

Univerzita Pardubice  
Fakulta filozofická

Vliv rodinného a institucionálního prostředí na vzdělanostní dráhy romského  
dítěte

Sabina Jarošová

Bakalářská práce

2016

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Sabina Jarošová**  
Osobní číslo: **H13420**  
Studijní program: **B6703 Sociologie**  
Studijní obor: **Sociální antropologie**  
Název tématu: **Vliv rodinného a institucionálního prostředí na vzdělanostní dráhy romského dítěte.**  
Zadávající katedra: **Katedra sociálních věd**

### Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Bakalářská práce se věnuje vzdělávání romských žáků navštěvujících ZŠ na Praze 5 a zároveň doučování ve vybraných romských rodinách, kdy v jednom případě rodinu bude nahrazovat dětský domov. Rodinné a školní prostředí budu srovnávat z hlediska vlivu na vzdělanostní dráhy romského dítěte. Metody výzkumu: nezúčastněné a zúčastněné pozorování (v rámci doučování v rodině a při výuce na ZŠ). Druhou částí výzkumu bude zamyšlení se nad výzkumnými otázkami, které se týkají vlivu prostředí na vzdělávání romských dětí. Ovlivňuje rodina postoj a přístup dítěte ke vzdělání? Existuje výrazná souvislost mezi vzdělávací dráhou dětí a typem rodiny, ze které pocházejí? Zasaňuje do vlivu na vzdělanost romského dítěte finanční stránka rodiny? Skrývají se v celé této problematice otázky stigmatizace, předsudků, stereotypů ze strany společnosti? Tyto otázky chci zkoumat právě pomocí dlouhodobého pobytu ve školním prostředí a pravidelného docházení do rodinného prostředí v rámci doučování dětí. Teoretické zakotvení bude vycházet z antropologie a sociologie vzdělávání a z textů věnujících se segregacním mechanismům.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

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

Seznam odborné literatury: **viz příloha**

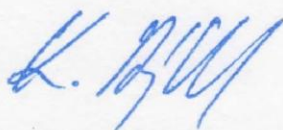
Vedoucí bakalářské práce:

**PhDr. Hana Synková, Ph.D.**

Katedra sociálních věd

Datum zadání bakalářské práce: **31. března 2015**

Termín odevzdání bakalářské práce: **31. března 2016**



prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc.  
děkan

L.S.



PhDr. Adam Horálek, Ph.D.  
vedoucí katedry

V Pardubicích dne 30. listopadu 2015



## Příloha zadání bakalářské práce

Seznam odborné literatury:

Bourdieu, P. a Wacquant, I. 1992. *An invitation to Reflexive Sociology*, University of Chicago Press.

Bourgois, P. 1996. *Confronting Anthropology, Education, and Inner City Apartheid*. *American Anthropologist*. vol. 98.

Chapman, T. 2007. *The Power of Contexts: Teaching and Learning in Recently Desegregated Schools*. *American Anthropological Association*. (online journal) 38,3 ([www.ucpressjournals.com/reprintInfo.asp](http://www.ucpressjournals.com/reprintInfo.asp). DOI: 10.1525/aeq.2007.38.3.297.)

Katrňák, T. 2004. *Odsouzení k manuální práci: Vzdělaností reprodukce v dělnické rodině*. Praha: SLON.

Keller, J. 2008. *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah, pojišťovna*. Praha: Sociologické nakladatelství.

Lábusová, A., Nikolai, T., Pekárková, S., Rendl, M. 2010. *Nemoc bezmocných: lehká mentální retardace. Analýza inteligenčního testu SON-R*. Praha: Člověk v tísní, o. p. s.

Median. 2015. *Výzkumná zpráva Analýza determinantů pracovní aktivity obyvatel sociálně vyloučených a sociálním vyloučením ohrožených oblastí*. Praha: Agentura pro sociální začleňování.

Mickelson, R. 2003. *The Academic Consequences of Desegregation and Segregation: Evidence from the Charlotte-Mecklenburg schools*. North Carolina: Law review association

Prohlašuji:

Tuto práci jsem vypracoval samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využil, jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Byl jsem seznámen s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb., autorský zákon, zejména se skutečností, že Univerzita Pardubice má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona, a s tím, že pokud dojde k užití této práce mnou nebo bude poskytnuta licence o užití jinému subjektu, je Univerzita Pardubice oprávněna ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila, a to podle okolností až do jejich skutečné výše.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v Univerzitní knihovně.

V Praze dne 29.8.2016

Sabina Jarošová

## Poděkování

Mé poděkování patří PhDr. Haně Synkové, Ph.D. za odborné vedení, trpělivost a ochotu, kterou mi v průběhu bakalářské práce věnovala. Mé díky patří i mé výborné kamarádce a spolužačce Kateřině Filipové.

## **Anotace**

Bakalářská práce se zabývá vlivy prostředí, které ovlivňují vzdělanostní dráhu romských dětí.

Zaměřuje se především na rodinné a školní prostředí. Hlavními metodami jsou především zúčastněné pozorování a polostrukturovaný rozhovor.

## **Klíčová slova**

Doučování, romský žák, vzdělanostní dráha, klima školy

## **Title**

The Influence of Family and Institutional Environment on Educational Paths of Roma Child

## **Annotation**

Bachelor thesis deals with environmental influences that affect the educational path of the Roma children. It focuses primarily on family and school environment. The main methods are primarily participant observation and semi-structured interview.

## **Key words**

Tutoring, roma student, educational path, school climate

# Obsah

Úvod .....	9
Metodologie.....	12
Výzkumné metody .....	12
Etické aspekty výzkumu.....	14
Místa realizace výzkumu .....	14
ZŠ Tužka .....	14
ZŠ Bramburkova .....	15
Dětský domov P.D. ....	15
Představení hlavních protagonistů výzkumu.....	16
Představení Ríši .....	17
Představení Pavla .....	18
Rodinné prostředí .....	20
Rodina .....	20
Bydlení .....	22
Stereotypy a předsudky .....	23
Nezaměstnanost.....	24
Finance .....	25
Školní prostředí .....	27
Kdo je romský žák?.....	31
Učitel .....	33
Klima třídy .....	35
Absence vzorů úspěchu dosaženého vzděláním.....	36
Vysoká míra absence.....	37
Negativní vztah romských rodičů ke školní instituci .....	38
Absence předškolní výchovy.....	39
Jak se v praxi projevují vlivy ovlivňující vzdělaností dráhy romských dětí .....	44



Vliv institucionálního prostředí na vzdělanostní dráhu – Ríša.....	44
Doučování v domácím prostředí – Ríša .....	48
Vliv rodiny na Ríšův přístup ke vzdělání.....	51
Vliv doučování .....	55
Doučovací kroužek na ZŠ Tužka .....	56
Moje první setkání ze ZŠ Tužka z pozice lektorky doučování .....	57
Představení doučovaných dětí a jejich sociálního kontextu .....	60
Estetická výchova na ZŠ Tužka .....	65
Doučování v komunitním centru.....	66
Projekt Romský mentor.....	69
Závěr.....	73
Bibliografie.....	77
Přílohy .....	80

## Úvod

K této práci mě přivedla poměrně dlouhá cesta. Původně měla moje vzdělanostní dráha končit na VŠ Pedagogické. Mým snem od malička bylo stát se paní učitelkou na prvním stupni ZŠ. Ovšem součástí přijímacích zkoušek byly i talentové zkoušky, které mě od mého původního záměru odradily. Od myšlenky stát se učitelkou jsem se však nikdy naplno neodpoutala, a tak jsem se zaměřila na děti v rámci dobrovolnické činnosti.

Nejprve jsem v letech 2009 až 2010 působila jako lektorka doučování v dětském domově v rámci projektu „Na školu“. Současně jsem vedla na ZŠ Tužka kroužek doučování pro děti ze sociálně vyloučeného prostředí. Koncem roku 2010 jsem začala studovat Vyšší odbornou školu předškolní a mimoškolní pedagogika. Tím se moje dobrovolnická činnost na rok přerušila. Práce s romskými dětmi mi chyběla.

V roce 2011 a 2012 jsem se opět vrátila na ZŠ Tužka, kde jsem vedla v komunitním centru Sušárna, které bylo v té době součástí školy, mimoškolní aktivity a to zejména „Odpolední školu v Sušárně a různé tematické výtvarné dílny. Zde se poprvé setkal s projektem Romský mentor. Při studiu na VOŠ jsem měla praxi na ZŠ Tužka, kde mě paní ředitelka oslovila s nabídkou na pozici zastupující učitelky ve 3. třídě. U žáků mě velice zaujal romský jazyk, proto jsem se přihlásila na studijní obor sociální antropologie. V prvním ročníku jsem z důvodu nedostatku časových možností dobrovolnictví v rámci institucí přerušila.

Jako náhradu jsem zvolila doučování dětí (většinou rusky nebo slovensky mluvících) v domácím prostředí. O dva roky později mě kontaktovala nová paní ředitelka ZŠ Tužka a poprosila mě, zda bych nemohla zastupovat třídní učitelku ve 4. třídě. Tato práce byla pro

mne přínosem v rámci terénního výzkumu. Setkala jsem se tak s romským chlapcem, kterého jsem začala doučovat.

Dostala jsem se do kontaktu i s dalšími romskými žáky i jejich rodiči. Moje snaha proniknout do jejich způsobu myšlení a řešení problémů, postojů ke vzdělání a navíc několikaleté zkušenosti z praxe mě dovedly až k tématu bakalářské práce o **vlivu rodinného a institucionálního prostředí na vzdělanostní dráhu romského dítěte.**

Moje vlastní rodina měla jako své motto „chránit před vším špatným, nebezpečným“. Rodiče mě učili hygieně – mýt si ruce, abychom nedostali nějakou nemoc. „Dávej pozor! Ať se ti nic nestane“ slýchávala jsem. A stejným způsobem mě upozorňovali na osoby „jiné“, nazývali je „černí nebo cikáni“: „Nechod' k nim blíž! Dej si pozor na věci! Můžou mít nemoci“ snažili se mě upozornit. Nechci v žádném případě označit své rodiče za ty, co mají problémy s jinými etniky – byli jen opatrní, báli se neznámého. Většina zvířat drží stráž nad svými potomky a nejedna samice položí život, aby je zachránila. Mí rodiče jsou stejní, a proto je ani ve snu nenapadlo zabývat se „těmito“ lidmi jakýmkoliv způsobem.

Není vše takové, jak se na první pohled zdá. Odsoudit jednotlivce nebo celou skupinu, jde velice snadno tzv. dát od toho ruce pryč. Není zrovna jednoduché být sám k sobě upřímný a přiznat si své chyby a podívat se na sebe očima druhých. Mnozí by se v tu chvíli alespoň zastyděli. Jako zásadní vnímám myšlenku: Když bude každý jen hodnotit a odsuzovat, aniž by o problematice něco věděl, a nechá se ovlivnit útržkovitými informacemi zejména v médiích, předsudků a zažitého postoje k Romům se nezbaví! Proto bych ráda předala své poznatky z šestileté praxe s romskými dětmi, která mě obohatila natolik, že jsem si položila otázky: Proč mají romské děti krátkou vzdělanostní dráhu a co ji vlastně ovlivňuje?

Práce je rozdělena na dvě části. První část se věnuje teoretickému základu. Nahlédnu a přiblížím rodinné a školní prostředí romského dítěte. Jeho vztah ke vzdělání. Jak na něj působí klima třídy, osoba učitele. Zaobírám se také myšlenkou, zda mají význam přípravné třídy. Ve druhé části své práce uvádím vlastní zkušenosti a poznatky z terénního výzkumu.

## **Metodologie**

Cílem bakalářské práce je zjistit míru vlivu rodinného a školního prostředí na vzdělanostní dráhy romského dítěte. Mým prvotním záměrem bylo účastnit se doučování přímo v rodinném prostředí žáka. Posléze jsem si však uvědomila, že tímto způsobem práce realizovat nepůjde. Naskytly se problémy v podobě komunikace s rodiči v tom smyslu, že schůzku slíbili a nedodrželi. Čas konání nehrál pro rodiče velkou roli, vždy odsouhlasili, ale poté jsem je doma nezastihla. Jejich zájem byl však velký, docházelo k častému kontaktování mé osoby ze strany rodičů. Stále o doučování hovořili, ale k samotnému provedení jsme měli vždy daleko. Doučování dítěte se podařilo jen málokdy a ponejvíce jsme skončili jinde než doma (v knihovně, ve třídě po vyučování, v rychlém občerstvení). Proto jsem svoji pozornost zaměřila na romského chlapce z dětského domova, kterého jsem poznala jako zastupující učitelka 4. třídy na ZŠ Tužka.

Výzkumné otázky:

**Proč se romským dětem nedaří prokazovat své schopnosti?**

**Jaké vlivy ovlivňují vzdělanostní dráhy romských dětí?**

## **Výzkumné metody**

Výzkumné šetření se opírá o poznatky z praxe spočívající v přímé práci při doučování dětí ze sociálně vyloučeného prostředí, nezúčastněné a zúčastněné pozorování při výuce na ZŠ a při doučování v dětském domově. Dále bylo doplněno o strukturovaný rozhovor s romským učitelem.

Jako hlavní výzkumnou metodu jsem zvolila pozorování, což se mi samo nabízelo při práci lektorky doučování a zastupující učitelky. Byla jsem v těsném kontaktu s romskými žáky, účastnila jsem se s dětmi přípravy do školy v rámci doučování, ať v dětském domově nebo na kroužcích. Zároveň jsem jako zastupující učitelka vedla samostatně výuku a mohla jsem s dětmi komunikovat a proniknout hlouběji i do jejich soukromí a to zejména o přestávkách. Nebylo výjimkou, že si děti chodily se mnou popovídat i v době, kdy jsem dozorovala na chodbách školy. Hlavní metodou tak bylo především zúčastněné pozorování. Ondřej Hejnal ve své stati *Antropologův den mezi klienty represe: Zúčastněné pozorování bezdomovců ve středně velkém městě* popisuje výhody zúčastněného pozorování. „Metoda zúčastněného pozorování je poměrně náročnou technikou. Výhodou je však množství a hloubka vytvořených primárních dat, které slouží k porozumění života zkoumaných jedinců. Žádná jiná výzkumná technika neumožňuje detailnější vhled do každodennosti“ (Hejnal 2012: 141)

Po bližším seznámení s panem učitelem Pavlem jsem se rozhodla využít pro svůj výzkum polostrukturovaný rozhovor. Pan učitel působil v přípravné třídě. Pro práci s dětmi měl vyloženě cit. Vzhledem k jeho romskému původu a dosažené vzdělanostní dráze jsem ho požádala o rozhovor. Byli jsme si navzájem sympatičtí a tak jsem panu učiteli Pavlovi položila otevřené otázky týkající se problematiky vzdělávání romských žáků. Zajímalo mě vliv prostředí na vzdělanostní dráhu jak jeho samotného tak dětí, které vyučuje v přípravné třídě. I ostatní otázky jsem směřovala k tématu své bakalářské práce. Nahrávaný rozhovor na diktafon trval 40 minut. Domluvit čas a místo bylo problematické, několikrát jsem dostala na poslední chvíli sms, že nedorazí. Nevzdala jsem se a nakonec jsme se sešli přímo ve škole po jeho práci. V případě otázek souvisejících s romskými dětmi byl sdílný, ale při otázkách týkajících se přímo jeho osoby (rodinné zázemí, zkušenosti) odpovídal v krátkosti.

## **Etické aspekty výzkumu**

Vzhledem k zachování anonymity lidí, se kterými jsem na výzkumu spolupracovala, jsou u nich pozměněna pravá jména. Anonymizovány jsou i názvy škol a institucí. V rámci rozhovoru jsem se dotazovanému zavázala, použít rozhovor pouze pro potřeby své bakalářské práce. Neměla jsem možnost působit v rodinném prostředí žáka jako antropoložka a účastnit se běžného chodu rodiny a být rodinou přijata. Rodiče se mnou navázali kontakt díky tomu, že jsem „ta“ paní učitelka jejich dítěte, z úcty k profesi. Nikoliv proto, že jsem antropoložka Sabina a provádím výzkum. Moje role se tedy v průběhu mé praxe propojovaly.

## **Místa realizace výzkumu**

### **ZŠ Tužka**

Působila jsem zde od roku 2009 bez nároku na honorář v rámci dobrovolnického centra Adra Praha, v programu Dobrovolnictví pro osoby ohrožené sociálním vyloučením. Konkrétní aktivitou bylo doučování dětí v rámci prvního stupně. Práce s dětmi ze sociálně-kulturně vyloučeného prostředí se pro mě stala výzvou, do té doby jsem neměla v tomto oboru žádné zkušenosti.

Skladba školy je tvořena žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (poruchy učení, pozornosti aj.), se sociálním znevýhodněním a žáky s mimořádným nadáním. Zhruba 80% tvoří romští žáci. Tuto školu považuji za hlavní z hlediska terénního výzkumu, protože za 6 let praxe na této škole jsem získala spoustu poznatků a zkušeností.



V dubnu 2015 jsem začala učit 4. třídu na postu zastupující třídní učitelky. Díky tomuto působení jsem měla možnost doučovat Ríšu v dětském domově (viz dále). Dostala jsem se přímo do kontaktu s dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí a mohla pozorovat jeho dopad na jejich kázeň či studijní výsledky.

Bohužel od června 2015 se na ZŠ změnilo vedení a po neshodách se stávající paní ředitelkou jsem byla nucena naší spolupráci přerušit. Tímto se můj výzkum zastavil a hledala jsem náhradní řešení. Obrátila jsem se na ZŠ Bramburkova Praha, kde se mi dostalo laskavého přijetí.

### **ZŠ Bramburkova**

Kvůli nutnosti změnit terén jsem se dostala v lednu 2016 na tuto školu. Skladba žáků byla podobná, jako na ZŠ Tužka, tedy asi 80% tvoří romské děti. Můj výzkum se odehrával převážně v přípravné třídě s romským třídním panem učitelem Pavlem, se kterým jsem provedla i strukturovaný rozhovor. Novinkou pro mě v této škole byly dětské skupiny, které mají charakter mateřské školy. Díky tomu jsem si mohla rozšířit obzory o zkoumaném tématu.

### **Dětský domov P.D.**

Na základě předešlých kontaktů jsem mohla část terénního výzkumu provádět v dětském domově. Na pozici zastupující učitelky ve čtvrté třídě na ZŠ Tužka došlo k seznámení s tetou z dětského domova, která měla na starost 8letého romského chlapce Ríšu. Při rozhovoru jsme se dostali k tomu, že Ríša potřebuje individuální doučování. Tato myšlenka mě nadchla a

chytila jsem se příležitosti, protože v té době už jsem měla představu o tématu své bakalářské práce.

Tento typ dětského domova je zvláštní svým uspořádáním. Děti zde žijí v rodinných skupinkách a bydlí v různých bytech po Praze. V rodinné skupině žije 6-8 dětí a střídají se u nich 4 výchovní pracovníci s pedagogickým vzděláním. Většinou 3 ženy a 1 muž. Rodinná skupina si musí sama nakoupit, uvařit, vyžehlit, uklidit apod. Systém připomíná systém v rodině, jaký zná většina z nás. Děti navštěvují kroužky, malé děti chodí do mateřské školy. Jak se píše na stránkách dětského domova „bydlení v bytech je pro děti i pedagogy výhodné. Mají blíže k sobě a jsou více autonomní“.

## **Představení hlavních protagonistů výzkumu**

V průběhu své praxe jsem měla možnost sledovat doučování dětí v různém prostředí.

V neromských rodinách s tíživou finanční situací, kde děti skončily v Klokánku, kde jsem je nadále doučovala. Doučovala jsem na ZŠ Tužka i v cizojazyčně mluvících rodinách, kdy děti navštěvovaly gymnázium pro nadané a měly pouze jazykovou bariéru při vyučování.

Setkání s dítětem z „vyšších kruhů“ bylo pro mne přínosné a podnětné pro mou bakalářskou práci. Cítila jsem však lepší zhodnocení svého potenciálu při práci s dětmi ze sociálně nezáhodněného prostředí. Říša bylo jméno, které jsem často slyšela od kolegů ve spojitosti s agresivitou na spolužáky a špatnými studijními výsledky. Byl pro mne výzvou, a proto jsem se mu v rámci svého výzkumu věnovala nejvíce. Dalším důležitým partnerem ve výzkumu a v diskusích se stal romský učitel Pavel.

## **Představení Ríši**

Tmavooký Ríša snědé pleti je hyperaktivní, často sklouzává k nepravdám až lžím (vymýšlí si příběhy), rád provokuje, chybí mu vytrvalost, dobře navazuje kontakt převážně s dospělými, kterým pak rád ochotně pomáhá, zastává se mladších. Ríša často vzpomíná na matku – zde má pocit viny „zlobil jsem, byl jsem na ni ošklivý“. Já se domnívám, že k tomu nemá důvod, vzhledem k věku, ve kterém ho matka odložila.

Ríša se narodil ve městě poblíž Prahy, kde matka se svými staršími dcerami bydlela. V těhotenství byla matka závislá na heroinu. Po narození se Ríša nakazil žloutenkou. Matka Ríšu odložila ihned po porodu do kojeneckého ústavu, poté byl osvojen do pěstounské péče, ze které byl po čase vrácen do místního zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc. Údajný otec pan M. si v té době odpykával trest ve vězení za krádeže a podvody.

Matka nejevila o syna zájem a z důvodů potíží s bydlením se z města odstěhovala i se svými dcerami ke své matce do bytu do Prahy, kde začaly obě dcery chodit do školy. Na základě této skutečnosti (trvalý pobyt matky a otce bydlící v této době na ubytovně v Praze) byl dne 1. 7. 2014 Ríša přeložen z mimopražské organizace do dětského domova P.D .

Do 1. třídy nastoupil na ZŠ Tuzka, kterou navštěvují i sestry. Matka o něho i nadále nejeví zájem, ani jednou ho v dětském domově nenavštívila, sestry ho nemají rády, nadávají mu a často mu berou ve škole svačinu. V době výzkumu navštěvovala starší ze sester 8. třídu a mladší 4. třídu. Mladší sestru Ríši jsem měla ve třídě, kterou jsem zastupovala. Tento negativní vztah k Ríšovi všichni zdůvodňují tím, že nevyrostal v rodině, tudíž je pro ně cizí a „přináší jim problémy“.

Pan M. se pouze domnívá, že je otcem na základě poměru, který s Ríšovou matkou v inkriminované době udržoval. Poukazuje také na značnou podobu s Ríšou, o které se

přesvědčuje i tím, že se cizích lidí ptá. Pan M. se začal o Ríšu zajímat po návratu z vězení. Navštěvoval ho v mimopražské organizaci a psal mu dopisy.

Ačkoliv byly na Ríšu stížnosti, já osobně jsem s ním problém neměla. Bylo to možná tím, že co jsem řekla, to jsem i splnila. Ať šlo o odměnu nebo trest. Ríša se na mne vždy těšil a nejednou jsem od něho obdržela pozornost ve formě obrázku nebo sladkosti. Navázala jsem s Ríšou „kontakt“ a měla jsem radost z jeho otevřenosti. O to více mě mrzel stav, ve kterém se nacházel při našem posledním setkání (viz kapitola Vliv institucionálního prostředí na vzdělanostní dráhu – Ríša).

## **Představení Pavla**

Pavel je učitel v přípravné třídě na ZŠ Bramburkova. Pracuje zde od svých 18-ti let, dříve jako asistent pedagoga, postupem času dostal funkci učitele a nyní si doplňuje vzdělání na VOŠ pedagogické. Slovo vzdělání pro něho v dnešní době znamená potřebu, sebevědomí, lepší uplatnění na trhu práce. Uvádí, že vlastnosti učitele pracujícího s dětmi ze sociálně vyloučeného prostředí by měly být sociální citění, objektivnost, ráznost a trpělivost. Zastává názor, že na děti platí metoda „cukr a bič“.

Pavel pochází z Prahy, je ženatý (jeho žena není Romka) a má dvě děti. Považuje se za Roma, jeho táta byl napůl Čech a babička byla Češka. Uvádí, že cítí i české kořeny a při sčítání uvedl obě národnosti a „čerpá z nich to nejlepší“. Když byl malý, bydlel s rodiči v bytě garsonce v Praze. Je z pěti dětí a navíc z dvojčat. Povoláním byli jeho rodiče dělníci, ale jelikož měla jeho matka 5 dětí, byla v domácnosti. Nejvíce času, když byl malé dítě, s ním trávili rodiče.

V rozhovoru zdůrazňuje, že se měli jako rodina moc rádi. Jako dítě navštěvoval ZŠ, na které nyní pracuje. Rodiče se moc o jeho školní výsledky nezajímali, říká, že dříve se to nějak moc neřešilo. V dětství považoval za vzor svého otce, který měl doma hlavní slovo, takže rozhodoval, kdo kam půjde např. studovat. O druhu budoucího povolání se rozhodl na základě vlastních zkušeností. Jednou ho táta vzal do manuální práce a jeho to totálně nebavilo, takže si řekl, že bude „pracovat hlavou“. Se svojí rodinou se stále stýká. Psací stůl doma neměl, jelikož 7 lidí bydlelo v 1+1. Životní motto „Být slušný. S poctivostí nejdál dojdeš“. Svoji budoucnost vidí tak, že by chtěl na škole, kde pracuje, vydržet co nejdéle, protože dle jeho slov nic jiného neumí. Budoucnost vidí v tom, že chce vychovat svoje vlastní děti, aby byly slušné a žít nadále tak, jak žije nyní on sám. Považuje se za šťastného člověka.

## **Rodinné prostředí**

Osoby nastavující dítěti hodnoty a kteří jsou pro něho vzorem, nemusí nutně být rodiče. Tuto roli může převzít i osoba dítěti blízká, kterou dítě pozná mimo rodinu. Do jaké míry však ovlivní rodinné prostředí a jiné vlivy (finanční stránka, postoj učitele a školy k problematickým otázkám stigmatizace, předsudků či stereotypů) vzdělanostní dráhu dítěte je předmětem následující kapitoly.

## **Rodina**

Rodina je základním článkem společnosti. Tvoří ji rodiče, děti, případně i prarodiče. Členové rodiny žijí společně, mají vzájemnou morální odpovědnost a vzájemně si pomáhají. Rodina by měla uspokojovat primární potřeby dítěte v raných stádiích života (Trpišovská, Vacínová 2007: 57).

Helus říká, že rodina je základním životním prostředím, do něhož se člověk narodí, aniž by si mohl vybrat jiné. V rodině probíhá tzv. primární socializace, což je zkušenost, kterou dítě získává v konkrétní rodině a společnosti. Rodina dítě obklopuje, ale také se do něho promítá. Chování rodičů a nejbližších osob ovlivňuje to, jak bude probíhat rozvoj a vývoj daného jedince (Helus 2007: 135).

Prostředí, ve kterém člověk vyrostl, jej ovlivňuje i v průběhu dospělosti. Katrňák uvádí, že „Děti z dobře společensky postavených rodin mají velkou pravděpodobnost, že se jejich společenský status, jejich ekonomická úroveň a životní způsob, které měly během dětství a mládí, nezmění ani poté, co původní rodinu opustí“ (Katrňák 2004: 33). Naopak u

děti, které vyrůstají ve společensky hůře postavených rodinách, může docházet k tomu, že „budou žít stejně jako jejich rodiče, bez vzdělání, s nízkou sociální prestiží a v ekonomických potížích“ (Katrňák 2004: 33).

V romské rodině malé dítě vyrůstá poměrně volně (jí, kdy má hlad, spí, kdy se mu chce a mluví, kdy má potřebu). Věnuje se mu stálá pozornost v celé široké rodině, přičemž je kladen důraz na větu „Sám nejsi nic“. Romské dítě se učí postupně, pozorováním. Osvojí si tak např. úctu ke starším členům rodiny, nebo toleranci a starost o nejmladší členy rodiny (Hejkrliková 2001). Tento výchovný styl se podle Heluse nazývá „povolující“ a vyznačuje se: „důrazem na poskytování maximální volnosti dítěti. Požadavky a omezování jsou minimální, trestání je eliminováno. Významnou roli hraje ve vztahu k dítěti předpoklad, že nakonec určitě přijde k rozumu, samo musí vědět, oč mu jde, a ať se samo rozhodne a pak vidí, k čemu to vede“ (Helus 2007: 169).

Naopak, v neromských rodinách bývá upřednostňován výchovný styl opřený o autoritu, který se vyznačuje: „jasným stanovením zásad a principů, vymezením, co je správné a co ne. Rodiče s dítětem komunikují a dbají, aby daným požadavkům dobře rozumělo a jasně vědělo, k čemu slouží a proč platí nekompromisně“ (Helus 2007: 169). Styl výchovy ovlivňuje vývoj rozumových schopností i výsledky školní práce dítěte. Helus popisuje výzkum Baumrindové, která došla k závěru, že v rodinách uplatňujících styl opřený o autoritu dosahují děti lepších školních výsledků, a to nezávisle na věku, etnickém původu a statusu (tamtéž).



## Bydlení

Další vliv na vzdělanostní dráhu romského dítěte má nevyhovující domácí prostředí, které je často výrazně nevhodné pro přípravu na vyučování a plnění domácích úkolů. Školní pomůcky často chybí, nebo nejsou ve stavu, aby je dítě mohlo využívat (např. je poničí mladší sourozenec), často je dítě ztratí. Dítě žije v malém, špatně vybavené a lidmi přeplněném bytě, který se skládá v mnoha případech z jediné místnosti, kde probíhá veškerý život mnohačlenné rodiny. V terénu jsem se několikrát přesvědčila, že romská rodina drží pospolu a pokud přijde někdo z příbuzných s žádostí, že nemá kde bydlet, rodina ho nikdy neodmítne. Příbuzní se k rodině nastěhují a žijí u nich tak dlouho, jak potřebují. *„Vždy se to nějak udělá, přece nenechám dceru s přítelem a vnučkama na ulici. Je to hodně náročné, zaplatila jsem i za ně dluhy, já jim musím pomoc. Ted' hledáme větší byt, ale když vidí, že jsme Romové, tak se nám dostane odpovědi, že byt je obsazený. Jak jim mám vysvětlit, že chodím do práce a žiju normální život, jako jakýkoliv jiný člověk?“* řekla mi k otázce bydlení asistentka na ZŠ Tužka. Setkala jsem se i s tím, že v garsonce bydlelo i 10 lidí.

Romské rodiny nemají šanci získat v Praze pronájem bytu a to ať už z finančních důvodů, kdy finančně nedosáhnou na platbu komerčního nájmu, ale i z důvodů odmítnutí romské rodiny ze strany pronajímatelů z důvodu předsudků.

Běžné je nesezdané soužití, které lze bez formalit kdykoliv zrušit. Místnost je plně využita a bývá vlhká, což je způsobené sušením prádla, výpary z vaření a kouření. Toto nevhodné prostředí má neblahý vliv na zdraví dítěte, vyskytuje se častá nemocnost a tím je i způsobená vysoká míra absence ve škole. V tomto prostředí těžko nalezneme psací stůl, kam by si dítě mohlo bezpečně uložit školní pomůcky, učebnice a sešity. Mnoho obyvatel v bytě,

časté návštěvy sousedů, hluk z okolí, to jsou další negativní vlivy, které žákovi znemožňují soustředěnou přípravu na vyučování či vypracování domácích úkolů (Svoboda 2010: 69).

Neoptimální podmínky bydlení pro dítě školního věku jsou spojeny např. i s problémem hygieny. Tento problém má vliv na to, jak bude dítě přijato a hodnoceno okolím třeba svými spolužáky ve třídě. Děti bývají pokousané od štěnic, oblečení mají špinavé (chybí pračka nebo je cena za vyprání na ubytovně např. 40 Kč).

V průběhu rozhovoru jsem se zeptala na bydlení i Pavla. *„Je to těžký myslet na vzdělání, když ty rodiče jsou nezaměstnaní, bydlí na ubytovnách, tak pro ně na prvním místě není to vzdělání, i když by mohlo bejt, protože by ty jejich děti mohly mít lepší život, než oni sami, ale že u nich není ta důležitost vzdělání“.*

## **Stereotypy a předsudky**

Stereotypy jsou představy vycházející z přesvědčení, že člověk má určité vlastnosti pouze na základě toho, že je členem určité skupiny. Tyto vlastnosti jsou přisuzovány jako charakteristické či vystihující (Weinerová 2014: 10). Stereotypy jsou generalizující (Novák 2002: 11). Odkazují na celou skupinu nehledě na individuální odlišnosti. Původ stereotypu je sociální. *„Je přenášen k jedinci jako výraz veřejného názoru zejména prostřednictvím rodiny, ale také školy uznávaných autorit a masmédií“* (Weinerová 2014: 10).

Americký antropolog Matt T. Salo konstatuje, že *„Necikáni mají sklon nahlížet na všechny Cikány jako homogenní masu a jen výjimečně se obtěžují v této mase dále rozlišovat“* (Weinerová 2014(2008): 8). Rasa a etnicita bývají častým cílem stereo typizace. *„Romové v České republice tvoří viditelnou menšinu, bývají stigmatizováni některými*

typickými antropologickými znaky, a proto se stávají snadným objektem nejen stereo typizace, ale i rasové diskriminace a rasového násilí“ (Weinerová 2014:8).

Podobné stereo typizaci jsou předsudky. Předsudek je odpor k osobě či skupině osob náležících k jedné skupině a to pouze na základě jejich příslušnosti právě k této skupině, má stejné negativní kvality jako tato skupina (Novák 2002: 9). Příklad takové stereotypizace popisuje např. Heráková v novinách Romano hangos: „Rom, který podniká, to pro mnoho lidí znamená dvě věci – buď je úspěšný, protože krade nebo je úspěšný, protože má „dotace“ a za jeho úspěchem stojí „daňoví poplatníci““ (Heráková 2015: 4).

## **Nezaměstnanost**

Jedním z faktorů, který může mít vliv na vzdělanostní dráhu dítěte, je i nezaměstnanost rodičů. U dětí potom může docházet ke špatnému naučení se vnímání profese a k naučení profesních návyků (Kochtíková 2015: 21). V případě Romů často dochází ke ztrátě zájmu o hledání zaměstnání i kvůli možným stereotypním předsudkům zaměstnavatelů, kteří mnohdy odmítají Romy zaměstnávat z důvodů různých obav. Tyto předsudky mohou vznikat na základě vlastní zkušenosti, či dokonce pouze na základě obav ze získání špatných zkušeností (Kochtíková 2015: 18). Přímoú souvislost s nezaměstnaností má pak i celková finanční situace rodiny, která má vliv na vzdělanostní dráhu dítěte.

## Finance

Říká se: „Lásku si za peníze nekoupíš!“ Ale ostatní koupit lze a to je problém, protože touha vlastnit nějakou věc vede spoustu lidí k zadlužení a romské rodiny nejsou výjimkou.

Nezaměstnaným lidem poskytují půjčky na vysoký úrok jen poskytovatelé rychlých půjček.

Romské rodiny v nouzi často ani neřeší smlouvu, která je pro ně nesrozumitelná. Nejsou pak schopné splácet půjčky s vysokým úvěrem a tak jim nezbude nic jiného, než si u

poskytovatelů rychlých půjček vzít půjčku další. Romské rodiny se stávají tzv. předluženými.

Rychlé půjčky mají v romských rodinách za následek neschopnost splácet, exekuci a v nejhorších případech ztrátu bydlení.

Při rozhovoru s učitelem Pavlem jsme na tuto problematiku narazili: *„Když se zeptáš dítěte, proč nebyl včera ve škole, a on ti řekne, že neměli na svačinu. To je další věc, finanční gramotnost u těchto lidí není. Ty peníze, který oni dostanou z úřadu, tak s nima mnohdy nedokážou hospodařit. Zaplatí nájem, protože musí někde bydlet a pak třeba zbytek utratí za cigarety... hodně kouří. Ale není to pravidlem.“* Finanční situace rodiny má značný vliv na vzdělanostní dráhu dítěte. Dítě nevidí důležitost svého vzdělání ve vztahu k financím, tedy finanční zabezpečení na základě práce, nikoliv půjčkami. Čím vyšší vzdělání, tím je vyšší pravděpodobnost zaměstnání.

Rodinné prostředí je velice důležité pro vzdělanostní dráhu dítěte. Pokud rodiče nebo někdo z příbuzných je dítěti pozitivním vzorem, ono se pak snaží s tímto vzorem ztotožnit. Pokud vzor pracuje, podporuje dítě ve vzdělání a nabídne mu přijatelné podmínky – uspokojí dítěti základní potřeby. Je velice pravděpodobné, že dítě takový vzor bude respektovat i v otázkách vzdělání. Např. pravidelné školní docházky. V opačném případě, kdy vzor chybí a rodinné

prostředí je nestabilní, je pro dítě obtížné vytvořit si vzdělanostní dráhu, nebo dokonce ji alespoň udržet.

## Školní prostředí

Dítě ve věku od 6-ti zhruba do 16-ti let se nejvíce pohybuje v prostředí rodiny a školy.

Jaký vliv má školní prostředí na vzdělanostní dráhu dítěte? To je předmětem této kapitoly.

„Tak co bylo ve škole? Máš nějakou známku?“ Tyto věty mě provázely po dobu studia na základní i střední škole. Rodiče se vždy zajímali o můj prospěch, ale u některých spolužáků to tak nebylo a jejich rodiče nepovažovali prospěch svých dětí za důležitý.

Romské dítě je v rodině zvyklé na jiné metody výuky a výchovy, a proto je česká škola pro některé Romy cizí institucí.

Pohledy autorů na problematiku jsou různé. „Škola jako instituce má pro osudy individuí nesporný význam, neboť je ústředním místem pro budoucí sociální jistotu, budoucí zařazení a pro míru budoucích možností“ (Trpišovská, Vacínová 2007: 36). V moderních společnostech škola postupně přebrala funkci reprodukce sociálního postavení, přičemž selekce je v nich prováděna na úrovni vzdělanostního systému. „Vzdělanostní rozdíly jsou především rozdíly sociální. Škola uděluje tituly, které na celý život odlišují jejich nositele od těch, kteří je nezískali. Předurčuje tak jedny ke společenskému úspěchu a druhé sociálně diskvalifikuje. Ustavuje „šlechtu státu“, kterou nelegitimuje rod, ale stát“ (Katrňák 2004: 21).

Sociální pozice rodičů ovlivňuje přístup k dítěti, poznamenává průběh socializace dítěte (Katrňák 2004: 43). Dítě přebírá od rodičů sociální návyky – chování. Trpišovská definuje socializaci podle E. Durkheima takto: „Socializace je postup pro přípravu dorůstající generace na život ve společnosti, kde se uplatňuje schopnost společenského jednání“ (Trpišovská, Vacínová 2007: 36).

Školní socializace souvisí i s kulturním kapitálem, který zahrnuje např. vnímání, myšlení a hodnocení vkusu určité sociální vrstvy. Podle Bourdieho a Passerona: „Kulturní zdroje rodiny ovlivňují vzdělávací výsledky dítěte“ (Trpišovská, Vacínová 2007: 36). Podle této teorie nejsou školy sociálně neutrální instituce, nýbrž „reprodukují nerovnosti mezi vrstvami, takže systém vzdělávání se stává nástrojem selekce“ (tamtéž).

Kulturní kapitál se rozděluje na tři kategorie: „Vtělený kulturní kapitál jsou intelektuální a tělesné dispozice člověka získané v průběhu socializace. Objektivizovaný kulturní kapitál jsou kulturní artefakty, jež se v domácnosti používají. Institucionalizovaný kulturní kapitál jsou akademické tituly a vědecké hodnosti“ (Katrňák 2004: 42). Nelze o něj přijít a má tendenci se reprodukovat.

Katrňák vyjadřuje myšlenku, že příčinou vzdělanostních rozdílů je právě kulturní kapitál. Důležitý je zároveň také tzv. habitus, což je „systém dispozic k určitému jednání, obsahující v sobě všechny prožité zkušenosti, které se projevují ve vnímání, myšlení, reflexi a jednání člověka“ (Katrňák 2004: 42). Habitus je získáván v rámci socializace, tudíž je neustále doplňován a tvořen (tamtéž).

Vyšší objem kulturního kapitálu rodiny nemusí nutně zaručovat dětem z těchto rodin školní úspěch. Zaměření se na kulturní kapitál nepřamení z kulturních zdrojů, ale spíše z definice sociální reality rodičů, která podmiňuje i jednání jejich dětí. Velký vliv na úspěch dítěte ve škole, kromě velikosti kulturního kapitálu mají i jeho rodiče a jejich práce s ním (Katrňák 2004: 70).

Matějů a Veselý se zabývají několika přístupy, které se snaží o vysvětlení vzdělanostních nerovností. Např. tvrdí, že dětem z nižších sociálních vrstev chybí znalosti a dovednosti, které škola hodnotí, ale sama je neposkytuje (Matějů, Veselý 2010 : 40).



Osobně jsem se setkala s pedagogem ve věku 55 let, který měl názor, že úroveň vzdělání je přenositelná geneticky z rodičů na děti. Pro romské dítě je takový učitel a jím nastavené klima ve třídě negativním vlivem pro jeho vzdělanostní dráhu.

Tato teorie je v dnešní době poměrně překonaná. Genetické faktory hrají svou roli, ale vzdělání je v možná ještě větší míře ovlivněno sociálními faktory. Otázkou stále zůstává, které sociální faktory hrají větší roli. Sewell a Shah (1967) zastávají názor, že vzdělanostní aspirace jsou určovány nejbližším okolím dítěte, tedy socializací. Bourdieu a Passeron (1977) naopak spatřují hlavní příčinu v kulturním kapitálu dítěte.

Čeští učitelé ovládají znalosti, dovednosti a kompetence vztahující se převážně k dětem jejich vlastní kultury. Úspěch, normy, pravidla, vzdělávací instituce, klasifikace ve škole je považována za „správnou“, což je určováno hodnotami naší společnosti. Jiné kultury jsou hodnoceny podle kritérií, které jim nejsou vlastní. Romské děti nevidí v učebnicích romskou maminku, neučí se romské dějiny.

Děti z vyšších vrstev jsou díky prostředí, v němž vyrostly, více obeznámeny s dominantní kulturou, vyznají se v ní a orientují se v jejích pojmech, škola pak tuto jejich obeznámenost zhodnocuje a na jejím základě tyto děti dosahují lepších školních výsledků, než jakých dosahují děti pocházejících z nižších společenských vrstev (Katrňák 2004: 42). Podobným příkladem může být i jazyková vybavenost dětí, kdy jsou děti pocházející z vyšších vrstev před nástupem do školy lépe jazykově vybaveny. Od chvíle, kdy dítě v neromské rodině začne mluvit, je připravováno na školu tak, že se jeho řeč opravuje. Naproti tomu v romské rodině dítě mluví a ostatní se mu snaží porozumět bez toho, aby opravovali jeho řeč (Katrňák 2004: 43). Při svém výzkumu jsem se v terénu v přípravné třídě setkala s romským chlapcem, který špatně mluvil a nebylo mu rozumět (rozuměli mu jedině

jeho rodiče). Chlapec byl kvůli tomu přeřazen z první třídy zpět do přípravné třídy, kam za ním docházela logopedka.

V souvislosti s kapitálem je zajímavý i pohled na sociální vyloučení Romů a zejména pak těch, kteří žijí ve vyloučených lokalitách. Za symptom a snad i příčinu můžeme považovat nevýhodné struktury kapitálů - ekonomického, sociálního, kulturního i symbolického. Posledně jmenovaný kapitál má podle Nekorjaka, Souralové a Vomastkové spíše kolektivní charakter. „Jde o negativní prestiž romské etnické skupiny. Ta sehrává především roli ve strategiích neromských rodin snažících se vyhnout školám, ve kterých je, nebo podle jejich soudu časem přibude, příliš mnoho romských dětí“ (Nekorjak, Souralová, Vomastková 2011: 673). V průběhu mého pobytu na ZŠ Tužka dostala tato škola nálepku „romská“, přičemž si majoritní společnost spojila toto označení s velkým počtem problémových dětí a odmítla své děti do této školy dávat. Postupem času počet romských dětí převáží a škola se stane segregovanou. S tímto jsem zaznamenala druhý problém. Na škole, kde převažovaly romské děti, se tyto děti spojovaly do skupin a nepouštěly mezi sebe neromské děti, čímž se propast mezi nimi ještě zvětšovala.

Žáci bývají do „romských škol“ přiváděni skrze sociální kapitál. Velkou roli často hrají doporučení příbuzných či rodinných přátel, již tam poslali své děti. Stává se také, že jsou žáci se školou spojeni, protože školu dříve navštěvovali jejich rodiče (Nekorjak, Souralová, Vomastková 2011: 673). Sociální kapitál ve strategiích romských rodin a jejich dětí sehrává ještě jednu podstatnou roli. Vyloučené lokality de facto ohraničují sociální kontakty rodin na malý okruh lidí s podobnými strategiemi, což má vliv na vzdělanostní dráhy dětí a děti se tak setkávají pouze s podobnými vzorci (Nekorjak, Souralová, Vomastková 2011: 674).

Ruku v ruce s tím jde i ekonomický kapitál. „Romské školy vybírají ve srovnání s běžnými základními školami menší finanční obnosy na školní pomůcky (papíry, barvy,

pastelky aj.) anebo volitelné kroužky, které mohou děti po vyučování navštěvovat (tanec, sport aj.), nejsou placené, nebo jsou výrazně dotované“ (Nekorjak, Souralová, Vomastková 2011: 674).

S tímto jsem se setkala i na ZŠ Tužka. Do této školy posílali rodiče své děti na doporučení příbuzných či známých, nebo s ní měli právě vlastní zkušenost. ZŠ Tužka nevybírala příspěvky na pomůcky. Pro děti poskytovala neplacené odpolední kroužky.

Autoři dále uvádějí, že příklad nutnost nákupu jízdného snižuje pravděpodobnost, že rodiče budou posílat děti do vzdálenější školy (Nekorjak, Souralová, Vomastková 2011: 673). Na ZŠ Tužka jsem se ale setkala s tím, že pokud měli rodiče (či jejich známí) dobrou zkušenost se školou, neměli problém posílat děti i na větší vzdálenost.

## **Kdo je romský žák?**

Už rok pracuji na částečný úvazek ve školství (na jiné pražské ZŠ, než je Tužka a Bramburkova) na pozici vychovatelky ve ŠD. Na přelomu září/říjen 2015 jsem byla vedením přizvána na poradě, kde se řešilo nové nařízení. Česká školní inspekce poslala do školy dokument, podle kterého mají ředitelé škol sečíst, kolik romských dětí jejich školu navštěvuje. K identifikaci toho, kdo je pro účely tohoto zjišťování považován za romského žáka či romskou žákyni, měl použít definici zpracovanou pro Ministerstvo práce a sociálních věcí, kterou převzalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy:

„Za romského žáka/romskou žákyni považujeme člověka, který se za něj /ni sám považuje, aniž by se nutně k této příslušnosti za všech okolností (např. sčítání lidu) hlásil(a), a nebo je za takového/takovou považován(a) významnou částí svého okolí na základě

skutečných či domnělých (antropologických, kulturních nebo sociálních) indikátorů“ (viz Příloha 1).

Vedení ZŠ nesouhlasilo s definicí, která je podle nich zavádějící. Vedení se nechtělo účastnit tohoto sčítání romských dětí, nenašlo důvod, proč má sčítat pouze romské žáky a ne i jiné skupiny, jako jsou např. Indové, kteří jsou v nemalé míře na škole také zastoupeni. A tak jako konečný stav bylo uvedeno číslo 0, ačkoliv romští žáci školu navštěvují.

Česká školní inspekce se pomocí tohoto dotazníku snažila zjistit, kolik romských žáků studuje na základních školách. Chtěla si potvrdit domněnku o početním rozložení romských žáků mezi speciální a klasickou školou.

Aplikace samotné definice je obtížná. Osobně jsem se setkala na ZŠ Bramburkova, s otázkou: „A jak poznáte, že je to romský žák?“ Do této chvíle jsem se nad tím vůbec nepozastavila a otázky mě zaskočily. Zároveň jsem se v dětském domově setkala s patnáctiletou dívkou, která se na první pohled dle definice jevila jako Romka, ale ona se za ni nepovažovala, a když jí někdo řekl, že je Romka, tak se zeptala: „Proč si to myslíš?“ Řadí se tedy dívka mezi Romy? K definici by měl být přiřazen seznam konkrétních indikátorů, ale pak bychom se pohybovali v úrovni kastování lidí a tam jistě nesměřujeme.

John Griffin ve své knize *Černý jako já* popisuje vlastní zkušenost s takovou formou typizace: „Nechovají se tak vůči vám proto, že se jmenujete Johnny, oni vás ani neznají, chovají se tak, protože jste černochoch“ (Griffin 1976: 39).

## Učitel

Webová stránka [modernipedagog.cz](http://modernipedagog.cz)<sup>1</sup> popisuje, jak by měl podle ní vypadat dobrý učitel: „Kvalitní pedagog je ten, který dobře zná svou třídu, má ji rád, přistupuje k dětem trpělivě, vlídně, dokáže se s dětmi bavit otevřeně, umí jim naslouchat a dokáže vyslechnout a „zpracovat“ jejich připomínky, bere každého z nich jako individualitu a dokáže je správně namotivovat k tomu, aby si od něj převzali co nejvíce cenných informací pro jejich budoucí život.“ Učitel tedy hraje klíčovou roli při vzdělávání dětí. To mohu potvrdit i na základě vlastní zkušenosti, kdy na moji vzdělanostní dráhu měla na střední škole negativní vliv paní profesorka na matematiku. V matematice jsem nebyla premiant, a tak jsem chodila na doučování. Každý den jsem počítala příklady, ale snaha byla marná. Mohla jsem dělat cokoli, ale vždy jsem měla známku 4 nebo 5. Každou hodinu jsem byla před tabulí, kde mě profesorka „dusila“ a odmítala mi uznávat jiné postupy. Zkoušení vždy zakončila slovy „Je mi líto, ale zase za 5“. Po určité době jsem svoji marnou snahu vzdala. Hodinám matematiky jsem se po čase snažila vyhýbat. Musím říci, že pokud bych měla tuto profesorku za třídní, tak buď bych školu nedokončila, anebo skončila na jiné.

Podobnou, tentokrát ale kladnou zkušenost má i Pavel. Když jsem se ho zeptala, jestli na něj měla nějaká paní učitelka na základní škole vliv, odpověděl, že ano, jak na prvním, tak na druhém stupni. O své třídní učitelce se více rozpovídal: „*Naše třídní paní učitelka P., ta mě teda motivovala, z ní jsem cítil, že chce ze mě něco vytáhnout. A pak ještě jedna paní učitelka H., to je taková srdcová záležitost. Jsem ji měl rád. Já si myslím a správně že je křesťanka, já taky, což mě jistí a do dneška se máme rádi a stále spolu komunikujeme. Měl jsem k ní*

---

<sup>1</sup> <http://modernipedagog.cz/cz/clanky/mereni-klimatu-tridy-leccos-odkryje-a-muze-pomoc-jak-pedagogum-tak-zakum/12>

*takovou větší důvěru. Nebyli jsme spolu tak často, ale zároveň jsem cítil důvěru, že za ní můžu přijít s čímkoliv“.*

Vztah mezi učitelem a žákem nebývá vždy ideální a dochází k narušení socializačního účelu výuky. Žáci mohou kvůli tomu zaujmout negativní postoj ke škole a vzdělávání, začnou pochybovat sami o sobě a o svých schopnostech něco se naučit, často rezignují anebo vzdorují a přestanou se snažit (Helus 2007: 227). Podle Matějů mívají učitelé sklon posuzovat žáky více podle jejich rodinného zázemí, než podle jejich schopností, od začátku k nim přistupují s domněnkou, že tito žáci budou neúspěšní. „Místo aby způsob výuky byl uspořádán tak, aby narovnával znevýhodnění, které si děti z domova „přinesou“, je výuka přizpůsobena omezením těchto dětí“ (Matějů, Veselý 2010: 64). Často dochází ke stereo typizaci, kdy například pokud žák nepřinese po delší dobu úkoly, zařadí jej učitel do pomyslné škatulky „problémový“, čímž si o něm dotváří „úplný“ obraz. Podobným způsobem kategorizuje i dalšího jeho sourozence, popř. celou rodinu jako nespolehlivé, nevychované a neschopné dosáhnout dobrého prospěchu (Helus 2007: 237). Tento přístup Helus označuje jako tzv. golem efekt (Helus 2007: 235), tedy efekt, kdy se k jednomu problému přidá další a s tím souvisí další problém, a tak se problémy stále nabalují a nabalují, rostou, až se z nich stane velké monstrum.

Podobný postup je popisován i v knize *Sociální psychologie*, kde je popisována „typizace“ žáka podle vzhledu, křestního jména a pohlaví (Trpišovská, Vacínová 2007: 37).

## Klima třídy

Ve výchovně vzdělávacím procesu hraje klima třídy důležitou roli. Pekárková a Vožechová definují klima třídy jako „náladu, atmosféru a vztahy mezi dětmi ve třídě nebo mezi třídním kolektivem a pedagogy“ (Pekárková, Vožechová 2013: 63). Děti již na prvním stupni vnímají etnické, ekonomické i jiné odlišnosti a mohou být vyčleněny z kolektivu (tamtéž). Z mojí zkušenosti jsem se přesvědčila, že pokud je mezi neromskými žáky jeden žák romský, bývá většinou vyčleněn z kolektivu. O tom, jak vnímal kolektiv třídy, jsem se bavila i s Pavlem: *„Jo, my jsme byli vesměs ve třídě děti, které jsme se všichni znali. Většina už v té době romských dětí. Byly tam samozřejmě mezi některými spolužáky rozpory, ale já jsem byl vždycky jinej, jinačí než oni. Ale já jsem se tam cítil výborně, měl jsem tam spoustu kamarádů. A nakonec měl jsem tam bráchu, takže jsem se tam cítil dobře.“*

Výuka probíhá ve školní třídě. Klima třídy ovlivňuje spokojenost žáků ve třídě, jejich učení a výkony. Vztahy mezi učitelem a jednotlivými žáky se promítají do klimatu a celkové atmosféry třídy (Helus 2007: 249). Klima může působit na učení žáků jak negativně, tak i pozitivně.

Žáci by se měli ve třídě cítit pohodlně a nemít strach se svobodně vyjádřit - říci svůj názor, co si myslí a co prožili a to všechno bez obavy, že budou souzeni spolužáky nebo nést následky toho, co řekli. Thandeka Chapman provedla výzkum ve třídě, kterou navštěvovali hispánští, černošští a bílí studenti. Autorka v textu uvádí situaci, kdy ve třídě padla řeč na pojetí krásy - Co je krása? Objevily se rozdílné názory. Bílí chlapci popisovali, že se jim líbí blondýny s modrýma očima, naproti tomu černošští chlapci řekli, že preferují tmavooké a černovlasé dívky, za což se jim od bílých studentů dostalo stereotypních komentářů. Černošští chlapci se cítili nepříjemně a ztratili zájem o mluvení před ostatními, protože byli posuzováni

za slovní vyjádření názoru. Zde učitel selhal a nevstoupil do dialogu, aby ho usměrnil např. dalšími podnětnými otázkami (Chapman 2007: 308).

## **Absence vzorů úspěchu dosaženého vzděláním**

Černoši v Americe procházeli podobnými problémy jako Romové. „Naši lidé nejsou vzděláni, protože si to buď nemohou dovolit, nebo prostě vědí, že vzdělání jim nezaručí takovou existenci, jako bělochovi. Od samého začátku vědí, že nebudou moci dosáhnout slušné úrovně. A tak se jich celá řada raději vzdá, aniž si uvědomuje příčiny“ (Griffin 1976: 34).

Svůj výzkum tento americký autor založil na sledování významu barvy pleti a možnosti vzdělání v té době.

Když jsem se děti ptala, zda mají nějaké sny a jakou profesi by chtěly vykonávat, jejich profesní a vzdělanostní cíle byly nízké a ve většině případů se chtěli stát, tím čím jsou jejich rodiče. „*Chci být taxikářem, jako můj táta*“, řekl mi jeden žák ZŠ Tužka.

Zde má vliv i osobní zkušenost rodičů, kdy škola jim nepřinesla nic, čím by mohli ovlivnit svou životní situaci. „*Já jsem vyučená prodavačka, ale stejně jsem bez práce. V dnešní době se dělá výběrové řízení i na kuchařku, uklízečku, a když přijdu na pohovor, tak je mi řečeno, že se mi ozvou a samozřejmě, kdo by se Romce ozýval. Já už jsem rezignovala a jsem nezaměstnaná. Nebudu chodit na pohovory, když je to stejně k ničemu.*“ řekla mi maminka dívky na ZŠ Tužka (terénní deník, 15. 4. 2015).

Někteří rodiče, kteří navštěvovali a dokončili učební obory, v současnosti trpí dlouhodobou nebo opakovanou nezaměstnaností (Svoboda 2010: 49). Tato dlouhodobá nezaměstnanost rodičů vede k tomu, že pobírání sociálních dávek se stává běžnou normou.



Romské rodiny v mnoha případech ze zoufalství propadají alkoholu, drogám, gamblerství a kriminalitě. Z toho plynou další existenční problémy rodin, jako jsou exekuce a vězení. Děti vychovávané v tomto prostředí jiný svět neznají a ani nemají šanci do jiného vstoupit. Bohužel, děti vychovávané v těchto zmiňovaných podmínkách jdou zpravidla ve stopách svých rodičů (Hejkrliková 2001). Přestože rodina je pro romské dítě vším, nevytváří mu prostředí, kde by se v klidu mohlo připravovat do školy.

## **Vysoká míra absence**

Vliv na vzdělanostní dráhu romského žáka a především na úspěšnost ve škole má i míra počtu absencí. Jak se můžeme dočíst v diplomové práci R. Vorlíčka: „Pravidelná docházka do školy je důležitá z toho důvodu, že neoddělitelně souvisí s úrovní dosažených výsledků.

Pravděpodobnost horších výsledků je několikrát vyšší u dětí, které nenavštěvují školu pravidelně“ (Vorlíček 2013: 43).

Z terénu můžu potvrdit, že přechodem dětí na druhý stupeň přibývá počtu zameškaných či neomluvených hodin. Školní absence může být zapříčiněna několika faktory, které zmiňuje R. Vorlíček ve své práci (tamtéž):

- 1) Nízké vnímání významu vzdělání dětí ze strany rodičů. Rodiče tolerují dětem absenci a případně neomluvené hodiny dodatečně omluví.
- 2) Špatný vzor v rodině
- 3) Nezájem dětí o školu
- 4) Hlídaní mladších sourozenců

## 5) Nedostatek finančních prostředků.

S působením některých faktorů jsem se setkala osobně při výzkumu. Na faktor absence spojený s hlídáním sourozence jsem narazila u Ríšových sester (str. 33), u Pepy se zase projevil špatný vzor v rodině (str. 39).

### **Negativní vztah romských rodičů ke školní instituci**

To, že někteří romští rodiče a žáci nemají kladný vztah ke škole, může být ovlivněno i tím, že nezaměstnaní rodiče mají sami velké problémy s dodržováním nejzákladnějších povinností, které od nich škola vyžaduje. Už samotná docházka do školy, pravidelné vstávání, dodržování určitého řádu, činí řadě rodičů problémy. Je třeba si uvědomit, že někteří rodiče stanovují svému dítěti od malička čas na životní úkony (spaní, ranní vstávání, jídlo...), kdežto v rodinách s dlouhodobou nezaměstnaností rodičů mohou zcela chybět vzory běžného členění času, běžného pracovního života a právě tato absence vzorů často ovlivňuje školní i pracovní neúspěch. Dítě tak netuší, kdy je třeba si plnit povinnosti a kdy naopak je „volno“. Vznikají i situace, kdy romští rodiče nepracují a zůstávají doma a jen dítě má za povinnost dodržovat pravidelný režim, např. ranní vstávání (Trhlíková, Úlovcová 2010: 174).

Pavel mi na otázku ohledně negativního postoje rodičů ke školám řekl, že si myslí, že takový přístup nebývá pravidlem. Zároveň ovšem popisuje důvody, proč k negativnímu postoji dochází: *„Bud' oni sami k tomu neměli přístup, nebo pro ně samotné to důležité nebylo a dál k tomu vychovávají svoje děti. Anebo k tomu nemají prostředky.“* Pavel vzpomíná na

situaci u nich doma, když byl malý. „*Já si myslím, že dříve se to nějak moc neřešilo. Táta na to samozřejmě dbal více, máma na to neměla čas, vychovávala mladší sourozence.*“

Často se říká, že rodiče se nezapojují do školní přípravy svých dětí. Zde si můžeme položit otázku, jak se mají zapojit, když sami často učivo neovládají, jelikož v některých případech sami rodiče mají nedokončené základní vzdělání nebo navštěvovali bývalou zvláštní školu (Trhlíková, Úlovcová 2010: 162).

### **Absence předškolní výchovy**

Předškolní věk je období, kdy dítě chodí do mateřské školy. Rodiče dítě učí poznávat barvy, zvířátka, čtou dětem, zpívají a učí je jednoduché písničky. Rodiče si s dětmi společně prohlížejí dětské knihy a kladou dětem otázky: Kde je kravička? Jakou barvu má travička? Jak dělá prasátko? Je pravdou, že to moc u romských rodičů nevidíme.

Jak popisuje Kaleja, romské dítě již při vstupu do předškolního vzdělávání bývá omezeno v následujících oblastech (Kaleja 2011: 82):

- 1) Dětem chybí základní hygienické návyky. Romské dítě nemá zafixované mytí rukou před jídlem či po použití WC. Mnoho dětí se čištění zubů učí teprve v přípravné třídě.
- 2) Dítě přichází do cizího prostředí, kde musí respektovat autoritu v podobě učitele a dodržovat pravidla. Doma se pravidla přizpůsobují dětem a ne děti pravidlům, což souvisí s celkovým stylem romské výchovy.

- 3) Dětem chybí slovní zásoba. Děti se neumí vyjádřit, nedokáží pojmenovat některé věci. Často se vyskytují logopedické problémy.
- 4) Děti mívají problémy s jemnou motorikou. V přípravné třídě se učí správný úchop tužky, pracují s omalovánkami.
- 5) Dítě nezná barvy, čísla do 10, nedokáže napsat své jméno.
- 6) Dětem chybí všeobecné poznatky, které jiné dítě v tomto věku již zvládá (dítě neumí pojmenovat základní druhy ovoce a zeleniny, zvířátka a další předměty každodenního užití)

Další výrazný vliv na budoucí úspěšnou vzdělávací dráhu romského dítěte má předškolní vzdělávání. Předškolní vzdělávání je určené pro děti od tří do šesti let věku dítěte. V České republice je předškolní vzdělávání realizováno v mateřské nebo přípravné třídě základní školy. Romské děti ve většině případů nenavštěvují mateřské školy (Kaleja 2014: 10).

Jak dokládá výzkum společnosti Median (Median 2015), vliv na pracovní uplatnění v dospělosti má absolvování minimálně dvou let předškolního vzdělávání. Děti, které chodí do mateřské školy, mají výrazně větší šance na pracovní uplatnění v dospělosti. Přípravné třídy poslední dobou čelí kritice. Uvádí se, že jednoletá docházka do přípravné třídy ZŠ nenahradí dlouhodobou, tříletou intenzivní docházku dítěte do mateřské školy. Přípravná třída bývá často kritizována z důvodu segregace. Je pravdou, že v mateřské škole by byly romské děti společně s majoritními. Zde by romské děti získaly větší zkušenosti ze života v dětském kolektivu. Velkou nevýhodou je nepovinná docházka do přípravné třídy.

Dále výzkumné studie dokládají i určité výhody přípravných tříd. Přípravné třídy jsou významným přínosem pro startovací dráhu romského dítěte. Děti si, tak díky přípravné třídě

zvykají na prostředí, režim školy, což je prokázáno, že výrazně přispívá ke snižování počtů zameškaných hodin. Dětem se dostává speciální péče (logoped, speciální pedagog). Rodiče tím, že jejich dítě navštěvuje přípravnou třídu ZŠ, získávají ke škole důvěru a dochází k bližšímu kontaktu a poznání (MPSV 2006: 71 – 72).

Další výhodou přípravné třídy je, že rodiče nemusí platit školné. V mateřské škole je měsíční školné 600 Kč, což je pro mnohé rodiny z finančních důvodů nedostupné. Dle mého pozorování dávají rodiče přednost přípravným ročníkům i z důvodu, že v pěti letech věku dítěte považují své dítě připravené navštěvovat školní instituci. Ve třech letech je dítě podle rodičů malé a stále ještě potřebuje péči matky.

„Vyučování“ v přípravné třídě probíhá formou her, vycházek a zájmových činností. Děti se učí básničky, písničky, věnují se hraní, kreslení, pracovním činnostem, cvičení v tělocvičně a v neposlední řadě se hlavně seznamují s hygienickými návyky. Jak probíhá výuka v přípravné třídě, jsem poznala na ZŠ Bramburkova

8:00 – 9:00 hod.

Děti se schází do školy. Probíhá volná zábava, kdy si dítě může hrát s hračkami, které jsou ve třídě k dispozici.

9:00 – 9:15 hod.

Děti si vyndají svačinu a lehce se nasvačí, protože u dětí chybí pravidelnost v jídle a někdy ráno nesnídají.

9:15 – 10:00 hod

Práce u stolečku. Každé dítě pracuje u svého stolečku. Např. děti dostaly kartičky s čísly 1-5 a kartičky s počtem puntíků, které měly k sobě přiřadit. Další aktivitou bylo házení plastovou hrací kostkou, kdy děti zvedaly kartičky s čísly.

10:00 – 10:15 hod.

přestávka

10:00 – 11:00 hod.

Odchod do tělocvičny. Hra „Rybičky, rybičky rybáři jedou“. Hra „Molekuly“

11:00 – 11:15 hod.

přestávka

11:15 – 12:00 hod.

Zpívání písniček v kroužku s doprovodnými nástroji: 1,2,3,4,5 co jsi Janku sněd, Když jsem já sloužil a další. Práce u stolečku: pracovní list zaměřený na grafomotoriku. Kostky na obrázku ukazují čísla a dítě musí namalovat počet obrázků.

12:00 – 12:30 hod.

Odchod dětí domů. Volná hra.

Když jsem vedla rozhovor s Pavlem, zajímalo mě, zda děti, které chodily do přípravné třídy, mají lepší prospěch v první třídě, než ty co ji nenavštěvovaly. Pavel říká: „*Samozřejmě, je to výhodou. Pro ty děti je to dobře, co se týče grafomotoriky, mnohdy děti neznají žádné*

*pohádky a my si je tady říkáme. Základy počítání, matematická představivost. Už to má ta paní učitelka jednodušší, ale prostě s některými dětmi nehneš.“*

*Další má otázka na Pavla byla, zda na děti má vliv to, že je Rom? „Já jsem se s tím nesetkal. Teda spíš bych si položil otázku to, že jsem chlap. U některých jo, ty děti jsou vedeny k té romské. Nepodceňuji ty děti, oni vědí, že máme stejnou pleť, ale neptají se proč. Rodiče to vnímají. Ty děti v té přípravce nás spíš vnímají jako tetu a strejdu a že se o ně postaráme.“*

Dle mého pozorování v přípravné třídě si myslím, že na děti má velký vliv to, že pan učitel je Rom. Vidí pozitivní vzor a je jim to více blízké. Pan učitel s dětmi zpívá romské písničky. Ptala jsem se dětí z přípravné třídy, zda se těší do první třídy. Většina z nich se těší, ale dodává, že škoda, že už tam nebude pan učitel

## **Jak se v praxi projevují vlivy ovlivňující vzdělaností dráhy romských dětí**

V předchozích částech jsme se podívali na různé aspekty rodinného a školního prostředí, které mohou ovlivňovat vzdělanostní dráhy dítěte. V následující části se zaměřím na konkrétní projevy vlivů těchto prostředí na vzdělávání Ríši a žáků základních škol, ve kterých probíhal můj výzkum.

### **Vliv institucionálního prostředí na vzdělanostní dráhu – Ríša**

S Ríšou jsem se seznámila prostřednictvím jeho sestry Máji, kterou jsem vyučovala jako zastupující třídní učitelka. Ríša navštěvoval 2. třídu společně s dalšími 15 dětmi. Třídní učitelkou byla paní Andělka, s pomocnou silou v podobě romské asistentky.

Dalo by se říci, že menší počet dětí je pro výuku lepší a nedochází u dětí ke konfliktům. Ale i tak se Ríša dostal do rozepří s ostatními spolužáky. O přestávkách neponechávala paní



učitelka nic náhodě a dozorovala děti společně s asistentkou. Vzniklé problémy řešily ihned při jejich vzniku.

Třídní učitelka znala Ríšu od první třídy. Vzájemně si rozuměli a především s ním uměla pracovat. Motivovala ho k lepšímu soustředění a plnění zadaných úloh – jak pomocí trestů v podobě opisu textu, tak pochvalou vyslovenou před celou třídou. Sjednala si u Ríši respekt.

Vedení školy dospělo k rozhodnutí vyměnit jak asistentku tak třídní učitelku, protože součástí ZŠ je MŠ a vedení chtělo, aby třídní učitelka nastoupila na pozici ředitelky v MŠ, asistentka dostala výpověď pro mě z neznámých důvodů. Tato změna měla negativní vliv na klima třídy. Za velkou chybu považuji neinformovanost dětí, nebyly připraveny na situaci, kdy do třídy nevstoupí pro ně známá paní učitelka, ale naprosto cizí osoba. Projevil se u nich strach z neznámého, nebyli si jisté v přístupu k paní učitelce (především jak bude reagovat na jejich prohřešky) a paní učitelka děti neznala a musela se rychle zorientovat, což bylo pro obě strany náročné a zbytečně je to uvádělo do konfliktu. Jako řešení by mi připadalo správné, aby opouštějící paní učitelka uvedla do třídy novou a několik hodin strávily ve třídě společně. Nová paní učitelka by se pozvolna zapojovala do výuky, až by ji nakonec vedla sama a odcházející paní učitelka se stala pouhým posluchačem. V této fázi by se obě strany znaly a věděly jak k sobě přistupovat.

Faktem zůstává, že přístup původní třídní učitelky byl výjimečný. Děti dokázala pohladit, měla pro Ríšu pochopení, navštěvovala ho v DD, účastnila se akcí a narozenin, příjemné vystupování a úsměv byl samozřejmostí. Její učitelké schopnosti a dlouholetá praxe byly vidět v každém jejím jednání. Oproti tomu nová paní učitelka, která měla vystudovanou VŠ a prošla několika školeními zabývajícími problematikou dětí, neuměla v danou chvíli svůj potenciál využít a tím dobře působit na děti.

Bohužel Ríša tuto změnu nenesl dobře. Bral to jako zradu, byl nervózní, vznětlivý, úmyslně vyrušoval, neplnil zadané úkoly a celkově u něj poklesl zájem o školu jako takovou. Navíc docházelo k častějším střetům mezi ním a ostatními spolužáky. Důvodem byl posměch ostatních nad jeho studijními výsledky a nejednou se setkal i s tématem dětského domova.

Přístup k těmto problémům měla nová třídní učitelka značně stereotypní, neboť Ríšu označila za „problémové dítě“, nepatřící do její třídy - dle jejích slov.

Ríša byl evidentně nešťastný. Ztratil jeden z mála pevných bodů a nebojím se říci i oporu v osobě paní učitelky. K nové paní učitelce cestu nenašel a ona k němu ji bohužel ani nehledala.

Na této situaci můžeme sledovat vztah mezi učitelem a žákem, který popisuje Helus (viz str. 34). Ríša zaujal negativní postoj, dalo by se říci až odpor ke škole, k vypracování domácích úkolů, začal pochybovat o svých schopnostech, začal rezignovat a přestal se snažit. Když přišel ze školy, bylo těžké ho motivovat a přimět jakékoliv činnosti související i zdánlivě se školou. Ve škole nepracoval, učitele nerespektoval. Školní výsledky se zhoršily.

Nezkušená paní učitelka veškeré problémy řešila formou poznámky a napomenutím a veškeré učivo posílala na doděláním doma, což nebylo v silách personálu dětského domova zvládnout. Jedna vychovatelka má pod sebou až 6 dětí - představíme si Ríšu a k němu ještě další děti se specifickými problémy nejen souvisejícími přímo se zvládnutím učiva. Není možné doufat ve změnu v podobě zlepšení. Komunikace s DD nebyla ze strany paní učitelky na vysoké úrovni. Důvodem bylo údajné velké pracovní vytížení. Nedovoluji si soudit paní učitelku, ale dovolím si podotknout – obecně většina lidí volí snadnější cestu...

V květnu jsem se osobně setkala s novou paní učitelkou a zeptala se na Ríšu. Nejdříve mávla rukou a pak řekla: „*To víte problémové romské dítě a ještě z děčáku. Škoda mluvit, to*

*dítě bylo nezvladatelné a už mě nebavilo řešit jen problémy s ním. Kde se vyskytnul, tam vznikal potencionální problém. Sem evidentně nepatřil, proto jsem usilovala, aby Richard z naší školy odešel a nakonec se podařilo!“*

Zde je vidět, že někteří učitelé mají tendence generalizovat stereotypy „připisují určité, dle jejich mínění typické vlastnosti všem romským žákům“ (Novák 2002: 11).

Tento jev se potvrzuje i v knize Etnická rozmanitost: „Jeden z osvojitelů romských dětí uvádí, že ve škole, kterou navštěvovalo jeho dítě, docházelo ke krádežím. Ty bylo nutno vyšetřit, a tak do ředitelny byly pozvány „jen“ romské děti. Posléze se zjistil pachatel. Bylo to překvapivě znuděné dítě z bohaté rodiny“ (Jarkovská, Lišková, Obrovská, Suralová 2015: 60). Vidíme zde stále přetrvávající rasový předsudek ze strany učitelů a předpoklad romského dítěte vybaveného „geneticky“ k nepravostem (Novák 2002: 31).

Na žádost DD se Ríša mohl zúčastnit školy v přírodě i přes nevěli paní učitelky. Tety si myslely, že při volnějším režimu si Ríša s paní učitelkou najdou k sobě cestu. Nečekaně vše vygradovalo. Ríša byl z důvodu chování vyloučen ze školy v přírodě a odvezen.

Ríšovo agresivní chování škola vyhodnotila jako psychickou poruchu. Na základě této domněnky doporučila DD návštěvu psychiatra. Na její podnět byl Ríša poslán do Psychiatrické léčebny, kde pobýval od 8. prosince do 29. února. Možnost, že by Ríšovo chování mohlo souviset s klimatem třídy, nebral nikdo v potaz.

Program v léčebně byl klasický, dopoledne vyučování a odpoledne terapie. Návštěvy byly možné jen o víkendech. Za celý pobyt ho dvakrát navštívil otec. Pobývali pouze v areálu léčebny. Překvapující opakující se návštěvou se stal pro Ríšu asistent autistického chlapce ze ZŠ Tužka, který se účastnil školy v přírodě společně s Ríšou. Asistent dokázal po čase navázat vztah a působit na něj. Několikrát za ním byly i tety z DD s dětmi z rodinky.

Po návratu z léčebny bylo dětskému domovu v propouštěcí zprávě doporučeno, aby Ríša navštěvoval školu poblíž dětského domova. Proto byl přemístěn do ZŠ Místo, poskytující vzdělávací programy podle norem pro MŠMT zaměřující se na žáky s výchovnými problémy. Ani zde se Ríša dlouho nezdržel. DD byl před rozhodnutím, co s Ríšou provedou. Situace je v řešení. Ríša byl opětovně hospitalizován a poté přesunut do dětského domova ve Středočeském kraji. Ríša je nyní tlumen silnou a velkou dávkou léků, kdy většinu dne prospí. Smutné je, že při poslední návštěvě, mě nepoznal a nevěděl, kdo jsem.

Změna paní učitelky na toto konkrétní dítě měla velice negativní vliv. Ríša, těžko navazující kontakt, se svojí nekázní a dalšími problematickými situacemi v jeho životě (např. nová přítelkyně u otce – kde Ríša nabyl pocit nepotřebnosti a opuštění. Otec dával přednost plánování svojí budoucnosti s přítelkyní před Ríšou. Potvrzeno i vychovatelkami – kratší a nečasté návštěvy) se stal „obětí“ špatně nastaveného systému. Systém nepočítá s dětmi z DD či jiných ústavů, které mají problémy s navazováním kontaktu a především s důvěrou a respektem k dospělým osobám, což na základě jejich zkušeností není nic neobvyklého. Podle mého názoru by stačilo jen pár hodin strávených s učitelkami a Ríša by mohl skončit o hodně lépe. Netvrdím, že by se stal bezproblémovým, ale určitě by byl „zvladatelný“.

## **Doučování v domácím prostředí – Ríša**

Ríša se svojí skupinou bydlel v panelovém domě společně s ostatními nájemníky. Nejednalo se o samostatný objekt sloužící dětskému domovu, jak je obvyklé. V rámci organizace jsou pronajaté byty, kde slouží vychovatelé a je to velice podobné rodinnému prostředí. Pro děti je to přínosné – setkávají se s ostatními nájemníky a zažívají situace, jako každé dítě žijící v bytě

s rodiči. Na druhou stranu je zde patrný stereotyp v podobě názoru ostatních nájemníků „Cokoliv se v domě stalo, mohli za to TY děti z děčáku.“ I Ríši se tyto střety dotýkaly.

Dle mého názoru má veřejnost tendence nahlížet na děti z dětského domova jako na něco méněcenného, něco horšího, něco co se ve funkční rodině nevyskytuje. Tento zažitý předsudek bývá ovlivněn do značné míry i médii.

Dětský domov moji pomoc velice vítal, neboť vychovatel musí za odpoledne zvládnout školní přípravu a úkoly až se šesti dětmi. Často se u dětí v dětských domovech vyskytují poruchy učení a tím roste časová náročnost přípravy do školy pro obě strany. Ríša nebyl výjimkou. Měl problémy s českým jazykem a matematikou, a tak jsem ho každý pátek chodila doučovat. Vyzvedla jsem ho ze školy, vždy se na mě těšil. Cestou mi vyprávěl, poslouchal a byl hodný. Náš vztah byl přátelský, často si lidé v metru mysleli, že jsem jeho maminka. Ze začátku jsem se bála nákazy žloutenkou typu C. Postupem času jsem si ani neuvědomovala, že jsem Ríšu vzala za ruku, pohládila po hlavě – ačkoliv byl pozitivní. Dalo by se říci, že jsem se oprostila od předsudků. Občas jsem koupila Ríšovi nějakou sladkost. V bytě dětského domova byly tři dětské pokoje, každý pokoj obývali 2 děti. Doučování probíhalo v Ríšově dětském pokoji, kde byl psací stůl a židle. Stojánek s psacími potřebami byste tam nenašli, každé dítě mělo k dispozici svou školní tašku s penálem. Psaní úkolů ho moc nebavilo, raději by si se mnou hrál, ale vždy jsem se ho snažila motivovat a nezaměřovat se jen na chyby, ale povzbuzovat ho do učení tím, že jsem vyzdvihla věc, kterou provedl správně. Bylo potřeba pozitivně posilovat Ríšovo sebevědomí, které bylo velice nízké.

Ríša často ztrácel pomůcky. Z počátku ztrátu pomůcek neřešil, ale po zavedení pravidla DD (každá ztráta se hradí z kapesného) se naučil hlídat své věci. Nenásilnou formou se zároveň učil odpovědnosti a svědomitému plnění povinností. Když měl Ríša službu, dostal určitý obnos peněz a dle nákupního seznamu šel nakoupit věci pro DD. Osvojoval si tak

pravidla finanční gramotnosti, což považovali vychovatelé za velice důležitou dovednost pro budoucnost jejich svěřenců – naučit dítě zacházet s penězi. Silnější stránkou Ríši byla matematika, zejména pak násobilka, kde se minimálně pletl a očividně ho bavila.

Pravým opakem byl český jazyk. Největším problémem se stala plynulost a záměna písmen. Jako příklad uvedu čtení příběhu v učebnici „Jak datel vyléčil strom“ v textu je slovo mlýnice, ale Ríša čte márnice. Vyjmenovaná slova byla skoro neřešitelný problém. I přes značnou averzi k této problematice jsem se vždy snažila něčím doučováním zpestřovat, např. při čtení v textu jsme narazili na slovo modřín. Začala jsem se Ríši ptát na doplňující otázky (Co je to za strom? Jaké máme stromy? Vyjmenuj mi jehličnany?), ukazovala jsem Ríšovi obrázky, vymýšlela jsem různé doplňovačky. Pokud nabyl dojmu, že si více hrajeme, než učíme, byl povolnější k dalšímu opakování a osvojování probírané látky.

Podobně pak bojoval se psaním. Písmo bylo nečitelné, často psané mezi (nikoliv na) řádky, interpunkce zcela chyběla. Na zadané úkoly se dokázal soustředit krátkodobě – přestávky byly nutností. Získávala jsem si postupně jeho náklonnost, ale i tak docházelo mezi námi k občasným konfliktům. Pokud např. bylo nutné několikrát opravovat chyby v diktátech, Ríša začal stávkovat. Zalezl pod stůl, odmítal komunikovat. Vyžadoval přítomnost otce. Prohlašoval, že je cikán a ten se nemusí učit, že nic nemá smysl, když ho nemá nikdo rád a nakonec k čemu se učit, když ho stejně jako cikána nikde nevezmou. Při velké zátěži či nespravedlivosti začal Ríša házet nebo ničit věci, brečel, kopal, vulgárně tituloval lidi v okolí, vyhrožoval zabitím, pokousáním a nakažením žloutenkou. V tu chvíli Ríša zaujal negativní postoj ke všemu, co bylo spojené se školou. Když byl upozorněn na chybu, začal o sobě pochybovat a být agresivní. Jediná teta M. si dokázala s Ríšou popovídat a uklidnit ho. Teta D. neměla Ríšu v oblibě a tak jeho agresivitu podporovala tím, že mu dala pár pohlavků, nebo na zadek, aby se laskavě zklidnil. Toho jsem byla osobně přítomná a nebyla to pro mne

příjemná situace. Vlivem strachu a nevědomosti, jak se tyto situace mají řešit, jsem raději mlčela a nechala na vychovatelkách, jak si s tím poradí.

Dospěla jsem k poznatku, že byl do značné míry vybrán špatný den na doučování. Pátek se mi jeví jako nevhodný z důvodu únavy po vyučování a s tím spojené menší soustředěnosti, která byla podpořena myšlenkou na otce. V tento den si ho měl vyzvedávat. Nejhorší bylo, pokud otec nedorazil, což, jak jsem uvedla dříve, se stávalo častěji a častěji. Na tuto situaci Ríša reagoval tendencí stávkovat. Byly dny, kdy se mi nepodařilo ho přesvědčit, a po celou dobu se díval z okna na kluky, kteří hráli fotbal. Pozitivum vidím ve výběru prostředí, kde se doučování konalo – konkrétně jeho pokoj. Bylo mu známé a cítil se v něm fajn.

Má snaha s Ríšou měla malé viditelné pokroky – nošení domácích úkolů, méně chyboval. Ale po stránce sociální jsem zaznamenala větší úspěch, a to v podobě možnosti navázání kontaktu a částečným proniknutím do jeho problémů. Snažila jsem se vcítit do jeho role a nabídnout mu pomocnou ruku, kterou nacházel u své oblíbené paní učitelky Andělky, aby lépe zvládal své chování.

## **Vliv rodiny na Ríšův přístup ke vzdělání**

Stejně jako rodiče si nemohou vybrat dítě, ani dítě si nemůže vybrat, komu a kam se narodí. Ríšovu rodinu poznala při práci na pozici zastupující učitelky v základní škole Tužka. Při řešení velké absence Máji (sestra Ríši) na vyučování jsem musela hodně komunikovat s rodinou. Problematika neomluvených zameškaných hodin přináší pro romskou rodinu ještě jinou hrozbu, a to v podobě orgánu sociálně-právní ochrany dětí - „sociálka“ (OSPOD).

Mnoho rodičů si ani neuvědomuje riziko, kterému vystavuje své děti. OSPOD může vzít děti pod ochranu a umístit je do pro děti vhodnějšího prostředí jako je Dětský domov, popř. do jiného zařízení odpovídajícího potřebám dítěte. Jsou případy, kdy je to pro dítě prospěšné – v rodině dochází k násilí, alkoholismu, drogové závislosti, prostituci... Rodiče jsou pak velice překvapení nad průběhem věcí.

V případě Ríši, byl vliv OSPOD pozitivní. Podle sdělení pracovníků dětského domova P. D., kam byl v té době Ríša umístěn, i samotného Ríši ho babička, která měla v péči jeho mladší sestru Máju a starší sestru Evu, odmítla vzít do péče, nenáviděla ho, říkala, že nepatří do rodiny a několikrát mu sdělila, že by bylo lepší, kdyby se nenarodil. Chlapec situaci vnímal, ale nehodnotil

K dětem přibýlo ještě miminko Marek, které matka měla s novým přítelem. V rodině se veškerá pozornost soustředila na něj. Jak jsem se poté osobně přesvědčila, důvodem časté absence Máji byla starost právě o něj. V romské komunitě se věnuje největší péče vždy nejmladšímu dítěti, a tak ostatním členům, zejména pak babičce, nedělalo problém absenci dívky "krýt" nemocí či jinou lží. Občas přišla Mája do školy jen s kabelkou, o učivo nejevila zájem a celkově nezvládala. Zadané úlohy odmítala řešit - domácí příprava byla nulová, v hodinách často vyrušovala. Změna v přístupu byla znát v předmětech, které jí bavily. Zcela jinak se chovala při tělesné výchově, kde ráda předváděla své taneční nadání doprovázené zpěvem a v hodinách výtvarné výchovy, které byly její nejoblíbenější, se projevila její velká kreativita. Rodina o její vzdělání nejevila zájem.

Ríša tzv. „utíká“ od problémů do zlobení a celkové nezvladatelnosti (nerespektuje dospělé, je emocionálně plochý). Ačkoliv si otec Ríšu o víkendech bere na propustky z dětského domova, není to pro něj pozitivní, protože se často stává, že ho vrací dříve se slovy: „zlobí, nezvládám ho“. Pokud má otec u sebe Ríšu, má přísný zákaz návštěv u matky,



který je vydán od sociální pracovnice z mimopražské organizace a DD. Otec tento zákaz nerespektuje. Každý víkend tráví pan M. společně s Ríšou v bytě v Praze, kde matka s přítelem a dcerami bydlí. Požívají alkohol a návykové látky.

Po návratu do DD bývá Ríša roztěkaný a vulgárně mluví, také často přišel bez oblečení a bez věcí, se kterými odcházel. Jako opatření bylo zavedeno pravidlo, kdy při převzetí Ríši musí otec podepsat seznam jeho osobních věcí. Chlapec se upíná ke slovům otce, který mu slibuje společné bydlení, že mu koupí telefon nebo tablet a jak pojedou na dovolenou. Sliby nikdy nedodrží (vytváří si budoucnost s novou přítelkyní a se synem nepočítá). Ríša absolutně nepřijímá od nikoho myšlenku, že to tak nebude.

Ríša se v dětském domově naučil zvládat každodenní úkoly, návyky, které by v primární rodině nebyly plněny. V rodině je absence pravidelnosti. Nejsou zavedeny rodinné rituály, jako je ráno pravidelná snídaně, přichystaná svačina do školy nebo včasný odchod. Po příchodu ze školy se nekontrolují školní povinnosti, nepíše domácí úkoly. Ríšovi bylo umožněno smysluplně trávit čas. Dětský domov mu umožnil docházet na kroužky a tím mohlo docházet k rozvoji nadání a talentu, což by rodina Ríšovi nemohla dovolit z finančních důvodů.

Sestry Ríši trávily volný čas touláním se v centru Prahy. Dětský domov Ríšu podporoval ve vzdělání, dle mého pozorování by v domácím prostředí podporu postrádal. Pomůcky, kontrolu aktovky, pravidelnou docházku do školy by nikdo neřešil, což můžu osobně potvrdit - neustále byla řešena absence Ríšových sester. V dětském domově se naučil dodržovat pravidla, která by v rodině dodržovat nemusel. Ríšův otec byl negativním vzorem, nerespektoval nařízení a daná pravidla, sliboval – nikdy nesplnil. Ríša neměl problém lhát, vymýšlet si polopravdy, nebylo na něj spolehnoutí.

Dětský domov byl „umělý domov“, bydlel v rodinné skupince, ale jednalo se o soužití s dětmi nepříbuznými. Ríšovi chyběla primární pečující osoba v podobě matky. Matka pro Ríšu bohužel nefungovala, a ačkoliv měl kolem sebe kvalifikované vychovatele, neměli na něj dostatečný pozitivní vliv. Jedním z důvodů je nedostatek času a nemožnost pracovat dlouhodobě s jedním dítětem. Dobře fungující rodina dítě obklopuje a zároveň se do něho promítá. Rodina měla na Ríšu negativní vliv, jelikož po návratu z propustky mluvil Ríša vulgárně, byl agresivní a nerespektoval autoritu. Děti se učí nápodobou a dle mého pozorování byla rodina pro Ríšu bližší, než působení dětského domova. Na příkladu Ríši je dobře vidět, jaký vliv na vzdělanostní dráhu má rodina a instituce.

Pozitivní vliv na Ríšu měla paní učitelka Andělka a s ní spojené příjemné klima třídy, bohužel jen krátký čas. Jeho konflikty vygradovaly až k přestupu na jinou školu. Udržování styku s rodinou nebylo v souladu se vzděláváním- chyběla domácí příprava. Problémy se kupily, vzrůstala agresivita a asociální chování, a tak putoval do jiného DD.

Je pro mě překvapující, zarážející, smutné, že nebyl a není nikdo, kdo by se snažil odstranit příčinu Ríšových problémů. DD a ZŠ měla na Ríšu velký vliv. Po výměně třídní učitelky se celkově Ríša zhoršil a byla mu doporučena změna školy. Tyto zážitky ho demotivovaly ke vzdělání a touze něčeho dosáhnout. „Problémové“ dítě znamená více práce jak pro pedagogy, tak pro vychovatele DD. Je snadnější takové dítě přesunout, než mu poskytnout zázemí, jistoty a odbornou pomoc.

Ríšovi nevyhovovaly změny. Je třeba si uvědomit, co měl vše za sebou (nejtěžší bylo odmítnutí rodinou a změna učitelky, která v tomto případě suplovala blízkou osobu - „matku“). Po přesunu Ríša opět v krátké době pozbyl jistoty a to mělo za následek problémové chování. Pracovníci DD a podobných zařízení by měli být více motivováni pro práci a projevat více empatie k problémům dítěte, tedy měl by se určit optimální počet dětí

(2-3) na jednoho pracovníka. Vznikl by tak dostatečný prostor a čas na řešení i složitějších věcí – jako byly např. problémy Říši.

## **Vliv doučování**

Doučování je založeno na principu dobrovolnosti. Přínosné pro vzdělanostní dráhu dítěte je za předpokladu pravidelné docházky a kvalitní domácí přípravy. Zároveň je velice důležitý faktor samotný přístup žáka, který se dá do značné míry ovlivňovat např. motivačními prvky, komunikací s rodinou apod.

Děti dle mého pozorování navštěvovaly kroužek doučování z několika důvodů:

- 1) Rodiče ani sourozenci dítěti probíranou látku nemohou vysvětlit, jelikož ji sami neovládají. V terénu jsem se setkala s tím, že mi jedna maminka romského žáčka povídá: *„Paní učitelko, prosím Vás, procvičte se Simonkem vyjmenovaná slova, protože já je neumím.“*
- 2) Rodiče se domnívají, že díky doučování bude jejich dítě úspěšné.
- 3) Doučování bylo doporučeno jiným žákem či rodinným příslušníkem.
- 4) Rodiče prostřednictvím doučování řeší problémy se školou. Dítě – doučování-  
problém zmizí = vyřeší to paní doučující, spoléhají se na její pomoc.
- 5) Pro děti je to jedna z možností, jak mohou strávit volný čas.

- 6) Největší motivací pro další návštěvu doučování byla dobrá známka z probírané látky na doučování. Dítě mělo radost, rodina byla pozitivně naladěná a dohlížela, aby dítě docházelo na doučování pravidelně.

Nedoučovala jsem pouze romské žáky, proto pro mě byla velice přínosná zkušenost s chlapcem, který pocházel z velice dobře situované rodiny. Rodiče vysokoškolsky vzdělaní, starší bratr úspěšně dokončoval studium na střední škole. Přes tyto, dalo by se říci, velice kladné jevy, měl chlapec velké problémy s učivem i s chováním ve škole. Bohužel nedokončil ani učební obor na automechanika. V tomto případě jsem zpozorovala stejné znaky, jaké jeví např. nyní i dívka, kterou mám ve školní družině na základní škole. Tyto děti nejsou vedeny rodiči k povinnosti, dostávají vše tzv. „zdarma“ a ve školním prostředí dochází ke střetu, kdy nabývají pocitu, že vyučující je povinen jim dát kladné hodnocení. Nejsou zvyklé na neúspěch a přistupují ke své vzdělanosti dráze zvláštním způsobem – *„Já to musím dostat, protože jsem to prostě já.“* Neberou v potaz fakt, že by měli učivo ovládat.

Stejně tak mám ve svém okolí případy, kdy děti překvapily svými schopnosti a tedy i svou vzdělaností dráhou nejen své rodiče, ale i okolí. Neměly kolem pozitivní vzory, a přesto vystudovaly vysokou školu.

## **Doučovací kroužek na ZŠ Tužka**

V této části chci popsat moje první setkání ze ZŠ Tužka. Udělala na mě velký dojem. Hlavně pak její ojedinělé, zvláštní vnitřní klima, které považuji za důležité. Pokud se někde cítím dobře a prostředí je mi blízké, tak se tam budu vracet ráda. Domnívám se, že školní prostředí má nemalý vliv na vzdělanostní dráhu romského dítěte.

Zařazená estetická výchova do vyučování během mého působení jako dobrovolnice na této škole zaznamenala u dětí pozitivní ohlasy. Stejně tak bylo zajímavé pozorovat vliv projektu Romský mentor na vzdělanostní dráhu.

Na šesti bližších charakteristikách dětí a popisech rodinného prostředí je mým cílem odpovědět si na nejen moji výzkumnou otázku. Ovlivňuje rodina postoj a přístup dítěte ke vzdělání? A s tím související otázku. Existuje výrazná souvislost mezi vzdělávací dráhou dětí a typem rodiny, ze které pocházejí?

### **Moje první setkání ze ZŠ Tužka z pozice lektorky doučování**

Při vstupu do budovy školy, která už něco pamatuje, jsem měla smíšené pocity – byla jsem poznamenána předsudky (vše odrbané, zničené, „poznamenané“ negativním působením romských žáků). Ovšem realita předčila mé očekávání. Po otevření těžkých dveří z masivního dřeva (připadalo mi to symbolické – těžké dveře a přede mnou obtížná práce. Z pohledu dětí – obrovské dveře, které je chrání před okolím.

Vše působilo udržovaně. Chodby školy byly vyzdobené velmi zdařilými výtvarnými díly žáků – projev jejich uměleckého cítění. Práce byly umístěny na stěnách, volně uloženy na policích a ve výklencích chodby. Byla jsem překvapena, že děti dokážou respektovat práci druhých a nic neničí.

Uprostřed školní haly se tyčil strom vyrobený z papíru, ozdobený opět pracemi žáků a svými větvemi zasahoval do každého patra školy. Ten na mě hodně zapůsobil. Široké, kamenné schody se starým zábradlím mohou evokovat v žácích především pak žákyních pozitivní pocity (představy šatů, zámků atd.). Šla jsem přímo do poradenského pracoviště ZŠ Tužka, kde jsem byla seznámena s vedoucí pracoviště a zároveň výchovnou poradkyní Mgr.

Bohunkou Bločkovou. Byla to dáma s velkým „D“, zkušená paní nabitá vědomostmi, sršící energií a milující romské děti, pro které byla schopna se obětovat ve dne a překvapivě i v noci (mnozí měli k dispozici její soukromé číslo).

Nelituje svého volného času, když ho může efektivně využít pro své žáky. Přátelsky mě přivítala u hrnku čaje, usadila mě do velkého křesla (na první pohled se nejednalo o klasickou místnost se židlemi „z dob komunismu“ apod.). Zvláště, ale příjemně na mě působilo prostředí poradenského pracoviště, řekla bych až domácky. Děti se zde musejí cítit velice dobře. Být romským káraným žákem v této místnosti, kde na stole byla mísa s bonbóny, nemusí být tak stresující. Po úvodním představení a oťukání jsme si byly navzájem sympatické, což byla pro mne výhoda a dobrý start. Tato dáma mě seznámila se vším, co považovala důležité a současně s tím mi předala cenné rady, které jsem pak úspěšně aplikovala při práci s dětmi. Dala mi doporučení, jak se chovat, jakých chyb se vyvarovat při práci, kterou budu vykonávat. Upozorňovala mě na to, že rodina a dítě jsou u Romů prioritní a neměla bych nikdy přímo používat negativní hodnocení dítěte. Naopak bych na to měla jít jakoby oklikou tj. nejdříve vyzdvihnout nějaké pozitivum a poté upozornit na problém. Doporučila mi, abych se vyhnula přímému střetu nejen s rodiči, ale i s ostatními příbuznými. K dětem je třeba přistupovat upřímně s uvědomělou náklonností (láskou). Tyto děti jsou obzvláště citlivé na přístup. Je třeba pochopit jejich zvyky, tradice a chování, aby poté byl učitel schopný řešit s nimi problémy. Jak sama říkala: „Uvedla mne do jiného světa, kde fungují jiná pravidla.“

S Romy jsem do té doby neměla vlastní zkušenost a byla jsem poznamenána předsudky, které např. popisuje ve své knize Novák: lidský mozek funguje tak, že negativní zkušenost s jedním člověkem umí přenést na celou skupinu. V tomto případě například pokud člověka okrade jeden Rom, bude si myslet, že všichni Romové kradou (Novák 2002).

Dostala jsem na výběr, zda chci doučovat 2. třídu, nebo 4. třídu. Rozhodla jsem se pro menší děti, takže 2. třídu. Tušila jsem, že práce to nebude jednoduchá. Měla jsem strach a obavu, zda to zvládnu, ale díky zázemí výchovné poradkyně a pedagogických pracovníků a příjemnému prostředí jsem věřila, že to půjde a hlavně jsem se řídila podle hesla: „Všechno jde, když se chce“. A tak jsem každý týden v úterý docházela na ZŠ Tužka, kde jsem byla odpolední paní učitelkou.

Doučování probíhalo v kmenové třídě druháků. Při svém prvním lektorském výstupu (i přes předem sdělené instrukce od třídní učitelky) jsem byla nervózní, stála jsem před tabulí a nevěděla jsem, co mám s dětmi dělat. Tak jsem vešla do třídy a čekala jsem hluk, rozjívěné, třeba i špinavé, zavšivené děti. Realita byla jiná - předsudky šly stranou. Snažila jsem se ke každému přistupovat individuálně a pochopit jeho problémy.

Dětem jsem zavedla portfolia a za splněné úkoly získávaly různý počet hvězdiček. Po nasbírání určitého počtu získaly sladkou odměnu. Sbíráni hvězdiček děti motivovalo a na kroužek doučování chodily s chutí a radostí. Vymýšlela jsem si pro ně vlastní pracovní listy a různé pomůcky. Od počátku mé dobrovolné činnosti spolupráce s pedagogickými pracovníky byla na dobré úrovni.

Při doučování jsem přišla i já sama na to, že každé dítě je skutečně jiné. A stejně tak u jednotlivých rodin můžeme pozorovat individuální rozdíly. Proto se nedají získané informace paušalizovat. Podíváme-li se na charakteristiku jednotlivých dětí, které jsem měla možnost blíže poznat, získáme částečnou představu o tom, v jakém prostředí vyrůstají a zároveň jaké mají v rodině podmínky pro přípravu do školy. Informace jsem získala jak od samotných dětí, tak i jejich rodičů. Proniknout do rodiny a získat tyto citlivé údaje bylo v některých případech složitější, než jsem čekala.

## **Představení doučovaných dětí a jejich sociálního kontextu**

### **Pipi**

Pipi žije v ucelené rodině, kdy matka pracuje jako uklízečka a otec je taxikářem. Rodina obývá sama byt 3+1. Rodiče jí věnovali dostatek času, i když měli ještě adoptovanou romskou dívku o dva roky starší než Pipi. Tento jev mě překvapil. Získání těchto informací nebylo těžké, protože jak Pipi, tak rodiče o této skutečnosti bez problému mluvili.

V dobrém rodinném klimatu s citelnou podporou byl vztah ke škole pozitivní a Pipi si svou roli byla jistá a projevovala zdravé sebevědomí. Pokud se tento stav udrží, bude její vzdělanostní dráha dlouhá a dosáhne minimálně na maturitu.

### **Ziky**

Ziky je chlapec s náročnějším začátkem vzdělanostní dráhy. Přistěhoval se s širší rodinou do České republiky ze Slovenska, do bytu 2+1. Jeho rodným jazykem je slovenština a rodiče si neuvědomili, jaký problém to pro Zikyho bude. Učivo nezvládal, soustředěnost byla na nízké úrovni. I přes doučování byly Zikyho výsledky nedostatečné. V pátém ročníku byl přesunut do speciální školy. O rok mladší sestra na tom byla stejně.



V tomto případě se matka pracující jako uklízečka (velice častá pracovní pozice) a otec působící v hlídací firmě snažili spolupracovat s institucí, ale Ziky měl překážky v podobě špatného porozumění a nízké domácí přípravy, které se mu nepodařilo překonat.

Nově nastavený systém školství, kdy jsou zrušeny speciální školy, bude proto tyto případy naprosto nevyhovující. Prokázala se skutečnost o potřebě snížení vzdělanostních nároků na chlapce a nyní bude vrácen tam, kde nezvládal? Co se pro něj změní? Poskytne mu snad instituce nyní lepší podmínky v podobě individuálního plánu či asistenta? Bohužel ne. Domnívám se, že se stav může stát velice neuspokojivým, může dojít i ke zhoršení chování, což bude mít následky i na ostatní spolužáky. Zikyho projev byl od začátku nesebevědomý.

## **Pepa**

Pepu vychovává babička, která pracuje v pohostinství a dědeček je taxikářem. Pepa má velké problémy se záškoláctvím, kouřením, krádežemi a nepravdou. Na vzdělanostní dráhu má rodinné klima značný vliv. Nevyhovující jsou podmínky na přípravu, v malém bytě žije s dalšími příbuznými. Pepův celkový stav včetně úrovně čistoty a kvality pomůcek se jeví naprosto nedostatečným. Komunikace s rodinou není dobrá. Chlapec zastupuje sám sebe – píše si omluvenky atd. I zde je jazyková bariéra, Pepa používá romský jazyk. Má velké absence a opakoval ročník. Překvapující pro mne bylo jeho značné sebevědomí. Choval se na svůj věk neadekvátně – odpovídal jako dospívající či dospělý a neuvědomoval si svou roli žáka. Domnívám se, že bude mít problémy zvládat nároky kladené základní školou a dokončit ji. Na doučování se dostavil pouze dvakrát, kdy jsem ho musela celou hodinu korigovat. Jeho přítomnost negativně ovlivňovala klima třídy.

## **Luky**

Pochází z úplné rodiny bez sourozenců. Matka pracuje jako servírka, otec vlastní stavební firmu. Otce, který má vlastní romskou hudební skupinu, považuje Luky za vzor. Má hudební nadání, hezky zpívá a hraje na kytaru - rodinou je v tomto směru velice podporován.

Navštěvoval přípravnou třídu na ZŠ Tužka. Rodiče mají na vzdělanostní dráhu pozitivní vliv, ale hlavně Luky sám se snaží dosahovat co nejlepších školních výsledků. Sám prohlašuje, že do školy chodí rád. Luky má velice dobré zázemí. Sebevědomí mu nechybí.

## **Robi**

Matka pracuje v administrativě, otec mu zemřel, když byl malý. Jeho dvě starší sestry úspěšně ukončily střední školy. Všichni bydlí spolu v bytě. Ve stejném vchodě o patro nad nimi bydlí Robiho babička s dědou z otcovy strany. Dědeček je pro něho velkým vzorem, vede ho k hudbě. Dohled nad dětmi v domě, kdy je matka v práci, převzali prarodiče. Navštěvoval přípravnou třídu na ZŠ Tužka.

Ze začátku doučování jsem měla pocit, že Robi doučování nepotřebuje, ale postupem času se zhoršilo Robiho chování i školní prospěch. Na doučování pracoval nesoustředěně. Chodil nepřipraven, bez domácích úkolů a pomůcek, projevila se u něho absence, kdy přestal docházet i na doučování. Později jsem zjistila, že změna chování nastala u Robiho z důvodu, že si matka v té době našla přítele a na své děti neměla čas.

Poté, co zasáhl děda a převzal pomyslně nad Robim opatř, začal chlapec opět plnit své povinnosti a pokračoval s uspokojivým výsledkem ve své vzdělanostní dráze.

V tomto případě hrálo rodinné zázemí rozhodující roli. Pokud by byl vliv na Robiho negativní (období s matkou a jejím přítelem) došlo by ke stagnaci a celkovému poklesu. Zde výborně zafungoval děda, který si uvědomoval důležitost vzdělání pro budoucnost vnuka a snažil se o vylepšení jeho přístupu ke škole, což se mu nakonec podařilo.

## **Nuty**

Nuty žije v neúplné rodině. Matka nepracuje, otec Nuty pracuje jako řidič. Nuty má tři bratry, všichni tři studují střední školy. Matka žije s dětmi sama v bytě, biologický otec má jinou rodinu. S rodinou otce Nuty vychází dobře a tráví u něj víkendy. Nuty navštěvovala přípravnou třídu na ZŠ Tužka. Zde byla diagnostikována dysgrafie a dyslexie. I přes doporučení a naléhání školy matka odmítla odklad. Ačkoliv měla za sebou přípravný rok, její vzdělanostní dráha se nevyvíjela uspokojivě. Nuty narážela stále na nezdary, což vedlo k negativnímu postoji vůči škole a trpělo tím i její sebehodnocení – v roli žákyně se necítila dobře a nebyla si sama sebou jistá.

Na doučování Nuty začala docházet, protože opakovala druhou třídu. Díky motivaci a pravidelné docházce pozvolna stoupaly i školní výsledky, které měly značný přínos na zlepšení sebevědomí Nuty (těžce nesla opakování ročníku). Při práci byla vidět její snaha o dosažení lepších výsledků.

Ačkoliv se včas začaly řešit její potíže, nebylo možné koordinovat její vzdělanostní dráhu pomocí odkladu. V tomto případě byl rodinný vliv částečně negativní a způsobil Nuty značné problémy. Zde nestačil jen pozitivní přístup rodiny ke škole, bylo by produktivní více informovat rodiče o vadách dítěte. Vysvětlit jim, co obnášejí a jakými způsoby se dá postupovat, aby škola nebyla pro takové dítě nezvladatelná. Domnívám se, že matka Nuty si

plně neuvědomovala důsledky svého rozhodnutí, protože při setkáních se slovně vyjadřovala o chytrosti a schopnostech dívky na vysoké úrovni. Měla o své dceři zkreslené představy.

Z daných charakteristik můžeme vidět, jak moc je dítě při své vzdělanostní dráze ovlivňováno rodinným prostředím. I při pozitivním přístupu rodiny nelze ale automaticky očekávat u dítěte dosažení vysokých výsledků, protože zde hrají významnou roli jeho vlastní schopnosti pojmout učivo a správně získané vědomosti aplikovat.

V charakteristice Zikyho vidíme, že spolupráce s rodinou a podmínky doma byly dobré a bohužel schopnosti a nadání byly nedostačující, podobný jev můžeme pozorovat i u Nuty, kdy podmínky byly dobré, ale dysgrafie a dyslexie jí neumožňovala dosahovat výborných výsledků. U Robiho byl rozhodující mužský vzor a Robiho snaha ztotožnit se s ním. Robi měl horší výsledky, které posléze byl schopný napravit, protože měl schopnosti na dobré úrovni a nebrzdily ho poruchy učení. U Lukyho je dobře vidět nadání, kterým oplývá převážná většina romských dětí. Cit pro rytmus, výtvarné činnosti, ale i divadlo jsem zaznamenala u všech mnou doučovaných dětí. U Pepy můžeme vidět názorný příklad absence vzorů, nulovou spoluprací školy s babičkou a dědou, která se projevuje i na docházce do školy a Pepa má sklony k sociálně patologickým jevům (záškoláctví, nerespektování autorit).

Ve výše uvedených případech je zřejmá souvislost mezi rodinným prostředím a přístupem ke škole, nikoliv však jasná souvislost rodinného prostředí a studijních výsledků. Nedá se jednoznačně odpovědět na otázku, zda existuje výrazná souvislost mezi vzdělávací dráhou dětí a typem rodiny, ze které pocházejí. Jsou ale určité jevy, které se dají považovat za ukazatel vzestupné vzdělanosti dráhy dítěte (např. uvědomělost rodičů o důležitosti vzdělání, vzory v rodině i jinde – přátelé, učitelé.) Naopak např. vztahové problémy rodičů, nízká

životní úroveň nebo neovládání českého jazyka povedou pravděpodobně ke kratší vzdělanostní dráze.

V případě ZŠ Tužka jsem měla možnost vidět vliv estetické výchovy na žáky a její zavedení do vyučování velice pozitivně ovlivnilo vztah žáků ke škole potažmo ke vzdělání.

## **Estetická výchova na ZŠ Tužka**

Estetická výchova probíhala na ZŠ Tužka v letech 2009-2013. Zavedení rozšířené estetické výchovy na této škole mělo vliv zejména na docházku dětí. Právě tanec, kreslení a zpěv jsou pro děti přirozené, mají pro ně talent. Náplň výtvarné, hudební a pohybové výchovy romské děti zajímá a fascinuje.

Žáci na ZŠ Tužka měli k dispozici velké množství pomůcek. Různé druhy hudebních nástrojů, na které se učili hrát, výtvarný ateliér s různými výtvarnými materiály, keramickou dílnu, loutková divadla i malou divadelní scénu. Ze zúčastněného pozorování můžu říci, že díky rozšířené estetické výchově na ZŠ Tužka se zlepšily vztahy mezi školou a rodiči. Tyto předměty jsou blízké nejen dětem, ale i jejich rodičům. Orientují se v nich, znají je, děti v nich vynikají, a když je potřeba, rodiče mohou i pomoci. Díky tomu děti zažívají ve škole pocit úspěchu, který je motivuje na sobě pracovat. Cítí se ve škole bezpečně a na vyučování se těší. Rodina tyto předměty podporuje, protože v nich vidí větší smysl než v českém jazyce či matematice.

Děti vnímají výuku estetických předmětů jako zábavu a odlehčení školního dne. Nemusejí se náročně na předměty estetické výchovy připravovat. Tyto předměty výrazně ovlivňují celkový pocit romských žáků ze školního prostředí. Právě díky estetické výchově u

nich nedochází k pocitům selhání, k negativnímu postoji vůči škole jako instituci přinášející pouze problémy. V těchto hodinách má vyučující možnost poznat žáka z jiného úhlu – co se v něm skrývá.

Na ZŠ Tužka bylo i tradicí pořádání festivalu „Roztančené školy“, kdy se v Praze setkaly školy, které převážně navštěvují romští žáci, a předvedly své dovednosti. Byla to velice zajímavá akce s hlubokými prožitky. Zpívalo se, tančilo, výkony žáků byly na profesionální úrovni.

V roce 2013 došlo ke změně ve vedení školy, zrušení této výchovy a s tím zaniklo i samotné centrum, kde působili pracovníci s praxí a odváděli velice dobrou práci s „problémovými dětmi.“ Krom estetické výchovy zdejší výchovná poradkyně Mgr. Bohunka Bločková učila děti předmět „Volba povolání“, Významně pomáhala žákům si vybrat vhodné povolání a rodičům poskytovala jistotu, že jejich volba je správná.

Estetická výchova měla velký vliv na vzdělanostní dráhy nejen romských žáků. Díky estetické výchově byla škola vyhledávána i neromskými rodiči. Nyní ZŠ Tužka není vyhledávanou školou. Škola se potýká s malým počtem žáků a stále nad ní visí otazník, zda nebude zrušena.

Na vzdělanostní dráhu romského dítěte má vliv i jeho prožívání pocitů, pokud se cítí příjemně, snižuje se jeho absence a zvyšuje se pravděpodobnost lepšího pochopení probíraného učiva. U rodičů dochází k jinému vnímání školského zařízení – není to pouze nutné zlo, které jejich dítě musí splnit, aby oni neměli problém (zanedbání péče o dítě), ale je to i možnost, jak ukázat talent dítěte např. pro hudbu.

## **Doučování v komunitním centru**

Komunitní centrum Sušárna slouží k potkávání a vzájemnému poznávání lidí z nejširšího společenského, sociálního i věkového spektra, kteří by k sobě jinak nenašli cestu, čímž je naplňován význam slova komunitní. S ideou vybudování komunitního centra přišlo v roce 2006 vedení ZŠ Tužka, kdy se městská část rozhodla tento nápad podpořit. V roce 2007 bylo po rozsáhlé rekonstrukci komunitní centrum slavnostně otevřeno a stalo se tak součástí ZŠ Tužka. Komunitní centrum zajišťovalo služby pro skupiny obyvatel městské části, kde sídlí ZŠ Tužka. Cílovou skupinou byli senioři, rodiče s dětmi, široká veřejnost (semináře, cestovatelské a fotografické večery, výstavy a vernisáže) a v neposlední řadě právě děti a mládež ze socio-kulturně vyloučeného prostředí (doučování, audio-video dílny, hudební a taneční projekty, výtvarné workshopy atd.) Po odchodu vedení v roce 2013 se centrum osamostatnilo a bohužel i změnilo cílové zaměření – dnes se zaměřuje především na seniory. (Katalog aktivit komunitního centra)

V roce 2012 jsem v komunitním centru Sušárna vedla kroužek „Odpolední škola v Sušárně“. Jednalo se o celoodpolední program pro děti ze sociokulturně vyloučeného prostředí s poruchami učení zahrnující psaní úkolů, doučování a procvičování znalostí. Samostatně jsem si připravovala program, který spojoval konkrétní práci na školních úlohách s prohlubováním získaných znalostí formou her a soutěží. Kreativním přístupem jsem si děti získala a dle zpětné vazby od některých vyučujících, měl tento přístup u některých žáků vliv na zlepšení studijních výsledků. Na doučování docházely děti ve velkém počtu z různých tříd, převážně však z prvního stupně ZŠ Tužka.

Při vedení kroužku doučování jsem za celou dobu neměla s žáky ani s jejich rodiči žádné problémy. Vymýšlela jsem si pro ně vlastní pracovní listy a různé pomůcky. Cílem

mého doučování bylo kreativním přístupem dětem školu přiblížit a mohly být posléze pochváleny za dobře odvedenou práci v hodině. Pochvala byla pro děti velice motivující k dalšímu učení. Bohužel nebylo v mých silách být v kontaktu se všemi učiteli. Zjistit individuálně u každého, s jakou látkou má dítě problém a zaměřit se na její procvičení. Musela jsem zvolit od každého trochu, což bylo pro některé děti nevýhodné.

Individuální doučování se nekonalo kvůli složité bytové situaci. K rodinám žáků přibývali jejich příbuzní zejména ze Slovenské republiky a významně tak navyšovali počet členů bydlících v jednom bytě, což mělo za následek zhoršující se úroveň bydlení.

Skupinovou výuku však považuji za negativní, protože na doučování docházeli žáci, kteří naopak potřebovali individuální přístup. Měla jsem malý kontakt s rodiči žáků. Nemohla jsem na ně dostatečně působit, aby se zlepšil přístup dítěte ke školním povinnostem a jeho vzdělanostní dráha se ubírala lepším směrem.

Dle mého pozorování musím říci, že doučování formou odpoledního kroužku nemá moc velký vliv na vzdělanostní dráhu romského dítěte. Nemůžu potvrdit, že by docházelo ke zvýšení motivace rodičů a dětí ke vzdělání. Individuální přístup by byl efektivnější a přinesl by celkové lepší výsledky.

Uchyluji se k názoru, že rodiče považují doučování za prostředek na vyřešení veškerých problémů týkajících se školy. V podstatě si tím do určité míry usnadňují práci spojenou se školou (dohled nad plněním povinností dítěte týkajících se školy). Doučování má pouze pomoci žákům lépe zvládat probrané učivo, má v nich vyvolat pocit jistoty, že danou látku znají a bez problému vypracují domácí úlohy. Povinnost zůstává stále na straně samotných žáků a zodpovědnost na rodině. Děti měly tendence jednat podle hesla „udělám si úkoly a pak bude zábava“. Některé děti dělaly úkoly jen na doučování, zkrátka jednou za



týden, což je naprosto nedostatečné a pouze splnění domácího úkolu není příprava na vyučování.

Takto vedené doučování nemělo pozitivní vliv na vzdělanostní dráhu dětí účastnících se tohoto kroužku. Naopak v komunitním centru probíhající projekt Romský mentor měl pozitivní vliv na zúčastněné děti.

## **Projekt Romský mentor**

Je pravdou, že společnost neposkytuje dostatek prostoru pro Romy, kteří něco dokázali a mohli se zviditelnit. V médiích jsem nenašla článek o tom, jak je úspěšný romský návrhář Pavel Berky a že získal ocenění. V novinách by jistě každého upoutal nápis „Romové napadli ... , Romové zmínění v souvislosti se sociálními dávkami“. Televize Nova udělá reportáž v Maticní ulici se záběrem na ten nejhorší vybydlený dům, ale úplně zapomene na domy, které jsou v pořádku. Společnost má tendence tzv. všechny házet do jednoho pytle, a jak řekl Pavel (učitel na ZŠ Bramburkova): „*Já jsem nikdy nic neudělal, nic neukradl, tak si to mám nechat vytetovat na čelo?*“ Společnost má vůči Romům předsudek: „Romové nejsou schopní být dobří a něčeho dosáhnout.“

Zeptala jsem se Pavla (učitele), jaký postup by navrhoval, aby došlo ke změně postojů Romů ke vzdělání?. „*Aby bylo víc takových, jako jsem já. Abychom byli víc vidět. Více vzorů, více prostředků a času a vyzdvihovat, ty Romy, co něco dokázali. Nejenom živý exponáty. Ale samozřejmě záleží na těch lidech samotných. My se můžeme rozkrájet nastokrát.*“

Ještě upozorňuje na důležitou věc a to je, že romské děti zapomínají na romské tradice a hodnoty. Pavel říká: „*Myslím si, že spousta těch dětí Romů, jsou už jiná generace Romů, zapomněla na ty hodnoty romství. Co se týká jazyka, kultury, historie. Že by se mohlo na té ZŠ*

*víc, třeba v rámci nepovinného předmětu, vyučovat romský jazyk, aby byli na co hrdí.“* Hrdost na to, kdo jsme, považuje za velice důležitou.

A právě Romský mentor byl projektem, kdy děti viděly pozitivní vzory těch Romů, co něco v životě dokázali. Pozitivní vzory mají děti motivovat a třeba je dovést i k myšlence: Proč já bych nemohl být doktorem?

Životní postoje může změnit i poměrně malá událost, lidi, které poznáme, nebo zážitky z dětství. Projektů týkajících se zlepšení vztahů Romů a majority je v dnešní době mnoho. Když jsem působila na ZŠ Tužka, měla jsem možnost více nahlédnout do projektu Romský mentor, který byl realizován občanským sdružením Romea. Projekt probíhal v roce 2011/2012. Mentor je zkušený člověk, který svým chováním dává dětem pozitivní příklad. Poskytuje dětem podporu, vede je k určité aktivitě, pomáhá překonat překážky a snaží se dětem ukázat cestu, dát jim návod, že i oni svojí vytrvalostí, pílí, cílevědomostí můžou dosáhnout úspěchů v životě. V podstatě romský mentor podvědomě dětem vštěpuje myšlenku „Já jsem také Rom a dokázal jsem to, tak proč byste toho nemohly dosáhnout vy?“

Jedná se o projekt integrace prostřednictvím umění a kultury, jde o volno časovou aktivitu, kdy s romským mentorem spolupracují školy. Projekt si klade za cíl učit romské děti nejen skupinové práci, ale zároveň jim poskytne možnost dozvědět se více o romské kultuře a historii, a tím rozvíjí jejich představy o budoucnosti. Aktivity projektu vedlo devět romských mentorů a náplň jednotlivých aktivit byla podle jejich profesního či uměleckého zaměření.

Novinář Patrik Banga na kladenské škole seznamoval děti s oblastí mediální tvorby. Děti poznávaly další romské osobnosti, učily se dělat rozhovory, psát recenze a další novinářské útvary. V Ostravě s televizním prostředím seznamoval děti novinář a moderátor Martin Grinvalský. Akademická malířka Lad'a Gažiová umožnila dětem objevit různé

možnosti výtvarné tvorby. Odborníky na zpěv, rytmická cvičení i tanec byli hudebníci Kristián Drapák, Ivan Kandrác a zpěvačka Pavlína Matiová. Zájem o literaturu a divadlo se snažil probudit v dětech spisovatel Michal Šamko, mentor v charitě v Českých Budějovicích, který považuje nejdůležitější moment celého projektu předávání pozitivních vzorů. Jak sám říká „*Děti nemají vzory, které nám kdysi předávali rodiče, a hledají je v médiích nebo ve skupině lidí, kteří většinou páchají trestnou činností*“ (Hlaváčková, Uhlová 2011: 19). Na dramatickou činnost se zaměřila Marcela Surmajová.

Na ZŠ Tužka byl mentorem módní návrhář Pavel Berky, kterého jsem měla možnost poznat osobně. Jeho aktivity byly zaměřené na módní návrhářství a modeling. Při svých aktivitách zapojil děti tak, že samy malovaly a vytvářely módní kreace. Náplní jednotlivých setkání byla indická móda a kultura, estetika barev, druhy materiálu, romská historie a výsledkem byl tradiční romský kroj. Během prvních setkání Pavel nejprve představil, co zahrnuje práce módního návrháře. Pomocí her, kreativních dílen a výtvarných aktivit se děti naučily kreslit figuru, malovat různé oděvy, pracovaly s estetikou barev, učily se rozeznávat různé materiály a jejich složení a užití. Navrhly a ušily oděv pro panenku. Vytvářely tylové sukně, kde se hodně věnovaly designovému kreslení. S Pavlem v rámci setkání navštívili VOŠ oděvního návrhářství a SPŠ oděvní. Navštívili výstavu a módní přehlídku Blanky Matragi a Code mode, což je festival nezávislé a originální módy. Zkoušely psát článek do lifestyle časopisu. Z korálků vytvářely oděvní doplňky (náušnice, náramky) v indickém stylu.

Poté se skupina vrhla do skutečného návrhu a šití kroje. Děti prošly celým procesem šití kroje od výběru látek, výroby papírového střihu, až po vlastní ušití. Vyvrcholením projektu bylo závěrečné setkání mentorů se svými skupinami, kde předvedly děti, co se

naučily. Děti pod vedením Pavla předvedly módní přehlídku v krojích a v sukních, které si samy ušily a které použily a dále používají při svých tanečních vystoupeních.

Měla jsem možnost poznat vliv Romského mentora na vzdělanostní dráhu jednoho romského chlapce Marka, kdy se Pavel Berky stal pro něho výborným pozitivním vzorem. Po skončení projektu se začal Marek více angažovat v tanci. Založil si taneční skupinu a začal pro děti ze ZŠ Tužka vést volno časovou aktivitu. Taneční skupina Marka se zúčastnila několika soutěží, kde byla úspěšná. Pod jeho vedením chodily děti pravidelně na tréninky. Marek si potrpěl na disciplínu. Díky svému působení získal zaměstnání v komunitním centru Sušárna, kde po skončení docházky na ZŠ Tužka začal pracovat. Marek svým přístupem, začal být pro své tanečníky vzorem. Bylo vidět, jak se děti s nadšením účastní lekcí tance. Hodiny měl vždy připravené. Rodiče dětí se zúčastňovaly soutěží, kde taneční skupina vystupovala, a bylo krásné pozorovat rozzářené oči rodičů, že jejich děti něčeho dosáhly a jsou úspěšné. Taneční vystoupení skupiny mě často dojalo. Projekt Romský mentor hodnotím jako velice přínosný pro děti. Výše jsem uvedla příklad z terénu, kdy je krásně vidět, jaký pozitivní vliv na vzdělanostní dráhu alespoň jednoho dítěte může mít setkání s romskou osobností, která něčeho dosáhla. Je to sice jeden z mála, ale začít někdo musí. Je to, jako když zasadíme semínko. Semínko roste, vyvíjí se a někdy vykvete krásná rostlinka a někdy rostlinka nevyroste, nebo v průběhu růstu uvadne.

## Závěr

Během výzkumu jsem se snažila odpovědět na otázky: **Proč se romským dětem nedaří prokazovat své schopnosti?** Učitelé ještě stále mají tendenci považovat romského žáka za problémového, ještě dříve, než ho více poznají. Neberou v tu chvíli v potaz, že je právě na nich, jak se budou žáci cítit v jejich třídě, v jejich společnosti. Klima třídy má tak nemalý vliv na vzdělanostní dráhy dítěte. Každý žák bez rozdílu (např. barvy pleti, chování) by měl mít možnost svobodně se vyjádřit. To, aby k tomu měl odvahu a nebál se negativní či dokonce výsměšné reakce svých spolužáků, je opět více v rukou učitele, než dítěte samotného.

Při pozorování jsem se osobně přesvědčila, jak např. taková estetická výchova na ZŠ Tužka měla vliv na komunikativnost a celkové uvolnění žáků ve třídě. Během hodin estetické výchovy byli spontánnější a měli zájem své nápady a myšlenky prezentovat před ostatními. Byli si v těchto předmětech „jistí“ a nečinilo jim problém se v nich zviditelňovat a ukázat svůj talent.

Proto spatřuji jako nejdůležitější to, jak se romský žák cítí v daném prostředí, kde má své schopnosti projevit. Romské děti, které jsem během své práce poznala, měly velký talent pro umělecké obory a rády své výkony předváděly, ale bohužel předměty jako je matematika, fyzika, chemie nebo český jazyk nejsou oblastmi, kde by romské děti vynikaly, což souvisí i s tím, jakým způsobem jsou vyučovány. Myslím si, že nejen romské děti by přivítaly zařazení

většího počtu kreativních předmětů a kreativních metod do vyučování. Pak by se pomocí pohybu, hudby, malby ... uvolnily a projevíly svůj talent.

Odpověď na otázku: **Jaké vlivy ovlivňují vzdělanostní dráhy romských dětí?** není jednoduchá, protože míra působení jednotlivých vlivů je ovlivněna dalšími okolnostmi. Těmi je uplatňovaný výchovný styl, osoba či osobnostní rysy samotného učitele a hlavně samotného dítěte-žáka. Tyto okolnosti se navzájem ovlivňují.

Ve své práci jsem na konkrétních případech popsala, že rodinné prostředí má největší podíl na vzdělanostní dráhu dítěte. Pokud rodiče jeví zájem o studium svého dítě, mělo to na něj určitý pozitivní dopad. Domnívám se však, že v nejedné rodině je zrovna vzdělání to poslední, na co rodiče myslí.

Jak dokládá úspěšný projekt Romský mentor, je u romských dětí žádoucí věnovat pozornost profesním a vzdělanostním aspiracím, a to hlavně přirozenou motivací z řad vzdělaných lidí. Dle mého názoru je vzdělaných lidí z řad Romů stále málo. Ale i kapka v moři se počítá a v tomto případě to obzvláště platí.

Pozitivní vliv na vzdělanostní dráhu dětí má osobnost učitele. Takový vliv měl bezesporu učitel Pavel, který je dle mého názoru výbornou motivací, vzorem a navíc on sám je Rom. Tato skutečnost ho s romskými dětmi sblízuje. Jeho slova mají u nich váhu a více jim věří.

V dnešní době je mnoho projektů zaměřujících se na vzdělávání romských žáků. Došla jsem k závěru, že některé projekty jako např. „kroužky doučování“ ovlivňují vzdělanostní dráhu romského dítěte jen v malém měřítku. Děti tráví volný čas na doučování, místo například „běháním po ulicích“, což je pozitivní, ale na jejich vzdělanostní dráhu je dopad minimální.

Vliv doučování na vzdělanostní dráhu dítěte formou kroužku neplní svoji funkci tak, jak bych předpokládala. Nedaří se příliš zlepšovat prospěch žáka a navázat lepší komunikaci s rodiči. Výjimkou je doučování probíhající přímo v rodině, kdy z velké většiny jsou přítomni rodiče a doučující je může lépe „přitáhnout ke škole“ např. zadáním úlohy, kterou ukáže i rodiči a požádá ho o dohled na jejím splnění. Zde jsem pozorovala pozitivní vliv doučování, protože rodiče ve většině případů skutečně dohlédli na to, aby příští hodinu byla úloha splněna. Nehovořím už však o chybách a vzhledu takového úkolu. Ovšem jak jsem uvedla v úvodu své práce – málo komu a málo kdy se podaří doučovat romského žáka přímo v jeho rodinném prostředí.

Pokud doučování neprobíhá v rodině, rodiče mají tendence spoléhat se na doučujícího – jakoby přehrát zodpovědnost za domácí přípravu do školy a plnění povinností z toho vyplývajících právě na učitele doučování.

Dalším vlivem, který ovlivňuje vzdělanostní dráhu dítěte, je schopnost rodiny zajistit mu alespoň standardní materiální úroveň. Finanční možnosti rodiny, zde hrají hlavní roli. Opět jsem však nedošla k jednoznačnému závěru. Z mého pohledu by měl fungovat poměr lepší finanční situace = lepší možnosti = dítě se lépe prezentuje před svými spolužáky (oblečení, technické vymoženosti, šperky a ozdoby) = cítí se jistější = lépe zvládá neúspěchy ve škole = zároveň získává pomyslné lepší místo na třídním společenském žebříčku. Musím upozornit na fakt, že tato rovnice v praxi funguje ve většině případů bohužel jen dočasně, protože finanční prostředky mají původ často z půjček. Rodiny postrádají finanční gramotnost a nedokážou efektivně hospodařit s penězi. Berou si půjčky s vysokými úroky, v některých případech jsou rodiče nezaměstnaní, s čímž souvisí neschopnost splácet. Rodina se stává zadluženou – zákonitě dochází k situaci, kdy není schopná platit nájem za byt a je vystěhovávána, nebo nucena se přestěhovat na ubytovnu, či k příbuzným. Dítě se tím mnohdy

dostává do horších podmínek pro přípravu do školy a v tuto chvíli má finanční stránka určitý vliv na jeho vzdělanostní dráhu v negativní podobě.

Děti, které jsou nyní ve škole, se jistě jednou stanou rodiči a začnou předávat své životní zkušenosti a postoje svým potomkům. Pokud budou mít oni sami svou budoucnost pod kontrolou, povedou k tomu i své děti. Vzdělanostní dráha těchto dětí bude mít na jejich budoucí život podstatný vliv. Proto si stojím za myšlenkou: **„Vzdělaní rodiče budou chtít mít vzdělané děti a tyto děti se pak obecně lépe uplatní.“**



## Bibliografie

- Bourdieu, P. Passeron, J.-C. 1977. *Reproduction in Education, Society and Culture*. London:Sage.
- ČTK. 2015. Ekonomicky jsou na tom Romové hůře. In: *Romano hangos*. 17,19-20: 5.
- Griffin, J. H. 1976. Černý jako já. Praha: Mladá Fronta.
- Hejkrliková, J. 2001. *Vzdělávání romských dětí v ČR* (online). Dostupné z: <<http://tolerance.cz/kurzy/hejkrlikova.htm>> [28. 7. 2016].
- Hejnal, O. 2012. *Antropologův den mezi „klienty represe“: zúčastněné pozorování bezdomovců ve středně velkém městě* (online). Dostupné z: <<http://1url.cz/eti7V>> [29. 8. 2016].
- Helus, Z. 2007. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada.
- Heráková, A. S. 2015. Romští podnikatelé: Neviditelní. In: *Romano hangos*. 17,17: 4.
- Hlaváčková, I. Uhlová S. 2011. Romský mentor. *Romano Vod'i*, 9,12, pp. 19.
- Chapman, T. K. 2007. The Power of Contexts: Teaching and Learning in Recently Desegregated Schools. In: *Anthropology & Education Quarterly*, 38,3: 297 – 315.
- Kaleja, M. 2011. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: Ostravská univerzita.

Kaleja, M. 2014. *Speciálněpedagogické aspekty ve vzdělávání sociálně vyloučených žáků*.

Ostrava: Ostravská univerzita.

Katrňák, T. 2004. *Odsouzení k manuální práci*. Praha: Slon.

Kochtíková, H. 2015. *Utváření profesních zájmů u romských dětí (bakalářská práce)*. Brno:

Masarykova univerzita – Fakulta filozofická.

Matějů, P. Veselý, A. 2010. *Vzdělávací systémy a reprodukce vzdělanostních reprodukcí*. In:

*Nerovnosti ve vzdělávání*, eds. P. Matějů, J. Straková, A. Veselý, pp. 38 - 90. Praha: Slon.

Mareš, P. 1999. *Sociologie nerovnosti a chudoby*. Praha: Sociologické nakladatelství.

Median. 2015. *Výzkumná zpráva: Analýza determinantů pracovní aktivity obyvatel sociálně*

*vyloučených a sociálním vyloučením ohrožených oblastí*. Praha: Agentura pro sociální začleňování.

MPSV. 2006. *Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a komunit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti*. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR.

Nekorjak, M. Suralová, A. Vomastková, K. 2011. *Uváznutí v marginalitě: vzdělávací trh, „romské školy“ a reprodukce sociálně prostorových nerovností*. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, 47,4: 657 – 680. Dostupné z:

<[http://sreview.soc.cas.cz/uploads/d5584d9fa64d97a2eb797f12e6897e3bbb28a041\\_Nekorjak%20soccas2011-4.pdf](http://sreview.soc.cas.cz/uploads/d5584d9fa64d97a2eb797f12e6897e3bbb28a041_Nekorjak%20soccas2011-4.pdf)> [28. 7. 2016].

Novák, T. 2002. *O Předsudcích*. Brno: Nakladatelství Doplněk.

Pekárková, S. Vožechová, J. 2013. *Jak poznat, jaké je klima třídy*. In: *Mají na to - Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ* (online). Dostupné z:

<<http://www.majinato.cz/pdf/12-jak-poznat-jake-je-klima-tridy.pdf>> [28. 7. 2016].

Salo, M. T. 2008. Cikánská etnicita: důsledky nativních kategorií a vztahů pro etnickou klasifikaci. In: *Cikáni a etnicita*, ed. M. Jakoubek. Praha – Kroměříž: Triton.

Sewell, W. H. Shah, V. P. 1967. Socioeconomic Status, Intelligence, and the Attainment of Higher Education. In: *Sociology of Education*.

Svoboda, Z. 2010. Pedagogické etnobraýle aneb Tanec mezi hady. In: *Schola Excludus*. Ústí nad Labem: PF UJEP.

Trhlíková, J. Úlovcová, H. 2010. Vliv rodinného zázemí na předčasné odchody ze vzdělávání a na dlouhodobou nezaměstnanost mladých lidí. In: *Nerovnosti ve vzdělávání*, eds. P. Matějů, J. Straková, A. Veselý, pp. 151 – 179. Praha: Slon.

Trpišovská, D. Vacínová, M. 2007. *Sociální psychologie*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.

Vorlíček, R. 2013. *Vlivy působící na školní úspěšnost romských dětí žijících v prostředí sociálního vyloučení* (diplomová práce). Pardubice: Univerzita Pardubice – Fakulta filozofická.

Weinerová, R. 2014. *Romové a stereotypy: Výzkum stereotypizace Romů v Ústeckém kraji*. Praha: Nakladatelství Karolinum.

# Přílohy

## Příloha 1: Dokument České školní inspekce

