci rozhovoru zapojil i sám otec z rodiny C: *„Ze začátku já jsem se s nimi učil.“* Jeho manželka jej doplnila: *„Oni si to dělaj sami (úkoly), oni to umijou. Tak v té první třídě, jo to jsme jim pomáhali.“* U některých respondentek informace k této oblasti zaznívaly již ve výpovědích týkajících se porozumění učivu dítěte (např. paní A, B). V případě děvčátka v 1. ročníku je uváděná asistence matky P každodenní: *„U úkolů musím sedět s ní a musím jí radit, protože ona to nedokáže ani přečíst, co má udělat. Rovnou to kontroluji.“* U starších dětí byla uváděna pomoc rodiče v případech, kdy si děti samy o pomoc řeknou. Kontrola domácích úkolů ze strany rodičů byla všemi respondenty shodně a jednoznačně potvrzena.

V podobném duchu zněly výpovědi týkající se kontroly dětí v přípravě věcí do školy. Barvitě vlastní nastavení doma popsala opět paní A: *„To jako vždycky přijdou: ‚Mami, pani učitelka říkala, že chybí to…‘ Já řeknu: ‚Jak to, vždyť jsem vám to dokoupila, kde to máte?‘ Stejnak je pošlu do papírnictví, ať si to koupijou. Nebo mají to tady ve skříňce, jsou to lajdáci, třebas to zapomenou doma, no, tak řeknu, ať si to najdou a dají si to do tašky. No, toho (syna 3. ročník) musím furt ještě kontrolovat, tam to musím furt hlídat.“* Rovněž respondentka B stále připravuje dětem věci do školy: *„Jé, to dělám všecko. To si dělám já všecko. Já to chystám každé ráno. Každej večer jim to nachystám, oni jenom se převlečou. … (nejstarší syn) ten, ten jo, ten si dělá všecko sám. … (jméno druhého syna) je moc pohodlnej…“* Podobně k věci přistupuje i paní T: *„Já jim to chystám. Já radši jim to chystám, nebo…“* Pochopitelná a vhodná je taková péče u dítěte v prvním ročníku: *„No, do školy ji musím vypravovat já. Ráno, když vstane, tak ona sama by nevstala, tak já ji vzbudím, nachystám jí oblečení, nachystám jí svačinu, vypravím ji do školy. Všechno, aktovku jí chystám.“* (P) Ještě jedna výpověď respondentky M má obdobný charakter: *„Taky kontroluji. To vždycky musím nachystat, aby to měl všechno. On (syn) je takovej pohodlnej. A … (starší dcera), ta všecko si nechává radši ve škole.“* Věkový limit, do kterého respondentka kontrolovala připravenost dětí do školy, konkretizovala paní S: *„Kontrolovala jsem jim to do doby, než měli asi tak těch třináct let, do těch třinácti let jsem to dělávala. Ale pak už jsem jim vlastně řekla, že si to budou kontrolovat sami, i když jsem se podívala, aby oni to nevěděli. Tak jsem vždycky jako do té tašky jim vlezla. Ale když jsem poznala, že se tomu věnujou a že fakt si na tom dávají záležet, že to mají v pořádku, tak už jsem se tomu tak nevěnovala.“*

Zde je opět možné zaznamenat snahu rodičů, a to ve smyslu zajistit, aby děti byly do školy připraveny. Ve výpovědích je zřejmé povědomí rodičů o určitém základním vybavení, které dítě má mít do školy a pomoc zejména mladším dětem. Zajímavé je zapojení otců v přípravě do školy i sebereflexe jedné z respondentek v popisu menší míry trpělivosti při poskytování podpory dítěti. Souhrnem lze konstatovat, že v této oblasti rodiče projevují snahu a aktivní zájem a v případě dostatečných informací o tom, co má taková pomoc obsahovat a rovněž v případě, že je požadavek pro rodiče srozumitelný a odpovídá jejich znalostem, je zde předpoklad reálné pomoci dítěti ze strany rodiče.

7.3.5 Domácí úkol vypracovaný za dítě

Respondentům byla mimo jiné položena otázka, zda někdy vypracovali domácí úkol za dítě a pokud ano, tak z jakého důvodu. Cílem nebylo odhalení, zda se rodiče někdy vůči škole dopustili nějakého nečestného jednání, ale zjištění, jaká míra pomoci byla dítěti poskytnuta, přestože pro každého rodiče je například v tomto případě zřejmé, že porušuje určitá pravidla. Na výpovědi tak můžeme opět pohlížet z různého úhlu pohledu. Ve všech rodinách byla tato otázka zodpovězena s otevřeností a kromě jedné výjimky ve všech ostatních případech zněla odpověď kladně. Jednotlivé výpovědi zní takto:

N: *„Ano. No, zapomněli jsme napsat večer, takže já jsem to musela ráno dopsat. Paní učitelka to poznala.“*

C: *„Ále, tu té první třídy, té … (jméno nejmladší dcery). Jak jí to ze začátku nešlo. Ona za to vždycky brečela. Říkám: ‚Ukaž, ti to udělám.‘ Učitelka to poznala.“*

P: *„Ano, stalo se to, ale paní učitelka to poznala a odepsala mi zpátky k tomu úkolu, že dává úkol pro … (jméno dítěte) a ne pro mě. Ona měla hodně zameškaných dní, že nebyla ve škole a měla hodně úkoly. A jí už se nechtělo, že ji bolijou ruce, a proto, abychom to stihly, tak jsem některý úkoly napsala za ni.“*

T: *„Ano. (smích) Protože se jim to nechtělo odpoledne dělat a ráno jsme nestíhali do školy, tak. Paní učitelka to poznala.“*

B: *„Ano, je to pravda. Že už jsem prostě jako byla výbušná, že prostě jsem s ním musela být dvě hodiny, tři hodiny, furt to pletl, furt jsem to vytrhávala, zmizíkovala. No, tak jsem dělala úkoly třeba někdy za něho.“*

M: *„Ano. Jednou, dvakrát za … (jméno syna). Protože lítal, zapomněl na to, no, a bylo večer už, kolem půl desátý. Říká: ‚Mami, mám úkol.‘ A já jsem taky měla rozlítanej ten den, vyřizování všeho možnýho, tak jsem neměla čas a říkala jsem mu: , … (jméno syna), udělej si ty úkoly, než přijdu.‘ ‚Jo, mami, udělám.‘ No, a nakonec jsem se dívala, bylo kolik… devět hodin, úkoly samozřejmě nebyly, že. No, tak ráno jsem to pak dopisovala, protože vstávám brzo, tak jsem to nějak napsala. Stejnak učitelka to aj tak poznala.“*

S: *„No, abych řekla pravdu, abych Vám nelhala, stalo. To bylo u syna, ale to byly ty začátky, ty první dva nebo tři ročníky. Že přišel dom a nechtělo se mu. A on byl takovej hrozně, jak to říct, divokej. Že neposeděl, prostě byl hodně zlobivej. No, tak se stalo, že maminka večer musela vytáhnout sešit, no a musela jsem to nějaksi naškrábat, že syn udělal úkol. Pár chyb jsem tam taky udělala. Paní učitelka to nepoznala, naštěstí, to bysme asi dostali za uši.“*

Jediná odlišně znějící odpověď:

B: *„Ne, nedělávala, akorát když jim to třeba nešlo, když nastoupili do první třídy, jako jo, toto, tak jsem jim vzala ruku: ‚Chytni si to, takhle, jo.' A podle toho jsem jim to třeba takhle, jo. Ale aby to drželi oni, jo."*

Rodiče vysvětlovali překročení určitého pravidla, tedy napsání úkolu za dítě. Ve zdůvodněních byla patrná snaha pomoci dítěti v případě, že se mu nedařilo natolik, že situace přestala být určitou měrou únosná pro dítě (*„…nešlo …brečela"*) nebo pro rodiče (*„…furt to pletl …"*). Dále je vidět snaha rodiče, aby dítě úkol odevzdalo jako splněný, i když to z různých důvodů samo úkol nevypracovalo (*„…zapomněli jsme…", „…nechtělo … nestíhali jsme…"*). Motivaci k takovému jednání lze spatřovat v uvědomění rodiče o školních povinnostech dítěte a v přijetí zodpovědnosti za dítě v plnění jeho povinností. Jedná se také o určitý ochranitelský prvek vůči dítěti.

7.3.6 Komunikace rodičů se školou

Další kategorií je komunikace rodičů se školou. Respondenti byli dotázáni na varianty komunikace v písemné podobě, telefonické i osobní. Jedna z respondentek zmínila i komunikaci prostřednictvím e-mailu. Žádná z rodin se komunikaci se školou, ze svého úhlu pohledu, nevyhýbá. Využívány jsou všechny uvedené možnosti předávání informací, a to v různých kombinacích.

Některé z respondentek preferují osobní jednání ve škole a jednají ze své vlastní iniciativy, např. paní M: *„Osobně, já většinou jako přindu, občas jako, dejme tomu… nevim… tak za čtrnáct dnů jednou jdu se zeptat, jak děti teda… jestli jsou nějaký problémy s nima v té škole. Nebo něco jestli je potřeba. Teď jsem byla v pondělí. Jó, určitě vycházíme, vždycky mi řeknou, co a jak… Telefonicky třeba s paní ředitelkou, když je potřebuju omluvit nebo tak, že aby věděli. Nebo oni mně zavolaj, že třeba ty děcka nejsou v tý škole, že proč, jestli mají odhlásit ten oběd. Píšou mi i vzkazy do deníčku."* Podobný postoj má i respondentka N: *„Dřív to bylo jako písemně, takhlenc. Ale jako teďka, jako třeba když ten … (syn) nebo … (dcera) z té školy a něco tam je, tak prostě do té školy jdu sama osobně. Jako netelefonuju, jenom výjimka nějakej ten telefon nebo něco. Ale pravidelně tam chodím jako já. Ona když jenom paní učitelka něco potřebuje, něco důležitýho probrat, tak zavolá, ale jinak ne. Jdu třeba, když jdu omluvit děti, když jsou nemocný anebo když se potřebuju na něco zeptat nebo když jsou třídní schůzky, tak si jdu domluvit nějaký náhradní termín."*

Někteří rodiče přenechávají aktivitu v kontaktech na škole: *„Oni si mě volaj ze školy. Napíšou to děckám nebo kolikrát mi zavolají, že se mám dostavit, pořád něco chcou podepsat.*

Dneska jsou, myslím, třídní schůzky. Jsem jim to podepsala. Já jsem tam byla předevčírem, tak jsem jim to podepsala. Takže už tam nemusím. Moje děcka jsou všichni v pořádku.“ (B) Výpověď paní C má obdobný obsah: *„Tak záleží, jak se ke mně chovaj nebo co po mně chcou. Volaj mně. Tak když potřebujou nějaký papír podepsat nebo něco nebo tak. Nebo třídní schůzky, tak vždycky napíšou nebo zavolaj. Nebo napíše do žákovské. Já nechodim do školy. Já jenom když jsou ty třídní schůzky nebo teď tam byla nějaká ta besídka, že. Na třídní schůzky vždycky du.“* U tohoto typu navázání komunikace respondentka P uvedla jako jediná předávání vzkazů prostřednictvím třetí osoby nebo i dovednost využití e-mailu: *„V deníčku jsou vzkazy a někdy přes e-mail. No třeba, když nejde do školy (dcera), tak já jim to napíšu do úkolníčku a pošlu to po sousedce, co vlastně s ní chodí do školy. Anebo jim to napíšu na e-mail. Ona (paní učitelka) mi zpátky odpoví. Na zavolání jdu i osobně do školy. Třídní schůzky jsem jednou zmeškala, ale jinak chodím.“*[22]

Další odpovědi nebyly jednoznačné a vyznívaly v tom smyslu, že respondentky využijí takovou variantu komunikace, která je pro jejich aktuální situaci nejpříhodnější. Příkladem je konstatování paní T: *„No, ona (paní učitelka) mi napíše do deníčku, že se mám třeba stavit. Já volám té paní ředitelce, třeba když je chcu vzít dřív, než aby šli do družiny po obědě. Anebo že chci něco zjistit. Osobně třeba, jak se učí nebo co je potřeba ve škole.“*

V oblasti komunikace rodičů se školou jsou rodiče schopni využívat různé varianty, netrvají pouze na jedné vybrané formě komunikace, ale přizpůsobují se situaci. Osobní styk je pro ně stejně běžný jako telefonická domluva nebo předávání písemných vzkazů. Ojedinělá zmínka o využití e-mailové komunikace souvisí s přístupem rodin na internet a se znalostí práce s e-mailovou schránkou.[23]

7.3.6.1 Konfliktní situace

V rámci komunikace se školou byla položena také otázka, zda někdy nastala situace, ve které si rodič s učitelem neporozuměl do té míry, že výsledkem jednání byl konflikt. Otázka může zdánlivě vyvolávat dojem hledání problému, například na základě emotivního chování některými respondentkami připouštěného. Na dané odpovědi lze však opět pohlížet z odlišné perspektivy – jako na možnost vzájemného dorozumění se, pochopení se v komunikaci a také v dovednostech řešení případného konfliktu. I tento dotaz byl zodpovídán všemi respondentkami bez zaváhání a otevřeně. Více výpovědí k tématu se týkalo dobré komunikace

[22] Srovnání s výpovědí učitelky dítěte viz s. 100.

[23] Přestože některé rodiny počítač doma mají, slouží tento často spíše dětem nebo mladším členům rodiny a vyžíván je pro hraní her nebo sledování videí.

se školou nebo pedagogy a konflikt byl jednoznačně negován. Takto zněly příslušné odpovědi:

T: *„Ne, ne.“*

N: *„Ne, ne, nebyl tam konflikt, vůbec.“*

P: *„My se vždycky domluvíme.“*

B: *„Neshody s učitelkami nemám, vždycky se domluvím. Já vycházím dobře s učitelkama, ani děcka nejsou problémový. Akorát tam jsou děti, který rýpou, že, do mých děcek. Někdy tam musím zajít a vyřešit. Jenže oni vijou (učitelky), že se mnou se dá mluvit.“*

M: *„Ne, vždycky jako v klidu.“*

Některé z respondentek zkušenost s konfliktní situací připustily:

C: *„To jo, u … (syna). Sem se s ňou chytla. Ona (učitelka) mu dala facku. Nó, ona pila. Jsme se s ňou hádali. Ona teď učí třeba … (nejmladší dceru) a ta je s ní spokojená, aj ona, učitelka. Už je všechno v klidu. Od té doby, co jsem jí vynadala, tak… víte, že já su držkatá, ne, taky?“*

A: *„No, a já si prostě s učitelkou promluvím a dobrý. Ale jednou se stalo, že prostě tahala jedna asistentka do toho nějaký soukromý věci, co se mi nelíbily. A táhlo se to tak týden, bo … (dcera) mi to vykládala, že když chodila k té asistentce, tak se jí vyptávala na jejího tatínka a tak. No, a já jsem prostě holce řekla, jak ona se může plíst do soukromých věcí. No, a prostě se ptá, jaký to bylo, když jsme bydleli s jejím tatínkem kdysi a tak. No, tak já jsem s holkou šla, ne, s klukem, s … (starším synem) jsem šla do školy, byla tam paní učitelka, ukázala mi, která asistentka to je, že prostě když jsem ji viděla, jsem prostě vybuchla. Začala jsem po ní řvát, že jak může tahat soukromý věci, proč se vyptává dětí, že mám dost jako tak, že se bojím, abych o ně nepřišla. No, a prostě jsem ji málem chtěla zbit, no. Mám jít zákaz do školy. Tak když třeba chci do školy nebo to, musim telefonicky, nebo když tam dojdu, tak už vim, že tam někdo stojí a čekají, co bude, že. Ale jako vim, že jsem to přehnala, jsem prostě taková výbušná. No, potom jsem jako do té školy šla, volala jsem aj ředitelce, že jsem prostě taková výbušná, že já prostě, jak už je to moc na mě, tak prostě vybuchnu a uvědomím si to, když už prostě je to po tym. No, a oni mně řekli, že teda nikam to hlásit nebudou, ale udělají tak, že prostě když půjdu do školy, budu muset si automaticky telefonem zavolat anebo stát před školou, že. A jako nevadí mi to, že… Ale takhle s učitelkama nemám problémy.“*

Níže uvedená odpověď je specifická tím, že se v ní jako v jediné části všech realizovaných rozhovorů objevuje vnímání diskriminačního přístupu k dítěti ze strany školy. Paní S se vyjádřila k otázce nedorozumění a vzniklého konfliktu takto: *„Ne, neměla jsem (konflikt). Nemůžu říct, akorát v tom … (jméno obce) … Tam byl ředitel v … (jméno obce),*

nevim, jestli do dneska tam je, no, a tam jsme poznali, co to je rasismus. U dcery. Ze strany ředitele. Přímo učitelka a ředitel… tam to začalo úplně poprvé, tam jsem nevěděla, co to je do té doby. No, a tam, jak mi dcera chodila do školy (po přestěhování do sousední obce)… Tím, že už tam nastaly tady ty problémy ze strany učitelek, viděly romský dítě a tam to dávaly najevo. Že tam prostě ty děcka nechcou. Jenomže jak říkám, paní učitelka se jí přestala věnovat, tím ona tam nechtěla chodit, děcka už ji tam mezi sebou nechtěly. No, a když jsem šla do té školy a mluvila jsem s nima o tým, že z jakýho důvodu, že proč mi holka nechce chodit do školy, když ona vlastně do té třetí třídy neměla žádný problém. Ona mi byla jedničkářka, jó, měla dvojky, ona neměla trojky, neměla čtverky, neměla pětky v základní škole. Jenomže učitelka tomu nevěnovala pozornost, a říkala mi, že ona s tým nic nenadělá, nechtěla se jí věnovat. Když jsem šla za panem ředitelem a mluvila jsem s ním o tady tom problému, že nastal ze strany učitelky, že se mi nechce věnovat holce, že proč, z kterýho důvodu, tak mi prostě pan ředitel řekl, že jestli se mi to nelíbí, že si ju mám dát někam jinam. Samozřejmě já jsem na to nepřistoupila, začala jsem se bránit, no, a on mi řekl, přímo mi řekl: „Paní S, jestli chcete, dejte si ju do zvláštní, a jestli ne, tak já vám ju nechám propadnout.“ Tímto mě donutili, abych si ju dala na tu zvláštní, protože jsem nechtěla, aby mi holka opakovala, bo nebyl důvod. To byla třetí, ve třetí třídě to takhlenc řekl. Že esli ju nedám na zvláštní, tak mi ju nechá opakovat a že normálně dostane na vysvědčení pětku. Což ona nemusela dostat tu pětku, kdyby se jí ta učitelka věnovala a kdyby ukázala učitelka, že ju v té třídě chcou, ty děcka. Jenomže ona už k nim nepromlouvala k těm dětem, že, ani k ní, aby se tam cítila líp. Ona se tam cítila odstrčená. Tím pádem nastal problém, nechtěla chodit do školy, že jo. Takže jsem si ju dala do teho … (jiná obec) na tu zvláštní a tam dokončila školu bez problémů a ani jednou neopakovala. Tak co jsem mohla dělat. Jinak jsme neměli nikdy problémy.“

Téma diskriminace, přestože bývá někdy argumentem pro domnělý negativní přístup k někomu z rodiny, nezaznělo v žádné jiné tematické části rozhovorů.

V některých odpovědích lze sledovat určitou sebereflexi vlastního chování, přestože k tomuto otázky původně nesměřovaly. Matky dětí nejsou nijak negativně vymezeny proti škole nebo pedagogům a ani popsané konflikty nemají tyto vliv na další komunikaci rodiče s příslušným učitelem (respektive učitelkou). Postoj rodičů v oblasti komunikace se školou je prezentován jako otevřený domluvě bez předem kladených výhrad či podmínek. Konflikt tak, jak byl respondentkami vnímán, se v jednom případě vztahuje k nedostatečnému respektu k soukromí rodiny a k obavě klientky z možného odebrání dětí ze své péče, ve druhém případě je konflikt vázán na pocit nedostatečně zajištěných potřeb dítěte ze strany učitelky

a školy s identifikací důvodu v diskriminaci dítěte. V této oblasti je tedy otevřený prostor pro spolupráci školy s rodinou, kde je potřeba zohlednit případná citlivá témata v rodinách.

7.3.7 Absence ve škole

Nepřítomnost ve výuce, tedy zameškané hodiny, je záležitost, která je školou pečlivě evidována a má jasně daná a zákonnými normami podložená pravidla. Při absenci je zjišťován její důvod, evidován její rozsah, musí být řádně omluvena. Častá nepřítomnost dítěte, zejména při výkladu nové látky, může mít negativní vliv na zvládání učiva.

7.3.7.1 Důvody a intenzita absence ve školní docházce

Respondenti jsou si vědomi, že dítě musí v případě absence řádně omluvit, znají pravidla, která jsou pro omlouvání platná ve škole, kam jejich dítě dochází. V některých případech se rodiče zalekli formulace otázky, která zjišťovala jejich povědomí o počtu zameškaných hodin dítětem. Pojem „zameškáno“ si vykládali jako „neomluveno“. Reakce na otázku vypadala například takto: *„Oni maj všechno omluvený.“* (C) Podobná odezva zazněla od paní B: *„Zameškané nemají nic. Omluvené mají všechno…“*

Jako důvod pro omluvení dítěte ze školy byla nejčastěji uváděna nemoc nebo různé zdravotní obtíže. Respondentka M například vyloučila, že by děti omluvila z jiného důvodu: *„Většinou jsou nemocní, takže ten … (syn), ten měl toho premokoka (pneumokoka) furt, takže to se jim vracelo většinou… Ale jinak je neomluvím, vždycky zařvu, i když se jim jako nechce, oni ještě polehávaj do té půl osmé, do švrt na osm dneska."* Stejně tak paní S akceptovala u vlastních dětí jenom zdravotní příčiny: *„Stalo se mi, ale většinou to bylo jenom skrz to, že byli nemocní. Nebylo to, že by trucovali nebo že by se jim nechtělo. To jsem nedovolila. Jenom, když byli nemocní.“*

Někteří z rodičů více přihlížejí k obtížím uváděným dětmi a z toho důvodu omlouvají jednodenní nebo dvoudenní nepřítomnost ve škole. Respondentka N ve svém vyjádření současně zmínila i formu omluvy: *„Někdy je to dva dny, že třeba nejdou, že jim je špatně nebo to, ale jinak chodijou pravidelně. Když jsou nemocní, tak jsou doma. Omluvenku píšu většinou teda já. Paní učitelka už to nechtěla akorát dovolit, protože … (syn) měl více zameškaných hodin, aj… (dcera), ale já jsem prostě řekla paní učitelce, že jako nepůjdu k doktorce, když má … (dcera) jako ženský problémy. Nepudu přece s ní k doktorce, aby jí třeba napsala omluvenku na dva dny, že jo. Takže vždycky se to dá, paní učitelka od … (dcery) je strašně chápavá, jako tak řekne: ‚V pořádku.‘ A u… (syna) to je to samý. Jako taky*

nechtěla povolit už omluvenky ode mě, takhlenc, ale teďkom byl taky doma, protože … (syn) má problémy s tým břichem vlastně. Každý ráno ho bolí břicho. Takže třeba někdy zůstane jako dva dny doma, takže k lékaři taky nejdeme, protože tam stejně nic nemá, jako ta nervozita a asi psychika ráno. Takže vždycky se to dá omluvit. Já jsem jí (učitelce) to vysvětlila, že prostě, já za to prostě nemůžu.“

Také respondentka B reaguje na stížnosti svých dětí na jejich zdravotní stav tak, že je pro daný den omluví ze školy: *„No, nejdou do školy spíš jenom když: ‚Mě bolí hlava…, mě bolijou nohy…‘ Jo, tak je nechám, že zůstanou doma maximálně jeden den. … Když jsou nemocní, co se týče hlavy, nohy… oni, že by byli doma jako čtrnáct dní nebo měsíc nebo tak, to ne. Jim to trvá dva dni, tři dni, jeden den, prostě. … (synovi) se jednou roztrhla aktovka. Kvůli tomu jenom jeden den nešel do školy.“*

Kromě zdravotních důvodů je v některých rodinách důvodem pro omluvu i zaspání: *„No, tak teďka byli týden nemocní. Většinou to bylo, že zaspali nebo jim bylo špatně, a jinak chodí. Když zaspí, tak dřív už do školy nešli, ale teďka jako jsme mluvili s paní … (sociální pracovnicí) a s paní učitelkou, že můžou do těch devíti přijít. Tak když náhodou, tak je vždycky odnáším.“* (T) Podobně příčiny omluvy z důvodu zaspání popsala respondentka C: *“Stává se častěji. Teď třeba dva dni to bylo za sebou. A vždycky pondělky. Pondělky nebo pátky, vždycky. Teď jsou aj nachlazení. Zaspání. Druhý autobus jede až 10:20, že. To už nejedou. Já je pošlu, a oni nejedou. To se bojijou, ne? I sociální pracovnice mi říkala, že když zaspí, mám je poslat tím 10:20.“*

Dvě z respondentek uvedly poměrně obsáhle příčiny absence zdravotního charakteru. Vzhledem ke specifičnosti vysvětlení příčin absence jsou citace uvedeny v plném rozsahu a je možné v případě respondentky P porovnat sdělení matky s výpovědí učitelky, u paní A se lze rovněž podívat se na výpovědi učitelky, ale u jiného z jejích dětí, než které zmiňuje matka:

P: „*Často, protože ona je nemocná. Ona má vlastně tu nemoc, že třeba v týdnu je dvakrát doma a na další týden třeba zase taky. Ona vždycky dostane čtyřicítku teplotu vysokou, zimnici a má nasazený léky. Takže ona pravidelně každý měsíc bere léky při té nemoci. A třeba jí je potom jako za jeden den, třeba ty teploty ustají, jako že nemá. Ale zase má zvracení, bolesti břicha, takže musí být doma. Oni jí zjistili, že má syndrom periodických teplot. Takže ona to vlastně bude mít každý měsíc takhle.“*

A: *„Co začala škola, tak moje děcka, jestli fakt, pětkrát, šestkrát nebyly. Ale jinak mám všechno od lékařky. Jenomže u … (dcery) mám, že prostě tam to učitelka musí pochopit, že nebudu kvůli každé maličkosti, protože ona je neslyšící, a my máme pokaždý, když ráno vstane, ona má tlaky v uších, nebo stoupne a vidím, jak se motá. Už to poznám, že z těch uší to*

jde jako to. No, a ona přes celou noc třeba jí prášky a já ni začnu řvát, že ještě z těch prášků bude ještě víc omámená. No, a ráno vstane a už vidím, že je prostě mimo, že. Tak ji prostě vždycky nechám doma a volám na to ušní, že je takový problém a takový. Ona mi řekne: ‚Nebojte se.' Že ji prostě mám nechat doma, že z tých uší jí to střílí do hlavy a je z toho taková omámená a to. Volám té z toho ušního, anebo volám učitelce až druhý den, aby mi fakt věřili, že prostě nezůstala kvůli blbosti anebo tam někoho pošlu. Omluvenku napíšu sama. Protože je tedy, že prostě tady tři dny můžou rodiče a už potom to musí být od lékaře. Ale já to mám jinak, já prostě jeden den neřeknu, druhý den už jí volám telefonicky anebo jí řeknu, že jestli budu mít čas a budu to stíhat, tak s nimi půjdu k lékaři. Ale pokaždé učitelkám volám. A ještě to musím napsat do toho omluvného listu. (Důvod) – no skrz toho ušního nebo prostě jakože ona teď vyspívá, že víte kvůli čemu, že má menstruaci, máme s tím problém. Jenomže to je ještě brzo jít na ženský. Tak já to prostě řeším tak, že je holka, tak prostě máme s tím problémy, tak ji nechám prostě doma, že. Má prostě křeče, takový, to ještě jsem nezažila, tak jako prostě takhle to beru. Ale abych ji z blbosti nechala doma, já jsem ráda, že vstanou, jdou z baráku a já mám tady takovej klid."

Respondentka P definovala pravidla stanovená školou pro omlouvání absence takto: *„Ty tři dny jí omluvím já, a když je dýl, když se jí to nelepší, tak musí k paní doktorce, ona jí píchne injekci a ona jí zase dá omluvenku."* Nejstručněji určenou povinnost popsala paní T: *„Můžu omluvit tři (dny) a pak už od lékaře."*

V předchozích výpovědích je zmíněna i skutečnost, jak dlouhou dobu omlouvají rodiče a jaká doba absence je již potvrzována lékařem. Ve sděleních, kde rodiče konkretizovali dobu, kterou omlouvají oni sami a kterou lékař, byla opakovaně uváděna shodná informace. Tedy, že školy respektují omluvení absence ze zdravotních důvodů zákonným zástupcem v délce tří dnů, delší absence mají být potvrzeny lékařem.[24] V žádném z případů nevyplývá, že by škola sama nastavila jiná pravidla, např. počet dnů v měsíci, které může omluvit rodič nebo každý zdravotní důvod omluvený lékařem.

Do písemného sdělení škole o absenci dítěte rodiče uvádějí skutečný důvod nepřítomnosti dítěte ve škole. Konkrétně uváděné důvody znějí takto:

B: *„Napíšu to do žákovské podle pravdy, co si budu vymýšlet, i děcka to takhle řeknou učitelce ve škole…"*

C: *„Tak potom napíšu do žákovské, že jim ujel autobus, ne? Že zaspali."*

T: *„Někdy z rodinných důvodů anebo, že zaspala, no."*

[24] Zákonné podmínky viz kapitola 5.3 Pravidla pro omlouvání absence.

Důvody omlouvání vycházejí z každodenního života rodin. Zaspání či poškození školního batohu je přikládána z hlediska důvodu omluvení absence stejná váha, jako zdravotním obtížím dítěte. Rodiče využívají možnosti omluvit dítě z jakýchkoli důvodů po dobu tří dnů, avšak bez celkového omezení počtu omluvených hodin. Omluvit dítě z jakéhokoli důvodu je možné i zpětně. Tento systém je velmi tolerantní a jeho důsledkem je vysoká míra omluvené absence, které jsou z hlediska rodiče i stanovených pravidel v pořádku.

7.3.7.2 Rozsah absence a důsledky

Co se týká přehledu o počtu zameškaných hodin ve škole u dětí, v odpovědích zaznívalo, že část rodin nemá žádný přehled, některé respondentky dokázaly uvést orientační počet těchto hodin. Doba absence u dětí přitom často není nijak zanedbatelná, objevila se také vyjádření, že tato skutečnost se promítá do zvládání učiva dítětem. Respondentka P například sdělila: *„Zameškaných má tak dvě stě čtyřicet hodin, no. Má to i vliv, jak se jí daří v učení.“* Obdobný počet hodin absence uvedla i paní M: *„Jako zameškané, omluvené mají skoro dvě stě hodin. Je to dost. U toho … (syna), nebudu lhat, asi to má pak vliv. Jako je to znát. A proto ho vlastně ještě doučujeme, tedy. Takže aby do toho zase přišel…“* Odhad počtu zameškaných hodin měla i paní C: *„Oni maj všecko omluvený. Teď měli v žákovský kolik… sto dvacet hodin omluvených…“* Respondentka S konstatovala, že přehled v dané věci vždy měla, o počtu zameškaných hodin se dozvídala hlavně na třídních schůzkách. Trochu úsměvně může znít sdělení paní A: *„To Vám řeknu, že nevim. Ale vždycky jejich sourozenců … (starším synům) řeknu, oni mi to spočítají a řeknou: ‚Ale dobrý, neboj se, to nic není.‘“* Respondentky N, B a T uvedly, že počet zameškaných hodin ve škole u svých dětí neznají.

Pouze v jednom případě byla popsána i zkušenost s neomluvenou absencí. Popsala ji respondentka C, situace se týká jejího syna, který navštěvuje 7. ročník základní školy. O této absenci, dle svých slov, delší dobu nevěděla: „… (syn) *teď to měl hodně, bo on mi neukazoval žákovskou, tak měl neomluvených devadesát sedm (hodin). Tak jsem musela do školy, že. On mi vždycky tvrdil, že nemá žákovskou, tak já jsem mu to nepsala, bo neměl žákovskou ani deníček. No, tak já jsem mu to vždycky neomlouvala, protože nebylo jak, že. Nebylo, kam to napsat. No, a tak jsem to nechala, nechala, nechala… najednou slyším, že má dvojku z chování nebo tak něco, ředitelské napomenutí. Mně to bylo divný, ne. No, a pak najednou mi volala sociální pracovnice a zavolala si mi tam, já na ni čumim, co mi říká, že jakože pošle papíry na zástupce, toho ne… jak jsme byli trestaní. Říkám: ‚A za co paní … (sociální pracovnice). Neblázněte, vždyť čekám soud a to to to…“ No, tak ona mi to začala vysvětlovat, ne, že jako … (syn) tam má devadesát sedm neomluvených hodin a prostě, že to tak nende, že*

když to půjde na soud, tak... No, a já říkám: ‚Paní … (sociální pracovnice), a dá se ještě něco zachránit nebo tak něco?' No a ona mi potom řekla, že když půjdu do té školy a domluvím se, že se to možná dá zachránit… Tak já jsem utíkala do školy za paní učitelkou, vysvětlila jsem jí to, že jsem o tym nic nevěděla, že on mi neukazoval ani deníček ani žákovskou. Že žákovskou nemají, že mají ty elektronický, jenže já se na počítač nedostanu. Bo, že nevim heslo, ne… Potom ona vytáhla ten notebook, že ukázala, vyjela to, že. No, a pak ukazovala ty dny. Jak já jsem viděla ty dny, hej! V tom jednom týdnu bylo třeba pondělí, středa, pátek. Nebo pondělí, úterý, středa. Tak se to střídalo, že, ty dny. Říkám: ‚To není možný, paní učitelko. Však on vstával s holkama normálně do školy.' A pak, jak jsem tak přemýšlela, říkám: ‚Počkejte, paní učitelko, ale tyhlety dny, tady ty dny mi nějak nevycházejí. A tady ty jo, to vím, že vždycky, že zaspával nebo tak, tak jsem to omlouvala, že. Ale tady ty dny, ty každej druhej den, to mi nevychází. Nechodí on za školu?'…"

Počty hodin absence se týkají pouze prvního pololetí nebo ještě krátké doby poté, u uváděného počtu dvou set čtyřiceti zameškaných hodin se může jednat téměř o polovinu vyučovacích hodin za dané období. Rodiče mohou omlouvat dítě po dobu jednoho až tří dnů bez potvrzení lékaře a činí tak opakovaně i z jiných než zdravotních důvodů, vysoká absence dítěte ve škole pro ně nepředstavuje nic zvláštního nebo problematického. Rodiče jsou si vědomi povinnosti omluvit nepřítomnost dítěte ve škole, a pokud tuto povinnost dodrží, množství absencí nevnímají jako problém. Vliv na zvládání učiva při časté nepřítomnosti dítěte ve škole někteří z rodičů připouštějí.

Ve výpovědi matky o zjištěné neomluvené absenci dítěte je možné zaznamenat pojem „elektronická žákovská". Elektronická varianta papírové žákovské knížky je v poslední době stále častější, přes přihlášení k příslušnému účtu rodič může omlouvat absenci dítěte, zjišťovat hodnocení žáka ve škole nebo získávat informace o zadání domácích úkolů. Uváděný případ může být příkladem situace, kdy rodič nemá přístup k internetu nebo neumí pracovat s příslušným elektronickým systémem a v určitém směru je tedy limitován v přístupu k informacím přímo souvisejících s přípravou dítěte do školy, jeho školními výsledky, s omlouváním dítěte atp.

7.3.8 Vnímání úspěšnosti a neúspěšnosti

Následuje kategorie vnímání úspěšnosti a neúspěšnosti dítěte pohledem rodiče, a to jednak v oblasti školních znalostí a dovedností, a jednak v oblasti mimoškolních činností a aktivit. Všechny respondentky dokázaly uvést, v čem jsou jejich děti úspěšné, co se jim daří. Většinou dokázaly také konkretizovat, v jakých oblastech má dítě obtíže nebo co nezvládá.

Citace z odpovědí k těmto protikladným otázkám jsou uvedeny za sebou a jsou pouze odděleny pomlčkou, aby bylo možné nahlížet na jednotlivé výpovědi v kontextu. Je tedy vždy uveden podstatný obsah v tomto sledu: „co dítě zvládá dobře“ – „co dělá dítěti problémy“.

Některé z respondentek vnímají své děti velmi pozitivně, úspěšnost bývá spojena se skutečností, že dítě daná věc baví.

B: *„Všem jde všecko, aj na to, že prostě se s nima neučim, že oni sami, jo. Tak se podívám do žákovské a oni tam mají samé jedničky.“ – „Teď jim to jde, není problém.“*

C: *„Tak ve škole si učitelky nestěžujou, tam říkaj, že jim to de, že sou šikovný.“ – „Co já vim. Možná ta angličtina, čeština… Důvod nevim.“*

A: *„Já kdybych řekla, tak u … (dcery), co si myslím já, tak matematika, klobouk dolů, to jí jde perfektně. To nestíháme to počítat. A tu přírovědu a to, jak se učijou už o tých ženských tak a to, tak vím, že to prostě ji baví. A u … (syna) je, že prostě on tu matiku dělá tak, jak kdyby že musí, že když ví, co tam má dat, tak to říká, že umí, ale většinou ho baví taky asi to, aby se už učil anglicky a tak. On mi to řekne a já na něho koukám. Že už to tak rychle umí. No, že se to musí naučit a tak, ale jinak to zvládají oba dva stejně.“ – „Co se jim nedaří… (dcera) nemá ráda tělocvik a kluk to stejný.“*

S: *„Tak syn byl dobrej v matematice. A to stejný vlastně dcera. No a potom tam byla čeština. Tam už trošku ujížděli na té češtině. Ale v čem byli dobrý, to byla angličtina, to je zajímavý. Nevím proč. No, tak oni se aj učili, oni aj doma si vzali vždycky to svoje učení, jó, sedli si k tomu a oni si aj četli, aji matematiku mezi sebou soutěžili doma, kdo umí počítat líp…“ – „Neřekla bych. Dcera byla lenivá – tělocvik, to se jí nechtělo cvičit. Tancovat, to jó, ale cvičit moc nechtěla. Ale jinak né, co se týkalo těch základních těch, né.“*

P: *„Ona… ji baví hodně psát, takže ona píše pěkně.“ – „Počítání. Ona to prostě nepochopí.“*

N: *„U … (syna), jeho baví teďka dějepis hrozně. Jako ten dějepis má rád. Matiku si lepší, takže matiku a ty klučičí zájmy, ten tělocvik, počítače a tak. Informatika, co tam je.“ – „… (syn) má problémy v češtině do teďka, ale jako nepropadl nikdy z té češtiny, ale ta čeština mu tam pořád kazí to vysvědčení. My jsme byli u paní psycholožky vlastně, byl aj na tým (v pedagogicko-psychologické poradně, dále jen PPP), dostal teda nějaký papíry, měl to na dva roky, takže brali na něho … nebrali …, když byl ještě v … (předchozí bydliště) vlastně, chodil do té základní školy na … (název školy), tak nebrali na něho jako vůbec ohled. Aj když měl ty papíry. A potom, když přišel sem teda, tak jsem to říkala paní učitelce a chtěla jsem to teda obnovit, že bysme tam zašli znovu, ale … (syn), že už jako nechtěl, protože nevím, prostě. Že jako se možná za to styděl, že by brali nějakej ohled na něho nebo takhle. Se styděl před tyma klukama, takže on s tým bojuje teďka. Paní učitelka říkala, že jako seká ty chyby, ale to*

prostě jde pomalu, jako navrch, takže už tam tolik těch chyb není, jak kdysi to bývalo, když nastoupil do té školy. No a … (dcera) bojuje se všema předmětama, no takže. Matika a ty základní předměty, to jsou úplně katastrofa. Ona je z toho nervózní, když se má do něčeho naučit, ona je z toho nervózní, potom z toho teda neví vůbec nic a dostane pětky a potom si to opravuje. Tak když si to může potom opravit, tak je to dobrý jako. Matika, čeština, fyzika, no. Takže s ní to jde úplně zase dole. Nemůže si zapamatovat věci, ona má i tu psychiku, je nervózní a tohle, teď když má ještě ty ženský problémy, je z toho nervózní, že, takže se nemůže naučit, protože ji třeba bolí břicho celých pět dní.“

T: *„Tak … (mladší dcera) jako psaní, ty básničky, čtení, všechno dobrý. No, … (starší dcera) taky to psaní, ale když se nechce, tak ona to rychle…“ – „No, ta matika … (starší dceři). Počítá na prstech.“*

M: *„No, u … (syna) ty počty hlavně teď, že už jako dokáže sám odečítat a to všechno, to jsem fakt ráda, že to pochopil. No, a ta … (starší dcera) ta zase tu angličtinu a tak, tam je taky šikovná v tom. To mě těší, že nemá z toho pětky a tak.“ – „… (syn) to čtení. Já si myslím, že on když chce, tak jako jde mu to. Ale jak je v té škole, jak má číst, tak nevím, jako. Nechce se mu. Tady fakt pěkně plynule čte, když mu dáme knížku. A tam, já nevim, že tam plete ty písmena a tak. U … (dcery) nevim o ničem. Učitelka říkala, že je všechno v pohodě.“*

V jednotlivých výpovědích je opět možné vidět vztah matek k dětem, když popisují, co jejich děti „baví“ ve vztahu k tomu, co se dětem daří. Některé pohledy jsou prosty jakékoli kritiky (*„všem jde všecko“*), některé jsou více konkretizovány. Někteří rodiče i s ohledem na své vzdělání projevují v hodnocení svých děti určitý obdiv (*„já na něho koukám … že už to tak rychle umí“*). V jednom popisu je zmíněna, byť ne doslova, pedagogicko-psychologická poradna a její doporučení (*„byl aj v tým, dostal teda nějaký papíry“*). Zde je vidět vnímání významu doporučení pedagogicko-psychologické poradny pro rodinu ve smyslu zajištění určitého „ohledu“ na dítě ve škole, a nikoli ve smyslu identifikace určitého konkrétního problému, se kterým je nezbytné u dítěte počítat a pracovat s ním jak v domácím, tak školním prostředí. [25]

7.3.8.1 Schopnost využití další pomoci

Respondenti se vyjádřili také k tomu, co je nebo by mohlo být pomocí při vzdělávání jednak dítěti samotnému, ale také jim jako rodičům. Opět ve všech rodinách zazněla k tomuto tématu konkrétní odpověď. Zmíněny byly možnosti vlastní pomoci mezi jednotlivými členy rodiny,

[25] V romských rodinách v dané lokalitě se jedná se o převažující přístup k vyšetření dítěte ve školském poradenském zařízení.

pomoc školy i pomoc jiného subjektu. Uvedeno je přijetí i odmítnutí některých forem pomoci. Dovednost uvědomování si zdrojů a variant pomoci považuji za podstatnou, citace z odpovědí vztahující se k tématu jsou proto uvedeny opět u všech respondentů:

N: *„Tak jako … (dceři), když má sluchátka třeba na uších, tak se aj učí. Aby neslyšela, když tady ten malej brečí nebo něco. A u … (syna) jako vůbec nic, protože on ani ty učebnice jako nevytáhne z tašky. Takže on se na to podívá ve škole, že, zapamatuje si to něco a tím to končí pro něho. Ta paní, co chodila sem na doučování, tak ho doučovala deset, patnáct minut a to bylo jako všechno. A hned utíkala jako pryč. Tak … (syn) říkal, že to tedy máme odvolat, že prostě jako už se doučovat nechce.“*

C: *„Když jim něco nejde, tak učitelka jim poradí.“*

P: *„Čteme, ona když čte, tak potom poznává, aj když má něco v matematice, jako úkol, tak ona umí číst, už to pozná ty písmena, tak si to přečte a tak asi pochopí potom, co má dělat, že. Čteme společně. My máme zadání od paní učitelky, ale vždycky samy projdem i další strany, co ještě nemá třeba. Ve škole mají doučování, ale ona by tam nevydržela v té škole jako dýl. Už jsem chtěla jako, že ji dám do družiny, nakonec to bylo domluvený, všecko, ale ona, že nechce být v tý družině, jsme to zrušili.“*

A: *„Měly prostě doučování jako od Vás (podpora rodičovských kompetencí v rámci sociálně aktivizačních služeb), že… No a taky s … (synem), když bylo ve škole (doučování), tak jsem se ptala učitelky, že tak teda co, řekla mi, že nemůže říct, prostě že jako zvládá to, že už prostě je vidět, že ta snaha tam je. Na doučování už nechodí. No, protože on většinou, protože on byl tam u nich ve škole dýl, no, a kluka to nebavilo, protože říkal, že ráno chodil do školy normálně, potom se muselo do jiné šatny a tam se to doučovali. A on prostě je takový, že jak mu to dáváte na celej den, ho to omrzí a on pak už do té školy ani nechce jit. On je prostě takový, že jak přijde ze školy, já ho nechám až třeba do večera, aby se vyblbnul, všecko, no, a večer to s ním udělám a vím, že s radostí to udělá, než abych ho nutila. Jak ho nutím, prostě to neudělá. Začal brečet, že furt na něho násilou tlačíme, tak jsem prostě pochopila, že ten kluk je rád, když mu dám volnost a on, prostě postupně to s ním dělám. Letos už to doučování nemá, už jsem mu to zrušila. Protože … (syn) to ani nechce, že. A je to veskrze i to, že když jsem někam potřebovala jit, musela jsem čekat, než kluk přijde, abych já někam mohla jit, že. Tak jsem prostě to ukončila.“*

M: *„Pomáhá pracovnice z Charity.“*

T: *„Mají, mají doučování ve škole. Tak já se s nima jako někdy chcu učit, jenomže oni jak přijdou, tak když mají úkoly, tak si dělají úkoly a jinak hned jdou ven.“*

S: *„Pomoc od jedné známé, co doučovala děcka. U nás takhlenc, necítila jsem nějakou velkou potřebu, a když už něco nastalo, tak pomoc jsme našli u té paní (známé). Nebo manžel nebo učitelka.“*

B: *„Oni sami mezi sebou, oni se ve škole nenechaj jako poradit nebo takhle. Nic, sami…“*

Doučování, které je nabízeno ze strany školy, využívá jedna rodina, další dvě rodiny této možnosti nevyužívají zejména s odůvodněním, že by dítě muselo být dlouhou dobu ve škole. Tuto variantu nevnímají jako možnost pomoci dětem ve vzdělávání, spíše jako další povinnost v rámci školy. Matky se vyslovují v tomto směru k zohlednění přání dítěte, že doučování nechce, bez ohledu na míru potřebnosti takové aktivity. K podpoře poskytované ve svém vlastním prostředí jsou oslovené rodiny poměrně otevřené, zmíněna je jenom jedna nevyhovující zkušenost. U dalších uváděných variant spočívá pomoc v soběstačnosti (dítě řeší potřebu klidu na učení v početné rodině sluchátky na uších) nebo ve vzájemné sourozenecké podpoře.

7.3.8.2 Mimoškolní aktivity

K otázce, o jakých aktivitách nebo činnostech si rodiče myslí, že je v nich jejich dítě šikovné, se v odpovědích objevovaly často činnosti realizované doma, ale někdy také respondentky nedokázaly na tuto otázku odpovědět a jejich vyjádření je pouze konstatováním nějaké činnosti, kterou dítě vykonává. Například paní N sdělila, že její dcera *„teda jako vůbec nic, jenom s těma kamarádkama chodí ven a jde ráda do obchodu, letáky dělá (pomáhá matce s roznosem reklamních letáků), že. … (syn) někdy si jde teda zahrát fotbal s klukama, a většinou sedí na dvoře, venku, se psama.“* Žádnou konkrétní činnost nedokázala uvést ani paní P, hovořila pouze o nerealizovaných plánech: *„No, ona chtěla chodit do kroužku. Nejdřív chtěla chodit na gymnastiku, toho se potom bála, ale teď chce jít pořád do nějakýho tanečního kroužku.“* Danou otázku si některé z respondentek spojovaly právě s představou zájmového kroužku, dalším takovým příkladem je vyjádření paní C: *„Kroužky nemají. … (syn) chodil se školou na fotbal, ale to bylo párkrát.“* Konkrétní zájmové činnosti vyjmenovala respondentka S: *„Fotbal, hodně u syna. Holka u těch, u břišních tanců, zpěv, jó…“* Podobné informace se objevují v citaci respondentky M: *„… (syna) baví sport. … (dceru) baví zas tancování. Ona jezdila na ty soutěže tady, ona chodila do toho Jilora, to bylo v Ostravě. A oni jezdili po těch vystoupeních. Tady není nic takovýho. Ona je fakt šikovná na to. Já jsem právě chtěla navrhnout, přes tu Charitu, aby udělali tady něco takovýho.“* Opověď na danou otázku obtížně hledala i paní T: *„Oni spíš ty písničky, tahle kreslení, to těžko. Oni chcou chodit tady toho klubu (*klub pro děti provozovaný Domem dětí a mládeže, alternativa nízkoprahového

zařízení).“ Obdobně paní A k otázce začala spíše vyprávět: *„Já když jim řeknu, že jdeme třeba ven, tak si vezmou hned balóny. Včera jsme taky tak blbnuli, hráli jsme si s balónem s děckama. Nebo mi prostě ukážou, co se učili ve škole v tělocviku, že anebo tak vykládaj mi básničky a takový, že. … (dcera) ukáže mi to svoje (tancování), co vidí. Do kroužku nechodijou. Protože je pravda, to nechcou, a to protože oni řeknou: ‚Mamo, co z toho, my jsme od rána ve škole. My přijdeme dom, potom je večer, to člověk, aby se vykopal spat.‘ Nechtějí to. Ono jim stačí vidět to, že já jdu z baráku, a už potom mě hledají po celé… (obci). Prostě my jsme tak na sebe fixovaný.“* Realistický popis vztahující se ke každodenním činnostem dětí doma a také k možnostem rodiny je od respondentky B: *„Zpívání, tancování. … (jména tří ze starších dětí) rádi uklízijou, kromě … (druhého nejstaršího syna). Jinak už aji dvojčata se naučily. … (nejstarší dcera), ta ráda uklízí, prostě ona nepůjde spát, pokud neuklidí. A … (mladší ze synů) to samé, když vidí, že tata není doma, vidí, že nemám dřevo, on mi normálně naseká dřevo. Nebo když vidijou, že na dvoře je bordel, oni přijdou, převlečou se, no, a: ‚Pojďte, jdeme na dvůr, jdeme uklidit dvůr.‘ Oni spíš ten fotbal, jen tady nejsou žádné ty kroužky, na té speciální škole. Do … (obce) je zas nechci pouštět, nebo tam je ta…, oni si vždycky rýpnou. Oni chodili do toho klubu. Oni mi vždycky říkaj: ‚Mami, co máme tady dělat doma? Tady nic není.‘ Kolikrát je chci pustit. No ale já si řeknu potom, á tam budou oni. A co já můžu vědět, co se tam může stát. A potom jak já mám odsaď, než já tam dorazím, už bude pozdě. Já se bojim.“*

Samostatné zájmové aktivity dětí z šetřených rodin jsou velmi málo obvyklé. Jenom někteří z rodičů mají představu o zájmu svého dítěte. Zajímavý je přenos vnímání oblíbené aktivity matky – úklidu, na představu o zájmové činnosti dětí. Je patrné, že jenom v případě, kde respondentka má konkrétní zkušenost se zapojením dítěte v řízené zájmové činnosti z minulosti, se projevuje zájem o hledání obdobné varianty pro dítě i v současném bydlišti.

7.3.9 Představy o budoucnosti dítěte

Jaké očekávání mají rodiče k ukončení vzdělávání svých dětí a jaké jejich děti mají vlastní představy o budoucím zaměstnání, na to byla zaměřena poslední část rozhovorů. Respondenti zde nemluví o své zkušenosti, jedná se o jejich přání a případně i přání dětí. Výpovědi považuji opět za velmi osobní záležitosti, které vycházejí z celkových dispozic rodin, a proto jsem ponechala, jednotlivá konstatování v plném rozsahu.

A: *„Moje přání bylo, moje děti si můžou dělat, co chcou, ale moje přání je, aby moje děti byly všeci vyučený. To znamená, když nejstaršího syna mám vyučenýho, druhej se učí, tak budu bojovat, aby i tyhle dva. Protože já jsem jim řekla, že nemám ráda, že prostě chcu, aby byli*

vyučeni, ne kvůli mně, ale kvůli sobě, aby mohli říct: ‚Dokázal jsem, udělal jsem školu, mám na to, můžu se kdekoliv dostat do práce.‘ Ne jak já, že prostě jsem byla hloupá, v šestnáct let děti, a starala se celej život o děti, co jsem si to zasloužila. Aj tak jsem se rozvedla, zůstala jsem s dětma sama. Já jsem se na to děcek ptala, tak … (nejstarší syn) řekl, že to, co se vyučil, že půjde do ciziny dělat dál. … (druhý syn) chce být automechanik, řekl, že prostě to nenechá, že ho to baví. A u holky, když se ptám, že ona ještě neví. Jednou řekne chvilku cukrářka, potom řekne kadeřnice. … (nejmladší syn) říká, že on má ještě čas. Tak tam to ještě neřeším.“

B: *„Chtěla bych, aby nebyli po mně, po rodičích, to bych nechtěla, aby prostě byli jiní než my. To bysem chtěla. Aby měly učební obor. Já nevim u těch děcek, dneska je to takový, že už si to vybíraj sami. Já nevim. … (starší synové), oni spíš auta, takové věci, ale že. Oni spíš tady toto se zajímají, ale prostě že po svým tátovi, že by mohli být malíř nebo takhle, to nevím, jestli by to… nevím. Spíš … (mladší syn) ještě, ale oni všichni auta, tady neslyšíte každý jenom auta: ‚Já budu mít takový auto, on takový auto.‘ No a holky, co… holky, oni to vaření, uklízení prostě… nevím, co by je tak. Je ještě čas, protože já u nich vidím jenom to uklízení, to vaření, jo, u nich. Oni vidijou, že já vařím. … (dcery) přijdou: ‚Mami, já chci taky škrabat.‘ Říkám: ‚Tak si vemte příbor, ale ne ostrej.‘ No, a tak jdou škrábat se mnou brambory, jo.* (K doplněnému dotazu, zda by mohly na střední školu.) *Mohli by, proč by ne. Proč by ne. … (jedna z předškolních dcer) je chytrá, je i na to oblíkání, prostě ona je jiná. U (dcery) bych byla ráda. Protože ona je fakt jako jiná. … (nejstarší zletilá dcera) se učila, ale nedokončila, protože byla těhotná. … (druhá zletilá dcera) vyšla devítku a nemá nic (vyučení).“*

C – matka: *„… (dva nejstarší synové) nastoupili na učební obor, ale nedodělali to.“* Otec: *… (nejstarší syn) šel na teho, na cukráře. Pak si zas myslel, že to nechce dělat. Tak potom jsem ho dal do … na tu lesárnu. Taky to nechal. No a s … (druhým synem) jsem jel vlastně do … na prodavača, ten taky to nechtěl dělat, kvůli tomu, že tam je hodně holek. Že tam bylo jenom pár kluků mezi tyma holkama. Tak on se styděl, tak se na to vykašlal.“* Matka: *„ … (třetí syn) nechce nikam, on měl příspěvek (na péči). … (čtvrtý syn) nechce do učení, on říká, že půjde na brigádu do práce. Holky pujdou (do učení). … (starší z dcer) něco mluví o kuchařce. S … (nejmladší dcera) jsem se ještě tak nebavila… Prostě aby se vyučily, aby z nich něco bylo.“*

M: *„Já bych teda velice ráda byla, kdyby se ta … (dcera) vyučila. Ať si dodělá teď tu školu a pak teda nastoupí, nevim, na tu kadeřnici, nebo něco, co by chtěla, teda. A u toho … (syna) samozřejmě taky. Aspoň tady to základní, aby bylo. Z těch starších akorát jedna dcera má vyučení a tamti ne. Ta má kuchař - číšník. To ostatní nastoupili samozřejmě, ale nedodělali. Jako všechno jsem zařídila té dceři, ta jezdila do …, taky na ten kuchař-číšník, potom jsem ji*

přeřadila tady za rohem, taky se na to vykašlala. Pak otěhotněla, prostě skončila se vším. A to měla měsíc do konce, mohla vydržet. … (dcera) pořád uvažovala jako, na který obor by mohla jít. Tak dospěla k tomu, že by teda šla na tu kadeřnici, ale s tím, že by vlastně musela někde dojíždět a být na nějakým internátu. Tak jsem jí řekla, proč takovou věc řeší, že to má teda nechat na mně. Pokud chce studovat, jsem ochotna ji podpořit v této věci a jako i po finanční stránce, aby měla zaplaceno a všechno. … (syn) ještě tak představu nemá, ještě je brzo.“

N - matka: *„Já jsem říkala, ať si vyberou školu, jakou chcou, jaká jim bude vyhovovat, já jim do toho mluvit nebudu, ale jako když bude chtít … (dcera) to nebo to, vím, že když bude mít čtyřky, tak se třeba nedostane na tu školu, takže budem muset vybrat takovou školu, která ji bude bavit, ale hlavně aby se vyučili. Protože bez vyučení je nikdo nevezme do práce. Dneska to vlastně všude chcou. … (nejstarší syn) nedokončil učební obor. On je teďka na Úřadě práce vlastně, on od 1. června bude mít zase smlouvu s … (firmou na zpracování zeleniny), protože on jde taky na tu noční. Takže on bude mít smlouvu. … (druhý syn) je vyučenej*[26]*, … (třetí syn) není vyučenej. Už ani nepůjde, protože už chodí do práce, už ho člověk nikam nedostane. On už vydělává peníze a už ví, co to obnáší, že jakou mají hodnotu dneska peníze. Když peníze neměl, nemohl si dovolit nic, teďka má peníze, může si dovolit, co chce koupit, že jo…“* Otec: *Já jsem chtěl právě, aby kluci šli aj… aby měli lepší to řemeslo prostě tu dřinu zámečnictví. Já jsem chtěl, aby měli aspoň tu maturitu, že.“* Matka: *„… (čtvrtý syn) říkal, že by chtěl být truhlář. Ale aj zedníka chce. On se ještě rozhoduje. Spíš počítám, že půjde na toho zedníka, jako. … (dcera) chce být pořád záchranářkou. Já jsem říkala, tam je důležitý matika hlavně u záchranářky, protože tam se pořád počítá matika. Protože ona si dala aji ten kroužek vlastně do školy, tam mají každý ráno tu… záchranná stanice nebo něco takovýho o těch doktorech a takový, jak se má to učit. To se teďka přihlásila od toho pololetí druhýho. No, ale už ji to taky přestalo bavit. Tak jako, já nevím, co by jako chtěla dělat.“*

P: *„Tak, aby vyšli hlavně tu školu, že, a potom, aby šli na to učení, no. … (dcera) ještě neví, ale ta moje nejstarší dcera, co je u rodičů, ona chce být policajtka. Má jedničky, dvojky, je ve čtvrté třídě. Jako jeden čas měla horší známky, ale chodí jí k rodičům vlastně taky doučovatelka, takže jí pomáhá.“*

S: *„Tak to víte, to jsme si taky představovali, jó, že. Ale neměla jsem jako ňáký, aby to bylo náročný pro ně, ne, nechtěla jsem. Chtěla jsem, aby měli základní, to je jasný, no a tříletou školu. Bylo mi jedno, co by si vybrali, bylo by to podle jejich. A já jsem z holky třeba si představovala kuchařku. To jsem si představovala kuchařku. A z kluka jsem si představovala*

[26] Učební obor syn dokončil v ústavní výchově.

zedníka, že bude po tatínkovi, že. No holka mluvila hodně cukrářství, že bude. No a kluk chtěl spravovat motory, že bude. Nic z toho není.“ [27]

T: *„Jo, vyučení, protože vyučení to je jako… Chci, aby se učili. Tak ona chce zkusit … (starší dcera) tu kuchařku, … (mladší dcera) to nevím a malej buď chce zedník, nebo automechanik. On chce tady to. Byla bych ráda, kdyby tu školu jako zvládl. Aspoň jeden základní. … (nejmladší syn) jde do běžné základní školy.“*

Ze sdělení rodičů vyplývá, že rodiče nechávají volbu dalšího vzdělávání po základní škole na dětech samotných, nestanovují jim konkrétní směr pro volbu povolání. Rodiče v několika případech uváděli, že by si přáli, aby děti měly lepší možnosti než oni sami (*„ne, jak já“, „chtěla bych, aby nebyli po mně, po rodičích… aby byli jiní, než my“, „aby měli lepší to řemeslo“*). V několika odpovědích zazněla úvaha matek nad možností vyučení se synů ve stejném oboru, jako má jejich otec.

Přání rodičů k dosaženému vzdělání u dětí je dokončení učebního oboru, žádný z rodičů spontánně neuvedl očekávání vyššího vzdělání. Pouze jedna respondentka při dotazu na možnost pokračování vzdělávání na střední škole připustila zmiňovanou variantu pro jedno z dětí s odůvodněním, že dcera *„je chytrá… je jiná“*. Skutečný zájem rodičů o pokračování dítěte ve vzdělávání v učebním oboru je prezentován například ve snaze vybrat jim vhodný obor, který by zvládli (*„když bude mít čtyřky… budem muset vybrat takovou školu, která ji bude bavit“*) nebo v plánech zvládnout související nároky (*„jsem ochotna ji podpořit v této věci a jako i po finanční stránce…“*).

Ze dvanácti dětí respondentů[28], které již mají ukončenou povinnou školní docházku, tři dokončily učební obor a devět vyučeno není. Další dvě děti po ukončení povinné školní docházky do učebního oboru nastoupit nechtějí (i přes snahu rodičů, aby děti ve vzdělávání pokračovaly). Rodiče v několika případech konkrétně popsali svou snahu o vyučení dětí v učebním oboru, která však nebyla úspěšná z důvodu nezájmu ze strany dítěte.

[27] Ani jeden ze sourozenců učební obor nedokončil.
[28] Jsou uvedeny i údaje sdělené rodiči o dětech, které se již z rodin osamostatnily.

7.4 Pohled na rodiny z pozice učitelek[29] základní školy

Jak již bylo výše uvedeno, rozhovor s učitelkou byl realizován po seznámení rodiče s otázkami pro učitelku a souhlasu rodiče s jejím oslovením. Rozhovor proběhl ve třech případech, a to u rodin A, B a P. Výpovědi učitelek jsou značeny kombinací velkého a malého písmene, tedy rodině A přísluší rozhovor s učitelkou označený písmeny Aa, rodině B informace označené Bb, a rodině P výpověď označená Pp.

V rodině A se sdělené informace týkají syna navštěvujícího třetí ročník základní školy, učitelka rodinu zná tři roky a stejně dlouhou dobu chlapce učí.

V rodině B se údaje týkají dvou dětí, protože v příslušné třídě je spojeno několik ročníků. Děti navštěvují „bývalou základní školu praktickou“. Konkrétně se hovoří o synovi navštěvujícím po odkladu školní docházky první ročník a o devítiletou dceru, o které její matka uvedla, že opakuje ze zdravotních důvodů první ročník, dle sdělení paní učitelky navštěvuje druhý ročník základní školy. Obě děti zná učitelka jeden rok, rodinu zná dva roky, protože v předchozím školním roce učila staršího bratra těchto dětí.

V rodině P se výpověď vztahuje k dceři navštěvující první ročník základní školy, dítě i rodinu zná učitelka od počátku aktuálního školního roku.

V rámci zajištění anonymity dítěte a zároveň souvislého zachování textu jsou jména dětí v následujících výpovědích učitelek zaměněna za označení neutrální povahy, tedy chlapecká jména jsou zaměněna za slovo „chlapec“, dívčí jména jsou nahrazena slovem „děvče“.

7.4.1 Zvládání učiva

V odpovědích k tomuto tématu se učitelky vyjádřily k možnostem dítěte zvládat učivo v jednotlivých předmětech.

Aa: *„Učivo by chlapec zvládal, pokud by chodil pravidelně do školy. Výsledky by mohly být ve slabším průměru. V první třídě vypadalo zvládání učiva nadějně, ale jenom do prvních nemocí. Ve zprávě z PPP jsou jeho schopnosti podprůměrné, ale jeho selhávání spočívá spíše v absencích. Za měsíc (kalendářní) má zameškaných přibližně čtyřicet hodin. Problémy má stále i v psaní. Pracuje jenom, pokud u něj člověk stojí.“*

Pp: *„Vzhledem k vysoké absenci zvládá děvče (učivo) dobře.“*

U dětí v rodině B je u mladšího dítěte znát přechod do školy bez předchozí předškolní přípravy, u druhého z dětí je zmiňována zkušenost dítěte z předchozí „běžné“ základní školy.

[29] Je používán pouze termín ženského rodu „učitelka“, neboť odpověď neposkytl žádný učitel – muž.

Bb: *„Tak u chlapce v té první třídě, tak tam to ze začátku trochu skřípalo, tam byly problémy hlavně v češtině, ale musím říct, že už se předefinoval na ten režim, že už chodí do školy, nejprve se musí učit, pak si může hrát. Pak už to bylo lepší. Jinak on mívá problém hodně ve čtení, písmenka jako poznává, ale máme problém, slabiky spojíme, ale slovo říct ze slabik, např. ‚mí–sa', tak neřekne, že je to ‚mísa', problém je ta syntéza. Jinak v matematice má problémy třeba se sčítáním, zatím počítáme jenom do pěti, ale logické myšlení je docela dobré. Chlapec nastoupil od první třídy hnedka k nám, na bývalou praktickou školu. Děvče první půlrok chodilo do první třídy na běžnou základku a tam je to docela znát. Teď je ve druhé třídě a je znát, že chodila na běžnou základku, protože ty znalosti tam prostě jsou. Ještě pořád čerpá, například co se týče abecedy a tak. Takže čeština docela dobrý, pěkně píše, horší to je v některých úkonech matematiky, ale jak v čem. Některé věci v matematice nejdou a jinak prostě jedničky, dvojka, děvče se učí docela pěkně."* Tato odpověď je nejvíce směřována ke konkrétním znalostem a dovednostem dítěte, které souvisí s obsahem výuky v příslušném ročníku školy.

Přestože dotaz byl směřován pouze na zvládání učiva, ve dvou sděleních se objevuje souvislost s vysokou absencí dítěte ve škole.

7.4.2 Příprava dítěte do školy

Tato kategorie pojímá přípravu dítěte do školy s ohledem na vybavení potřebnými pomůckami i na domácí přípravu spojenou s vypracováváním zadaných domácích úkolů. Zde se sešly tři velmi odlišné odpovědi. Od stavu, kdy příprava v rodině probíhá a je zjevný zájem rodičů, přes kolísavou přípravu až po přístup hodnocený jako nedostačující.

Bb: *„Jako jo, když to porovnám s ostatníma děckama, tak jsou na tom docela fajn, rodiče třeba koupí věci po čtrnácti dnech, když se jim řekne, že něco chybí, tak jsou schopni to zařídit. Maminka mi třeba řekne, že mám chviličku počkat, než budou peníze, potom že jim to koupí. Samozřejmě někdy pero nemají, tak jim ho půjčím. Ale jinak se snaží. Já si myslím, že oni jsou početná domácnost, oni mají dost starších sourozenců a ti jim, myslím, pomáhají. … (nejstarší syn v rodině), ten je v šesté třídě, tak jim pomáhá s úkoly. Úkoly mají vždycky podepsané. Stane se občas, ale to se stává všem, že třeba ten úkol nedonesou."*

Pp: *„Je zde určitá snaha, kolísá to, často nemá pomůcky do školy, domácí úkoly, někdy má vše."*

Aa: *„Vůbec. Nemá úkoly, nemá pomůcky. A to stále. Úkoly většinou nevypracovává. Někdy mu s nimi pomáhají starší sourozenci, občas starší, již dospělý bratr, ten někdy úkoly nebo jejich část napíše za chlapce. V první třídě je za něj psala i jeho matka."*

V případě, kde je hodnocena příprava poměrně kladně, je popsána nejen snaha rodičů s ohledem jejich reálné možnosti, ale také vzájemná podpora mezi sourozenci. Učitelka zmiňuje vlastní možnost realizované pomoci dítěti zapůjčením chybějící pomůcky.

V rodině, kde je připravenost dítěte do školy hodnocena jako nejslabší, lze přesto zaznamenat sourozeneckou pomoc a podporu ze strany rodiny, i když ji nelze v rámci vzdělávání hodnotit jako správnou nebo žádoucí (*„(bratr) úkoly píše za chlapce… psala je i jeho matka“*).

7.4.3 Absence dítěte ve škole

Údaje uváděné učitelkami k době nepřítomnosti dítěte ve škole i k důvodům, pro které je dítě omlouváno, jsou ve dvou případech uváděny výrazně odlišně od výpovědi rodičů. Pojem absence je v rámci výzkumu vztažen i k otázce, zda má absence vliv na zvládání učiva dítětem.

U rodiny B učitelka popsala odlišnou absenci dítěte a její nepřítomnost u dvou dětí ze stejné rodiny. Bb: *„Chlapec ani ne (ve smyslu nechybí), ten docela chodí, ale děvče jenom trošku zamrčí a už je doma. Maminka pro ni má trochu slabost, a i tím, jak byla opařená.*[30] *Jak děvče něco píchne nebo ji zabolí, tak už je doma. Teď už je doma taky týden. Takže děvče chybívá častěji. Ale my teď máme plavání a ona, nevím, jestli se stydí, před dětma chodí normálně i v sukni, v kraťasech, takže jizvy jsou k vidění. Nikdo si jí v tomto nevšímá, nikdo to nekomentuje. A má blok z plavání. Cíleně na plavání chybí. Říkali jsme mamince, že to je zaplacené školou, ale nechodí. Absence je omluvena maminkou, když na ně zatlačíme, ať mají razítko od lékaře, tak ano. Ale většinou maminkou nebo tatínkem. Když chybí kolem toho týdne, tak už chceme od lékaře, ať má razítko, že byla nemocná. Děvče občas říká, že ji nohy bolí tam, kde má plastiky, to nedokážu posoudit, jestli ji to bolí nebo nebolí.“* Na dotaz, zda absence ovlivňuje zvládání učiva, učitelka uvedla: *„Ani ne, chlapec ani nechybí, děvče ano, ale ona je docela šikovná, takže učení dožene, všechno dodělá. Když chybí, tak dostane ty úkoly na doma, a absence nemá nějaký vliv.“*

Učitelka Aa vylíčila, jak často ve škole chybí chlapec z rodiny A a jaké jsou uváděny důvody: *„Často (chybí), skutečně tak čtyřicet hodin za měsíc. V posledním pololetí, které mělo čtyři sta dvacet tři hodin celkem, chlapec chyběl dvě stě jedna hodin. Důvodem bývá bolení bříška, nemoc, zaspání, že mu bylo špatně, bolest zubů. V prvním pololetí letošního roku měl dvakrát razítko od lékaře. Jinak jej omlouvá matka. Objevují se rozdíly*

[30] Děvčátko má v důsledku nehody v útlém dětském věku na těle rozsáhlé jizvy.

ve zdůvodnění, kdy jiný důvod řekne sám chlapec, jiný důvod řekne jeho starší sestra a ještě jiný důvod uvede matka. Od lékaře byla omluvenka přinesena i zpětně. Často matka napíše omluvenku na daný den až v okamžiku, kdy je vyzvána zapsanou poznámkou v sešitě." A zda má doba nepřítomnosti dítěte ve zvládání učiva dopad? „*Rozhodně. Při nemoci nikdo pro úkoly nepřijde, jenom jednou je vyzvedl starší bratr. Ani zpětně nejsou úkoly vypracovávány."*

Ze strany učitelky Pp jsou odpovědi velmi stručné, ale konkrétní. Dobu, po kterou děvče z rodiny P ve škole chybí, popsala jako *„více jak padesátiprocentní absenci"* a příčinou jsou *„…rodinné důvody, nemoc, zdravotní problémy. V podstatě nebylo týdne, který by (děvče) chodilo celý."* Absence je omlouvána *„matkou v deníčku, někdy od pediatra"*. Při žádosti o rozhovor učitelka označila problémy s docházkou dítěte doslova jako *„skrytou absenci"*. K otázce možného vlivu na zvládání učiva zazněla pouze jednoslovná odpověď: *„Určitě."*

Konkrétní doba absence u dětí ze dvou rodin je uváděna zhruba v objemu poloviny doby školní výuky. Z výpovědí vyplývá, že rodiče omlouvají děti opakovaně z nejrůznějších důvodů a škola přijímá tyto omluvenky jako dostatečné. Rodiče jsou vyzýváni, aby omluvili konkrétní zameškané dny také zpětně, pokud tak sami neučiní. Negativní vliv na zvládání učiva dítětem je následně hodnocen jako jednoznačný.

U třetí rodiny se způsob omlouvání příliš neliší, škola také toleruje omluvení rodičem pro krátkou dobu, potvrzení od lékaře je vyžadováno až při delší absenci (cca týden). Zajímavý je rozdíl v docházce dvou dětí ze stejné rodiny. Absence dětí není stejná, u častější nepřítomnosti jednoho z dětí ve škole je nastíněna snaha matky vyhovět dítěti. Svou roli může sehrávat právě vysoká tolerance k absencím a formě omlouvání ze strany školy.

7.4.4 Komunikace s rodiči

Tak, jak se rodiče mohli vyjádřit k formě a intenzitě své komunikace se školou, v tomto místě se lze podívat na vnímání této oblasti ze strany učitelek.

Aa: *„V první třídě byl nejčastější osobní kontakt, protože matka čekala každý den po vyučování na chlapce. Ve druhé třídě pro něj chodil zřejmě „strýc". Matka nikdy nebyla na třídních schůzkách. Nyní, v letošním školním roce, občas proběhne telefonický kontakt nebo náhodné setkání, někdy zavolá matka sama. Ve druhé třídě proběhl incident, kdy jedna žákyně označila chlapce jako „cigána". Matka poté volala do školy a vyhrožovala napadením. S matkou byla situace projednána a od té doby matka komunikuje slušně."*

Bb: *„Deníček funguje, takže deníček. Ale maminka často chodívá do školy, protože třeba děti si zapomenou svačinu, tak jim to doveze. Takže minimálně jednou za týden nebo jednou za čtrnáct dní ji vidím.“*

Pp: *„Nejčastěji písemné vzkazy – na rodinu nemám jiný kontakt – telefon neberou nebo nefunguje, e-mail nemají, škole se vyhýbají, pro úkoly v době absence nechodí. Takže se jí hromadí zameškané učivo. Zpočátku byl kontakt osobní, na třídní schůzky přišla matka jednou, a to na první současně s pracovnicí z Rané péče. Na některé domluvené schůzky matka nepřišla.“*

V jednotlivých výpovědích jsou vystiženy různé přístupy rodičů v uvedené oblasti, a to od komunikace osobní a časté, přes výměnu informací pouze občasnou až po výrazné obtíže v možnostech spojit se s rodinou. U rodiny A je zmíněn i konflikt mezi matkou dítěte a školou, avšak popis se liší.[31]

7.4.5 Podpora a pomoc dítěti ve vzdělávání

Do této kategorie je zařazen náhled učitelek na možnost podpory a pomoci dítěti ze strany rodiny s ohledem na dispozice rodičů i rodinné prostředí, a také na možnosti poskytování pomoci ze strany školy nebo jiného subjektu. Zjišťován byl také názor učitelek, zda by dítěti nebo jeho rodičům při vzdělávání dítěte mohlo něco dalšího pomoci.

Učitelka Aa popsala možnosti ze strany rodiny A takto: *„Spolupráce v tomto případě není možná, do domácího prostředí bych zde nešla. Do jiných domácností jsem již kvůli dítěti zavítala. Zde by to vůbec k ničemu nebylo a vynaložená energie by neměla žádný efekt. Podle slov chlapce se s ním učí matematiku ‚tata‘ (což není biologický otec). Sám uvádí, že jeho mama mu nepomůže, protože chodila do zvláštní školy a neumí to.“* Jako podpůrné opatření učitelka uvedla: *„Plán pedagogické podpory ve 2. stupni, v PPP dlouho nebyl. Z mé strany mám velkou snahu, aby zvládl dosáhnout na čtyřky. V diktátech například nepočítám všechny chyby, opravy značím jinou barvou, zkouším jej především ústně. Vzkazy posílám přes jeho starší sestru, snažím se tak, aby byl připraven v konkrétní látce na zkoušení, i za drobné úspěchy jej chválím. V době docházky do první třídy měl doučování přímo ve třídě. Ve druhé třídě na doučování někdy chodil, někdy nechodil, později jej matka omluvila, že nechce, aby do doučování chodil, protože je poté chlapec moc unavený. Chodil chvíli i do čtenářského klubu v rámci školy, ale matka jej opět odhlásila.“* Názor na prostor ke změně vyjádřila

[31] Výpověď matky viz s. 81.

učitelka Aa takto: *„Ke zlepšení by vedlo, pokud by pravidelně chodil do školy. A pokud by byl někdo, kdo by jej donutil se připravovat.“*

Učitelka Bb vyjádřila reálnou představu o domácím prostředí a konkrétně popsala i možnosti a limity rodičů B ve vzdělávání svých dětí a pomoci se školní přípravou: *„...vím, že mají nájem v nějakém starém domečku. Nikdy jsem tam tedy nebyla, vím, že bydlí v ... (název obce), a vím, že tam mají nějaký ten domek a myslím si, že všichni ti sourozenci jsou v jedné místnosti. Vím ale, že maminka mi říkala minule, že ona ráda uklízí, že má ráda pořádek, ale nevím, jak to tam vypadá. Já myslím, že tam hodně vázne čeština u těch rodičů, že prostě v té matice ten tatínek takové to sčítání a porovnávání, to většinou pomůže. Myslím si, že ale v té češtině je asi problém u těch rodičů. Protože i když čtu jejich vzkazy, tak to nemá hlavu ani patu.“* Z další výpovědi je možné uvést na pravou míru původní nejisté a neurčité sdělení matky, o jakou formu vzdělávání se u dětí jedná: *„Obě děti mají třetí stupeň pedagogické podpory, asistenta pedagoga nemá ani jeden z nich. Není tam žádný takový problém, který by to vyžadoval, ale ve třídě asistenta pedagoga máme na jiného žáka a jinak jsou vzděláváni podle osnov základní školy (jakoby praktické). Byla nabídka, že by mohly děti chodit přes jednu neziskovku do takového kroužku, ale nakonec z toho ustoupili. Ale to tak mají všechny tyto děti, že se pro něco nadchnou, dvakrát, třikrát tam jdou, a potom tam úplně přestanou chodit. Kluci z této rodiny rádi hrají fotbal, myslím, že jsou hodně venku. U děvčete žádná mimoškolní aktivita neprobíhá.“* K otázce varianty další pomoci se vyjádřila učitelka Bb takto: *„Nevím, asi posílat děvče více do školy, protože ta, jenom co zamrčí, tak zůstane doma. A jinak nevím, tam je to těžké, tam jim ve studiu moc nepomůžou, když maminka se stará o sedm dětí. Ti starší tam vychovávají ty mladší.“*

Sdělení učitelky Pp ke všem otázkám byla poměrně stručná. K dotazu na znalost domácího prostředí rodiny P učitelka sdělila, že *„nemá informace“*. Vzhledem k tomu, že děvče z rodiny P dochází do prvního ročníku základní školy, má za to, že rodiče jsou schopni pomoci dítěti s učivem a domácí přípravou. Pomoc poskytovanou rodině popisuje jako rozsáhlou, avšak rodinou nevyužitou: *„Vzhledem k jednoduchosti učiva je možno ze strany rodičů dítěti pomáhat. Jinak i ostatní rodiče vědí, že se na mne mohou kdykoli obrátit s objasněním postupu. Podpora byla velká z mojí strany, ze strany sociálních pracovnic, rodina ji brala jako samozřejmost a domluvené nerespektovala. Další pomoc byla z Rané péče.“* K otázce možné pomoci ve zlepšení současné situace ve vzdělávání se učitelka Pp vyjádřila takto: *„Stačilo by, kdyby děvče chodilo do školy – je vnímavá, určitě by zvládla učivo.“*

Ve vyjádření učitelek jsou patrné zmínky o limitech rodičů, kteří v některých oblastech nemohou svým dětem pomoci ve vzdělávání. I rodiče, kteří projevují ochotu a zájem, nejsou, vzhledem ke svým vlastním dosaženým znalostem a vědomostem, schopni dítěti poskytnout dostatečnou podporu. Konkretizovány ve výpovědích jsou některé z prvků podpůrných opatření realizovaných školou v rámci výuky (určitá tolerance počtu chyb, upřednostnění ústního zkoušení, opravy značené jinou barvou atp.), školy nabízejí i doučování nebo možnost zapojení dítěte v zájmových kroužcích, tato varianta ale není ze strany rodin využívána. Naprosto jednoznačně a shodně zněly odpovědi učitelek k návrhu, co by dětem ve vzdělávání mohlo pomoci: pravidelná docházka dítěte do školy.

7.5 Shrnutí a závěry výzkumného šetření

Základem praktické části byl výzkum zaměřený na získání náhledu na dispozice, možnosti a limity rodičů romského etnika žijících v sociálně znevýhodněném nebo sociálně vyloučeném prostředí, a to se zaměřením na vzdělávání svých dětí. Výzkumný vzorek tvořilo osm rodin, které v dané obci představují většinu romského obyvatelstva a jejichž životní podmínky splňují kritéria sociálního znevýhodnění nebo sociálního vyloučení. Byl připraven také dotazník pro doplňující rozhovor s učitelkami dětí z daných rodin. Podmínka souhlasu s realizací tohoto rozhovoru ze strany rodiny i učitelek však byla splněna pouze ve třech případech.

Z výpovědí účastníků výzkumu k modelům jejich původních rodin vyplynulo, že přestože rodiče respondentů měli dokončenu zejména základní školu (nebo zvláštní školu), jednom v několika málo případech měli ukončen učební obor a v jednom případě zřejmě střední školu, téměř všichni byli pracující na různých pozicích zejména dělnického charakteru. S těmito uváděnými skutečnostmi kontrastuje fakt, že z rodin respondentů jsou bez zaměstnání všechny matky, většina otců v rodinách však má nějakou formu práce. Otcové vykonávají více či méně kvalifikované dělnické práce. Matky, přestože jsou v domácnosti, mají představy o možném nástupu do zaměstnání. Většina z nich uvažuje o práci, kterou si dovedou konkrétně představit a mají o ní informace například od někoho známého. Dvě respondentky zvažují práci v sociální oblasti, přičemž jedna ze své vlastní iniciativy absolvovala kurz pracovníka v sociálních službách, druhá nad obdobnou variantou zatím přemýšlí.

Účastníci výzkumu své vlastní podmínky pro školní přípravu v původních rodinách (nebo náhradní formě rodinné péče) popisovali jako běžné, ne ve všech rodinách však byla

dostupná pomoc se zvládnutím učiva. Z dalších údajů vyplývá, že možnost zvládnutí učiva byla u dvou respondentů výrazně ovlivněna odlišným jazykem používaným v rodině, a to konkrétně v jednom případě romštinou, ve druhém maďarštinou. Také v několika dalších rodinách byla romština běžně používána, jako hlavní užívaný jazyk však byla označena čeština a respondenti užívání dvou jazyků nepřisuzovali negativní dopad. Odlišnosti v používání češtiny jsou u rodičů v běžném hovoru patrné, evidentní jsou i v uvedených citacích z realizovaných rozhovorů.

Rodiče v oslovených rodinách mají většinou dokončenu pouze základní školu nebo zvláštní školu, učební obor dokončili pouze tři. Výrazným prvkem je skutečnost, že většina respondentek, které původně nastoupily do učebního oboru, nedokončila vzdělávání z důvodu těhotenství.

Ze souhrnu z údajů o respondentech vyplývají jejich konkrétní limity pro možnost poskytování pomoci dětem ve vzdělávání. Za prvky tvořící tyto limity považuji zejména nízký stupeň dosaženého vzdělání, nedostatečné ovládání českého jazyka (který je vyučovacím jazykem), menší sociální zkušenosti vyplývající kromě jiného z absence pracovních zkušeností a jiných společenských kontaktů mimo vlastní rodinný systém.

Z údajů vztahujících se přímo k podmínkám dětí v rodinách respondentů lze ve všech rodinách vysledovat projevovaný zájem o dítě a snahu rodičů zajistit dětem podmínky i podporu ve vzdělávání. Ve všech rodinách mají děti k dispozici základní typy klasických hraček, ale většinou také moderní digitální zábavnou elektroniku (mobilní telefon, počítač, Xbox). To, co ve většině rodin děti nemají (v šesti rodinách z osmi), jsou knížky. Zde je patrné, že rodiče nestanovují pro zacházení s knihami žádné limity, v případě jejich zničení libovolnou manipulací další nepořizují. Většina rodin spolu tráví volný čas, a to nejen sledováním televize, ale v některých rodinách také hraním společenských her.

Většina rodičů má povědomí o tom, že by děti měly být na vstup do školy určitým způsobem připraveny. Reálná dovednost rodičů děti takto připravovat již v této fázi naráží na výše uvedené limity rodičů. Na druhou stranu považuji za nezbytné podotknout, že rodiče jsou ochotni přijmout v tomto směru pomoc z vnější strany.

V souvislosti s domácí přípravou mají děti doma konkrétní prostor, kde si vypracovávají školní úkoly. Všichni rodiče dokázali konkrétně popsat, jak se o úkolech dětí dozvídají a vyjadřovali svůj zájem o to, aby děti měly zadané úkoly vypracované. Uvědomění si povinnosti a přijetí zodpovědnosti rodičem za takovouto přípravu je možné spatřovat i v občasné snaze řešit úkoly za dítě. V souvislosti s domácí přípravou respondenti připouštěli, že dokáží poradit a pomoci s porozuměním učiva spíše mladším dětem.

Rodiče prezentovali svou otevřenost ke komunikaci se školou, a to v osobní, písemné a telefonické podobě. Téměř nevyužívána je komunikace elektronická. Ve třech případech byl respondentkami popsán konflikt s učitelkou. V jednom případě byla důvodem vnímaná diskriminace, ve dvou případech respondentky uznávaly jako součást vzniku konfliktu svou emotivnost v chování. K možnosti komunikace mezi školou a rodinami je zřejmé, že rodiče mají zájem o informace týkající se svých dětí. Tento prvek tak může být jednoznačně základem pro spolupráci, za vhodné v tomto směru považuji, aby učitelé znali rodinné prostředí dítěte.

Omlouvání nepřítomnosti dětí ve škole je velmi tolerantní a ve školách, do kterých děti chodí, nejsou stanoveny přesné hranice celkové doby absence, kterou mohou rodiče omluvit sami. Pokud tedy dítě chybí ve škole v krátkých úsecích (jeden až tři dny), může absenci omluvit rodič, a to opakovaně bez dalšího omezení. Rodiče vědí, že dítě bude omluveno z jakéhokoli důvodu a někteří této možnosti skutečně využívají. Omluvené dny také často nevnímají jako „zameškané“, pod tímto pojmem si představí neomluvenou absenci. Z uvedených údajů vyplývá, že realizovaná praxe v omlouvání nepřítomnosti dětí vede v některých případech k vynechání docházky do školy v rozsahu poloviny celkové doby výuky. Tato skutečnost, navíc ve spojitosti s menší možností podpory a pomoci ve vzdělávání dítěte ze strany rodičů, jednoznačně zhoršuje podmínky dítěte ke zvládnutí učiva.

Rodiče u svých dětí hodnotili jejich úspěšnost ve škole v některých případech bez reálného náhledu na skutečné zvládání učiva dítětem, v jiných případech měli přesnější představu o úspěšnosti svého dítěte. Pomoc se vzděláváním svých dětí rodiny přijímají více ve svém vlastním prostředí, tedy v domácnosti, podporu poskytovanou dětem v rámci doučování přímo ve škole rodiny spíše odmítají, a to zejména se zdůvodněním vyššího zatížení dítěte školou (pomoc realizovanou ve své domácnosti takto nevnímají). Mimoškolní aktivity dětí z uvedených rodin nejsou běžné, možnost rozvoje dětí v tomto směru je tedy limitována.

Z hlediska očekávání rodičů na ukončení vzdělávání dětí vyplynulo, že všichni respondenti chtějí svým dětem umožnit vlastní výběr povolání. Shodným přáním u všech bylo absolvování a dokončení učebního oboru. Spontánně žádný z nich nepředpokládal dosažení vyššího vzdělání. Ze dvanácti dětí, které ukončily povinnou školní docházku, učební obor dokončily pouze tři, ostatní děti započatý učební obor nedokončily nebo na školu ani nenastoupily.

Z doplňujících údajů získaných z odpovědí učitelek je nejvýraznějším prvkem vysoká absence a její zásadní vliv na zvládání učiva. V ostatních oblastech, jako je příprava dětí

do školy a komunikace s rodiči, byly ze strany učitelek zmíněny zkušenosti jak pozitivní, tak proměnlivé, i negativní. Konkretizována byla pomoc dítěti poskytovaná ze strany škol nebo učitelek. Jednoznačně vyzněl názor učitelek na možnost pomoci ve vzdělávání dětem z výše uvedených rodin, a to v zajištění pravidelné docházky dítěte do školy.

V celkovém souhrnu lze konstatovat, že kompetence romských rodičů žijících v sociálně znevýhodněném nebo vyloučeném prostředí jsou ovlivněny na jedné straně faktory, které jsou dané a nelze je většinou změnit, nebo je jejich změna velmi málo pravděpodobná: vlastní přenesená zkušenost z dětství, nízké dosažené vzdělání, nedostatečná znalost českého jazyka, nižší sociální kompetence, celkový sociální status, nevyhovující bytové podmínky, nízká materiální úroveň rodiny atd. Na druhé straně jsou určité faktory, které je možné ovlivnit a měnit, pokud zjistíme, kde a jak by bylo možné změny realizovat. Základ pro možnosti změn spatřuji v rodičem přijímané odpovědnosti za dítě, v porozumění a respektování jasně stanovených povinností určených školou, v otevřeném přístupu v komunikaci školy s rodiči, ve schopnosti reflexe svého chování a uvědomění si vlastních možností rodiči samými, v otevřeném přístupu k přijímání určitých variant pomoci se vzděláváním dítěte. V každé z těchto jednotlivých oblastí lze hledat propojení pomoci směrem k rodině i k dítěti samotnému. V úvahu je možné brát například stanovení jiných pravidel omlouvání nepřítomnosti dítěte ze školní výuky pro zamezení vysoké absence, zapojení sociálního pedagoga nebo sociálního pracovníka ve školách pro práci s rodinami aj.

Závěr

V diplomové práci jsem se v teoretické části věnovala charakteristice jednotlivých aspektů, které se promítají do oblasti kompetencí romských rodičů ze sociálně znevýhodněného prostředí. Považuji za nezbytné pohlížet na danou otázku komplexně, tedy respektovat všechny prvky, které se tématu týkají. Jedná se zejména o atributy související s příslušností k romské národnosti, dále o funkce rodiny a práva, o povinnosti rodičů a také o okolnosti provázející sociální znevýhodnění či sociální vyloučení.

Praktická část byla zaměřena na zkoumání podmínek v romských rodinách, které se nacházejí v situaci sociálního vyloučení, a to se zaměřením na vlastní možnosti a limity rodičů, na jejich vnímání úspěšnosti dětí a na očekávání v dovršeném vzdělání dětí, na determinanty absence dětí ve školní výuce, i na možnosti v oblasti komunikace mezi rodiči a školou.

Kompetence rodičů jsou ovlivněny dosaženým vlastním vzděláním, ale i vzděláním prarodičů. Kompetence rodiče, nebo dítěte samotného, je možné podporovat ze strany subjektů, které nabízejí pomoc s rozvojem dovedností rodiče nebo se vzděláváním dětí. Podpora k rodičům může přicházet ze strany školy, jestliže ji rodiče přijmou, a zejména pokud mezi nimi funguje vzájemná komunikace. Samotné vzdělávání dětí je výrazně ovlivněno právě kompetencemi rodičů. Vliv školy a učitele je rovněž zásadní, může však narážet na určité limity, např. na vysokou absenci dítěte ve škole. Schéma vztahů jednotlivých prvků je znázorněno v příloze č. 4 na obr. č. 11. Schéma vtahů v rámci komunikace mezi rodiči a školou je zobrazeno v příloze č. 5 na obr. č. 12, a vztahy mezi rodiči a zdroji vnější podpory znázorňuje schéma v příloze č. 5 na obr. č. 13.

Ze zjištěných údajů výzkumného šetření lze shrnout jako zásadní:

1. Kompetence romských rodičů v sociálně vyloučeném nebo sociálně znevýhodněném prostředí jsou v otázce vzdělávání dětí limitovány zejména vzděláním těchto rodičů, jejich znalostí českého jazyka a dalšími prvky vyplývajícími jednak z příslušnosti k romské národnosti, jednak z vlivů prostředí, ve kterém dlouhodobě žijí. Při vzdělávání dětí ze strany školy není účinné přenášet zodpovědnost za zvládnutí učiva na tyto rodiče, ale je potřeba hledat ve vzdělávacím systému taková řešení a opatření, která by pomohla dětem z těchto rodin kompenzovat podmínky odlišné od vrstevníků z majority.
2. Komunikaci školy/učitele s rodičem je potřeba přizpůsobit co do formy, obsahu, četnosti i v kontextu aktuálních okolností tak, aby se jednalo o partnerský vztah

a rodič byl schopen plně porozumět sdělovanému. Pro nastavení komunikace na partnerské úrovni je pro školu/učitele vhodné seznámení se s konkrétními sociálními a kulturními podmínkami rodiny.

3. Zásadní nepříznivý vliv na vzdělávání dětí z uvedených rodin má vysoká absence ve školní docházce. Rodiče jsou schopni porozumět jasně stanoveným pravidlům a respektovat je. Pro snížení případné vysoké absence ve škole, která nemá zdravotní příčiny, je možné vhodně a jasně stanovit pravidla omlouvání dítěte a dodržování pravidel reálně a důsledně vyžadovat.

Chovám naději, že údaje a charakteristiky romských rodin žijících v podmínkách sociálního vyloučení i výsledná zjištění, která jsou uvedena v této práci, mohou být přínosem pro učitele vyučující dítě s obdobným rodinným zázemím. Práce může napomoci vyhodnotit možnosti rodičů i dětí a následně vybrat vhodnou strategii a taktiku při vlastní práci s dítětem a při komunikaci s rodinou.

Seznam zkratek

ČR	Česká republika
MPSV	Ministerstvo práce a sociálních věcí
MZ	Ministerstvo zdravotnictví
PPP	pedagogicko-psychologická poradna
SVL	sociálně vyloučená lokalita

Seznam použitých zdrojů

Odborná literatura

BARTOŇOVÁ, Miroslava, 2005. *Kapitoly ze specifických poruch učení I: Vymezení současné problematiky*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3613-3.

BECHYŇOVÁ, Věra a Marta KONVIČKOVÁ, 2011. *Sanace rodiny: Sociální práce s dysfunkčními rodinami*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0031-4.

FELCMANOVÁ, Lenka, Martina HABROVÁ a kol., 2015. *Katalog podpůrných opatření: Dílčí část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4655-4.

HENDL, Jan, 2012. *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*. Vyd. 3. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0219-6.

HIRT, Tomáš a Marek JAKOUBEK, eds., 2006. *"Romové" v osidlech sociálního vyloučení*. Plzeň: Aleš Čeněk. ISBN 80-868-9876-8.

JAKOUBEK, Marek a Lenka BUDILOVÁ, eds., 2008. *Romové a cikáni - neznámí i známí: Interdisciplinární pohled*. Voznice: Leda. ISBN 978-80-7335-119-9.

JANDOUREK, Jan, 2007. *Sociologický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-269-0.

KAJANOVÁ, Alena, 2017. *Sociální práce s romskou komunitou*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Zdravotně sociální fakulta. ISBN 978-80-7394-661-6.

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

KALEJA, Martin, 2013. *Determinanty hodnotových konstruktů ve vzdělávání romských žáků základních škol*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7464-233-3.

KALEJA, Martin a Jan KNEJP, eds., 2009. *Mluvme o Romech: Aven vakeras pal o Roma*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7368-708-3.

KALEJA, Martin a Eva ZEZULKOVÁ, 2016. *Školská inkluze versus exkluze: Vybrané kontexty vzdělávání sociálně vyloučených dětí a žáků s potřebou podpůrných opatření*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, katedra speciální pedagogiky. ISBN 978-80-7464-840-3.

KENDÍKOVÁ, Jitka, 2018. *Rok I.: Změny v legislativě na příkladech ze školní praxe*. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-90-9.

KOVAŘÍKOVÁ, Marie a kol., 1998. *Pedagogicko-psychologická problematika romských žáků ve vztahu k jejich školní úspěšnosti*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně. ISBN 80-704-4225-5.

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

MATĚJČEK, Zdeněk, 1986. *Rodiče a děti*. Praha: Avicenum. ISBN 08-011-86.

MATĚJČEK, Zdeněk a Josef LANGMEIER, 1981. *Výpravy za člověkem*. Praha: Odeon.

MATOUŠEK, Oldřich, Hana PAZLAROVÁ a kol., 2014. *Podpora rodiny: Manuál pro pomáhající profese*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0697-2.

Metodická příručka typologie situací a služeb pro rodiny s dětmi. 2015. Olomouc: Sociotrendy. ISBN 978-80-87742-13-6.

MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ, Lenka FELCMANOVÁ a kol., 2015. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: Obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4654-7.

NĚMEC, Zbyněk a kol., 2019. *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Praha: Verlag Dashöfer. ISBN 978-80-87963-84-5.

NIKOLAI, Tomáš, ed., 2007. *Příběhy ze špatné čtvrti: aneb jak pracovat s tématem segregace nejen ve školství*. Praha: Člověk v tísni. ISBN 978-80-86961-45-3.

RACEK, Jindřich, Hana SOLAŘOVÁ a Alena SVOBODOVÁ, 2014. *Vyhodnocování potřeb dětí: Praktický průvodce: metodika vyhodnocování*. Praha: Lumos Foundation. ISBN 978-80-260-5521-1.

ROSINSKÝ, Rastislav, 2006. *Čhavale Romale alebo motivácia rómskych žiakov k učeniu*. Nitra: Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva Univerzity Konšantína Filozofa v Nitre. ISBN 80-8050-955-7.

ŘÍČAN, Pavel, 1998. *S Romy žít budeme - jde o to jak: Dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-410-9.

ŘÍČAN, Pavel, 2004. *Cesta životem*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8829-5.

SAMKOVÁ, Klára, 2011. *Romská otázka: Psychologické důvody sociálního vyloučení Romů*. Praha: Blinkr. ISBN 978-80-87579-03-9.

SOBOTKOVÁ, Irena, 2012. *Psychologie rodiny*. Vyd. 3. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0217-2.

Strategie romské integrace do roku 2020, 2015. Praha: Úřad vlády České republiky, Kancelář Rady vlády ČR pro záležitosti romské menšiny. ISBN 978-80-7440-142-8.

SVOBODA, Jan, 2014. *Agrese a agresivita v předškolním a mladším školním věku*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0603-3.

ŠÍNOVÁ, Renáta, Lenka WESTPHALOVÁ, Zdeňka KRÁLÍČKOVÁ a kol., 2016. *Rodičovská odpovědnost*. Praha: Leges. Teoretik. ISBN 978-80-7502-179-3.

ŠOTOLOVÁ, Eva, 2011. *Vzdělávání Romů*. Vyd. 4., v nakl. Karolinum 2., rozš. a upr. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1909-5.

ŠŤASTNÁ, Jaroslava, 2016. *Když se řekne komunitní práce*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Karolinum. ISBN 978-80-246-3356-5.

ŠUBRT, Jiří a kol., 2014. *Soudobá sociologie*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2558-4.

ŠVAŘÍČEK, Roman, Klára ŠEĎOVÁ a kol., 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.

Elektronické informační zdroje

ČADA, Karel a kol., 2015. *Analýza sociálně vyloučených lokalit v ČR* [online]. Praha: Ivan Gabal Analysis & Consulting. [cit. 2019-10-07]. Dostupné z: https://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/Analyza_socialne_vyloucenych_lokalit_GAC.pdf

Česká školní inspekce, 2018. *Dopady povinného předškolního vzdělávání na organizační a personální zajištění a výchovně-vzdělávací činnost mateřských škol za období 1. pololetí školního roku 2017/2018*. Tematická zpráva [online]. Praha: ČŠI. [cit. 2019-09-28]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Dopady-povinneho-predskolniho-vzd

Digitální repozitář, 2012. Zákon ze dne …… 1927 o potulných cikánech. *Poslanecká sněmovna Parlamentu České republiky* [online]. Parlament České republiky. [cit. 2018-09-11]. Dostupné z: http://www.psp.cz/eknih/1925ns/ps/tisky/t1167_00.htm

GAC, 2006. *Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti* [online]. Praha: Ivan Gabal Analysis & Consulting. [cit. 2019-09-10]. Dostupné z: https://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/GAC_MAPA_analyza_SVL_aAK_CJ.pdf

GAC, 2007. *Analýza postojů a vzdělávacích potřeb romských dětí a mládeže* [online]. Praha: Ivan Gabal Analysis & Consulting. [cit. 2019-10-06]. Dostupné z: https://www.gac.cz/documents/nase_prace_vystupy/GAC_ROMSKOLY_analyza_vzdelavacich_potreb_romskych_deti_FINAL.pdf

GAC, 2009. *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit* [online]. Praha: Gabal Analysis & Consulting. [cit. 2019-11-12]. Dostupné z: https://www.gac.cz/documents/nase_prace_vystupy/GAC_Vzdelanostni_drahy_a_sance_romskych_deti.pdf

HLAVÁČEK, Karel, 2014. Romové v České republice. *Poslanecká sněmovna České republiky* [online]. Praha: Poslanecká sněmovna Parlamentu České republiky [cit. 2019-07-15]. Dostupné z: https://www.psp.cz/sqw/text/orig2.sqw?idd=91753

JÜPTNER, Jan, 2012. Mediální obraz Romů v ČR aneb Síla slova. In: *Romea.cz* [online]. Praha: ROMEA, 2012, 25. 5. 2012 [cit. 2018-09-02]. Dostupné z: http://www.romea.cz/cz/zpravodajstvi/domaci/medialni-obraz-romu-v-cr-aneb-sila-slova

Mají na to! Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ, 2013. In: *Mají na to!* [online]. Praha: Člověk v tísni. [cit. 2019-11-12]. Dostupné z: http://www.majinato.cz/

MIKUŠ, Marek, 2018. Romové. *Varianty: Vzdělávací program společnosti Člověk v tísni o.p.s.* [online]. Praha: Člověk v tísni. [cit. 2018-09-04]. Dostupné z: https://www.varianty.cz/slovnicek-pojmu/83-romove

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2002. Metodický pokyn k jednotnému postupu při uvolňování a omlouvání žáků z vyučování, prevenci a postihu záškoláctví, Čj.: 10 194/2002-14. In: *MŠMT* [online]. Praha: MŠMT. [cit. 2019-10-24]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/37923

NOVOTNÁ, Martina, 2018. Stanovisko MZ k omlouvání absencí žáků ošetřujícím lékařem. In: *Zkola.cz* [online]. Praha: Ministerstvo zdravotnictví ČR. [cit. 2019-10-24]. Dostupné z: https://www.zkola.cz/management/informaceosms/Stranky/Stanovisko-MZ-k-omlouvani-absenci-zaku-osetrujicim-lekarem.aspx

Rada vlády pro záležitosti romské menšiny, 2009. *Úřad vlády České republiky* [online]. Vláda ČR. [cit. 2019-08-31]. Dostupné z: https://www.vlada.cz/cz/pracovni-a-poradni-organy-vlady/zalezitosti-romske-komunity/uvod-5779/

Slovník současné češtiny, 2018. *Nechybujte.cz* [online]. Brno: Lingea. [cit. 2019-08-15]. Dostupné z: https://www.nechybujte.cz/slovnik-soucasne-cestiny/proces

Slovník současné češtiny, 2018. *Nechybujte.cz* [online]. Brno: Lingea. [cit. 2019-08-15]. Dostupné z: https://www.nechybujte.cz/slovnik-soucasne-cestiny/stav

Vzdělávání: Popis problematiky, 2018. *Agentura pro sociální začleňování* [online]. Praha: Agentura pro sociální začleňování. [cit. 2019-08-22]. Dostupné z: https://www.socialni-zaclenovani.cz/oblasti-podpory/vzdelavani/

Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2016, (2017). In: *Úřad vlády České republiky* [online]. Vláda ČR.[cit. 2019-09-04]. Dostupné z: https://www.vlada.cz/cz/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/zprava-o-stavu-romske-mensiny-za-rok-2016-158612/

Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2017, (2018). In: *Úřad vlády České republiky* [online]. Vláda ČR. [cit. 2019-09-04]. Dostupné z: https://www.vlada.cz/cz/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/zprava-o-stavu-romske-mensiny-za-rok-2017-168061/

Legislativní zdroje

Ústavní zákon č. 2/1993 Sb., Listina základních práva a svobod. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 1998, částka 56.

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: *Sbírka zákonů České republiky.* 2018, částka 122. ISSN 1211-1244.

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *Sbírka zákonů České republiky.* 2005, částka 20. ISSN 1211-1244.

Zákon č. 29/1984 Sb., o soustavě základních a středních škol (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky.* 1995, částka 37.

Zákon č. 40/2009 Sb., trestní zákoník. In: *Sbírka zákonů České republiky.* 2018, částka 143. ISSN 1211-1244.

Zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník. In: *Sbírka zákonů České republiky.* 2018, částka 87. ISSN 1211-1244.

Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. In: *Sbírka zákonů České republiky.* 2019, částka 19. ISSN 1211-1244.

Zákon č. 128/2000 Sb., o obcích. In: *Sbírka zákonů České republiky.* 2019, částka 13. ISSN 1211-1244.

Zákon č. 178/2016 Sb., kterým se mění zákon 561/2004 Sb. In: *Sbírka zákonů České republiky.* 2016, částka 68. ISSN 1211-1244.

Zákon č. 273/2001 Sb., o právech příslušníků národnostních menšin. In: *Sbírka zákonů České republiky.* 2016, částka 98. ISSN 1211-1244.

Zákon č. 314/2002 Sb., o stanovení obcí s pověřeným obecním úřadem a stanovení obcí s rozšířenou působností. In: *Sbírka zákonů České republiky.* 2004, částka 127.

Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí. In: *Sbírka zákonů České republiky.* 2017, částka 72. ISSN 1211-1244.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, částka 190.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2019, částka 19. ISSN 1211-1244.

Seznam příloh

Příloha č. 1: Vyhodnocovací rámec potřeb dítěte (Racek, Solařová a Svobodová, 2014, s. 8)

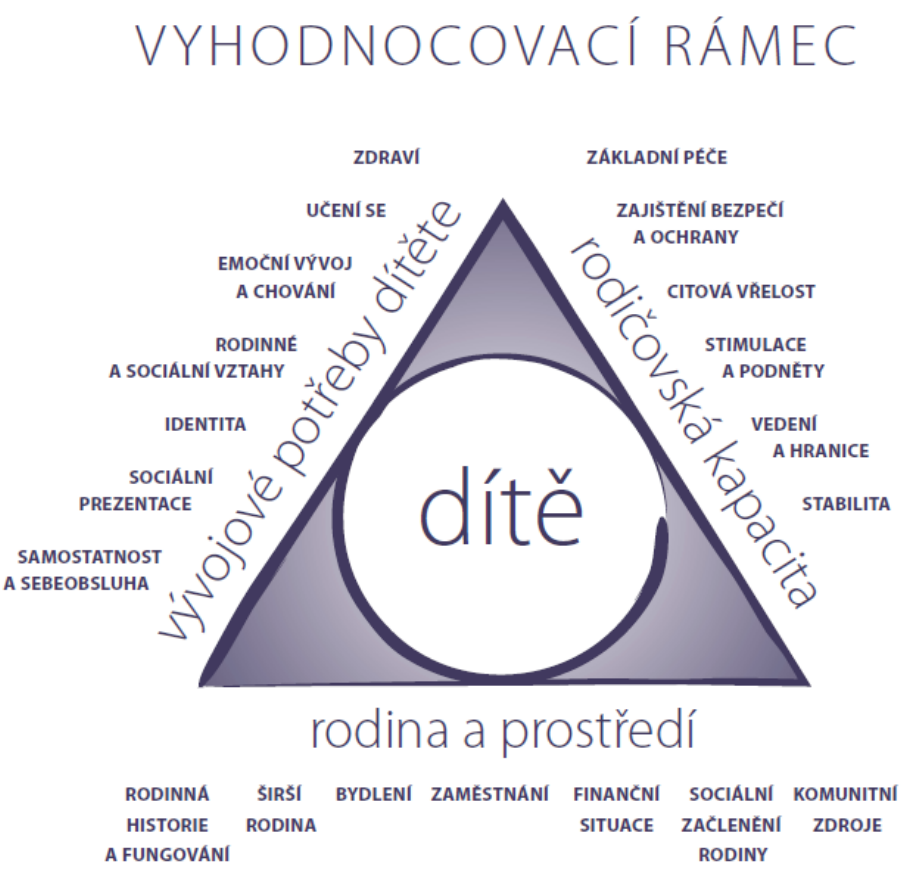
Příloha č. 2: Otázky pro rozhovor s rodičem a pro rozhovor s učitelem

Příloha č. 3: Přehled dosaženého vzdělání rodičů (obr. č. 9) a přehled průběhu vzdělávání rodičů v učebním oboru (obr. č. 10)

Příloha č. 4: Schéma vztahů jednotlivých prvků ovlivňujících vzdělávání dítěte (obr. 11)

Příloha č. 5: Schéma vtahů v rámci komunikace mezi rodiči a školou (obr. č. 12) a schéma vztahů mezi rodiči a zdroji vnější podpory (obr. č. 13)

Příloha č. 1: Vyhodnocovací rámec potřeb dítěte (Racek, Solařová a Svobodová, 2014, s. 8)



Příloha č. 2: Otázky pro rozhovor s rodičem a pro rozhovor s učitelem

1. **Rozhovor s rodičem:**

A) část zaměřená na původní rodinu rodiče/rodičů

1) Popište, prosím, svou původní rodinu (otec, matka, sourozenci).
2) Jaké vzdělání mají Vaši rodiče?
3) Jaké zaměstnání měli Vaši rodiče?
4) Jaké je Vaše nejvyšší dosažné vzdělání?
5) Jak jste se jako dítě připravoval/a do školy – samostatně nebo s pomocí?
6) Měl/a jste doma místo pro učení se nebo vypracovávání úkolů?
7) Jak jste zvládal učivo školy?
   - na 1. stupni základní školy?
   - na 2. stupni základní školy?
   - na dalším stupni vzdělávání?
   - mělo na zvládání učiva vliv užívání romského (jiného) jazyka
8) Jak často jste chyběl ve škole a z jakých důvodů?
9) Kdy jste ukončil vzdělávání a z jakého důvodu?
10) Jakou práci byste si přáli dělat?

B) část zaměřená na současnou situaci rodiny

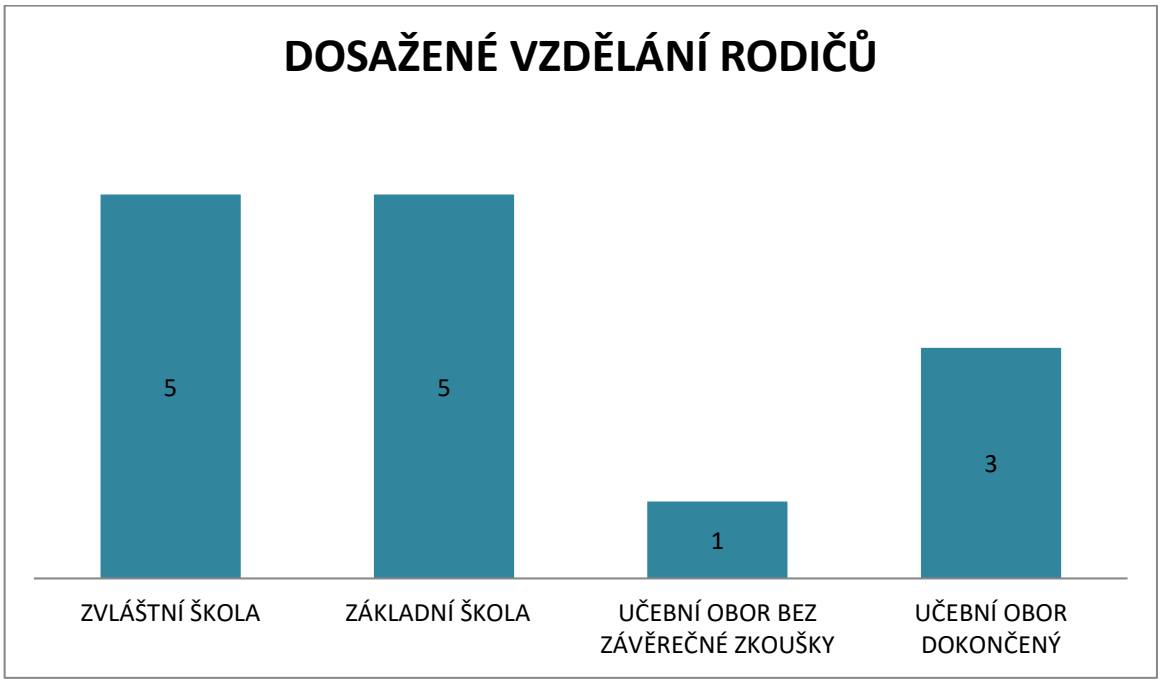
1) Popište, prosím, aktuální situaci rodiny z hlediska zabezpečení základních potřeb – bydlení, finanční příjem.
2) Kolik máte dětí, kolik je Vašim dětem let a jaké vzdělávací zařízení (a v jakém ročníku) navštěvují – do jaké školy a jaké třídy chodí?
3) Jak trávíte společný čas s dětmi (např. hraní her - *jakých*, zpívání, čtení pohádek - *jakých*)?
4) Má každé dítě svou vlastní:
   - postel? *Doplňující otázka:* Od kdy?
   - hračky? *Doplňující otázka:* Jaké? Od kdy?
   - knížky? *Doplňující otázka:* Jaké? Od kdy?
   - výtvarné potřeby (papíry, pastelky apod.)? *Doplňující otázka:* Jaké? Od kdy? Kam si věci ukládá?
   - mají děti některé z uvedených věcí společné?
5) S čím si děti nejraději hrají? (např. i X-box, tablet, mobilní telefon, společenské hry…)
6) Na jaké pořady se děti dívají na televizi / počítači?

7) Co by podle Vás mělo dítě umět při nástupu do základní školy *(barvy, počítání)*?
8) .. *ad předchozí odpověď* – Učíte/učili jste to své dítě/děti a jak?
9) Co děti skutečně uměly při nástupu do školy z následujících prvků: obtahovat předlohu, nakreslit postavu, nakreslit dům, poznat a nakreslit kruh, čtverec a trojúhelník, rozlišovat jednotlivé hlásky ve slově, rozlišovat pravou a levou stranu, poznat základní barvy?
10) Kde si děti, které chodí do školy, vypracovávají úkoly?
11) Zajímáte se každý den, zda má dítě domácí úkol?
12) Jak se dozvíte, že má dítě domácí úkol nebo potřebuje doma něco procvičovat?
13) Rozumíte učivu dítěte? (příp. co se děti ve škole učí, čemu rozumíte, čemu ne, je potřeba si text vícekrát přečíst pro jeho pochopení)
14) Rozumíte zadání domácích úkolů? (příp. čemu ano, čemu ne, je potřeba si text vícekrát přečíst pro jeho pochopení)
15) Pomáháte dítěti s jeho domácími úkoly nebo přípravou do školy? Pokud ano – jak?
16) Stalo se Vám, že jste někdy udělal domácí úkol za dítě? Pokud ano – proč?
17) Kontrolujete dítěti domácí úkoly?
18) Kontrolujete dítěti, jestli má připravené věci do školy (penál, ořezané pastelky, sešity, pravítka atp.)?
19) Jak komunikujete s učitelem dítěte?
    - pokud písemně: Jaké informace jsou takto předávány? Rozumíte jim?
    - telefonicky: Jaké informace jsou takto předávány? Jak často probíhá telefonický kontakt?
    - pokud osobně: Jak často chodíte jednat do školy? Jak probíhá osobní jednání? Jaký bývá výsledek jednání?
20) Stalo se někdy, že jste si s učitelem nerozuměli a výsledkem jednání byl konflikt (hádka) s učitelem?
21) Jak často se stane, že dítě nejde do školy?
22) Jaké bývají důvody, proč dítě nejde do školy?
23) Jakou napíšete dítěti omluvenku?
24) Máte přehled (víte), kolik hodin má dítě ve škole zameškáno?
25) Co dítě zvládá podle Vašeho názoru dobře, v čem je úspěšné? - Jaké jsou důvody úspěchu?
26) Co podle Vašeho názoru dělá dítěti problémy nebo co nezvládá? - Jaké jsou důvody nebo příčiny?
27) Co by pomohlo/pomáhá Vám při vzdělávání dítěte?
28) Co by pomohlo/pomáhá při vzdělávání dítěti samotnému?
29) V jakých činnostech nebo aktivitách mimo školu je dítě šikovné?
30) Jaké vzdělání pro Vaše dítě považujete za dostačující pro jeho budoucnost?
31) Jak si Vaše dítě představuje svoji budoucí práci – čím by se chtělo živit?

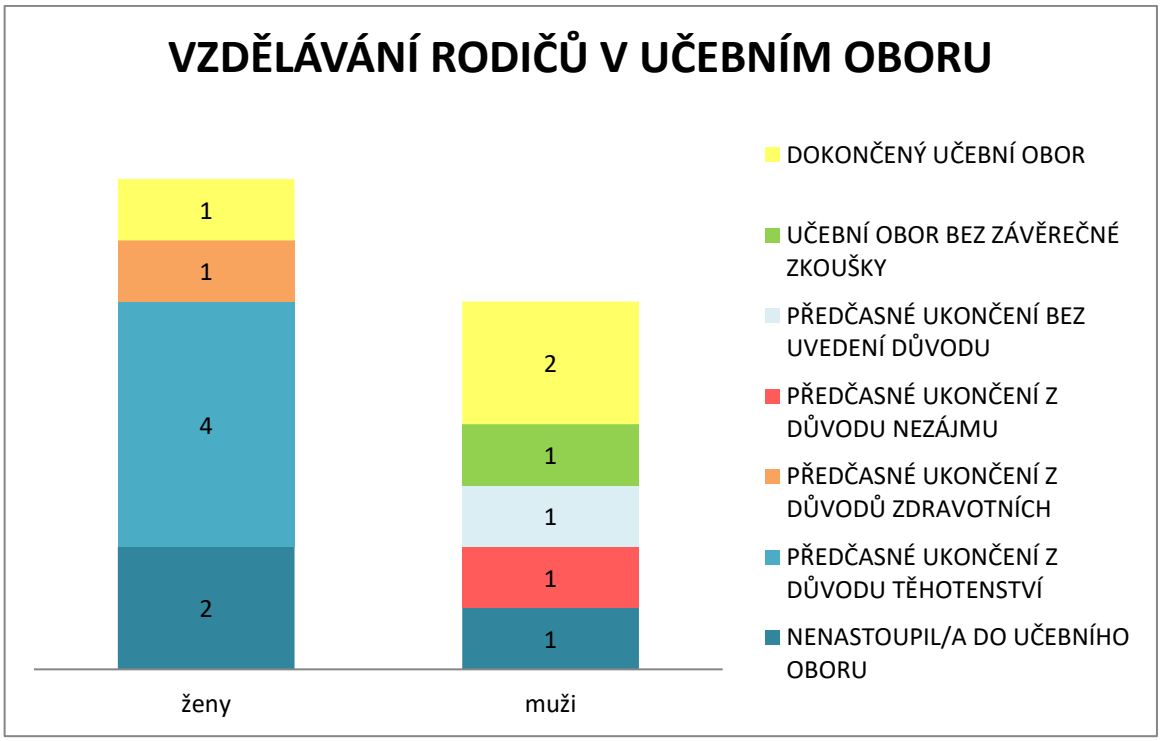
2. Rozhovor s učitelem:

1) Jak dlouho dítě učíte?
2) Jak dlouho dítě a rodinu znáte?
3) Jak byste hodnotil zvládání učiva dítětem (nikoli ve smyslu klasifikace, ale celkovém zvládání látky jednotlivých předmětů)?
4) Jak bývá dítě do školy připraveno?
5) Jak dítě vypracovává domácí úkoly?
6) Jak často dítě ve škole chybí?
7) Jaký je důvod absence?
8) Jak je absence omluvena?
9) Má celková doba absence dítěte ve výuce, podle Vašeho názoru, vliv na zvládání učiva?
10) Jakým způsobem a jak často komunikujete s rodičem/rodiči dítěte? (např. písemně vzkazy v deníčku, telefonicky, osobní jednání rodičů ve škole, osobní jednání na třídních schůzkách atp.)
11) Co víte o domácím prostředí dítěte / rodiny (např. zda má dítě svou postel, pracovní místo, soukromí atp.)?
12) Víte, jakou konkrétní pomoc a podporu je schopen rodič dítěti při domácí přípravě do školy poskytovat (např. vysvětlení zadání úkolu, vysvětlení učiva atp.)?
13) Je dítěti poskytována nějaká forma podpory nebo pomoci ze strany školy (např. plán pedagogické podpory, podpůrná opatření, spolupráce se školským poradenským zařízením, spolupráce se školním psychologem aj.)?
14) Je dítěti poskytována nějaká forma podpory mimo školu (např. doučování, jiný člen rodiny, pomoc neziskové organizace atd.)?
15) Co by podle Vašeho názoru rodičům a/nebo dítěti pomohlo ke zlepšení jeho současné situace ve vzdělávání?

Příloha č. 3

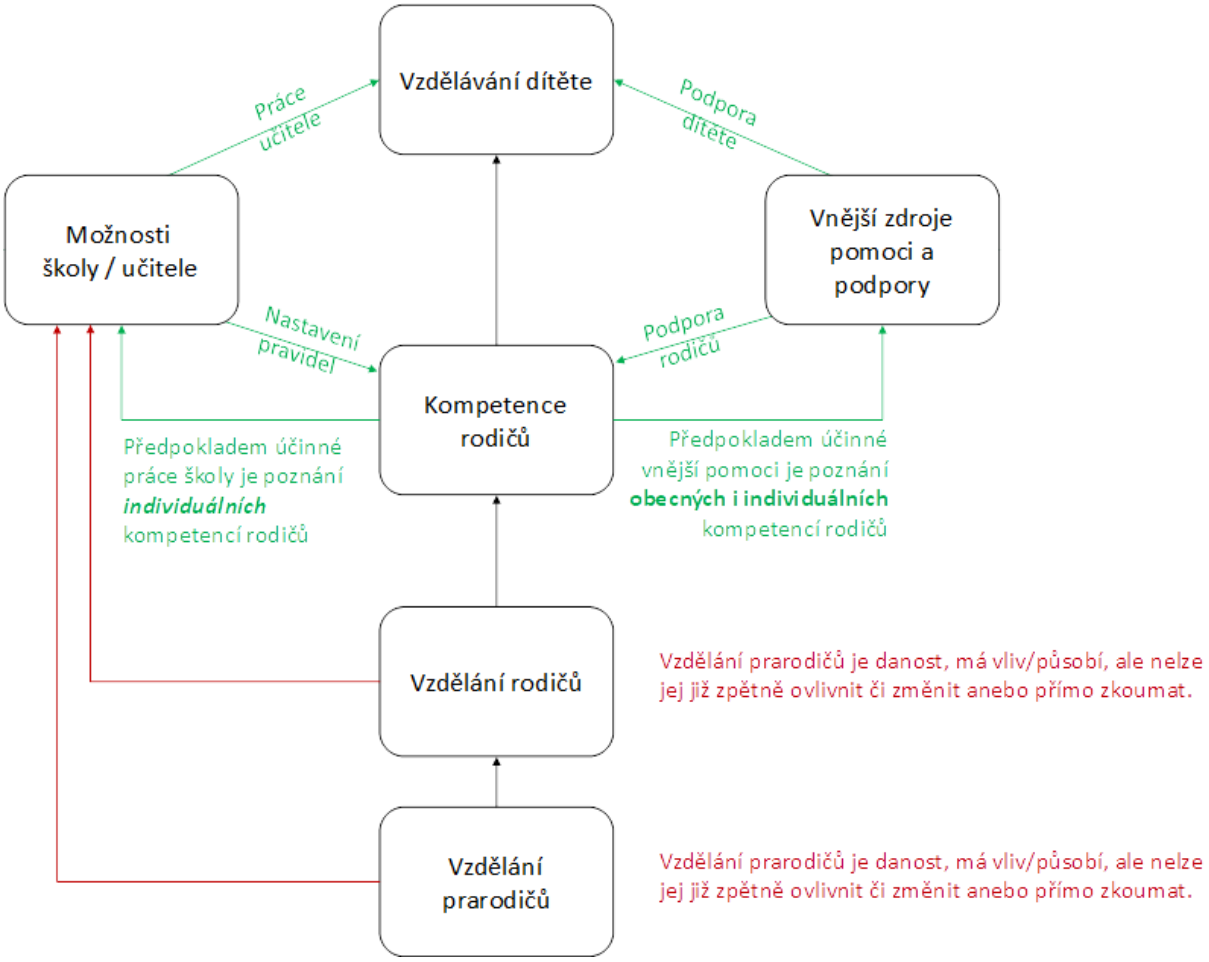


Obr. 9 – Znázornění dosaženého vzdělání rodičů



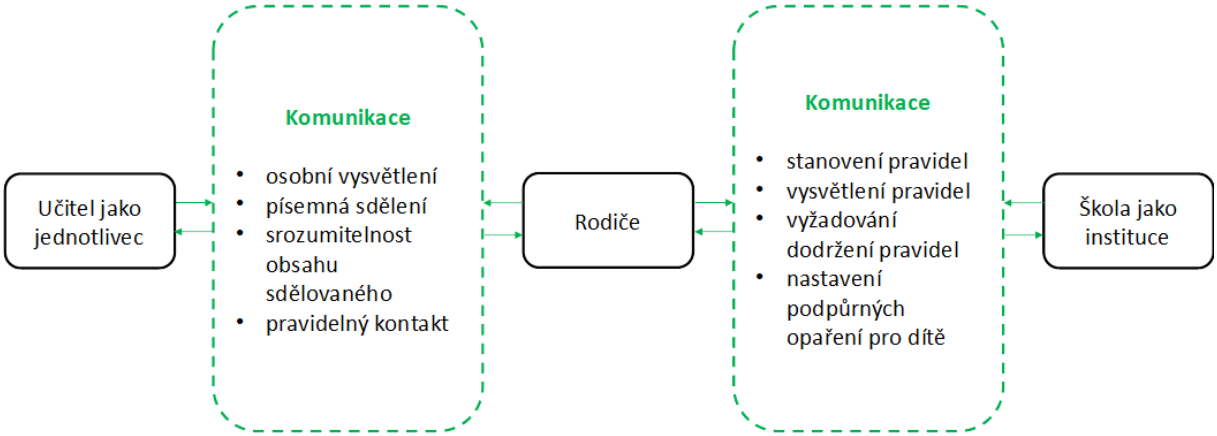
Obr. 10 – Přehled vzdělávání rodičů v učebním oboru

Příloha č. 4

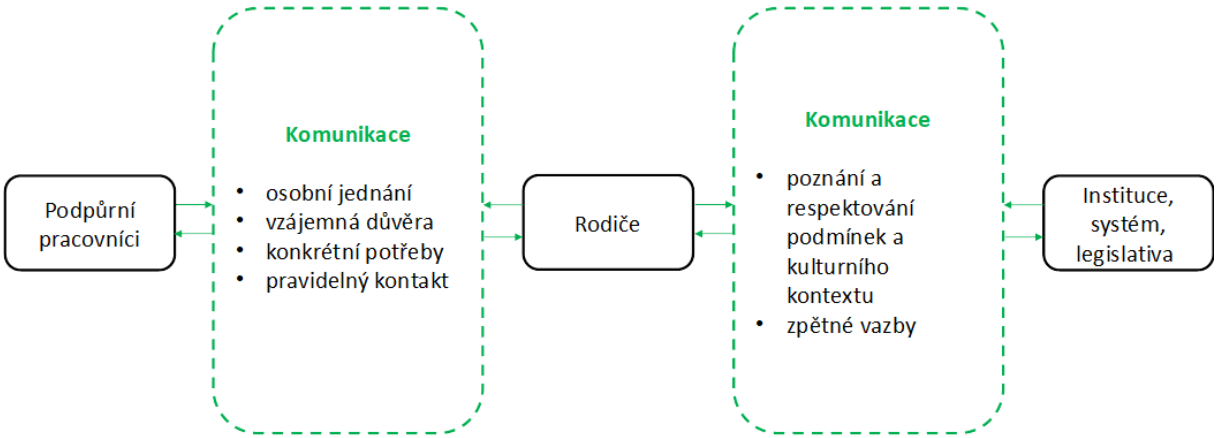


Obr. č. 11 – Schéma vztahů prvků ovlivňujících vzdělávání dítěte

Příloha č. 5



Obr. č. 12 – Schéma upřesňující komunikaci mezi rodiči a školou



Obr. č. 13 – Schéma upřesňující komunikaci mezi rodiči a zdroji vnější podpory

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Tereza Buchtová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Miluše Hutyrová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2020

Název práce:	Rodičovské kompetence Romů ze sociálně znevýhodněného prostředí se zaměřením na vzdělávání dětí
Název v angličtině:	Parental competencies of the Roma from socially disadvantaged backgrounds with focus on children's education
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá kompetencemi Romů žijících v podmínkách označovaných jako sociální vyloučení nebo sociální znevýhodnění, a to v oblasti vzdělávání dětí. Cílem práce je poskytnout realistický náhled na danou problematiku a pojmenovat možnosti a limity v kompetencích těchto rodičů i v přímo souvisejících oblastech. Zjištěné skutečnosti mohou posloužit k pochopení provázanosti problémů a jejich příčin a následně k výběru funkčních kroků v oblasti podpory a pomoci uvedeným rodičům a jejich dětem.
Klíčová slova:	funkce rodiny, rodina, Rom, sociální vyloučení, sociální znevýhodnění, vzdělávání
Anotace v angličtině:	The thesis deals with the competencies of the Roma people living in conditions indicated as social exclusion or social disadvantage, with focus on children's education. The aim of the thesis is to provide a realistic picture of this issue and to outline the possibilities and limits in the competencies of such parents, including those in directly related areas. The findings can help understand the interconnection of problems and their causes, and subsequently select functional steps in the field of support and assistance to these parents and their children.

Klíčová slova v angličtině:	family functions, family, Roma, social exclusion, social disadvantage, education
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1: Vyhodnocovací rámec potřeb dítěte (Racek, Solařová a Svobodová, 2014, s. 8) Příloha č. 2: Otázky pro rozhovor s rodičem a pro rozhovor s učitelem Příloha č. 3: Přehled dosaženého vzdělání rodičů (obr. č. 9) a přehled průběhu vzdělávání rodičů v učebním oboru (obr. č. 10) Příloha č. 4: Schéma vztahů jednotlivých prvků ovlivňujících vzdělávání dítěte (obr. 11) Příloha č. 5: Schéma vtahů v rámci komunikace mezi rodiči a školou (obr. č. 12) a schéma vztahů mezi rodiči a zdroji vnější podpory (obr. č. 13)
Rozsah práce:	117 stran
Jazyk práce:	český jazyk