

UNIVERZITA KARLOVA, FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA PEDAGOGIKY

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Praha 2017

Bc. Martin Procházka

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

Bc. Martin Procházka

Motivace romských dětí ke vzdělávání a učení

The motivation of Roma children to education and learning

Praha 2017

Vedoucí práce: Mgr. Tereza Komárková, Ph.D.

Děkuji všem, kteří pomohli vzniku této práce. Zejména bych rád poděkoval vedoucí své diplomové práce Mgr. Tereze Komárkové Ph.D. za její odborné vedení, cenné rady, trpělivost a podporující přístup. Dále bych ráda poděkoval katedře pedagogiky na FFUK za možnost profesního růstu. V neposlední řadě děkuji i svým kolegům, mládeži a dětem navštěvujícím NZDM Cheiron T, o.p.s. za možnost sběru dat pro empirickou část této práce.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracoval samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.

V Praze, dne 30. 3. 2017

.....
Martin Procházka

Klíčová slova

Motivace k učení, romské etnikum, životní hodnoty, sociokulturní handicap, sociální znevýhodnění, minorita, edukace Romů, romská komunita, smysl života, generativita, životní role.

Keywords

Motivation for learning, Romani ethnicity, values, socio-cultural handicap, social disadvantage, minority, education of Romani children, Romani community, Romani people and the meaning of life, generativity, life roles.

Abstrakt

Práce se zabývá problematikou motivace romských dětí k učení. Vychází z obecného předpokladu, že motivace romské minority je odlišná, než u majority. Prakticky se tato situace ve výuce může projevovat neochotou se učit, narušováním edukačního procesu, nenavštěvováním ZŠ a nepokračováním v další formě vzdělávání.

Teoretická část práce se zaměřuje na popis specifík Romů. Především v souvislosti s prostředím rodiny, v němž romské děti vyrůstají a které formuje jejich postoje. Určuje též míru motivace k učení, která tvoří základní pilíř úspěšnosti žáka. Motivující skutečnosti se liší nastavením hodnoty vzdělání v sociokulturním kontextu romské minority.

Obsahem praktické části byl kvalitativní etnografický výzkum. Cílem výzkumu bylo analyzovat motivaci romských dětí ke vzdělání. Metoda pozorování se vztahovala k výzkumným otázkám: Jak působí sociokulturní a odlišná historická východiska na motivaci romských dětí k učení? Jaké jsou kritické momenty u romských dětí a motivační krize ovlivňující vztah k učení v kontextu prostředí sociálního vyloučení?

Výzkumný vzorek, který jsem zkoumal, byl vygenerován mezi dětmi navštěvujícími nízkoprahové zařízení. Výchozí bylo především pozorování programů edukativního charakteru, ale též nestrukturované rozhovory s romskými dětmi a dospívajícími, převážně ze sociálního vyloučení. Dále byly zdrojem rozhovory s kolegyněmi, rodiči dětí z výzkumného vzorku a dospělými Romy.

Výsledky práce poukazují na možnosti sociální práce zaměřené na neorganizovanou mládež, které mohou podněcovat žáky z romské minority a sociálního vyloučení k procesu učení. Jednostranné zaměření školy na kognitivní uchopování abstraktní učební látky neumožňuje romským dětem ze sociálního vyloučení stejné šance na vzdělávání, neboť jejich sociokulturní vzorce upřednostňují přímou zkušenost, mají odlišné hodnoty, vzory a aspirace.

Abstract

This diploma thesis deals with the issue of the Romani children and their motivation for learning. It is based on a widely believed idea that motivation of the Romani ethnic group in general is different from the vast majority of population. In practice this problem may manifest itself when the children in question are unwilling to learn, they disrupt the educational process, they refuse to go to school and discontinue their further education as such.

The theoretical part of the paper is focused on describing Romani people and their particularities connected with the family environment in which the Romani children are brought up and which strongly forms their attitudes. It also determines the amount of motivation for learning as a starting point for success in terms of education. Motivational factors depend on the value of education in the broader socio-cultural context of the Romani minority.

The practical part of the thesis is based on the ethnographic research. The purpose of the research has been to analyze motivation of the Romani children for education. The method of observation has aimed to find the answers for the following research questions: To what extent does socio-cultural and completely different historical background reflect the Romani children's motivation for learning? Which are the critical moments and crises of motivation influencing the attitude to education in the context of socially excluded environment?

A representative sample which I observed was generated from the children who visit a low-threshold facility. The basis of this paper comprises in the data I have collected primarily by means of observation of the children in question during activities with educational character and unstructured interviews with the Romani children and teenagers, most of which come from socially excluded environment. I also built on interviews with my colleagues, parents of the children and adult Romani people.

The outcome of my thesis suggests a range of options for social work focused on the unorganized youth from the Romani minority and socially excluded environment. Through these techniques young people in question can be stimulated to actively participate in the process of education. Common unilateral orientation of school curricula to deal with abstract topics via cognitive learning only does not give socially excluded Romani children the same opportunities in terms of effective education because - based on their socio-cultural patterns - they prefer direct experience, they have different values, role models and aspirations.

OBSAH

1	ÚVOD.....	9
2	TEORETICKÁ ČÁST.....	11
2.1	ROMOVÉ	11
2.2	ROMOVÉ A ŠKOLA	15
2.3	ROMOVÉ A UČENÍ	21
2.4	ROMOVÉ A SOCIÁLNÍ ZNEVÝHODNĚNÍ.....	23
2.5	MOTIVACE K UČENÍ U ROMŮ	25
2.6	UČEBNÍ ČINNOST, CÍL A JEHO MOTIVAČNÍ VÝZNAM	28
2.7	PEDAGOG A JEHO PRÁCE S MOTIVACÍ	31
3	PRAKTICKÁ ČÁST	34
3.1	CÍLE VÝZKUMU.....	34
3.2	VÝZKUMNÝ VZOREK A JEHO CHARAKTERISTIKA	34
3.3	SPECIFIKA ORGANIZACE A ZAŘÍZENÍ, KDE DOCHÁZELO KE SBĚRU DAT	36
3.4	DESIGN VÝZKUMU A SBĚR DAT.....	38
3.5	PREZENTACE A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	41
3.5.1	PŘEDŠKOLNÍ VĚK	41
3.5.2	KLIENTI KLUBU PRO MLADŠÍ	45
3.5.3	KLIENTI KLUBU PRO STARŠÍ - 15 AŽ 25 LET	50
3.5.4	ROMSKÁ RODINA V SOCIÁLNÍM VYLOUČENÍ.....	53
3.5.5	ROMSTVÍ.....	57
3.5.6	STATISTICKÁ DATA ORGANIZACE CHEIRON T, O.P.S. ZA ROK 2016	59
3.6	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU.....	66
4	DISKUSE VÝSLEDKŮ.....	70
5	ZÁVĚR	77
6	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	79
6.1	MONOGRAFIE	79
6.2	ČLÁNKY VE SBORNÍCÍCH A NA INTERNETU.....	80
6.3	SEKUNDÁRNÍ LITERATURA.....	81
6.4	DALŠÍ ZDROJE.....	84
	PŘÍLOHY.....	85

1 Úvod

Téma jsem si zvolil s ohledem na vlastní životní setkání s Romy a s jejich kulturou. Prostřednictvím pedagogiky volného času i sociální práce mám za sebou devatenáct let zkušeností s Romy, s jejich vzděláváním a výchovou. Rozhodl jsem se věnovat tématice motivace Romů, především romských dětí a mládeže, na základě dlouhodobé spolupráce se školami, kde se vzdělávají, díky vlastním zkušenostem s kolektivy tříd, kde podstatná část byla tvořena právě romskými dětmi, na základě práce s romskou mládeží v nízkoprahových službách a dlouholetým zkušenostem práce s romskými předškolními dětmi a jejich výuce v mimoškolních aktivitách v nízkoprahovém zařízení pro děti a mládež (NZDM), kde dochází ke kompenzaci předškolního vzdělávání, které dětem ze sociálně znevýhodněného prostředí při vstupu na základní školy znatelně chybí. Základní zkušeností je pro mne též práce s rodiči romských dětí, celými rodinami a komunitou Romů v Táboře a okolí.

Díky úzkému kontaktu s touto skupinou, dlouholetému pozorování a znalosti mnohých kazuistik, bylo reálné provádět aktuálně etnografickou studii, především s ohledem na zázemí NZDM, zpětnou reflexi a dobré vazby na jednotlivé osobnosti v romské komunitě. Užší výzkum byl prováděn formou neformálních rozhovorů, jak s dětmi, tak i s dospívajícími a též s jejich rodiči.

V průběhu výzkumu se objevovala řada otázek pojících se k tématu práce. Tyto otázky, vztahující se k motivaci k učení u Romů, se staly součástí práce. Jejich zodpovězení determinuje postoj a místo v sociální realitě, z níž je konstruována odpověď. V hledání odpovědi jsem byl inspirován systemickým přístupem v psychoterapii, kterou v současnosti studuji třetím rokem. V mnohém se v praktické části objevovala právě subjektivní realita zúčastněných stran a trvání na vlastním konstruktu interpretování společného zážitku školní reality i reality současné společnosti. To poukazovalo na fakt, že učitelé, rodiče a zejména děti ve stejné situaci zažívají odlišné příběhy.

Mají Romové rovné příležitosti ke vzdělání, nebo celá vzdělávací soustava neakceptuje jejich potřeby, které jsou odlišné od potřeb většinové společnosti? Lze jejich přístup ke škole schovat pod nálepku sociální nepřizpůsobivosti? Tyto otázky jsou signifikantní pro situaci Romů v ČR. Problém často není řešen, ale přesouván od společnosti a školy nebo případného hledání pedagogických přístupů zpět k Romům

a naopak. Romové mají odlišnou mentalitu, vytvořenou na základě etnických, historických a národně biografických zkušeností a je otázkou, zda na to může reagovat každý učitel, pedagogika, případně česká škola jako celek. Odlišnost hodnot je v mnohých případech edukační reality natolik určující a zážitky Romů ze školního prostředí natolik traumatizující, že končí sotva dokončeným základním vzděláním. Další možnosti na cestě k odborné kvalifikaci odmítají, neboť nechtějí pokračovat v situacích, jež vedou k emočnímu nepohodlí a stresu, jehož význam nechápou. Paradoxem je i mnohé umístění školou povinných Romů v diagnostických ústavech pro jejich záškoláctví, což lze vnímat jako základ pro životní vzorec vedoucí k pobytu v nápravných zařízeních.

Lze tuto situaci proměnit? Má se změnit vzdělávací instituce nebo učitel? Téma celou řadou otázek oslovuje všechny zúčastněné v procesu vzdělávání. Soustředil jsem se především na pozorování a mapování situace Romů ve vztahu k učení. Hledal jsem kontext vztahující se k motivaci učit se. Rád bych tímto výzkumem a dlouholetými zkušenostmi přispěl k nalezení východisek jak pro učitele a školu, tak i následně pro romskou komunitu.

V prohlubování tématu motivace k učení u romských dětí se odráží celý komplex témat, která sice stojí z hlediska výzkumu poměrně daleko od sebe, ale velmi úzce spolu souvisí a vytváří společně kontext reality, kterou jsem se pokusil zachytit. Bez vykreslení těchto souvislostí bych nepovažoval problematiku za popsanou, nebyl by postihnutý celek.

V závěru práce, podepřené výzkumem, jsem navrhl možná východiska. Řešení problému Romů a jejich edukace by mohlo vycházet nejen od změny postoje společnosti, ale i od změny pedagogického přístupu. Především využitím pedagogiky zážitkové. Využitím směrů pedagogiky, která užívá slovní hodnocení a je umělecká. Optimální by mohla být waldorfská pedagogika nebo Montessori pedagogika, intuitivní pedagogika, pedagogika stavějící na vztahu a zájmu, nikoliv na formálnosti. Především však ucelená předškolní výchova a překonání patrně největší překážky, kterou je práce s rodiči. Zájem plodí zájem a z vlastní zkušenosti vím, že se dá dlouhodobým působením a spolu s respektem nakonec konstruktivně pracovat i s dospělými Romy.

2 Teoretická část

2.1 Romové

Pro pochopení současné situace Romů a jejich vztahu ke vzdělávání je podstatné vymezení tohoto etnika: „*Romové jsou dnes etnikem bez vlastního politického územního celku, romské subetnické skupiny žijí po celém světě, respektive v zemích mnoha států světa, v nichž jsou specifickou etnickou skupinou. Pojmenování Rom je vlastním názvem - autoetnonymem, kterým se sami Romové nazývají. Sami sebe takto mezi sebou označují jak Romové, kteří aktivně používají romský jazyk, tak i Romové, kteří již romsky nemluví. Příslušníky romského etnika na celém světě přitom spojují společné historické zkušenosti. Od dávnověku dodnes si Romové udrželi svébytný romský jazyk a kulturu.*“¹ Romové jsou příslušníky romského národa, romské národnostní menšiny, což paradoxně znamená, že za Romy podle našeho zákona je možno považovat pouze ty osoby, které se k romské národnosti hlásí.² Lze pak nahlížet na příslušnost k romskému národu jako na možnost volby?

Dle Sekyta: „*Romové mají jiný jazyk, jinou soustavu pojmů, vlastní kulturu, jiné hodnoty, odlišný vzhled, jinou historii, jiné zdroje obživy, jim vlastní široké rodinné vztahy, odlišný způsob života. A za sebou staletí pronásledování, vyvražďování, ponižování, segregace a diskriminace. Že jsou Romové jiní, je pochopitelné.*“³ Situaci v ČR popisuje dále tak, že Romové žijící v České republice patří k několika etnickým skupinám. Romština se v ČR vyskytuje v několika dialektech, případně etnolektech češtiny, slovenštiny či maďarštiny. Romové v ČR se člení do většího počtu rodů a velkorodin odvozených od původních indických kast.⁴ Čímž se vlastně definuje nesourodost Romů na našem území, která je patrná i v mnoha městech. Tato nesourodost se zrcadlí i v odlišném začlenění do majoritní společnosti. Ať již se jedná o plně asimilované jedince, jimž je romství přisuzované majoritou na základě antropologického typu nebo na druhé straně romská společenství žijící v separaci od

¹ STEKLÁ, R., HOUDEK, L. *Druhá směna (Jak využívat dějiny a literaturu Romů ve výuce na 2. stupni ZŠ)*. Praha: Romea, 2012, s. 13.

² Srov. SEKYT, V. *Romské tradice a jejich konfrontace se současností (Romství jako znevýhodňující faktor)*. [online]. [cit. 2016-12-12]. Dostupné z: < <http://www.ncss.cz/files/finalni-zpravagrafiko.pdf> >, s. 430.

³ SEKYT, V. in *Výchova k toleranci a proti rasismu: Odlišnosti mentality Romů a původ těchto odlišností*. Praha: Portál, 2008, s. 124.

⁴ Srov. tamtéž, s. 124.

majority.⁵ Většina Romů žijících v České republice zůstává kdesi na půl cesty a nepatří ani do jedné z těchto krajních skupin. Tito Romové jsou již částečně začlenění do společnosti, zůstávají však i nadále nositeli romských tradic a romství.⁶

Dalším nutným krokem je historické uchopení a původ Romů. Prapředci současných Romů pocházejí z dnešní Indie, odkud migrovali v několika vlnách (3. - 5. století a 9. - 10. století).⁷ Na území západní a střední Evropy se Romové objevili pravděpodobně již ve 13. – 14. století a zcela nepochybně následně v 15. století.⁸ Vědecky podložené hypotézy o indickém původu Romů je nesnadné přesvědčivě interpretovat především z důvodu, v naší kultuře běžné, spíše povrchní znalosti kontextu indické historie a jazyka.⁹

V českých zemích se první zmínka o Romech datuje k roku 1417.¹⁰ Současná situace je však ovlivněna především situací 20. století. Původní čeští a moravští Romové nepřežili druhou světovou válku a po roce 1945 se tedy kompletně změnila struktura romského etnika u nás.¹¹ Někteří Romové jsou v České republice již po mnoho generací a jde o zbytky českých a moravských Romů a Sintů. Většina však do českých zemí přišla v první generaci, a to mezi lety 1945 až 1993. Přistěhovali se převážně ze Slovenska, ale někteří i z jiných zemí teprve v posledních letech a jejich rodiny mají za sebou velmi rozdílnou životní zkušenost.¹²

Je třeba vnímat situaci, v jaké Romové zažívali svou historii. Minimálně 20. století, určené strachem a nedůvěrou k majoritě, to dokresluje. Ve třicátých letech se úřady rozhodly Romy v Čechách spočítat. Spočítali je, přidělili jim tehdy legitimace a čísla.¹³ O několik let později, za druhé světové války, stačilo Romy podle čísel posbírat, naložit do vagónů a poslat do pracovních a vyhlazovacích táborů. Z českých

⁵ Srov. SEKYT, V. *Romské tradice a jejich konfrontace se současností (Romství jako znevýhodňující faktor)*. [online]. [cit. 2016-12-12]. Dostupné z: < <http://www.ncss.cz/files/finalni-zpravagrafiko.pdf> >, s. 430.

⁶ Srov. tamtéž, s. 430.

⁷ Srov. JAKOUBEK, M. *Romové – konec (ne) jednoho mýtu*. Praha: Socioklub, 2004, s. 218-220.

⁸ Srov. LHOTKA, P.: *Romové na Českém území*. [online]. [cit. 2016-10-10]. Dostupné z: < <http://skola.romea.cz/cs/historie/romove-na-ceskem-uzemi/> >

⁹ Srov. STEKLÁ, R., HOUDEK, L. *Druhá směna (Jak využívat dějiny a literaturu Romů ve výuce na 2. stupni ZŠ)*. Praha: Romea, 2012, s. 13.

¹⁰ Srov. LHOTKA, P. *Romové na Českém území*. [online]. [cit. 2016-10-10]. Dostupné z: < <http://skola.romea.cz/cs/historie/romove-na-ceskem-uzemi/> >

¹¹ Srov. ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdělávání Romů*. Praha: Univerzita Karlova, 2013, s. 25-32.

¹² Srov. SEKYT, V. *Romské tradice a jejich konfrontace se současností (Romství jako znevýhodňující faktor)*. [online]. [cit. 2016-12-12]. Dostupné z: < <http://www.ncss.cz/files/finalni-zpravagrafiko.pdf> >, s. 431.

¹³ Srov. LHOTKA, P. *Romové v Československu před německou okupací*. [online]. [cit. 2017-2-2]. Dostupné z: < <http://www.holocaust.cz/dejiny/pronasledovani-a-genocida-romu/pronasledovani-a-genocida-romu-v-ceskych-zemich/romove-v-ceskoslovensku-pred-nemeckou-okupaci/> >

a moravských Romů válku nepřežil téměř nikdo.¹⁴ V „cikánském táboře“ osvětimského koncentráku Romové rychle umírali vlivem nelidských životních podmínek, hladu a nemocí. Vybraní Romové byli podrobováni zruďným pokusům. Doktor Mengele dával pro své pavědecké výzkumy přednost těhotným ženám a dvojčatům. V létě roku 1944, v souvislosti s postupující frontou, byli práceschopní Romové deportováni do koncentračních táborů hlouběji v německém vnitrozemí. Staří lidé a matky s dětmi byli jako práce neschopní ponecháni v táboře a v noci z 2. na 3. 8. 1944 společně zlikvidováni v plynové komoře (zahynulo jich přes 3000). Většina Romů deportovaných do Osvětimi z protektorátu své věznění nepřežila (kolem 5000 obětí).¹⁵

Po válce se do Čech a na Moravu, jež stále považovali za svůj domov, vrátili pouze jednotlivci z někdejších velkých rodin. Skupina českých Romů, do níž řadíme i ty žijící na Moravě, byla jako celek zlikvidována a právem je v této souvislosti možno hovořit o genocidě. Výrazně zdecimována byla také skupina německých Sintů. Někteří ze svědků holocaustu chtěli popřít svoje romství, ať již ze strachu z opakování nedávných zážitků, či pro lepší budoucnost svých potomků. V komplexu osvětimských koncentračních táborů našlo smrt téměř 20 000 Romů z celé Evropy. Celkový počet romských obětí druhé světové války se odhaduje na půl milionu osob.¹⁶

Čechy a Morava se staly německým protektorátem v březnu 1939. Kočovnictví Romů, tehdejších Cikánů, omezil první zvláštní zákon z května téhož roku, zostřený výnosem z 30. listopadu. Následně v roce 1940 byly zřízeny první dva pracovní tábory. Sčítání Cikánů v Čechách a na Moravě v dubnu 1940 napočítalo 6540 Cikánů, kromě asi 500 žijících v Sudetech, po anexi Německem. V roce 1942 bylo vydáno nařízení, podle něhož se měl kontrolovat pohyb „Cikánů“ až do doby, kdy budou moci být deportováni do koncentračních táborů. Někteří uprchli na Slovensko. Ze zbývajících šlo asi 6000 do koncentračních táborů v Německu a Polsku. Vrátilo se jich 600.¹⁷

Po válce se do Čech začaly za výdělkem přesouvat celé rodiny převážně slovenských Romů. Z východního Slovenska, kde v porovnání s tehdejšími, byť poválečnými, Čechami byla životní úroveň mnohem nižší a možnost získat práci velmi komplikované. Tyto skupiny začaly osídlovat prázdné pohraniční regiony jako

¹⁴ Srov. ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdělávání Romů*. Praha: Univerzita Karlova, 2013, s. 25-33.

¹⁵ Srov. LHOTKA, P. *Holocaust Romů*. [online]. [cit. 2017-2-2]. Dostupné z: < <http://www.holocaust.cz/dejiny/pronasledovani-a-genocida-romu/> >

¹⁶ Srov. tamtéž.

¹⁷ Srov. KENDRICK, D., PUXON, G. *Cikáni pod hákovým křížem*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2000, s. 56-57.

Mostecko, Chomutovsko, Ostravsko-Karvinsko a další průmyslové oblasti. Začala se tříštit tradiční rodová soudržnost. V roce 1959, na začátku února, přišli úředníci a policisté a všem, kteří do té doby kočovali, sebrali koně a odmontovali kola z vozů. V noci z 3. na 4. února 1959. Ze dne na den. Důvodem bylo „dosavadní neuspokojivé řešení tzv. cikánské otázky“. Na jeho základě vydalo politické byro ÚV KSČ v dubnu 1958 usnesení „O práci mezi cikánským obyvatelstvem v ČSR“. Na základě tohoto usnesení byl připraven zákon č. 74/1958 Sb., o trvalém usídlení kočujících osob, který byl schválen Národním shromážděním a který se pak stal právním podkladem pro likvidaci kočovného způsobu života Romů a všech „osob s pohyblivým bydlištěm“. V prosinci 1958 byla platnost tohoto zákona rozšířena i na osoby vedoucí „polokočovný život“.¹⁸ V praxi to znamenalo, že byl zákon aplikován nejen na potulné komedianty, brusiče a opraváře deštníků, ale i na ty „polokočovné Cikány“, kteří často migrovali mezi Čechami a Slovenskem za prací, ale byli přitom tradičně usedlí.¹⁹

V současnosti je právní a sociální postavení Romů v ČR různé, ale ve většině patří spíše k méně majetné, špatně situované části české společnosti. Romové jsou bez většího politického vlivu a především bez výraznějších perspektiv do blízké budoucnosti.²⁰ To lze považovat za cestu vedoucí k sociálnímu vyloučení, k jeho prohlubování. Další vyostřování lze vidět i v rovině edukační reality školy, která zrcadlí nastavení současné majoritní společnosti.

Romové jsou specifickou menšinou žijící na samém okraji společnosti s nízkou životní úrovní. Ta je charakteristická vysokou mírou nezaměstnanosti v tíživé bytové situaci s degradovaným stupněm vzdělání, kvalifikace a velkou závislostí na sociálních podporách. K dodržování zákonů a obecných norem společnosti jsou Romové laxní. Postrádají historické a teritoriální zakotvení. Majorita je stále vůči Romům nastavena xenofobně až rasisticky.²¹

¹⁸ Srov. ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdělávání Romů*. Praha: Univerzita Karlova, 2013, s. 34.

¹⁹ Srov. tamtéž, s. 35.

²⁰ Srov. SEKYT, V. *Romské tradice a jejich konfrontace se současností (Romství jako znevýhodňující faktor)*. [online]. [cit. 2016-12-12]. Dostupné z: < <http://www.ncss.cz/files/finalni-zpravagrafiko.pdf> >, s. 431.

²¹ Srov. NEČAS, C. *Romové v České republice včera a dnes*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002, s. 122.

2.2 Romové a škola

Jaký význam má romská kultura, rodinné, školní prostředí pro výchovu a vzdělávání romských dětí? Dalo by se předpokládat, že tento základ je stejně tak určující jako u dětí z majority. Na počátku vzdělávání však většinou stojí absence mateřské školy a nedostatek individuální péče. Častý jevem je velký počet dětí v romské rodině a omezené schopnosti rodičů učit se s dítětem.

Přítomné jsou ale také zvyky a tradice, které se předávají z generace na generaci, mnohdy v rozporu s kulturní tradicí majority, kterou v tomto případě zastupuje především škola. Často je obsahový význam těchto tradic již zapomenut, přesto přetrvávají v jednání a smýšlení jako tradovaný a nereflektovaný vzorec chování. Romská kultura bývá často označována za orální.²² Ve smyslu orální tradice musí být někdo, kdo si pamatuje a předává vyprávěním kulturní hodnoty etnika další generaci. To se v současnosti již neděje, především díky konzumnímu nastavení společnosti, kterému Romové podléhají, ač jsou vyčlenění. Dá se hovořit o krizi tradičních hodnot romské kultury, která se stává jakýmsi „spodním proudem“ ovlivňujícím současné generace mladých Romů. Projevuje se vyostřeným hledáním vlastní identity, která je v adolescenci přirozeným procesem.²³ Často však probíhá pod vlivem masmédií. Ztotožnění se s předkládanými vzory spotřební kultury přebíjí tradiční kulturní hodnoty romského etnika. (Alespoň tak se to jevílo u výzkumného vzorku mladistvých Romů na prahu dospělosti.)

Identita dnešních mladých Romů je formována nejen vlastními zvyky a tradicemi,²⁴ ale i současnými vlivy masové kultury, která sice patří k vlivu majority, ale je v rozporu s realitou školy, neboť nepožaduje po dítě konkrétní kroky v sebeuchopení a učení. Naopak, nabízí zábavu, vzory a vzorce chování, které jsou mnohdy v rozporu s kultivační rolí školy. Navíc není tento vliv médií korigován ze strany rodičů romských dětí, protože jejich tradice je odlišná, nehledě k odlišnému postavení dítěte v tradiční romské rodině, kdy dítě bylo bráno jako rovnocenný partner a tudíž se může rozhodovat, co chce a co nechce.²⁵

²² Srov. KAŠPAROVÁ, I. *Romové a majorita v České republice 2000 - 2001 očima tištěných médií*. [online]. [cit. 2016-12-12]. Dostupné z: < <http://www.ncss.cz/files/finalni-zpravagrafiko.pdf> >, s. 176.

²³ Srov. MACEK, P. *Adolescence*. Praha: Portál, 1999, s. 78-82.

²⁴ Srov. DAVIDOVÁ, E. *Cesty Romů 1945-1990*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004, s. 99.

²⁵ Srov. SEKYT, V. in *Výchova k toleranci a proti rasismu: Odlišnosti mentality Romů a původ těchto odlišností*. Praha: Portál, 2008, s. 129.

Ač je vliv rodiny na socializaci dítěte díky škole stále menší a instituce přebírají řadu funkcí, které dříve rodina zajišťovala,²⁶ neplatí to pro Romy. Realitu romské rodiny vystihují slova: „*Rodina je celek, v němž jsou děti dospělí ve stálém fyzickém a sociálním kontaktu. Navzájem se chrání před okolím a nikdy nejsou sami. Dítě žije ponořeno do rodiny a velmi rychle se vyvíjí v oblasti sociálních kontaktů.*“²⁷ Rodina je tím, co určuje jedince a jeho identitu, též i status v komunitě. Sociální status obyvatele romské komunity zůstává po celý život neměnný. Kredit je dán rodinným původem a je připisán na základě narození do konkrétní rodiny s určitým statusem v komunitě.²⁸

To kontrastuje s nastavením majority, neboť: „*Ve společnosti, jejíž reprodukce tak závisí na školní složce, je hodnota rodiny (a sociální skupiny, ke které náleží) dána výší školního kapitálu vlastněného všemi jejími členy.*“²⁹ V mnohých romských rodinách je výše školního kapitálu v rovině praktické základní školy. Má tak romská rodina pro majoritní společnost vůbec nějakou hodnotu? V tomto kontextu školního kapitálu se dá chápat sociální vyčlenění jako forma vytváření sociálně bezpečného prostoru mezi sobě rovnými.

Od narození bylo dítě v romské rodině součástí v jejím základním pojetí, ale též celé komunity, která spolupracovala na jeho formování a výchově. Tyto vnitřní mechanismy jsou i v současném světě v romském prostředí realitou. V mnohém skrytou, ale reálně živou v tradičním vzdělávání v rodině. Právě tato vnitřní tradice vzdělávání se specifickou formou romské etiky stojí v kontrastu proti oblasti formálního školního vzdělávání. Jak je patrné, byla romská vzdělanost postavená především na sdílení rodových tradic.³⁰

Škola a vzdělání jsou nositelem kultury a tradice majority, v tomto smyslu lze i nahlížet střet evropské tradice s tradicemi Romů. Romové jsou ti, kteří se měli a doposud mají srovnat do norem majoritní společnosti, která jim je v mnohém cizí, ale především jí ani nerozumí. Je toto neporozumění oboustranné?

„*V evropském prostředí se ocitli Romové ve zcela zvláštní situaci, protože jejich skupinové neformální normy nebyly vždy v souladu s normativním a hodnotovým systémem okolního většinového obyvatelstva. Proto je pro Romy dodnes těžké nalézt*

²⁶ Srov. DE SINGLY, F. *Sociologie současné rodiny*. Praha: Portál, 1999, s. 20.

²⁷ BALVÍN, J. *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém*. Praha: Radix, 2004, s. 45.

²⁸ Srov. JAKOUBEK, M. *Romové – konec (ne) jednoho mýtu*. Praha: Socioklub, 2004, s. 115-116.

²⁹ DE SINGLY, F. *Sociologie současné rodiny*. Praha: Portál, 1999, s. 26.

³⁰ Srov. SEKYT, V. in *Výchova k toleranci a proti rasismu: Odlišnosti mentality Romů a původ těchto odlišností*. Praha: Portál, 2008. s. 129.

*kompromis, podle kterých norem se chovat. Romové žili vždy v uzavřených skupinách a odstup majoritních společností k nim toto uzavření se do svého skupinového světa ještě posílil. Většinová společnost byla a bohužel zůstává pro Romy cizí skupinou, která je v minulosti odmítala, a proto se k ní bez rozpaků chovají jako k "nevlastní", které není ostudné všelijak podvádět a různě zkoušet."*³¹

Situaci dokresluje i fakt, že u romských dětí se u nás začala realizovat pravidelná školní docházka až od roku 1945.³² Naše společnost se učila žít se školou postupně historickým vývojem vzdělání a to se zase etablovalo do života západní společnosti. Nelze proto k nedávno započaté historii vzdělávání u Romů v našem prostředí očekávat jeho plnou akceptaci. Školní edukace se zaměřením na vývoj je investicí do budoucnosti a je v kontrastu s romským fatalismem, důrazem na prožívání současnosti a nedostatkem smyslu pro budoucnost.³³ Interkulturní rozdíly se odrážejí jak v rodinné výchově, ale též v postoji rodičů ke škole, školnímu výkonu dětí, přípravě dětí do školy, angažovanosti romských rodičů vůči škole a samozřejmě se tento komplex specifík odrazí i v postoji učitele a jeho angažovanosti k romským dětem.³⁴

*„Chceme-li porozumět odlišnosti Romů od většinové společnosti, musíme se ohlédnout po jejich minulosti. Pokud žili Romové v Indii, patřili ke kastám (džatí) kočovných řemeslníků. Kasta je příbuzenská pospolitost (velkorodina, rod) charakterizovaná endogamií, provozováním jedné úzce specializované profese, dodržováním nepsaných kastovních norem (platných jen pro příslušníky této kasty) a přísnou distancí od příslušníků jiných kast. Distance se projevuje především zákazem mezikastovních sňatků, intimních vztahů a společného stolování. Příslušníkům jednotlivých kast jsou zakázány činnosti, které přináležejí jiným kastám.“*³⁵ To přetrvává dodnes.

Současnost je determinována minulostí. Faktem je vyhlazení romské elity a inteligence za druhé světové války.³⁶ S tím spojený nedostatek vzorů a elity v romské minoritě a vliv těchto událostí působí dodnes. Následně přišla éra vykořenění z tradic se

³¹ *Historie a původ Romů.* [online]. [cit. 2016-10-10]. Dostupné z: <<http://romove.radio.cz/cz/clanek/18530>>.

³² Srov. SEKYT, V. in *Výchova k toleranci a proti rasismu: Odlišnosti mentality Romů a původ těchto odlišností.* Praha: Portál, 2008, s. 123-129.

³³ Srov. tamtéž, s. 126.

³⁴ Srov. PRUCHA, J. *Interkulturní psychologie.* Praha: Portál, 2010, s. 156.

³⁵ SEKYT, V. *Romské tradice a jejich konfrontace se současností (Romství jako znevýhodňující faktor).* [online]. [cit. 2016-12-12]. Dostupné z: <<http://www.ncss.cz/files/finalni-zpravagrafiko.pdf>>, s. 431.

³⁶ Srov. DAVIDOVÁ, E. *Cesty Romů 1945-1990.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004, s. 26.

zákazem kočování.³⁷ Poté následovalo čtyřicet let degradace celého etnika vzděláváním na zvláštních školách. Dodnes jde o jeden ze zásadních vlivů na motivaci romských dětí k učení. Nevzdělanost jejich rodičů, kteří z velké většiny absolvovali právě tyto zvláštní školy. Pro romské děti nebylo možné dostat měřítkům uplatňovaným na české děti v českém prostředí, proto byly v minulosti zvláštní školy u romských dětí jako jediné možné. Ještě v současnosti se lze setkat u romských rodičů s požadavky zvláštní školy pro své děti, aby to děti „měly jednodušší“. Romské děti, na základě vzoru svých rodičů, do této zvláštní školy samy chtějí, protože tam jsou ostatní děti z komunity a nemusí se tam učit, tak jako v běžné škole.

Škola je v rozporu s orální tradicí v romské komunitě. Romské vzdělání tvoří především neformální neškolské vzdělání získané v rodině. Obsahem je romský jazyk či etnolekt češtiny, kterým rodina mluví. Předává se romská kultura se všemi zvyklostmi a tradicemi, které si starší pamatují. Podstatná je i genealogie vlastního rodu, poučení o ostatních romských rodech a rodinách a o vztazích mezi nimi. Často to byly pověsti, mýty, pohádky, písňové texty, hádanky a přísloví a znalost osobností vlastní rodiny i ostatních rodů. Byla vyžadována znalost nepsaných pravidel, příkazů, zákazů a tabu, v některých rodech i otcova řemesla a druhého řemesla - hudby.³⁸ Pro českou společnost, školu, nebo případného zaměstnavatele je tato forma romského neformálního vzdělání bezobsažná, neboť uplatňuje hodnoty, které vycházejí z romství.³⁹

Romství je charakterizováno znalostí romštiny, některého z dialektů, dále kulturních návyků, znalostí rodu a jeho tradic, vědomím o uspořádání hierarchie rodiny a rodu, vědomím o uznávaných a odmítaných hodnotách, atd. Patří k tomu i specifická rodinná výchova.

Romství však lze i ztratit. Například v dětském domově nebo jej lze odmítnout na základě dobrovolného sžití s majoritou.⁴⁰ Další podstatný rys, na kterém romství stojí je, že: „*Rom si je vždy vědom své příslušnosti k rodině a k rodu (kastě). Toto vědomí je jednou z nejdůležitějších součástí romství. Komponenty tohoto vědomí jsou úcta ke starším členům rodiny, péče o děti patřící k rodině, starost o bezmocné členy rodiny a upřednostňování všech členů rodiny, a to na úkor ostatních, kteří nejsou členy rodiny.*

³⁷ Srov. DAVIDOVÁ, E. *Cesty Romů 1945-1990*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004, s. 201-210.

³⁸ Srov. SEKÝT, V. *Romské tradice a jejich konfrontace se současností (Romství jako znevýhodňující faktor)*. [online]. [cit. 2016-12-12]. Dostupné z: < <http://www.ncss.cz/files/finalni-zpravagrafiko.pdf> >, s. 446.

³⁹ Srov. tamtéž, s. 437 - 440.

⁴⁰ Srov. tamtéž, s. 432.

Príslušníky jiných rodů a jiných etnických skupin nepovažuje Rom za sobě rovné a podle toho s nimi i jedná.“⁴¹ V tomto „spodním proudu“ sociokulturní odlišnosti, který stojí na odlišné historické zkušenosti a náboženské tradici, lze najít kořeny mnohých neporozumění, neboť se odráží v každodenním prožívání a vyhodnocování zkušeností, především na základě citu. Odlišné je i vnímání času, které není orientované na budoucnost, ale naopak je velmi akcentované prožívání momentu „teď“. *„Přítomnost je však doménou romského času. V přítomnosti se nepromýšlí minulost a neuvažuje se o jiné než bezprostřední budoucnosti. Přítomnost se zažívá.*“⁴² Odlišné je tedy i vnímání minulosti. Historie se nezaznamenávala a vyprávění o ní se přesunovalo spíše do roviny mytologie.⁴³

Do současné doby, kdy nebyla zákonem vyžadovaná předškolní výchova, se romské děti v případě své neúčasti v předškolním vzdělávání ve srovnání s vrstevníky opožděovaly ve zvládání češtiny a tím i v celkovém intelektuálním vývoji.⁴⁴ Významná část romských dětí nastupovala do škol zcela nepřipravena na vzdělávací proces. Byla tedy svým sociokulturním prostředím znevýhodněna již na počátku. České školství svým nastavením nerespektovalo odlišné kulturní zázemí romských dětí ani neakceptovalo jejich odlišnou jazykovou výbavu, natož odlišný model rodinné výchovy.⁴⁵ Negativním důsledkem této skutečnosti bylo propadání, druhý, nebo třetí stupeň z chování, převádění do zvláštních škol, ukončení školní docházky v nižších ročnících základní školy nebo neochota dále se vzdělávat po absolvování základní školy.⁴⁶

Celá řada romských iniciativ se snaží ve svých programech napomoci změně, (např. Hnutí spolupracujících škol R), formulují programy, opatření a projekty, spolupracují se státními orgány i školou. Tyto iniciativy vznikají jak lokálně, tak s celostátní působností. Řešení vzdělávání romské populace je považováno za zcela rozhodující předpoklad vzestupu romského etnika i jeho integrace do společnosti.⁴⁷

Podle Francoise de Singly: *„Školní kapitál nemá vliv sám o sobě. Kombinuje se s jinými zdroji bohatství, které manželé mají – s krásou a se sociálním původem.*“⁴⁸

⁴¹ SEKYT, V. *Romské tradice a jejich konfrontace se současností (Romství jako znevýhodňující faktor)*. [online]. [cit. 2016-12-12]. Dostupné z: < <http://www.ncss.cz/files/finalni-zpravagrafiko.pdf> >, s. 432.

⁴² Tamtéž, s. 433.

⁴³ Srov. tamtéž, s. 432.

⁴⁴ Srov. KALHOUS, Z., OBST, O. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2009, s. 86.

⁴⁵ Srov. HAJSKÁ, M. *Romové v českém vzdělávacím systému*. [online]. [cit. 2016-12-12]. Dostupné z: < http://www.epolis.cz/download/pdf/materials_53_1.pdf >

⁴⁶ Srov. tamtéž, s. 87.

⁴⁷ Srov. KALHOUS, Z. OBST, O. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2009, s. 87.

⁴⁸ DE SINGLY, F. *Sociologie současné rodiny*. Praha: Portál, 1999, s. 28.

Právě sociální původ může být tím klíčem znemožňujícím Romům vzít vzdělání vážně jako hodnotu a investici. Lze tak pochopit i stěžování Romů na bezvýsledné hledání pracovních příležitostí, byť i s výučním listem, v oblastech, které společensky nejsou prisuzovány konkrétně romskému etniku, jako jsou např. kopácké práce.

Povinná školní docházka je daná zákonem. Ukládá ji Školský zákon – č. 561/2004 Sb. Hlava I. Povinnost školní docházky, § 36: Plnění povinnosti školní docházky.⁴⁹ Nebýt této nutnosti kladené státem, je možné, že by romské děti do školy buď nešly, nebo by neabsolvovaly zákonem daných devět školních let.

Jako hlavní důvody současné situace dle Holomka jsou tyto: česká škola nerespektuje etnokulturní, jazykové, sociální a psychické odlišnosti žáků z romského etnika.⁵⁰ S tím souvisí umocňování a legitimizace odlišností a handicapů romských dětí; nízké vzdělání romských rodičů působí negativně, vzdělání není považováno za hodnotu a dítě není vedeno k překonávání překážek; nízká úroveň bydlení a nevyhovující domácí prostředí neumožňuje dítěti přípravu do školy, nemá doma místo atd.; romské děti často mají jazykový handicap, neovládají češtinu; učitelé nejsou obeznámeni s psychickými odlišnostmi romských dětí a nemají prostor nebo ochotu se jim věnovat; romské děti jsou konfrontovány s nesnášenlivostí, intolerancí, která je ze strany rodičů živena na obou stranách.⁵¹ „Škola se pro dítě stává trestem, když není respektován jeho jazyk ani svět, když se najednou při přechodu do školy musí učit jazyku a hodnotám, které jsou diametrálně odlišné od jeho zaběhaného chápání, získaného v rodině.“⁵²

Je-li výchova procesem, který kultivuje lidský svět, v němž žák žije, vytváří to předpoklad, že učitel zná svět, ve kterém je žák doma. Učitel a vlastně i škola by měli mít kontakt se světem žáka.⁵³ Neznamená to nic jiného, než prakticky uchopená dlouhodobá, stálá a upřímná komunikace s rodinami žáků s pochopením jejich situace.⁵⁴ Chování žáků ve škole může být v rozporu s chováním žáků mimo školu. Jsou žáci ve škole připravováni pro život, nebo pouze pro školu? Romská komunita v kontextu vlastních, mnohdy minoritních a odlišných hodnot tento rozpor vnímá. Škola jako

⁴⁹ Srov. MŠMT, ZÁKON Č. 561/2004 SB.[online]. [cit. 2015-12-12]. Dostupné z: < <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>>

⁵⁰ Srov. HOLOMEK, K. in Balvín, J. A kol. Společně (Společně s Romy k multikulturní výchově ve školství): *Návrh vzdělávacího systému romských žáků a studentů v českém školství*. Ústí nad Labem-Brno: Hnutí R, 1997, s. 58 – 68.

⁵¹ Srov. tamtéž, s. 58 – 68.

⁵² BALVÍN, J. *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém*. Praha: Radix, 2004, s. 47.

⁵³ Srov. tamtéž, s. 20.

⁵⁴ Srov. tamtéž, s. 20.

instituce nesoucí majoritní hodnoty a tradice nerespektuje reálné životní prostředí romských žáků, jako jsou jejich rodiny, komunita i osobní mimoškolní život.⁵⁵ O to více je situace vyostřená v sociálním vyloučení.

2.3 Romové a učení

Rodič, učitel nebo vychovatel je prvním, kdo začíná formovat mladého člověka a probouzí jeho motivaci dozvědět se to, co nezná. Probouzí motivaci se učit. V kontextu sociokulturních východisek romského etnika, chceme-li romské děti učit tomu, co známe jako majorita, tak bychom měli reflektovat, že ač Romové žijí na našem území již několik staletí, jsou většinou ostatních obyvatel doposud nepoznání a nepochopení ve smyslu způsobu života, rodových tradic, způsobu myšlení a nazírání na svět.⁵⁶ Tak lze i reflektovat motivaci Romů a jejich dětí k učení realizovaném na školách, které vycházejí z evropské kulturně-historické tradice majority. V této souvislosti bych pominul učení sociální, které je přirozenou součástí života v romské rodině a komunitě, nicméně interkulturní rozdíly v rodinné výchově vycházejí ze specifík Romů.⁵⁷ Považuji proto za nutné dotknout se kulturních odlišností, společenských vzorců, odlišných náboženských východisek, hodnotových priorit, které právě z tohoto sociálního učení v romské rodině a komunitě vycházejí jako determinanty postojového utváření romského dítěte. Odlišnosti vztahující se k minoritě Romů a majoritě Čechů jsou důvodem zkoumání motivace, hybného činitele podněcujícího k činnosti či nečinnosti. Jsou to sociokulturní odlišnosti vytvářející kontury vztahového rámce zúčastněných stran v edukaci. Ve školním prostředí a výukovém procesu kladou nároky jak na učitele, tak i na žáka přicházejícího do majoritního prostředí z prostředí minority. Setkávají se zde i po staletích společného soužití odlišné kulturní proudy s odlišnou historií, odlišným očekáváním, normami a mnohdy i jazykem nebo alespoň jeho rozdílným užitím a interpretací.

V rovině současného nastavení vzdělávání jsou odlišnosti Romů v rozporu s majoritním prožíváním a hodnotami, které jsou problém především v procesním

⁵⁵ Srov. BALVÍN, J. *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém*. Praha: Radix, 2004, s. 20.

⁵⁶ Srov. GORAL, L. in *Výchova k toleranci a proti rasismu: Romové a Evropa*. Praha: Portál, 2008, s. 123-129.

⁵⁷ Srov. PRUCHA, J. *Interkulturní psychologie*. Praha: Portál, 2010, s. 156.

nastavení vzdělávání. „K nejčastějším problémům romského žáka při nástupu do školy patří jeho absence v jakémkoli předškolním zařízení. Nemá proto základní návyky hygienické ani sociální, nemá dostatečnou slovní zásobu, neumí kreslit ani psát, nedokáže se soustředit. Dítě obvykle nechápe, proč musí trávit den s cizími lidmi, když doted' fungovalo velmi dobře v komunitě doma, kde chce nadále pomáhat ostatním, pečovat o sourozence... Dítě navíc není zvyklé na pevný režim a řád, může mít problém s autoritou učitele. V rodině většinou chybí osoba, která by s ním dělala úkoly a celkově pomáhala s domácí přípravou do školy nebo aby aspoň zakoupila školní pomůcky.“⁵⁸

Děti napodobují své rodiče. Postoje rodičů formují i nastavení dětí, vůči světu a jeho součástí je i škola. Je podstatné si položit otázky související s kulturně historickým kontextem Romů: Jaké zážitky měli rodiče romských dětí? Byla vůči nim škola svým nastavením přátelská, či nikoliv? Jak respektovali jejich rodiče školu? Byla zvláštní škola nutná v kontextu pedagogického nastavení nebo šlo o precedens ze strany tehdejšího školství? Proč není vzdělání hodnotou v životě a komunitě Romů? Mají vlastně romské děti, žijící mnohdy v sociálním vyloučení, svůj prostor k učení? Jsou Romské děti odměňovány za své výsledky ve škole a je tak jejich motivace k učení posilována? Je škola v romské rodině tématem, o němž se komunikuje? Proč se neučí z vlastní vůle, ale jen proto, aby uspokojily své majoritní okolí a vyhnuly se případnému trestu při neúspěchu? Jsou na romské děti nároky ve škole nízké, přiměřené nebo přemrštěné?

Výčet těchto otázek by mohl pokračovat. Snažím se nyní dotknout především edukačního klimatu ve škole. Ve škole dochází k setkání dvou kulturních oblastí, tzv. minority a majority, menšiny a většiny. Jedna ze skupin se má přizpůsobit a učit se to, co je vlastní té druhé. Tím je nastavena míra přizpůsobení. Mezi těmito styčnými plochami stojí dítě z minority a formuje svůj vztah k majoritou určené škole. Stává se subjektem edukace, vnímá a prožívá vzájemné psychosociální vztahy a interakce v návaznosti na dění ve třídě a to formuje vztah k instituci zajišťující edukaci, tedy škole.⁵⁹ Tento vztah lze následně u Romů v zobecněné rovině reflektovat na míře motivace se učit a školu a s jejími obsahy respektovat a přijímat.

Škola nerozvíjí konstrukty romských dětí a nepřijímá jejich realitu vytvořenou zkušeností v prostředí, kde vyrůstají. Proces učení by měl reflektovat potřeby a již vytvořené konstrukty romských dětí ze sociálního vyloučení, na kterých se dá postavit

⁵⁸ SEKYT, V. in Výchova k toleranci a proti rasismu: *Odlišnosti mentality Romů a původ těchto odlišností*. Praha: Portál, 2008, s. 126.

⁵⁹ Srov. PRUCHA, J. *Interkulturní psychologie*. Praha: Portál, 2010, s. 163.

další osobnostní růst. Zohlednění by se mělo odrážet jak v přístupu pedagoga, způsobu vedení výuky, tak i ve způsobu hodnocení. Didaktické a metodické aspekty výuky, případně způsoby evaluace by měly být také přizpůsobeny specifickým romských dětí.⁶⁰ Realnost těchto předpokladů však stojí a padá nastavením majoritní školy, třídním kolektivem a osobností učitele.

2.4 Romové a sociální znevýhodnění

Sociální znevýhodnění se netýká pouze Romů, přesto jsou jako žáci se sociálním znevýhodněním doposud nejčastěji označováni právě děti romského původu. Do české školské legislativy bylo toto označení zavedeno v roce 2004 k identifikaci dětí, kterým náleží zvýšená míra podpory v prostředí školy. Lépe by však bylo hovořit o žákovi, nebo žácích s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění, případně z prostředí sociokulturně odlišného.⁶¹

„Pojem vymezuje skupinu žáků, kteří potenciálně či skutečně selhávají ve vzdělávání, nejsou zdravotně postiženi, dlouhodobě nemocní, případně jim není jasně diagnostikována některá ze specifických poruch učení či chování. Sociální znevýhodnění je tak kategorií označující širokou škálu příčin školní neúspěšnosti žáků z nezdravotních důvodů, které mají příčinu mimo školu v přirozeném sociálním zázemí dítěte nebo pramení z jiných životních okolností v životě dětí mimo půdu školy. Tyto skutečnosti dítě nemůže ovlivnit a stávají se pro ně přítěží v jiné sociální realitě, v našem případě v prostředí školy.“⁶²

Vliv sociálního prostředí, především rodiny, má základní význam pro formování osobnostních rysů dítěte a určuje i kvalitu a míru jeho socializace. Jestliže rodinné prostředí, které funguje i jako model chování, působí nedostatečně nebo nevhodně, zvyšuje se riziko rozvoje nežádoucích osobních charakteristik, které k poruchám chování vedou. V tomto směru jsou velmi rizikové rodiny asociálních jedinců

⁶⁰ Srov. KALEJA, M. *Determinanty hodnotových konstruktů ve vzdělávání romských žáků základních škol* [online]. [cit. 2017-2-2]. Dostupné z: <http://www.academia.edu/3088717/Determinanty_hodnotovych_konstruktu_ve_vzdelavani_romskych_zaku_zakladnich_skol>, s. 90.

⁶¹ Srov. METODIKA IDENTIFIKACE SOCIÁLNÍHO ZNEVÝHODNĚNÍ. [online]. [cit. 2016-10-10]. Dostupné z: <<http://vikovic.net/katalogpo/socialni-znevychodneni/1-vymezeni-termínu-socialni-znevychodneni/1-1-definice-socialního-znevychodneni/>>

⁶² Tamtéž.

a psychopatických osobností. Dále pak osoby s tendencí k nevhodným návykům, vedoucím ke změně osobnosti (např. alkoholismus, drogy, gambling, prostituce, aj.). Též rodiny emočně chladných jedinců bez zájmu o děti a tomu odpovídající strukturou hodnot a norem. Patří sem i rodiny žijící v sociálním vyloučení. Negativní vliv bude o to větší, jestliže je dítě k disharmonickému vývoji osobnosti nějak disponováno. I to je v takových případech pravděpodobnější, než v běžné populaci, protože u jejich neadekvátně se chovajících rodičů nelze určitou genetickou zátěž vyloučit.

Sociální znevýhodnění má celou řadu projevů, které ovlivňují edukační a socializační proces ve školním prostředí a též se odrážejí i v klimatu třídy. V oblasti vzdělávacích potřeb se sociální vyloučení projevuje vznikem překážek v učení, které žákům znemožňují rozvoj jejich schopností a vzdělávacího potenciálu. Oproti zdravotnímu postižení je sociální znevýhodnění velmi široká kategorie. Sociální znevýhodnění není poruchou ani onemocněním, které by se projevovalo dysfunkcí organismu. Nemá tedy objektivně měřitelné symptomy, ale projevuje se širokou škálou projevů sociálního, psychického, kulturního, ekonomického charakteru.⁶³

Při zkoumání vývoje života Romů v prostředí Evropy je nutné reflektovat tradiční způsob života v tzv. romských osadách.⁶⁴ S tím souvisí i podobnost života v sociálně vyloučené lokalitě, kde dochází k sociálnímu znevýhodnění. Novák popisuje situaci takto: „*Mluvíme zde o fenoménu tzv. kultury chudoby. Domníváme se, že tento kulturní systém je charakteristický pro poměrně početné sídelní lokality, ať jsou to už tradiční romské osady na Slovensku nebo etnicky segregovaná městská gheta, která jsou zase spíše příznačné pro Českou republiku. Pro naše uvažování je důležitý fakt, že kultura chudoby se vytvořila jako adaptační mechanismus na extrémní situaci, v níž byli někteří lidé, chce se říci Romové, nuceni přežívat*“⁶⁵ Vygenerované životní strategie na základě extrémních podmínek jsou sice respektování hodné, ale nejsou adekvátní pro život v naší kultuře a jejich použití automaticky diskvalifikuje při snaze o zařazení k majoritě.⁶⁶ Nepoužitelnost životních strategií sociálního vyloučení ve školním prostředí mezi spolužáky z majority a pod vedením učitele, který reprezentuje majoritní kulturu, vystoupí velmi zřetelně.

⁶³ Srov. METODIKA IDENTIFIKACE SOCIÁLNÍHO ZNEVÝHODNĚNÍ. [online]. [cit. 2016-10-10]. Dostupné z: < <http://vikovic.net/katalogpo/socialni-znevychodneni/1-vymezeni-termínu-socialni-znevychodneni/1-1-definice-socialního-znevychodneni/> >

⁶⁴ Srov. JAKOUBEK, M. *Romové – konec (ne)jednoho mýtu*. Praha: Socioklub, 2004, s. 92-97.

⁶⁵ NOVÁK, K. *Romové, nacionalismus a rozvojové programy*. [online]. [cit. 2017-1-1]. Dostupné z: < <http://www.ncss.cz/files/finalni-zpravagrafiko.pdf> >, s. 405.

⁶⁶ Srov. NOVÁK, K. *Romové, nacionalismus a rozvojové programy*. [online]. [cit. 2017-1-1]. Dostupné z: < <http://www.ncss.cz/files/finalni-zpravagrafiko.pdf> >, s. 405.

Vztáhneme-li sociální vyloučení, sociální znevýhodnění a strategie přežití v kultuře chudoby k motivaci učit se, potažmo učit se ve smyslu školního nebo majoritního pojetí, nezbývá než se ptát, zda se nejedná o míjení a kontrast kulturních vzorců. Motivace k učení se odlišuje především ve smyslu potřeb po obsahu učení, způsobů a užití naučeného. Pohlédneme-li na obsahy učení, které nabízí školní osnovy, je pro děti ze sociálního vyloučení nejzajímavějším obsahem skryté kurikulum. Motivy k učení jsou u minority odlišné, než u majority a učení probíhá zkušenostní formou.

2.5 Motivace k učení u Romů

Motivace je termín, který je odvozený z latinského „movere“ – hýbat, pohybovat. Znamená souhrn hybných činitelů, jak v činnostech a učení, tak i v osobnosti samotné. Hybným činitelem mohou být takové skutečnosti, které jedince podněcují nebo podporují, případně naopak tlumí, aby něco konal, vykonal, nebo naopak nekonal.⁶⁷ Tak lze vymezit motivaci v psychologicko-pedagogické rovině. Motivace zároveň zahrnuje nejen vnější pobídky, ale i vnitřní motivy.⁶⁸ Tak lze hovořit o rozdělení motivace na vnější a vnitřní.⁶⁹

Nahlížení na motivaci z hlediska hierarchie potřeb dle Maslowa⁷⁰ v kontextu jejich nestejné důležitosti, dává mnohé podněty k otázkám týkajících se Romů, školního prostředí a motivace k učení. Dle stoupající složitosti jsou uspokojovány ty potřeby, která stojí nad základními potřebami pouze v případě, že jsou nižší potřeby uspokojené. Podle teorie A. Maslowa existují dva základní typy potřeb: deficitní a rozvojové.⁷¹

Jsou-li uspokojeny deficitní potřeby: fyziologické potřeby, potřeby jistoty, potřeba lásky a sounáležitosti a potřeba sebeúcty, lze uspokojovat potřeby rozvojové: potřeby znalosti a porozumění, estetické potřeby a potřebu sebeaktualizace.⁷² V tomto smyslu, má-li žák hlad, je nevyspalý, případně nemocný (tj. nejsou uspokojeny jeho fyziologické potřeby), bude se těžko soustředit na učení.⁷³ Nenaplněné fyziologické

⁶⁷ Srov. ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993, s. 84.

⁶⁸ Srov. tamtéž, s. 84.

⁶⁹ Srov. HELUS, Z. *Psychologie*. Praha: Fortuna, 2003, s. 47.

⁷⁰ Srov. MAREŠ, J. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013, s. 253.

⁷¹ Srov. tamtéž, s. 254.

⁷² Srov. tamtéž, s. 254.

⁷³ Srov. tamtéž, s. 254.

potřeby u romských dětí ze sociálního vyloučení tak mohou být jedním ze základních faktorů, které narušují motivaci k učení.

Postoupíme-li k dalšímu naplňování deficitních potřeb, ukazuje se nám další rozměr minoritního romského prožívání edukační reality spojené s majoritní školou: „*Pokud se žák bojí do školy, protože je ponižován spolužáky, zesměšňován učitelem (tj. jsou ohroženy jeho potřeby jistoty a bezpečí, potřeba sebeúcty), bude mít pravděpodobně problémy s učením.*“⁷⁴ Sociální vyloučení, které je ve většině případů východiskem u žáků romského etnika, stává se samo o sobě kontraindikací naplnění potřeb sounáležitosti: „*Pokud je žák izolován, nikdo ze spolužáků se s ním nechce bavit, nikdo mu nepomůže (tj. není uspokojena jeho potřeba sounáležitosti s vrstevníky), pak se nemůžeme divit, že nechce chodit do školy, nesnaží se. Mezi izolované žáky patřívají např. ti, kteří pocházejí ze sociálně znevýhodněného prostředí, z kulturních či etnických minorit, nebo žáci neovládající jazyk, v němž se vyučuje.*“⁷⁵

Jazyk, v němž se vyučuje, nemusí být odlišný od mateřského jazyka, ale spíše rozvinutý jazykový kód, který používá učitel ve škole. Ten je pak pro romské dítě „odlišným jazykem“, který nekoresponduje s omezeným jazykovým kódem prostředí romské komunity, v níž se doposud pohybovalo a vyrůstalo. Již od útlého věku jsou řečové návyky formovány sociálním prostředím, do kterého dítě vrůstá. Nejde pouze o rozsah slovní zásoby a vyjadřovací schopnosti. Podstatný je samotný způsob komunikace. Systém vyššího školství, což pro situaci sociálního vyloučení lze vztahovat i na střední školství, je jazykem a normami adaptován na kulturu a hodnoty středních vrstev.⁷⁶ Teorie B. Bernsteina o řečových kódech, lze brát v tomto smyslu jako nápomocnou k porozumění sociokulturním odlišnostem na půdě školy.⁷⁷ „*Děti z nižších vrstev a etnických menšin (např. značná část Romů) prožívá tak jistý „střed kultur“, na rozdíl od dětí ze středních vrstev a z rodin adaptovaných na dominující kulturu, kulturu školy. Odtud plyne i to, že motivace k přijetí „nabídky školy“ jsou u nich obvykle nižší.*“⁷⁸

Uspokojení potřeby sounáležitosti s vrstevníky je ve třídách, kde je více romských dětí, naplňováno vznikem koalice, která postupně sílí a v období puberty často znemožní ostatním dětem se učit. Ne každý z učitelů je schopen si v takové situaci zjednat kázeň. Málo učitelů si uvědomuje fakt, že: „*třída a probíhající edukace jsou*

⁷⁴ MAREŠ, J. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013, s. 254.

⁷⁵ Tamtéž, s. 254.

⁷⁶ Srov. HAVLÍK, R., KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál: 2007, s. 89.

⁷⁷ Srov. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002, s. 125-127.

⁷⁸ HAVLÍK, R., KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál: 2007, s. 89.

*prostorem střetávání a konfliktů, v němž zhusta nejde primárně o „ovoce“ poznání, vzdělanost či budoucí profesní zařazení, ale o adresování a prosazování různých osobních, sociálních, kulturních stanovisek a zkušeností.“*⁷⁹

Sociokulturní odlišnosti vyjadřuje i struktura jazyka a velkým nedostatkem romského dítěte je především jazyková nevybavenost. Je to způsobeno tím, že slova, která používá, mají v prostředí, kde vyrůstá, příliš široký význam. V sociálním vyloučení jsou slova mnohoznačná a pojmově nepřesná. Pro život v romské komunitě to je však postačující, neboť význam slov zpřesňuje mimoslovní komunikace a řeč těla. Ve školním prostředí i v prostředí mimo rodinu však tento komunikační model nefunguje. Mimoslovní dorozumívání, proměny intonace, mimiky, výrazná gestikulace a proměnlivé významy slov, to vše je součástí komunikace Romů a situace v běžné třídě není ve shodě s popsáním způsobem komunikačního modu, který si romské dítě přináší.⁸⁰

Sociokulturní odlišnosti se promítají i do uspokojování tzv. rozvojových potřeb. Nejsou-li žáci doma vedeni k tomu, že vzdělání má hodnotu, nemají pak potřebu získávat nové znalosti a rozumět tomu, co se učí.⁸¹ V prostředí romského etnika jde o standartní přístup vycházející z kulturní historie. Romské děti také mají těžiště svých zájmů mimo školu.⁸² Opět zde vystupuje sociokulturní kontext jako determinant míry motivace se učit. Vnímání hodnoty vzdělání u Romů se liší od vnímání hodnoty u majoritní společnosti. Následné přenesení zájmů mimo školu nebo nedůvěra v sebe sama ve školním prostředí mohou být však až následným mechanismem, kdy primární je zážitek nepřijetí školou, spolužáky, nebo náročnost edukační reality. Probouzení a aktualizace rozvojových potřeb je, dle Mareše, užitečným východiskem.⁸³ Otázkou zůstává, zda má učitel soustředěný na třídu potenciál dát prostor probouzení rozvojových potřeb romského dítěte ze sociálního vyloučení, které mohou být odlišné nebo v rozporu s potřebou ostatních žáků.

⁷⁹ VALENTA, J. *Didaktika osobnostní a sociální výchovy*. Praha: Grada, 2013, s. 72-73.

⁸⁰ Srov. SEKYT, V. *Romské tradice a jejich konfrontace se současností (Romství jako znevýhodňující faktor)*. [online]. [cit. 2016-12-12]. Dostupné z: < <http://www.ncss.cz/files/finalni-zpravagrafiko.pdf> >, s. 431.

⁸¹ Srov. MAREŠ, J. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013, s. 254.

⁸² Srov. tamtéž, s. 254.

⁸³ Srov. tamtéž, s. 254.

2.6 Učební činnost, cíl a jeho motivační význam

Skalková uvádí, že znalost cíle je pro žáka zásadní. Vědomí cíle, k němuž při vyučování žáci směřují, usměrňuje a dynamizuje jejich činnost.⁸⁴ To však předpokládá cíle, které mohou být adekvátní sociokulturní úrovni žáků. Výchozí je schopnost žáků těmto výukovým cílům porozumět, případně je vnímat jako podstatné ve vlastním hodnotovém žebříčku. Proto je při výchově a vzdělávání romských žáků potřebné reálné stanovení cílů. Dle Balvína lze cíle výuky nahlížet v celkové snaze o optimalizaci společenských procesů a učitelé jsou odpovědní za dosahování žádoucích výchovných cílů. Ty nestojí pouze na přáních a představách českých škol a českých učitelů. Jejich ovlivňování je zároveň i úsilím romských politických představitelů, romských politických stran a občanských sdružení.⁸⁵ Otázkou tedy zůstává podoba edukační reality školy v interakci s romskými dětmi ze sociálního vyloučení. Zdůrazňuji pojem sociální vyloučení, neboť tam, kde se Romové integrovali a přijali hodnoty majority, budou i jejich děti respektovat hodnoty školy a většiny.

V mnohých případech u romských dětí dochází k neporozumění již na úrovni cíle vyučování nebo i jednotlivých úloh, které strukturují výuku. Skalková zdůrazňuje znalost cíle ve školní činnosti, kterou žáci vykonávají i v souvislosti s rozvíjením vlastní organizace a vytváření vlastní perspektivy postupu řešení úkolu.⁸⁶ V opačném případě, kdy je životní kontext odlišný nebo se neseťkává s kontextem výukové situace a sociokulturní realita vychází především z perspektivy přítomného okamžiku, se neporozumění cílům stává stresorem umocňujícím vyloučení ze sociálního organismu třídy.

„Romové mají jiný jazyk, jinou soustavu pojmů, vlastní kulturu, jiné hodnoty, odlišný vzhled, jinou historii, jiné zdroje obživy, jim vlastní široké rodinné vztahy, odlišný způsob života. A za sebou staletí pronásledování, vyvražďování, ponižování, segregace a diskriminace. Že jsou Romové jiní, je pochopitelné.“⁸⁷

Romské dítě se stejně jako ostatní děti učí v předškolním věku nápodobou svého okolí, které má v jeho případě vlastní, romské kulturně historické kořeny. Toto okolí se v mnohém značně odlišuje od okolí dětí z majority. Tyto dva světy se posléze střetávají

⁸⁴ Srov. SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007, s. 126.

⁸⁵ Srov. BALVÍN, J. *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém*. Praha: Radix, 2004, s. 24.

⁸⁶ Srov. SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007, s. 126.

⁸⁷ SEKYT, V. in *Výchova k toleranci a proti rasismu: Odlišnosti mentality Romů a původ těchto odlišností*. Praha: Portál, 2008, s. 124.

na půdě školy. Romské dítě zastupuje menšinu. Tím je poukázáno i na vnitřní konflikt, kterému je vystaveno, neboť se má přizpůsobit. Hodnoty, s nimiž přichází (jsou pro něj hodnotami jeho rodiny, domova a jiné nezná), jsou mnohdy v ostrém kontrastu hodnot školy a spolužáků. Je samo v cizím světě. Mnohdy i středem posměšků. Vybočuje a je vidět, neboť jeho plet' je tmavší. Znamená to, že hodnoty jeho rodiny jsou horší?

„Velké procento romských dětí stále navštěvuje zvláštní školy, přestože tam intelektově nepatří. Nemají ani žádný významný zdravotní handicap, který by jim bránil vzdělávat se v běžné třídě (ostatně dnes už se děti s handicapem zařazují do běžných tříd). Nedůvěra Čechů k Romům a naopak značně ztěžuje prvňáčkovi začlenit se mezi ostatní. Necítí se často ve třídě moc dobře. Vzdělávání romských dětí zůstává proto v ČR trvale ožehavým problémem, se kterým se daří pracovat jen velmi pozvolna. Malým krokem ke zlepšení je třeba okolo 200 romských asistentů ve školách, kteří dětem pomáhají.“⁸⁸

Základní rovina problému motivace romských dětí k učení se a odlišného sociokulturního rámce stojí na vytvoření užšího osobního vztahu k vyučované látce u žáků z minoritního prostředí. Tento osobní vztah má pak potenciál příznivě ovlivnit celý proces učení.⁸⁹ Podstatná je problematika vymezení cílů výuky a jejich potencionální motivační náboj. Opět jde o roviny odlišných životních perspektiv majority a minority. „K didaktickým situacím ovšem patří i ty, kdy subjektivní cíle žáka se zásadně liší od cílů učitele. Tyto situace signalizují většinou projevy neúčasti (např. ve formě výrazné pasivity, nebo naopak nekázně, žák se zaměstnává jinou činností, apod.).“⁹⁰ Tato charakteristika nemusí být nutně vztahována k romským dětem ze sociálního vyloučení, přesto je signifikantní. Záleží na schopnostech učitele, jak prováže subjektivní cíle žáků s cíli výuky. Dalším důležitým faktorem je nastavení kolektivu třídy.

Jak se může stát cíl výuky nebo jen předmět učení pro žáka subjektivním cílem? Lze tohoto dosáhnout i u žáků z minoritního prostředí? Dostupnost cíle by měla být základní podmínkou. Vytvořením přitažlivé situace v procesu učení může učitel umožnit žákům přijmout výukové cíle za „vlastní“.⁹¹ Tato rovina dostupnosti cíle apeluje na práci učitele, který je nucen tyto cíle propojovat. A v případě třídy s žáky z minoritního prostředí je podněcování dílčích cílů v pedagogické situaci základním

⁸⁸ SEKYT, V. in Výchova k toleranci a proti rasismu: *Odlišnosti mentality Romů a původ těchto odlišností*. Praha: Portál, 2008, s. 128.

⁸⁹ Srov. SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007, s. 126.

⁹⁰ Tamtéž, s. 126.

⁹¹ Srov. tamtéž, s. 127.

nástrojem k motivaci žáků. L. S. Slavina dokládá význam posloupnosti dílčích cílů ve svém výzkumu neprospívajících a neukázněných žáků.⁹²

Sociální zkušenost, která v romském prostředí dlouhodobě působí jako primární forma neformálního vzdělávání, není s teoretickou, racionální formou vzdělávání, kterou reprezentuje školní prostředí, pro romské děti přijatelná.⁹³ Je otázkou, jak navázat. Možností je: „*práce se zážitkem a emocemi; tzv. vtělené poznání – poznání, které prošlo organismem ve formě chování či jednání či prostě fyzického prožitku a fyzické aktivity.*“⁹⁴ Opět se však objevuje výzva v kolektivu třídy, kdy na základě specifík menšiny formujeme podobu výuky pro většinu. Touto situací paradoxně otáčíme výukovou situaci směrem k pozitivní diskriminaci. Přizpůsobení menšiny pro její specifika je nereálné. Je integrace východiskem, nebo by mělo být vzdělávání diferencované?

Východiskem by mohlo být navázání vztahu pedagoga s romským žákem v rovině respektu a úcty, aby tento vztahový rámec motivoval dítě k zvládnutí teoretické roviny učiva. (Výzkumy v NZDM tuto motivaci k učení stojící na vztahu k pedagogovi potvrdily.) K zvnitřnění motivace v oblasti praktického vyučování, lze cíleně pracovat s pohybovou kulturou Romů a tradičními romskými řemesly. Totéž lze aplikovat na zvnitřnění hodnot romské kultury, např. v oblasti etických a mravních zásad, tzv. „romipen“, a nalezení cesty směrem k hodnotám majoritní společnosti.⁹⁵

Podstatné je, jakým způsobem romské dítě zažívá školu. Má to vliv na jeho motivaci se učit, nebo do školy vůbec chodit. Romské děti chtějí být s dětmi, které jsou stejné jako ony. Chtějí být s těmi, které znají z místa svého bydliště. V případě výzkumného vzorku, na kterém byl realizován výzkum, se jedná nejčastěji o děti ze sociálně vyloučené lokality. Kde se tyto děti nachází? Jsou v praktické, speciální škole, alespoň doposud. Přestup z běžné základní školy byl v předchozích letech jen otázkou času. Paradoxem celé situace byl i přístup školy a doufejme, že jej situace inkluze změní. Učitel či učitelka byli rádi, že odchází problematický žák a výuka může opět pokračovat normálně. Škola si také oddechla jako celek, neboť je všeobecnou nálepkou, že Romové bývají agresivní, kradou a vůbec vybočují. Nakonec i romské dítě samotné bylo rádo, neboť se dostalo mezi své a školu již nebude zatěžovat. Často jsem se s touto

⁹² Srov. SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007, s. 127.

⁹³ Srov. BALVÍN, J. *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém*. Praha: Radix, 2004, s. 24.

⁹⁴ VALENTA, J. *Didaktika osobnostní a sociální výchovy*. Praha: Grada, 2013, s. 73.

⁹⁵ Srov. tamtéž, s. 73.

situací setkával a opravdu se těším na změny v inkluzivní politice státu a doufám, že tuto situaci běžné školy zvládnou.

2.7 Pedagog a jeho práce s motivací

Učitel jako aktér vzdělávacího a výchovného procesu, který působí na žáka, by měl být i tím, kdo pracuje s motivací žáků. Učitelovo očekávání nepodněcuje dostatečně činnost žáků, je-li přehnaně vysoké, nereálné, nebo příliš nízké a ovlivňuje aspirační úroveň žáků.⁹⁶ O to více je přístup učitele důležitý a je též nutné vnímat ho jako podstatný pro edukaci. Jde o proces kreativního utváření vědění, smyslu věcí a sebe utváření s cíleným zaměřením na žáka.⁹⁷ V tomto kontextu vlastního formování osobnosti žáka v koedukované třídě s rozdílnými žáky, jsou funkční různé a odlišné druhy motivace. Také v souvislosti s vývojem třídy a žáků. Jiná motivace podněcuje děti mladšího školního věku, jiná děti staršího školního věku, atd. (Ve zkoumané skupině se tento fakt potvrdil.)

Jestliže je motivační krize žáků v pubertě pro mnoho učitelů výzvou, je tato situace u Romů mnohem výraznější. Právě dovednost klást si určité a konkrétní cíle by měla být u starších žáků učitelem plánovitě podporována.⁹⁸ Bohužel u starších žáků bývá již pozdě. Ve smyslu cílů výuky jim již „ujel“ pomyslný vlak. Aspirační úroveň se v této souvislosti s cíli výuky uplatňuje na základě dovednosti subjektu edukace, tedy žáka, klást si cíle přiměřené a reálné vzhledem k podmínkám situace.⁹⁹

Neporozumění cílům je základním zdrojem, na němž ztroskotávají žáci z romské minority. Objektivní orientace v přiměřenosti k cílům se ztrácí, a to jak v kladném sebehodnocení, tak i záporném. Mnohdy by romské děti na vyřešení výukové situace měly schopnosti i znalosti, ale cíle je nemotivují. Jakoby výukové cíle školy nepatřily do jejich světa. Škola se jeví jen jako nutné zlo, které je třeba ve smyslu fatalistického pojetí světa přetrpět. Právě zde stojí odpovědnost na straně učitele jako odborníka, který by měl motivovat děti k sebepoznání, seberegulaci a učení. *„Způsob, jak učitel formuluje cíle činnosti a jak řídí proces učení, dává žákům různé možnosti pro*

⁹⁶ Srov. HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L. *Zážitkové učení*. Praha: Grada, 2009, s. 80.

⁹⁷ Srov. VALENTA, J. *Didaktika osobnostní a sociální výchovy*. Praha: Grada, 2013, s. 72.

⁹⁸ Srov. SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007, s. 128.

⁹⁹ Srov. tamtéž, s. 128.

uplatnění míry samostatnosti.“¹⁰⁰ Za sebe bych k samostatnosti přidal i určitou míru spolupráce.

Zvyšování emoční bilance jednotlivých žáků a kolektivu třídy ve vztahu k učení stojí především na činnosti učitele.¹⁰¹ Motivace žáků je pro učitele nápomocným výchozím činitelem, na jehož konturách pak staví a uskutečňuje program výuky, který má motivace za úkol rozvíjet a posilovat. Realizovat lze i motivace bez přímé návaznosti a vytvářet tzv. dramaturgické oblouky, které jsou v aktivaci žáků nápomocné. Výukové činnosti nemusí navazovat bezprostředně. Učitel tak může pracovat s motivačním faktorem, aktivně ho vytvářet a modulovat. U řady žáků takovou motivací zaséváme otázky, výzvy, nejistotu, napětí a ovlivňujeme tak atmosféru třídy, edukačního procesu a dynamiku celého kolektivu.¹⁰² Paradoxem situace jsou opět specifika konkrétních žáků, kteří vytváří kolektiv třídy. Možnost působení stejného motivačního apelu na žáky z majority a zároveň na žáky z romské minority na základě sociokulturních odlišností je problematické. Napomáhá tomu již několikrát zmíněná rovina odlišného hodnotového nastavení.

Seberegulace by měla být výsledkem regulace a motivace ze strany učitele. Také k tomu patří učitelovo konstruktivní směřování žáka. Proč však tato cesta k seberegulaci u romské minority zpravidla selhává? Jsou základním problémem sociokulturní východiska? Proč jsou učební cíle našich škol Romům tak cizí, že předpoklady dalšího vzdělávání spolu s další sebevýchovou zůstávají nenaplněné?

K nalezení odpovědí nám v mnohém může pomoci pochopení odlišnosti prožívání Romů, se kterým se učitel ve své pedagogické činnosti setkává. Lze pracovat s myšlenkou, že: „*Učitel přistupuje k žákům vlastně jménem jejich života a světa, jménem reality, na niž se připravují, jménem skutečnosti, v níž žijí a budou žít.*“¹⁰³ Sekyt nabízí realitu prožívání Romů a rozdíly v prožívání světa minority a majority demonstruje na tématu toho, co lze vnímat jako pravdu: „*Jako lhaní může být považováno také jejich pojetí pravdy. Pravda je to, za co by dali ruku do ohně - ale přitom to nemusí odpovídat objektivní skutečnosti. Asi tak jako my, když říkáme na úřadech to, co chtějí slyšet a také to nemusí odpovídat objektivní skutečnosti...*“¹⁰⁴ Hledání objektivity ve vyučování a též v přístupu k žákům je plně v kompetenci učitele

¹⁰⁰ SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007, s. 128.

¹⁰¹ Srov. HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L. *Zážitkové učení*. Praha: Grada, 2009, s. 80.

¹⁰² Srov. HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L. *Zážitkové učení*. Praha: Grada, 2009, s. 79-80.

¹⁰³ BLÍŽKOVSKÝ, B. *Systémová pedagogika*. Ostrava: Amosium Servis, 1997, s. 81.

¹⁰⁴ SEKYT, V. in *Výchova k toleranci a proti rasismu: Odlišnosti mentality Romů a původ těchto odlišností*. Praha: Portál, 2008, s. 125.

a i přes mnohé impulzy konstruktivistického přístupu je učitel ze strany romského dítěte často konfrontován s odlišným prožíváním a chápáním reality světa, než jaké zná ze strany majoritního okolí, které jej obklopuje, neboť i učitel je součástí střední třídy.

Má smysl pro učitele či vychovatele snažit se o odloučení romských žáků od jejich prostředí, případně od jeho hodnot? Balvín tuto situaci komentuje slovy: „*Učitelé, kteří nevylučují romské žáky z jejich prostředí a tvůrčím a citlivým způsobem využívají prostředí žáků pro rozvoj jejich osobnosti, jsou skutečnými vychovatelskými osobnostmi. Jedině takovýmto způsobem je možné nejenom vychovávat žáka k uchování jeho identity, ale v tomto procesu najít způsoby, jak ovlivňovat a eliminovat negativní faktory jejich života.*“¹⁰⁵ Následně Balvín opětovně zdůrazňuje roli pedagogického asistenta, nebo romského učitele orientovaného v situaci romské komunity, jak ve smyslu pozitivních, tak i negativních aspektů¹⁰⁶ a zároveň také ve smyslu prožívání reality světa.

Hajská již v roce 2005 psala o speciální přípravě učitelů: „*V koncepci transformace základního školství je obsažena mj. také speciální příprava učitelů, kteří mají kromě absolvování multikulturní výchovy získávat povinné minimum znalostí o romské komunitě, romském jazyce a kultuře a o odlišnostech komunikace s romskými rodiči.*“¹⁰⁷

Problematika vzdělávání romské populace nestojí pouze na činnosti učitele, ale je odvislá od změn v přístupu ke vzdělávání Romů v celé společnosti, včetně romského etnika. Změnou v myšlení majority a minority, neromského i romského obyvatelstva lze začít právě ve škole, kde se tyto světy setkávají. Učitel by měl být tím, kdo je propojuje.¹⁰⁸

¹⁰⁵ BALVÍN, J. *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém*. Praha: Radix, 2004, s. 20.

¹⁰⁶ Srov. tamtéž, s. 20.

¹⁰⁷ HAJSKÁ, M. *Romové v českém vzdělávacím systému*. [online]. [cit. 2016-12-12]. Dostupné z: <http://www.epolis.cz/download/pdf/materials_53_1.pdf>

¹⁰⁸ Srov. KALHOUS, Z. OBST, O. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2009, s. 87.

3 Praktická část

3.1 Cíle výzkumu

Cílem výzkumu bylo analyzovat motivaci romských dětí ke vzdělání. Metodou pozorování motivace romských dětí k učení a zkoumání jejich životní reality vztahující se k učení, následně především kritických momentů týkajících se motivační krize v kontextu prostředí a vlivů sociálního vyloučení v romských rodinách v Táboře. Výzkumný vzorek, který jsem zkoumal, byl vygenerován mezi dětmi navštěvujícími nízkoprahové zařízení pro děti a mládež (dále jen NZDM), které je provozováno obecně prospěšnou společností Cheiron T.

Metoda pozorování se vztahovala k výzkumným otázkám: Jak působí sociokulturní a odlišná historická východiska na motivaci romských dětí k učení? Jaké jsou kritické momenty u romských dětí a motivační krize ovlivňující vztah k učení v kontextu prostředí sociálního vyloučení?

Interpretací získaných dat se snažím poukázat na obecnější vzorce tohoto procesu ve specifické situaci Romů ve společnosti a sociokulturnímu kontextu. Nabízí se myšlenka podobného vývoje v dalších lokalitách, které nesou společné rysy.

3.2 Výzkumný vzorek a jeho charakteristika

Výzkumný vzorek, na němž jsem prováděl výzkum, vycházel z návštěvníků NZDM, provozovaného Cheiron T, o.p.s.. Je to „bezpečný prostor“, kde jsou děti a mladí lidé podporováni k seberealizaci, vzdělávání a osobnostnímu rozvoji. Řeší s pracovníky své problémy a mladší děti se učí základním sociálním a hygienickým návykům, komunikaci, orientaci v prostoru a čase a zároveň mají možnost doučování a dalšího neformálního vzdělávání.¹⁰⁹

Výzkumný vzorek se dělil na dvě základní skupiny rozdělené do dvou pracovišť: klubu pro mladší (dále jen KPM) a klubu pro starší (dále jen KPS).

¹⁰⁹ Srov. CHEIRONT o.p.s. *Poslání služby*. [online]. [cit. 2017-2-2]. Dostupné z: < <http://www.cheiront.cz/cz/co-delame/komunitni-centrum-pro-deti-a-mladez-cheiron-t> >

Základní programová nabídka KPM je založena, jako celé NZDM, na bezpečném prostoru pro děti a podpoře a pomoci při řešení problémů nejen doma a ve škole, ale též možnosti doučování, psaní úkolů a referátů do školy, výtvarné činnosti, tanci, hudbě, případně výletech a exkurzích a hře.¹¹⁰ Skupina v KPM byla tvořena dětmi školního věku od šesti do čtrnácti let, jejichž návštěvnost v klubu je časově oddělená na mladší a starší školní věk. Výzkumný vzorek v KPM tvořilo v průměru deset dětí denně. Celkový počet pozorovaných a dotazovaných dětí bylo dvacet. Ve skupině byl poměr mezi chlapci a dívkami vyvážený. Tyto děti byly většinou schopné komunikovat o zážitcích ze školy či rodiny, někdy vzpomínaly i na zážitky z raného dětství, mateřské školy (v případě jejího absolvování). Děti byly schopné vnímat přechod na základní školu jako vývojovou změnu. U některých mladších dětí byl problém s nerozvinutými schopnostmi komunikovat nebo případnou zaostalostí ve vývoji pro nedostatek podnětů v rodině. Toto následně zohledňuji ve výzkumu. K této skupině výzkumného vzorku patří ještě předškolní děti, které se často v KPM i KPS ocitaly jako součást starších sourozenců. V rámci komplexního obrazu, který mi umožnil výzkumný vzorek získat, patří tato skupina předškoláků k celku ilustrujícímu situaci většiny romských dětí před nástupem do školy. Proto jsem ji zahrnul do pozorování také.

Druhou skupinu tvoří mládež od patnácti do šestadvaceti let v KPS. Základní programová nabídka KPS je založena na poradenství (drogy, škola, partnerské vztahy, atd), otevřeném a bezpečném prostoru, realizaci nápadů klientů, setkáních, přednáškách, debatách na témata související s problémy dospívání, sexualitou, vrstevnickými problémy ve vztazích, někdy doučování, pomoci s úkoly, referáty a přípravou do školy, případně na zájmových a kulturních aktivitách.¹¹¹ Výzkumný vzorek v KPS čítal průměrně pět mladistvých denně. Celkový počet pozorovaných a dotazovaných bylo patnáct. Ve skupině převažovali dvě třetiny chlapců oproti dívkám. Tato skupina se skládala již z mladistvých, kteří jsou již v tzv. „pasti“. Po opuštění základní školy buď nenastoupili na střední školu, nebo z ní odešli, pobírají dávky sociální péče, jsou na úřadu práce, příležitostně pracují „na černo“ nebo vykonávají jen sezónní práce. Někteří mají již děti, které vychovávají, případně se přizívají distribucí drog, nebo prostitucí.

¹¹⁰ Srov. CHEIRONT o.p.s. *Klub pro mladší*. [online]. [cit. 2017-2-2]. Dostupné z: < <http://www.cheiront.cz/cz/klub-pro-mladsi> >

¹¹¹ Srov. CHEIRONT o.p.s.: *Klub pro starší*. [online]. [cit. 2017-2-2]. Dostupné z: < <http://www.cheiront.cz/cz/klub-pro-starsi> >

K tomuto výzkumnému vzorku patří ještě skupina pracovníků centra, kteří byli činní v mnohých edukačních aktivitách, které jsem pozoroval, a byli též z mé strany dotazováni. Počet těchto pracovníků byl osm. V mnohých situacích jsem se nechal obohatit jejich pozorováním, nehledě k faktu, že společný obraz vnímání klientů a jejich situace, ať již výchovné, sociální, rodinné, nebo kulturní, byl týmem služby diskutován na každý týden na klientských poradách, jednou měsíčně na supervizi s externím supervizorem nebo v intervizním vzdělávání.

Podstatnou částí výzkumného vzorku byli rodiče romských dětí navštěvující NZDM. Celkově šlo o osm dospělých Romů, tři muže, pět žen. Skupina rodičů byla ve skutečnosti širší, neboť i rodiče, se kterými jsem neměl osobní a opakovaný kontakt jako u zmíněné skupiny, mi poskytli podněty k pozorování romské rodiny, širších vazeb na komunitu, školu a vztahů k dětem. K této rodičovské části výzkumného vzorku patřilo i několik návštěvníků KPS, kteří jsou již rodiči.

3.3 Specifika zařízení a organizace, kde docházelo ke sběru dat

Cheiron T, o.p.s, se snaží v kontextu svého poslání posilovat zdravé mezilidské vztahy a vyrovnané šance.¹¹² Mezi všeobecné a dlouhodobé cíle společnosti patří: *„Poskytovat služby sociální prevence, jejichž cílem je napomáhat osobám k překonání jejich nepříznivé sociální situace a chránit společnost před vznikem a šířením nežádoucích společenských jevů. Přispívat k rozvoji metod sociální pomoci založené na spolupráci všech zainteresovaných stran vycházejících z potřeb a aktivit klienta. Vytvářet podmínky a prostor pro trávení volného času, seberealizaci a vzdělávání. Nastartovat a umožnit proces změny směřující k osobnímu cíli klienta a ke zkvalitnění jeho života ve společnosti.“*¹¹³ Kontext působení je určen cílovou skupinou.

Obecně prospěšná společnost Cheiron T v Táboře provozuje komunitní centrum (jehož součástí je NZDM), které se snaží vytvářet mosty mezi lidmi v komunitě, kde lidé žijí a usiluje o sociální začlenění a pozitivní změnu v životním způsobu dětí a mladých lidí. Služba je zaměřena na děti a mladé lidi od 6 do 26 let bez rozdílu rasy,

¹¹² Srov. CHEIRONT o.p.s. *Veřejný závazek*. [online]. [cit. 2017-2-2]. Dostupné z: < <http://www.cheiront.cz/cz/o-nas/verejny-zavazek> >

¹¹³ Tamtéž.

barvy pleti, náboženského vyznání, sociálního postavení a životních názorů, kteří se nacházejí v obtížné životní situaci.¹¹⁴

V mnoha činnostech Cheiron T, o.p.s., lze najít aktivity pracující s dětmi, mladými lidmi, třídními kolektivy, rodinami, romskou komunitou, odbornou a laickou veřejností. Služba je zaměřena především na děti a mladé lidi, kteří se nacházejí v obtížné životní situaci. Jedním ze znaků této situace je, že tráví volný čas "na ulici", nestrukturovaně v partách vrstevníků, inklinují k rizikovému chování, které může vyústit v protispolečenský vývoj osobnosti. Tím může být experimentování s alkoholem, drogami, hazardními hrami, sexem a násilím. Též inklinují k "nezávislému", alternativnímu životnímu stylu, subkulturám, pochází z rodin sociálně slabých nebo vyloučených, jsou neorganizovaní, nezačleňují se do žádných aktivit, mají nevyhraněné zájmy.¹¹⁵

Další činností organizace Cheiron T, o.p.s., je „Terénní program“ spočívající v navázání kontaktu s mladými lidmi, kteří jsou stylem svého života nebo trávením volného času více ohroženi negativními jevy. Nejsou schopni nebo ochotní pomoc vyhledat, případně to sami nedokáží. Program probíhá především v lokalitách tábořských sídlišť, autobusového a vlakového nádraží a v okolí sociálně vyloučených lokalit.¹¹⁶

Program vzdělávání je zaměřený na předškolní děti od 3 let až do nástupu do první třídy ze sociálního vyloučení a kompenzuje předškolní vzdělávání u dětí ze sociálního vyloučení. Následná je v tomto programu spolupráce s rodiči a rodinami jako celkem.¹¹⁷ Cílem je připravit děti ze sociálně znevýhodněného prostředí na úspěšný vstup do první třídy. Jedná se prioritně o děti, které z různých důvodů nenavštěvují mateřskou školkou, což může být způsobeno nezájmem rodičů, špatnou finanční situací atd. V rámci této aktivity je pracováno také s rodiči těchto dětí formou terénní práce, a to v oblastech participace na volném čase, péče o dítě, motivace ke vzdělávání, zdraví, atd.¹¹⁸

Nedílnou součástí práce i metod organizace, které se prolínají všemi jejími činnostmi je komunitní práce. „Cílem komunitní práce je vytváření takové situace, aby

¹¹⁴ Srov. CHEIRONT, o.p.s. *Poslání služby*. [online]. [cit. 2017-2-2]. Dostupné z: < <http://www.cheiront.cz/cz/co-delame/komunitni-centrum-pro-deti-a-mladez-cheiron-t> >

¹¹⁵ Srov. CHEIRONT, o.p.s. *Veřejný závazek*. [online]. [cit. 2017-2-2]. Dostupné z: < <http://www.cheiront.cz/cz/o-nas/verejny-zavazek> >

¹¹⁶ Srov. CHEIRONT, o.p.s. *Terénní program*. [online]. [cit. 2017-2-2]. Dostupné z: < <http://www.cheiront.cz/cz/co-delame/terenni-program> >

¹¹⁷ Srov. CHEIRONT, o.p.s. *Práce s předškolními dětmi*. [online]. [cit. 2017-2-2]. Dostupné z: < <http://www.cheiront.cz/cz/co-delame/prace-s-predskolnimi-detmi> >

¹¹⁸ Srov. tamtéž.

lidé našli své schopnosti a síly, naučili se vyjadřovat své názory a potřeby, překonali pasivitu a nevěru a začali rozvíjet své potenciály ve společnosti.“¹¹⁹ Důležitou součástí náplně práce zaměstnanců předškolního klubu je spolupráce s mateřskými školami, díky které mohou probíhat ve spádových mateřských školách adaptační dny pro děti navštěvující předškolní klub. Pracovníci předškolního klubu hrají rovněž důležitou roli při zprostředkování komunikace mezi rodinami a mateřskou školou.

Organizace Cheiron T, o.p.s., byla založena již v roce 1996. Od roku 1997 provozuje nepřetržitě Komunitní centrum pro děti a mládež Cheiron T, jehož součástí je NZDM. Od roku 1999 se rozšířila cílová skupina o romské děti a mládež na základě představení činnosti NZDM v tehdejší pomocné ZŠ.¹²⁰

3.4 Design výzkumu a sběr dat

Vzhledem k povaze výzkumného vzorku jsem zvolil kvalitativní přístup. Hlavní technikou k získání holistického obrazu mi byl etnografický výzkum.¹²¹ Metodou pozorování jsem analyzoval činnosti romských dětí v NZDM Cheiron T ve vztahu k jejich motivaci k učení. Na toto téma jsem vedl nestrukturované rozhovory. Základem pro mne bylo průběžné zaznamenávání pozorovaného, slyšeného a prožitého v centru samotném nebo i na akcích spojených s romskou komunitou nebo na výletech a na pobytech. Výzkumné pozorování mělo několik rovin, kdy jsem byl účastníkem jako pozorovatel, pozorovatel jako účastník i úplný pozorovatel.¹²² Díky dlouhodobému kontaktu s cílovou skupinou výzkumu jsem se nemusel snažit o získání přístupu ke skupině, o důvěru, ani se seznamovat. Pozorování jako výzkumná technika mne i přes dlouholetý kontakt se zkoumaným vzorkem ponořilo do hlubšího vnímání pozorovaných jevů učení a motivace k učení.¹²³ Logika etnografického výzkumu, který jsem realizoval, nebyla omezena pouze na techniku sběru dat, ale výzkum byl určován úsilím o diverzitu empirického základu s cílem zjistit co nejvíce z mnoha různých

¹¹⁹ CHEIRONT o.p.s. *Komunitní práce*. [online]. [cit. 2017-2-2]. Dostupné z: <<http://www.cheiront.cz/cz/co-delame/komunitni-prace>>

¹²⁰ Srov. CHEIRONT o.p.s. *Co děláme*. [online]. [cit. 2017-2-2]. Dostupné z: <<http://www.cheiront.cz/cz/co-delame>>

¹²¹ Srov. HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*, Praha: Portál, 2005, s. 117-118.

¹²² Srov. tamtéž, s. 191-193.

¹²³ Srov. PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*, Praha: Karolinum, 2007, s. 208 – 210.

pohledů o konkrétním výzkumném vzorku. Dlouhodobý kontakt mi dovolil použití neformálního, nestrukturovaného rozhovoru a pozorování s velkým exploračním záběrem.

Metoda pozorování a rozhovory byly doprovázeny jak studiem odborné literatury ve vztahu k Romům, jejich původu, specifikům, ale též i směrem k psychologickému a pedagogickému uchopení problematiky učení a především motivace k učení, jak obecně, tak vztahované k romské minoritě. Tato studijní činnost prohlubovala možnosti pozorování a dotazování. Východiskem pro mne byla i dlouhodobá zkušenost v práci a dlouhodobé pozorování, které však nahlíženo prismatem motivace romských dětí k učení bylo transformováno do hledání výzkumníka ve vlastních zkušenostech a paměti, které doplňovali zkoumanou současnou realitu.

Výzkum probíhal v průběhu celého roku 2016. K zasazení jednotlivostí do vývojového kontextu jsem vycházel z dlouhodobé pracovní zkušenosti s výzkumným vzorkem. Na základě pozorování v průběhu celého roku bylo možné reflektovat průběh v obdobích vztahujících se k pololetí, konci roku, výsledném hodnocení, období prázdnin a reparaťů, odchod ze základní školy, nástup na střední školu, pobyt v diagnostickém ústavu, atd.

Pozorování a dotazování vztahující se k motivaci k učení nebo vztahu ke vzdělání obecně neslo základní cíl výzkumu analyzovat motivaci k učení se u vybraného vzorku.¹²⁴ V teoretické části jsem se především snažil vykreslit základní specifika Romů vztahující se k tématu učení, škole a společnému, byť odlišnému, prožívání společné reality minority Romů a majoritní společnosti v ČR. Tato teoretická část v kontextu výzkumu generovala další směr pozorování a strukturování neformálních rozhovorů u vybraného souboru s cílem vztahovaným k motivaci se učit.¹²⁵ Objektem pozorování bylo učení a motivace vedoucí k této činnosti. V návaznosti na motivaci k učení, další postoje a vlivy, ať již v rovině osobnostní, rodinné, nebo sociální. Analýza zkoumaných jevů navazovala na pozorování a k ověření analyzovaného chování jsem se opět vracel k pozorování, případnému ověřování v nestrukturovaných rozhovorech nebo již cíleném pozorování konkrétních jevů.¹²⁶ Konzultace s kolegy rozšiřovala možnost analýzy zkoumaných jevů.

¹²⁴ Srov. HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*, Praha: Portál, 2005, s. 49-55.

¹²⁵ Srov. tamtéž, s. 175.

¹²⁶ Srov. PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2007, s. 208 – 210.

Pozorování v NZDM bylo prvním zdrojem empirických dat. Šlo zejména o metodu dlouhodobého pozorování sociálních interakcí, analýza zápisů v systému organizace a nestrukturované rozhovory v sociální interakci s dětmi z výzkumného vzorku a případné konzultace s pracovníky. To vše směřované ke zkoumání motivace se učit a vzdělávat u výzkumného vzorku. Pro kontextualizaci fenoménu sloužilo pozorování sociálně vyloučené lokality. Studie stojí na metodách pozorování sociálních situací a nestrukturovaných rozhovorech. Pohled na širší kontext a kvantitativní proměny poskytla analýza psaných materiálů organizace a její historie práce s touto cílovou skupinou.

Výzkumný vzorek, na němž jsem realizoval výzkum, byl v kontextu úzké reality města Tábor a počtu komunity Romů ve městě dostatečný. Postupně se začal opakovat shodný vzorec, na němž se dalo reflektovat shodné prožívání ve vztahu k učení. Tato shoda umožnila analýzu v kontextu výzkumných otázek. To jsem následně ověřoval dalším pozorováním a dalšími rozhovory, které osvětlovaly prožívání a vnímání respondentů ve výzkumném vzorku. Ověřování platnosti výzkumných otázek, analýza a reflexe pozorovaných jevů opakovaně probíhala v rozhovorech s pracovníky centra, případně s dospělými Romy.

Záznam dat jsem uskutečňoval díky systému, který využívá organizace Cheiron T, o.p.s. a kam se zapisují jednotlivé činnosti každého konkrétního dne. V tomto popisném směru k aktivitám centra mi byla k dispozici elektronická databáze, na jejímž základě se činnost centra vyhodnocuje statisticky. Dále mi byl k dispozici záznam z každé aktivity centra, včetně jejího popisu, která přesahovala rámec běžného dne, ale i průběžné a celkové vyhodnocení projektů. Reflektující poznámky a vlastní úvahy k pozorovaným dějům a realizovaným neformálním rozhovorům jsem zaznamenával postupně do poznámek, které jsem realizoval bezprostředně, jak to bylo možné, nebo v závěru pracovní doby v NZDM.¹²⁷

Jsem si vědom určité míry subjektivity, jak na základě specifík vlastního vnímání, tak specifík místa i specifík výzkumného vzorku v konkrétní lokalitě, kde výzkum probíhal. Individuální zpracování informací získaných pozorováním prezentuji a interpretuji v kontextu kvalitativního výzkumu.¹²⁸ Nápomocné mi bylo též konzultování s kolegy a jejich nahlížení problematiky motivace romských dětí k učení. Byli to pracovníci centra, komunitní pracovníci, sociální pracovníci a pracovníci

¹²⁷ Srov. HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005, s. 197-198.

¹²⁸ Srov. PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2007, s. 208 – 210.

v sociálních službách. Přesah prezentovaných sebraných dat prostřednictvím mé osoby a mého prožívání spočívá v analýze dalších výzkumů a teorií, jimiž odůvodňuji interpretaci a nabízím k posouzení styčné body.

3.5 Prezentace a interpretace výsledků výzkumu

3.5.1 Předškolní věk

Neexistují statistiky, které by evidovaly, kolik dětí předškolního věku nenavštěvuje žádnou mateřskou školu a ani žádnou z alternativ předškolního zařízení. Typický příklad dítěte, které žádné z těchto zařízení nenavštěvuje, pak může být dítě nezaměstnaného rodiče, rodiče na rodičovské dovolené s dalšími dětmi, dítě v sociálně znevýhodněné rodině, nebo v sociálně vyloučené lokalitě.¹²⁹ Program předškolního klubu, který provozuje Cheiron T, o.p.s., se snaží tuto problematiku ošetřit. Snaží se být v kontaktu s rodinami v sociálním vyloučení v Táboře a také s azylovým domem v Táboře, kde se generují děti navštěvující tento předškolní klub. Bohužel z nedostatku finanční podpory stojí provoz klubu pouze na jedné kolegyni. Ta má sice k dispozici asistentku z romské komunity, ale ta se často mění a není kvalifikovaná.

Dalším faktem jsou speciální potřeby dětí, které jsou mnohdy doprovázeny specifickými vývojovými poruchami řeči a jazyka. Nepodnětné prostředí, ve kterém tyto děti vyrůstají, má svůj vliv. Věkové nastavení dětí, ve vztahu k motivaci se učit, nahrává situaci. Děti se setkávají s novými situacemi a možnostmi, které v komunitě nemají a nechávají je na sebe působit. Výukové situace, které kolegyně na základě předškolní pedagogiky připravuje, vytváří edukační rámec, ve kterém se děti pohybují, reagují a jsou podněcovány k vývoji.

Pozorování kolegyně při práci v interakci s dětmi přineslo data k analýze, která se týkaly specifík dětí vztahujících se k původu a situaci sociálního vyloučení. Nezaznamenal jsem problém v motivaci dětí se učit. Děti reagovaly pozitivně na vnější podněty a vzhledem k novosti mnohých výukových situací, které nepatří každodenně do

¹²⁹ Srov. KOHELOVÁ, P. a kol. *Lokální koncepce předškolního vzdělávání pro město Tábor*. Projekt CZ.1.07/1.2.00/43.0007 „Pojďte do školky!“, s. 15.

jejich sociokulturního prostředí, byly motivované do společné činnosti imitující hru. Tento popis se vztahuje především k situaci v předškolním klubu.

Jiné pozorování, které jsem realizoval, se uskutečnilo na dětech stejného věku, které navštívily NZDM, společně se staršími sourozenci, neboť ti je měli hlídat. V této interakci jsem měl možnost si doplnit celkový obraz vývoje romských dětí v sociálním vyloučení. Paradoxně proti popsanému pozorování v předškolním klubu se tyto děti chovaly odlišně. Tato odlišnost mohla být dána přítomností starších dětí, se kterými se chtěli identifikovat, odlišností situace a absencí edukačního kontextu. Fenomén identifikace se staršími dětmi jako vývojovým vzorem, se objevoval též v dalších pozorováních a dalších věkových kategoriích zkoumaného vzorku.

Většinou se mezi těmito dětmi předškolního věku vyskytovali jedinci z málo podnětného prostředí s problémy v používání řeči. Děti jsou často vystaveny nadměrnému působení televize. Krom zákazů a příkazů s nimi rodiče jinak nekomunikují. Zřetelná byla u nich nedostatečná slovní zásoba, charakteristická pro tuto skupinu dětí ze sociálního vyloučení. Zaznamenal jsem též specifické poruchy artikulace řeči, kdy děti používali řečové zvuky pod úroveň mentálního věku.

Další byla expresivní porucha řeči, patrná ještě i u dětí mladšího školního věku. Děti sice měly jazykové chápání normální, ale nedokázaly užít expresivně mluvenou řeč. Tyto poruchy přisuzuji nepodnětnému prostředí v rodině dětí, často i neschopnosti rodičů s dětmi komunikovat a omezenému řečovému kódu. Stálá je přítomnost televize, jako zdroje zábavy, aniž by rodiče rozlišovali vhodnost a adekvátnost vysílaných pořadů k věku dítěte. Děti často hovoří o sledování televize do noci, hororech a pornografii. Tato diagnostika nestojí pouze na mém vnímání, ale shoduje se i s vnímáním ostatních kolegů a kolegyně.

Řeč u některých z těchto dětí byla prvním znakem, na němž se dala pozorovat vývojová disproporce. Tyto děti ještě v pátém, šestém roce nepoužívaly slova, jen ukazovaly. Patrně je tato forma komunikace v jejich prostředí dostačující. Větná stavba byla velmi jednoduchá, skládající se z dvou tří slov. Byla to právě ta část dětí, která nechodila do mateřské školy, ani nenavštěvovala „předškolku“ zřizovanou organizací Cheiron T, o.p.s.

Paradoxně jsem v pozorování na půdě NZDM u Romů zaznamenal malý zájem o hru. Obzvláště mne to překvapilo u předškoláků, kdy je hra znakem pro předškolní období.¹³⁰ Občas jsem měl dojem, jakoby tyto děti, s absencí jakékoliv formy

¹³⁰ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum, 2005, s. 173.

předškolní výchovy, žily ve svém vlastním světě. Nevnímalý ostatní děti kolem sebe, ani vedení dospělého pracovníka v klubu. To se následně odráželo v doučování i na dalším programu realizovaném v KPM. Byla tato uzavřenost dětí, jejímž projevem je absence rozvojových potřeb, motivace něco se naučit, výsledkem extrémnější reality sociálního vyloučení, větší patologie rodiny, nebo absencí předškolní edukace? V každém případě spolu tyto faktory souvisely a vzájemně se podněcovaly.

Každý zažil u předškolních dětí vysokou kadenci kladení otázky: „Proč?“. Romské děti, ze sociálního vyloučení, které jsem pozoroval a s nimiž jsem přišel do kontaktu, jako by tuto otázku neznaly. Patrně se nevyskytuje v prostředí jejich každodennosti. Přijímali okolí a svět kolem sebe, bez potřeby jej zkoumat a poznávat. Časová a prostorová následnost mnohým z těchto dětí uniká ještě v průběhu školní docházky, ostatně čas a jeho vnímání je u Romů specifický, lze proto pochopit, že se tomu děti od rodičů nemohou naučit. Chtít časovou orientaci po předškolácích ze zkoumaného vzorku bylo bezvýsledné. Čas ve světě, do kterého vrůstají, je určován pouze cyklickým vyplácením sociálních dávek. Lineární rovina času, vývoje a směřování do budoucna není přítomná, ani ve světě rodičů těchto dětí. Kolik je hodin, není podstatné. Podstatná je kvalita prožívaného času, jde-li o zábavu nebo o nudu.

Děti neznají ze svého prostředí pohádky, znají jen televizní vysílání. V kresbě se promítá aktuální zájem o činnost, nikoliv výsledek, který by měl vzniknout. Celkové vyznění vývoje dětí napovídalo, že jsou děti o jednu fázi vývoje pozadu (tento dojem jsem měl i při pozorování ostatních věkových skupin). Lze to opět vysvětlovat nepodnětným prostředím, ve kterém děti žijí a nedostatkem příležitostí setkat se s pastelkami, papírem. To, co je charakteristické pro hru dětí v běžném prostředí majoritní rodiny, kde jsou barvy, pastelky, sešity, hračky, atd., v prostředí sociálního vyloučení dětem k dispozici není. Majoritní představa o dětství, o prostoru kde dítě tráví čas, je v mnohém vzdálená realitě sociálního vyloučení, kde romské děti mají uskutečňovat vývoj příslušející předškolnímu věku. Hračky jsou sice přítomné, ale jak jsem pozoroval, tyto děti si neumějí hrát, ne ve smyslu hry, jak je popisována vývojovou psychologií.¹³¹ Jakoby v jejich hře byla rezignace, pasivita a agrese. Vždy šlo o pouhý začátek hry, který neměl vyústění v pokračování činnosti, ale v konfliktu mezi dětmi. Možná je to dáno specifiky prostředím, možná specifiky etnika, ale není to hra, kterou jsem pozoroval u dětí z majoritního prostředí.

¹³¹ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum, 2005, s. 183.

Při pozorování se u dětí stále jevil přítomný neklid a puzení k nasycení jak v rovině vnějších vjemů, tak v rovině přijetí dospělými, kterým se po seznámení stále připomínaly a hledaly potvrzení, že je vnímá. Pracovnice si nemohly ani odskočit na toaletu, aby nebyly dětmi pronásledovány. Stále přítomná potřeba akceptace by nejlépe vystihovala dojem, který jsem získal jejich pozorováním.

Vztaženo k motivaci se učit, je patrný vliv vnější motivace. Přijetí dospělým a jeho pozornost je hybatelem v motivační rovině k jakékoliv činnosti. Děti vykonávají tyto činnosti z důvodu potvrzení a prohloubení vztahu k pracovníci, která činnost vede. Nedostatek frustrační tolerance a potřeba měnit častý objekt zájmu stojí v kontrastu proti soustředěným činnostem edukativního charakteru. Pracovnice musely děti často vracet k činnostem i hře.

V mnohých případech bylo patrné, že se dítě ocitá vývojově na nižším stupni. Kognitivní vývoj, i přes dosažení věku adekvátního pro úroveň názorového (intuitivního) myšlení, byl často u dětí romského původu ze sociálního vyloučení ve stádiu příslušejícímu nižšímu věku na úrovni předpojmové (symbolické).¹³² Pozorování kognitivního vývoje vykazovalo celkově u pozorovaného vzorku a u všech věkových kategorií, výkyvy k opoždění nebo nedostatečnému vývoji.

Transakční analýza¹³³ v souvislosti s motivací hovoří o hladu po podnětech, jako o jedné z rovin odrážející potřeby bezpečí a lásky.¹³⁴ V tomto smyslu byl u pozorovaného vzorku, především předškoláků, tento motivační rys přítomen a projevoval se i u dětí mladšího školního věku. Z popsané skutečnosti života v sociálním vyloučení, která je extrémní, lze pochopit, že děti pak vyhledávají „pohlazení“, které je uspokojí, kdekoliv. Lze v tomto ohledu i nahlížet nesoustředěné chování dětí, pobíhající od aktivity k aktivitě a od jedné činnosti ke druhé. Pro lepší soustředění na konkrétní edukační činnost, je nutné zúžit možný rámec výběru aktivit. To umožní dítěti přijetí činnosti a nebude řešit, zda je jiná aktivita atraktivnější.

S přihlédnutím na posílení činnosti učení a případné akcentace motivace k učení, lze tohoto fenoménu potřeby lásky a bezpečí využít. Pozorování to i potvrdilo. Vztah a akceptace ze strany dospělého edukátora v edukaci s popisovanou cílovou skupinou dětí motivuje a ty jsou pak činné v edukačních aktivitách. Vlastní vnitřní motivace se neváže k činnosti učení, ale k vyhledávání akceptace dospělým.

¹³² Srov. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2009, s. 90.

¹³³ Srov. BERNE, E. *Co řeknete, až pozdravíte: transakční analýza životních scénářů*. Praha: Portál, 2013, s. 27.

¹³⁴ Srov. HERMAN, M. *"Najděte si svého manžela": učební texty k přednáškám z psychologie a pedagogiky*. Olomouc: Hanex, 2006, s. 16.

3.5.2 Klienti klubu pro mladší

V KPM je návštěvnost dětí rozdělena. Nejprve chodí děti od 6 do 11 let. Zde se pracuje s dětmi především na tématech souvisejících s adaptací na školu, případně u středního školního věku jsou děti podporovány v plnění povinností vztahujícím se ke škole. Velké pracovní nasazení vyžaduje ošetření vztahů mezi vrstevníky, které je často konfliktní.

Špatný školní prospěch může mít větší počet důvodů a může souviset jen se zanedbáním přípravy na vyučování. U romských dětí ze sociálního vyloučení, je to první předpoklad, neboť podmínky v domácnosti nejsou vstřícné ke školní přípravě dítěte. Proto hlavní činností v KPM je doučování, kterým se pracovníci snaží kompenzovat nepříznivé podmínky v sociálním vyloučení.

Na počátku školní docházky bývá častou komplikací u romských dětí školní maladaptace, tj. neschopnost přizpůsobit se školním podmínkám a začlenit se úspěšně do plnění školních úkolů. Škola může žáka neurotizovat přístupem spolužáků, prostředím třídy a požadavků učitele natolik, že se začne vyhýbat docházce do školy. Také mentální úroveň školního začátečníka ze sociálního vyloučení nebývá v souladu s úkoly, které na něho škola klade. Rozumová úroveň a postupný rozvoj schopností jsou předpokladem pro dobrou školní práci. Sociální rovina ve třídě pro dítě ze sociálního vyloučení je také náročná, neboť jeho chování neodpovídá normám majoritního nastavení školy.

Osobní rovina vztahů pracovníků v NZDM s dětmi v doučování často vytvářela dojem, že se děti učí pro ně a z potřeby sociálního styku. Byly akceptované i s chybami v úkolech, které plnily i v chování. Děti často přinášely pracovnícům ukázat výrobky z jiných dílen a očekávaly pochvalu, která je motivovala k další výtvarné činnosti. Sociální motivace zde byla funkční.¹³⁵ V osobní rovině fungovala o to více v případě, kdy bylo dítě nebo mladistvý vyňat ze skupinové dynamiky. Tak bylo a doposud je běžně realizováno v KPM doučování. V případě edukačních a výchovných aktivit bylo přijetí ze strany pracovníka klíčovou kompetencí. Akceptace jedince umožňovala progres v učení a dalších činnostech. S předškolním věkem a mladším školním věkem bylo reálné tento přístup realizovat, ale starší děti dynamikou skupiny spojenou s vyostřením vztahů atmosféru akceptace rozbíjely.

¹³⁵ Srov. ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993, s. 188.

V kontextu sociální motivace jsem realizoval i pozorování jedné z kolegyň, která měla v oblasti doučování dobré výsledky. Základní technikou motivace, kterou uplatňovala, bylo velmi procítěně a pochvalně řečené: „Výborně!“. Nenasycenost dětí v potřebě lásky a přijetí byla jejím laskavým a citlivým přístupem nasycena a děti se učily pro tuto kolegyni. Tuto práci s motivací umožňovalo především prostředí individuální práce s jedním, maximálně třemi dětmi.

Děti byly a doposud jsou také motivovány soutěžemi o tzv. „hvězdičky“, na jejichž základě se účastní např. přespávání v klubu a dalších „výběrových“ akcí KPM, které jsou odměnou za jejich činnost. V mladším školním věku byla tato vnější motivace funkční.

Realizoval jsem průzkum aspirací těchto dětí ve vztahu k budoucím povoláním. Otázku směřovanou k budoucímu možnému povolání nebo profesi buď nepochopily, nebo nedokázaly odpovědět. Odpovědi byly reálným dotykem se sociálním vyloučením a jeho omezenou perspektivou vnímání světa a životních příležitostí. V lepších případech děti odpovídaly, že budou kopat jako táta, nebo budou doma jako máma. Případně, že budou fotbalisti. Vzhledem k faktu, že podstatná část mužů v daném prostředí sociálního vyloučení je často ve výkonu trestu a nezaměstnanost je značná, nebylo pro děti nalezení odpovědi jednoduché. Chybí příklady. Otázkami vztahujícími se k budoucnosti a dalším aspiracím v životě se nezabývají ani oni ani jejich rodiče. Žijí ze dne na den, případně od dávek do dávek. Investice do vzdělání je investicí do budoucnosti a ta je nejistá. Budoucnost je vzdálená a děti nejsou naučeny se k ní vztahovat. Rodiče neplánují, neplánují a o budoucnosti nesní tedy ani jejich děti.¹³⁶

Pozorované činnosti učení v NZDM byly motivovány momentem: „Nyní, teď!“ . V popisovaném věkovém rozmezí u výzkumného vzorku se jednalo o zábavu. Činnost byla nová a spojená s rozvojovými potřebami, případně se kombinovala se sociální motivací. Díky sociální motivaci byly edukační činnosti saturovány potřebou sociálního styku, osobních vztahů, porozumění a především akceptace.

Bohužel, s perspektivou budoucnosti si, v kontextu sociokulturního handicapu sociálního vyloučení, tyto činnosti nespojují. Kontext vztahování se k budoucnosti děti neznají. Nenaučili je to rodiče a jejich rodiče patrně ani jejich rodiče. Východiskem je ovlivnění v předškolním a mladším školním věku a intenzivní práce s rodiči, sourozenci a celou komunitou v sociálním vyloučení. Pedagogická činnost školy v těchto případech musí být provázena edukační aktivitou sociálních pracovníků a nízkoprahových center.

¹³⁶ Srov. BERNE, E. *Co řeknete, až pozdravíte: transakční analýza životních scénářů*. Praha: Portál, 2013, s. 93.

Skupina dětí staršího školního věku navštěvuje KPM po odchodu dětí mladšího a středního školního věku. Sociální motivace vztažená k činnostem učení již v tomto věku nefunguje, protože děti jsou záporně emočně nastaveny. Záporný postoj ostatních vůči nim, ať již v kolektivu třídy ze strany spolužáků nebo učitelů a vliv přísných trestů ze strany rodičů vytváří averzi vůči škole i dalšímu učení.¹³⁷ Autorita je vede k opozici a pro pracovnice není snadné s danou věkovou skupinou pracovat. O kolik náročnější to je pro učitele ve škole?

Tato skupina byla tvořena dětmi s poruchami chování, záškoláctvím, častými krádežemi, lhaním, agresivitou vůči druhým, objevily se i případy se signály vypovídajícími o prostituci, distribuci drog a příležitostné kriminalitě. Při hlubší analýze se ukázal jako výchozí nedostatek etických zásad a zábran v důsledku nedostatečné socializace a tedy akceptace sociálních norem. Pozorovaná skupina je determinována především určitou „dědičností“ vzorců chování, nedostatkem pozitivních vzorů, ztotožněním se s negativními vzory, nízkou mírou frustrační tolerance a sociálním vyčleněním, které trvá již desetiletí. Pozorování a rozhovory potvrdily, že vyrůstá-li dítě, mladý člověk, v prostředí sociálního vyloučení, stává se pro něho normou, na jejímž základě přistupuje k okolí.

Stejně jako u pozorované skupiny mladších dětí, i v případě dětí staršího školního věku byla přítomná stálá volní a citová labilita. Disharmonie se odrážela i v intelektových schopnostech. Korekce jednání chyběla. Nemohla se opírat o akceptaci etických zábran, neboť jim situace sociálního vyloučení neumožnila se vyvinout. Děti nechápaly sociální normy. Často nechápaly, čeho se dopustily, jaké pravidlo porušily a zásah ze strany sociálního pracovníka považovaly za nespravedlnost a křivdu. O to více se vymezovaly. Podobné situace patří i do jejich prožívání školy.

Neznalost správného jednání jim neumožňuje zážitek vlastního svědomí. Chybí nepříjemný prožitek při srovnání svého jednání s normou, čili srovnání mezi tím, čeho se dopustily a tím, jak by měly správně jednat. Jediným srovnáním bylo, zda byly, například při krádeži, přistiženy, či nikoliv. Zásadní byl argument, že mohou cokoliv popřít, protože je nikdo neviděl. Tyto popsané rysy jsou opět v rozporu s požadavky školy. Takto formované dítě ze sociálního vyloučení má obtíže v prostředí školy být jen vydržet a učit se něčemu, v čem neshledává smysl.

Záškoláctví bylo dalším pozorovaným rysem. Jestliže je školní prospěch žáka výslednicí jeho způsobilosti učit se a jeho píce, je to v rozporu se specifiky romských

¹³⁷ Srov. ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993, s. 188.

dětí, které jsem popsal v předchozím odstavci. Normálně vyvinuté dítě na prvním stupni základní školy získá dobré až výborné výsledky přiměřenou rozumovou úrovní a optimální pozorností při vyučování. To se váže i k výsledkům a zapojení dětí ve výzkumném vzorku. Situace na druhém stupni, případně střední škole, je odlišná. Je již potřebná systematická příprava, která vede k vytvoření důležitých učebních návyků, případně navazuje na již vytvořené učební návyky na prvním stupni. Žák a student se musí naučit připravovat pravidelně na vyučování, musí učivu rozumět a osvojovat si jeho obsah a soustavně si je opakovat. Právě to je kritický vývojový moment, který jsem v proměně motivace pozoroval. Zmíněný nárok vytváří tlak a pozorované děti zpravidla rezignovaly. Nebylo na co navazovat z předchozího období školní docházky. Škola se pro ně stala nudnou a povinnost přípravy nekorelovala s jejich možnostmi v sociálním vyloučení, představou trávení volného času a též i s vzorem rodičů, kteří nemají školu a vzdělání zařazeny do žebříčku hodnot. Je jednodušší do školy nejít.

Puberta a postpubertální věk je klíčový v hledání vzorů. Dospělé vzory v sociálním vyloučení nevynikají v dosažení vzdělání. Vymezení se proti autoritě učitele, školy, či státu, vytváří sebe potvrzující argument. V jevu se spojuje hned několik faktorů. Opakovaná neomluvená nepřítomnost žáka či studenta ve výuce v rozsahu desítek až stovek zameškaných hodin. Vliv prostředí školy v rovině špatného prospěchu, konfliktních situací se spolužáky a učitelem. Znatelné nepřijetí majoritním kolektivem tříd. Případně v mladším věku strach ze školy, který se ve starším školním věku transformuje v agresivní nastavení vůči škole.

Dalším vlivem je nesprávná výchovná péče rodiny a prostředí. Často jsem potkával děti v čase, který měli trávit ve škole, jak obhospodařují záležitosti rodiny nebo se jen tak potulují. U dívek z početnějších rodin se tradičně vyskytoval jev, že byly doma a místo navštěvování školy byly využívány jako pomoc v domácnosti. Záškoláctví podporované ze strany rodičů je tak dalším rizikem na cestě k učení. Jak již několikrát zmíněno, není v romské rodině vzdělání jako hodnota akceptováno.

Děti v tomto věku často zdůrazňovaly, že je učení nebaví, nezajímá a těší se, až do školy nebudou muset chodit. O to těžší je namotivovat k dalšímu studiu učiliště. Celkově se to nedaří a i v případě, že nastoupí, brzy učiliště opouští. Záškoláctvím získávají další volný čas a zpravidla se stávají členy nevhodné party.

Nepříznivý vztah vůči škole způsobuje u žáka trvalé napětí, stává se neoblíbeným nejen učitel, ale i vyučovací předmět, u pozorovaných dětí tohoto věku toto došlo až k rezignaci na jakékoliv snažení. Rezignace se vztahovala i na učební

látku. Například při přípravě na reparát se hoch hájil argumenty, slovy svého otce: „Že je mu to na nic, protože on to také nikdy nepotřeboval!”.

Často děti zmiňovaly negativní zkušenosti s učiteli. Po opakovaném negativním hodnocení, nespokojenosti a napomínání učitelem, nechtěly dál ve škole být a raději šly za školu. Zmíněno bylo i nálepkování ze strany učitelů. S určitou škodolibostí děti zmiňovaly, jak naplňují jejich představy a chovají se přesně tak, jak je učitel chce vidět. Jde v tomto případě v přístupu učitele a definitivním verdiktu s očekáváním negativního chování o tzv. Golem-efekt?¹³⁸ Děti z výzkumného vzorku se vzdaly jakékoliv snahy o zlepšení. Naopak zkoušejí jít do extrému, zkoušejí, co učitel vydrží. Jde o paralelu v přístupu jejich rodičů, kteří jsou již natolik zadluženi a mají tak rozsáhlé exekuce, že se jim nevyplatí pracovat, neboť by vše bylo zabaveno? Lze se v tomto prostředí ptát na aspirace do budoucnosti?

Nejrizikověji se jevilo období puberty, kdy děti ztrácely zájem o jakoukoliv nabízenou vnější motivaci ze strany pracovníků KPM (možná by fungovaly cigarety). Přestávaly se doučovat a začínaly se svými vrstevníky napodobovat svět dospělých, jak jim je reprezentován rodiči a ostatními dospělými vzory v sociálním vyloučení.

Problematiku lze též demonstrovat na lokaci škol, které jsou v důsledku spádovosti nuceny k edukaci romských dětí ze sociálního vyloučení. Má to vliv i na vývoj konkrétní školy jako instituce a její reputaci. S nárůstem procenta romských dětí ve třídě byla v průběhu roku 2016 v Táboře zaznamenána řada konfliktních situací a šikany. Pro rodiče dětí z minority je to velký problém. Škola problémy vždy bagatelizovala a snažila se veřejnost přesvědčit, že situace je pod kontrolou a problém šikany neexistuje. Romští rodiče se k věci nevyjadřovali. Děti, kterých se to týkalo se v NZDM chlubily jak to spolužákům „spočítaly“. Organizace Cheiron T, o.p.s. řešila tyto situace v rámci komunity města a spoluprací se školními psychology. Je otázkou, jaký bude další vývoj a zda bude docházet k odhlašování dětí z majority ve prospěch soukromých škol, kde příspěvek na vzdělávání vylučuje Romy z edukace. Na tak malém městě jako je Tábor, je následná stigmatizace školy jako romské kritická. Samotný přístup škol, které řešily tuto šikanu etnického nebo sociokulturního charakteru, je netransparentní. Tam, kde je prokazatelné, že romské děti znemožňují na základě svého specifického přístupu k učení vzdělávání ostatním dětem, škola mlčí

¹³⁸ Srov. VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2008, s. 323.

a dává signály, že je vše v pořádku. Právě obava ze stigmatizace a ztráta prestiže školy nenapomáhá řešení.¹³⁹

3.5.3 Klienti klubu pro starší - 15 až 25 let

Dospělost v popisovaném prostředí začíná již v patnácti letech po ukončení základní školy. Jak jsem pozoroval, jsou děti takto vnímány i ze strany rodičů. Rodiče je přestanou vychovávat a respektují jejich rozhodnutí. Kritická situace na základní škole nastává především v jejím ukončení. Požadavky střední školy, změna ve způsobu výuky a hlavně obtížné vyučovací předměty mohou být příčinou záškoláctví a dalšímu, častějšímu vyhýbání povinnostem. Rodiče nepomohou, neboť respektují dospělost a samostatnost dětí. Mladiství z pozorovaného vzorku opět zdůrazňovali, že je učení nebaví, nezajímá a přestanou do školy chodit. Situaci vyřeší škola vyloučením. Kladné řešení vyžaduje intenzivní výchovné vedení, rozumné vychovatele a atmosféru, v níž k reakcím, jejichž determinantem je strach, již nedochází.

Na tento věk organizace Cheiron T, o.p.s. reagovala zřízením terénního programu, kterým byla podpořena i širší neorganizovaná mládež. V pololetí řeší pracovníci vždy řadu případů mládeže, převážně romské, ale nikoliv ze sociálně vyloučených lokalit, na učilištích a středních školách, která má řadu předmětů neklasifikovaných z důvodu nedostatečné docházky.

Pro řadu chlapců z pozorovaného vzorku je argumentem pro sebepotvrzení fakt, že vydělávají peníze. Často dělají nekvalifikovanou práci nebo brigády a to v kontextu neproměněné příležitosti se vyučit nebo získat vzdělání, které by uplatnili. Někdy přiznávají, že mohli pokračovat a vyučit se, ale následně se vrátí k argumentu výdělku. Je velmi působivé jak se argumentace vždy otočí směrem k získané sumě, případně ohodnocení hodinové práce. Mzda je často v rozporu s požadavky na minimální mzdu. V podmínkách, které tyto mladé muže formovali, se jedná o standard a oni tak plní normu svého okolí. Někteří šťastnější mají o deset korun na hodinu více, než jejich vrstevníci nebo otcové.

Tento obraz vypovídá o uzavřenosti do vzorců myšlení a chování, které generuje sociální vyloučení. Jistě jsme všichni ovlivněni vzory našich rodičů, avšak v prostředí sociálního vyloučení romská komunita generuje dokola jeden a týž vzorec, jenž je

¹³⁹ Srov. KAŠPAROVÁ, I., SOURALOVÁ, A. „*Od lokální k cikánské škole“: homogenizace školní třídy a měnící se role učitele* [online]. [cit. 2014-12-12]. Dostupné z: <http://www.orbisscholae.cz/archiv/2014/2014_1_05.pdf>

potvrzován další generací: bez vůle se vyvíjet na základě sebevýchovy. A to i přes možnosti poskytované majoritní společností. Přirozený vývoj, jak se zdá, se uzavírá o něco dříve. Dětství a mládí skončí základní školou a jako v devatenáctém a předchozích stoletích, následuje vstup do dospělosti, který je ze strany okolí, ostatních Romů, plně respektován.

V některých případech, například opakuje-li dítě některou třídu z důvodu neprospěchu, případně stane-li se to vícekrát, vynikne rozpor v dospívání u romské mládeže a mládeže z majority. Například v jedné osmé třídě byl patnáctiletý chlapec, který již byl otcem od rodiny. Dění ve škole a učení již nepatřilo do jeho světa. Měl již jiné starosti se svou rodinou, a přesto jej zákon nutil dokončit školní docházku. V komplikované situaci tak byl i jeho otec, který, jako Rom, respektoval dospělost svého syna, který se stal již také otcem, ale zároveň měl právní odpovědnost za syna. Syn svým otcovstvím potvrdil rovnost se svým vlastním otcem. Lze se v této životní situaci mladého muže ptát po jeho motivaci navštěvovat školu a ochotě se tam cokoliv učit? Dalším paradoxem je i jeho přítomnost ve třídě, kdy se jeho spolužáci, ať již minoritní, či majoritní, chtěli něco naučit. Učitel zároveň nezvládal jeho temperament popírající princip kázně, na kterém školní výuka stojí.

Transakční analýza¹⁴⁰ mne inspirovala k zamyšlení na základě pozorovaných vzorců v chování, u těchto již téměř dospělých mladistvých z výzkumného vzorku. Byla to rovina, která se vztahuje k potřebě bezpečí a lásky. Byl to hlad po struktuře.¹⁴¹ V této rovině pozorování výzkumného vzorku se odrážel nejvíce, protože do dospělosti, ve smyslu prožívání dospělosti u romského etnika, tyto Romové již vkročili. Skončila školní docházka a přes vytoužený konec školních povinností se tyto mladiství ocitli v prázdnu, bez struktury. Škola jim vadila svou vnucující se formou strukturování času, ale po jejím skončení jakékoliv opěrné body chybí. Sami si neumí naplnit volný čas, neboť od rodičů se to nenaučili. V rovině životního scénáře, který naplňují, se odráží chybějící pozitivní vzory, který zvládaly svůj život. Neuvědomují si motivy vlastního jednání a snaží se zaplnit prázdno. Jak vnější, odrážející se v přemíře volného času, tak vnitřní, které postrádá ptaní se po smyslu vlastní existence. Nastupuje experimentování s návykovými látkami, gambling, kriminalita, neboť pracovní příležitosti pro nezletilé a případně nekvalifikované nejsou.

¹⁴⁰ Srov. BERNE, E. *Co řeknete, až pozdravíte: transakční analýza životních scénářů*. Praha: Portál, 2013, s. 37.

¹⁴¹ Srov. HERMAN, M. *"Najděte si svého manžela": učební texty k přednáškám z psychologie a pedagogiky*. Olomouc: Hanex, 2006, s. 15.

Extrémní formou strukturování času v širší perspektivě je čas strávený buď ve vyšetřovací vazbě, nebo ve výkonu trestu. Pro mladistvé Romy z pozorovaného vzorku je to reálná představa o budoucnosti, která jako životní zkušenost nebo rituál přechodu, stojí v jejich budoucnosti. V jejich realitě sociálního vyloučení jde o legitimní zkušenost, která činí z mladíka muže, po vzoru jejich otců.

Hlad po struktuře má svůj projev i v bytostné potřebě hlubšího významu a smyslu v naší činnosti. Tato naše bytostná potřeba se zrcadlí v antipatii vůči práci, činnosti, ve které nespátřujeme smysl. Tážeme se sami sebe po smyslu všech našich činností. V případě, že smysl nenacházíme, snažíme se tuto nesmyslnou činnost nedělat, ukončit, případně z ní utéct.¹⁴² Škola a učení nenasytí hlad po struktuře romské mládeže ze sociálního vyloučení. V kontextu jejich sociokulturních vzorců učení nedává smysl a jediné co má možnost nasytit další rovinu bezpečí, lásky a hlad po potravě, je práce.

Životní scénáře předávané u výzkumného vzorku, který jsem pozoroval, neobsahují zkušenost využívající hodnoty získané učním a školou. Řešení vztahující se k naplnění potřeb hladu po potravě,¹⁴³ jsou v realitě sociálního vyloučení uskutečňované prostřednictvím životních scénářů tvrdé a nekvalifikované práce, sociálních dávek, velkého počtu dětí a přidavků, prodeje drog a dalších forem kriminality. Paradoxem je, že ač se to zdá pro mnoho lidí z majority nemožné, je skutečnost hladu v sociálním vyloučení realitou.

Na jedné straně jsem registroval neochotu romské mládeže navštěvovat jakoukoliv střední školu po škole základní z důvodů jiných zájmů a také proto, že to již zákon nevyžadoval jako povinnost. Případně po nástupu na učiliště bylo učení tak nezajímavé a nudné, že nebylo proč pokračovat. Důvodů nepokračování v nabytí kvalifikace může být celá řada. Pominu-li sociokulturní, případně rodinný vzorec, může to být: urychlené dospívání a zakládání rodiny, potřeba postavit se již po základní škole na vlastní nohy, pomoci rodičům, atd. Zcela zřetelně se objevovalo téma bezcennosti kvalifikace, protože: „Cikány nikdo stejně nezaměstná!“.

De Singly sice tvrdí, že: „*Žádné prostředí ani vrstva dnes neunikne vlivu instituce, jež vydává tituly, které se s rizikem možného rozčarování ještě musí směnit na trhu práce.*“¹⁴⁴ Zdá se však, že v sociálním vyloučení se to Romům daří. Pokud jde o další možnost učení a studia, je otázkou, zda šlo o zástupné téma, racionalizaci nebo

¹⁴² Srov. HERMAN, M. *"Najděte si svého manžela": učební texty k přednáškám z psychologie a pedagogiky*. Olomouc: Hanex, 2006, s. 15 - 16.

¹⁴³ Srov. tamtéž, s. 14.

¹⁴⁴ DE SINGLY, F. *Sociologie současné rodiny*. Praha: Portál, 1999, s. 36.

reálnou zkušenost, kterou si v sociálním vyloučení předávají mladí lidé, ale tradovaná zkušenost vyučených Romů ze sociálního vyloučení jasně hovořila o nesmyslnosti snažení se ve směru dalšího vzdělávání. Realita, již je věřeno a která je potvrzována zkušeností, hovoří ve prospěch nekvalifikované práce a nesmyslnosti vyučení, protože nikdo ze sociálního vyloučení nemůže svou kvalifikaci směnit na trhu práce, neboť: „O cikány stejně nikdo nestojí!“ Tato zkušenost byla často podepřena pádnými důkazy a příklady lidí z komunity. Častým argumentem bylo: „Stejně práci neseženu, tak co bych se snažil!“ Interpretace této rezignace nad vlastní budoucností a bezduchém hédonismu těchto mladých Romů, které formovalo sociální vyloučení, mne opět vedla k Ericu Bernemu a jeho transakční analýze životních scénářů,¹⁴⁵ na jejímž základě lze interpretovat „začarovaný“ kruh, v němž se odehrává životní realita romských dětí a mládeže v sociálním vyloučení.

3.5.4 Romská rodina v sociálním vyloučení

V teoretické části jsem se dotýkal sociálního znevýhodnění a vyloučení. Rodiny s nimiž jsem se setkal, nebo děti z rodin, které navštěvují NZDM, jsou v této životní situaci. Provázanost sociálního vyloučení a zanedbání předškolní přípravy, ať již v rodině, nebo instituci, jako východiska k dalšímu progresu ve vývoji a učení je zjevná. „Sociální znevýhodnění představuje jeden z faktorů, které má také vliv na zapojení dětí do předškolního vzdělávání a jejich budoucí školní úspěšnost. V Táboře žije ve větší koncentraci děti ze sociálně znevýhodněných rodin na Sídlišti nad Lužnicí vzdálené od centra Tábora cca 6 km a dále na pěti ubytovnách a především v městské části Čelkovice, kde se nachází sociálně vyloučená lokalita zvaná „Fišlovka“ (viz Gabalova analýza sociálně vyloučených lokalit v České republice z roku 2006¹⁴⁶). Jedná se o čtyřpatrový činžovní dům čp. 1586 v Lužnické ulici v Táboře, který je určen pro neplatiče nájemného, a v němž je celkem 51 bytů, převážně se sníženou kvalitou. Lokalita je v blízkosti centra, zhruba 10 - 15 min. pěší chůze. Základní občanská vybavenost je v dosahu. Vlastníkem nemovitosti je obec. Ze strany ostatních obyvatel města Tábora je daná lokalita vnímána spíše negativně. V Táboře a okolí žije dle kvalifikovaného odhadu cca 500 Romů, z nichž minimálně čtvrtina bydlí právě v této

¹⁴⁵ Srov. BERNE, E. *Co řeknete, až pozdravíte: transakční analýza životních scénářů*. Praha: Portál, 2013, s. 41.

¹⁴⁶ ESF. *Mapa sociálně vyloučených a sociálním vyloučením ohrožených romských lokalit v České republice*, [online]. [cit. 2017-2-2]. Dostupné z: < https://www.esfcr.cz/mapa/int_jc3_9_1.html >

*lokalitě. Podmínky zde jsou poměrně chudé. Většina rodin obývá dohromady pouze jednu místnost, sociální zařízení jsou společná na chodbách. Je zde vysoká nezaměstnanost, zadluženost, vysoká závislost rodin na dávkách, vysoký výskyt drog, kriminalita, záškoláctví, výchovné a vzdělávací problémy dětí a mladých lidí atd.“*¹⁴⁷ Sociální dávky zajišťují obživu většině obyvatel této lokality. V sezóně muži pracují „na černo“ na výkopových pracích. Přes působnost několika romských firem ve městě, které zajišťují pomocné stavební a výkopové práce, obyvatele lokality tyto firmy najímají zcela výjimečně. Další možností je přivýdělek sběrem šrotu.¹⁴⁸

Původ romských rodin v Táboře je především z východního Slovenska a Maďarska. Ve vztazích mezi rodinami je mnohdy tento původ určující a zrcadlí i kastovní nastavení. Prestiž rodin, které jsou delší dobu usedlé v lokalitě, je vyšší, než prestiž těch, které se přistěhovaly později. Na rodiny z Maďarska pohlíží přistěhovalci ze Slovenska jako na méněcenné. Zajímavý fenomén, který jsem pozoroval a který také zrcadlí kastovní nastavení, souvisí i s umístěním bytu v domě, sociálně vyloučené lokalitě Fišlovky. Byty umístěné v nejvyšším patře zvyšují prestiž. Čím je patro nižší, tím prestiž klesá.

Skupina Romů žijících v Táboře pozbyla vlastní tradiční hodnoty, což nejlépe odráží fakt ztráty romského jazyka. Při dotazování jsem se zaměřil i na romské tradice a všichni shodně odpovídali, že žijí stejně jako „gádžové“, jen si pouštějí romské písničky a občas jedí romská jídla (která jsou v mnohém převzatá slovenská jídla, jako např. halušky). Tento fenomén kulturního přivlastnění jsem pozoroval mnohokrát. Například v rovině „tradičních romských písní“, které byly převzatými hity z osmdesátých let opatřené romským textem. Vzhledem k častému střídání generací a ústní tradici, stačila tři desetiletí k vzniku tradiční romské písně „Ó Maňo“, z původní Mamy Blue od Pop Tops. Tento úsměvný příklad ilustruje současnou situaci Romů v lokalitě, kde jsem realizoval výzkum. (Odhaduji, že tento fenomén se odráží v celé této kultuře, která integruje prvky kultur, se kterými se setká. Alespoň tak to odráží vývoj romské hudby, budeme-li jej nahlížet v celoevropském měřítku v kontextu historického putování Romů.)

¹⁴⁷ KOHELOVÁ, P. a kol. *Lokální koncepce předškolního vzdělávání pro město Tábor*. Projekt CZ.1.07/1.2.00/43.0007 „Pojďte do školky!“, s. 15.

¹⁴⁸ Srov. ESF. *Mapa sociálně vyloučených a sociálním vyloučením ohrožených romských lokalit v České republice*, [online]. [cit. 2017-2-2]. Dostupné z: < https://www.esfcr.cz/mapa/int_jc3_9_1.html >

Odhad vzdělanostní struktury je 95 % základní vzdělání a 5 % střední bez maturity.¹⁴⁹ Vzhledem k takto nastavené vzdělanostní struktuře lze pochopit absenci vzorů motivující děti k učení a navštěvování školy. U rodin, které nově přicházejí ze Slovenska je situace podobná. Rodiče dětí jsou buď na Úřadu práce, nebo na sociálních dávkách. Děti často nechodí do mateřské školy, ač na dotaz všichni zmiňují důležitost vzdělání. Jeden z lépe situovaných starších Romů zmínil fakt, že děti nejsou posílány do mateřské školy nebo základní školy z důvodů finančních, kdy se jejich rodiče stydí, že by jejich děti neměly svačinu nebo školní pomůcky. V romské komunitě není vzdělání přijímané jako priorita.

Dětem a mladým lidem zde chybí podnětné rodinné prostředí. Jejich rodiče jim mohou dát jen to, co sami znají. Jaké bylo jejich dětství, jaké měli oni vzory ve svých rodičích a jaká byla škola, kterou navštěvovali? V mnohých rodinách se zde odráží minulost vzdělávání Romů, které skončilo nedokončeným základním vzděláním nebo bylo realizováno ve zvláštních školách. Mnozí rodiče, jsou-li konfrontováni ze strany dětí s výukovou látkou, cítí se bezradní, neboť oni se takové věci skutečně neučili. Následné špatné uplatnění na trhu práce z důvodu nedostatečného vzdělání vytváří další z mnoha negativních vzorů, které jsou normou pro dítě v tomto prostředí a které dítě přijímá jako standard. V aspiraci k životním cílům, které jsem zkoumal jako motivační prvek, se vliv negativních vzorů u dětí a mládeže z prostředí, které popisují, odrážel velmi zřetelně. Naučená bezmoc, která se v tomto prostředí generačně předává, je ilustrována pobíráním sociálních dávek. Bezprostředně po dosažení zletilosti, tedy v okamžiku, kdy na ně jejich rodiče přestanou pobírat dávky, nastupují romské děti do tohoto vlaku „nepodmíněného příjmu“, který je po vzoru jejich rodičů doplněn příjmy z práce „na černo“.

Je na rodičích, aby motivovali malého žáka, pravidelně ho vhodným způsobem vedli a kontrolovali. Aby věděli, jak se učí a pomáhali mu při formování dovedností učit se. Jak lze toto vyžadovat na rodičích v sociálním vyloučení? Nemají v sobě tento vzorec chování. Mnozí zmiňovali důležitost vzdělání, ale též přiznávali, že neudrželi své děti ve škole. Situace a životní okolnosti je nutily řešit naléhavější věci, právě v době, kdy měli naopak pomoci svým dětem vyřešit motivační krizi. Lze to pochopit. Situace sociálního vyloučení je odlišnou realitou.

Současné je nutný kladný přístup k dítěti. Trvalý zájem o jeho výkony ve škole a podpora. Lze to očekávat od rodičů, kteří to nikdy nezažili a vzdělání v jejich životní

¹⁴⁹ Srov. ESF. *Mapa sociálně vyloučených a sociálním vyloučením ohrožených romských lokalit v České republice*, [online]. [cit. 2017-2-2]. Dostupné z: < https://www.esfcr.cz/mapa/int_jc3_9_1.html >

realitě není hodnotou? Byl jsem svědkem řady situací, kdy za výchovně správné bylo ze strany dospělých Romů ponižování dítěte, případně bylo dítě dožadující se pozornosti a podpory odmítnuto a označeno jako zlobivé. Paradox, který jsem zaznamenal ve vztahu dospělých k jejich dětem, byl na jedné straně v uspokojování rozmarů dítěte, aby nezlobilo a na druhé straně to bylo zesměšnění nebo odmítnutí v okamžiku, kdy dítě potřebovalo podporu. Nerozlišení podstatného ve vývoji dítěte a jeho další podpoře, případném vytváření frustrační tolerance a pevných hranic co smí nebo nesmí, shledávám jako další specifikum Romů v sociálním vyloučení, které působí proti vývoji dítěte ve vztahu k potřebě se učit.

Při návštěvách bytů v této lokalitě se nesetkáte s koutkem pro dítě, kde by mělo klid, mohlo dělat domácí úkoly nebo se učit. Mnohé byty jsou přeplněné, žije v nich více než jedna rodina s několika dětmi. Na učení děti nemají klid, neboť celý den hraje televize, případně hudba. Problémy jsou často řešeny pomocí alkoholu, drog a jiných závislostí. Negativní vzory jsou následovány dětmi a mládeží poměrně brzo. Není výjimečné experimentování s cigaretami, alkoholem a marihuanou u desetiletých dětí. Další přinášejí rizikové chování ve spojitosti s gamblingem, distribucí drog a kriminalitou obecně. Tyto negativní vzory nepřicházejí pouze ze strany starších mladistvých v sociálním vyloučení, ale jsou přítomné v rodinách dětí a týkají se rodičů. Neúplná rodina v popisovaném prostředí, není dána pouze vysokou mírou rozvodovosti nebo promiskuity, ale častým odchodem jednoho z rodičů do výkonu trestu, mnohdy opakovaným.

Celková zadluženost, z níž mnozí nevidí cestu ven, vede k dalším rovinám rezignace na vývoj. Hrozí-li rodinám exekuce a vystěhování z této „poslední štace“, musí se to podepsat na emoční rovnováze všech členů rodiny. Jak mají být naplňovány rozvojové potřeby, jestliže je každodenní realita doprovázena stresem z naplňování potřeb deficitních?¹⁵⁰

Z vylíčené sociokulturní reality romského dítěte je patrné, že primární je v jeho životě uspokojování deficitních potřeb, jako jsou fyziologické potřeby, potřeby jistoty a bezpečí, potřeba lásky a sounáležitosti a potřeba sebeúcty. V případě uspokojení těchto deficitních potřeb, může dítě i přes negativní vlivy okolí a nedostatek vzorů naplňovat rozvojové potřeby, jako jsou znalosti a porozumění, estetické potřeby, nebo potřebu sebeaktualizace.¹⁵¹

¹⁵⁰ Srov. MAREŠ, J. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013, s. 254.

¹⁵¹ Srov. tamtéž, s. 254.

Nenaplněné deficitních potřeby u romských dětí ze sociálního vyloučení shledávám jako jeden ze základních faktorů, které narušují motivaci k učení. Nemíním tím pouze potřeby fyziologické, ale z pozorování prostředí rodiny a prostředí sociálního vyloučení, kterou jsem popsal, vyplývá jako primární potřeba jistoty a bezpečí. Dynamika mnohých rodin vypovídá i o absenci naplněných potřeb lásky a sounáležitosti, neboť řada Romů prošla výchovou v dětských domovech, mnohé rodiny jsou nekompletní a trvanlivost vztahů je mizivá. Děti se rodí matkám již od patnácti let a nezralost rodičů, kteří jsou sami dětmi, se odráží i na přijímání rodičovské role. Děti jsou často odmítány, předávány do výchovy prarodičům nebo do dětských domovů.

Krise sounáležitosti mezi Romy je konfrontována s žitým, ale nikoliv uvědomovaným kastováním, o jehož kulturněhistorických kořenech není pochyb a lze je snadno vypočítat i v současném životě Romů. I přes mnohá nevědomá a přesto žitá dědictví tradice minulosti Romové ztrácejí vlastní kořeny a tradiční hodnoty. Pod vlivem konzumní majoritní společnosti dochází k dezorientaci. Sebeúcta osciluje mezi pocitem pýchy, realizující se přes model obráceného rasismu a pocitem méněcennosti, pramenící z nemožnosti nalézt své místo v majoritní společnosti kontrastující s východisky romské identity. Vzdělání a škola jsou nejcharakterističtějšími tématy, na nichž lze tyto kontrasty nalézt.

3.5.5 Romství

Vzhledem k cílové skupině jsem se zaměřil i na hledání kvalit Romů a prožívání jejich identity, označující se jako romství.¹⁵² Zde jsem zaznamenal absenci transmise morálních hodnot, kterou v předávání romství zajišťovala romská rodina. Vliv konzumní společnosti a modernizace rodiny se odráží i v prostředí romských rodin. Individualizace ve společnosti s uchopováním nových hodnot, kterou nesou do romského prostředí současná média, se odráží i v sociálním vyloučení.¹⁵³ Současné psychologické normy se od předchozích norem (zde v kontextu romství) liší ve své proměnnosti a nahradily původní morální normy.¹⁵⁴ Nejčastěji se prožívání spojovalo

¹⁵² Srov. SEKYT, V. *Romské tradice a jejich konfrontace se současností (Romství jako znevýhodňující faktor)*. [online]. [cit. 2016-12-12]. Dostupné z: < <http://www.ncss.cz/files/finalni-zpravagrafiko.pdf> >, s. 437 - 440.

¹⁵³ Srov. DUDOVÁ, R. *Otcovství po rozchodu rodičovského páru*. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2008, s. 33.

¹⁵⁴ Srov. tamtéž, s. 34.

s poslechem hudby navazující na tradiční postupy romské hudby obohacené o moderní prvky taneční elektronické hudby.

Kritériem bylo pozorování dětí v kontextu prožívání vlastní identity vycházející z faktu, že jsou Romové. To je pro ně definováno barvou kůže a vnímáním odlišnosti. Vymezení od tzv. „chrapounů“ nebo „gádžů“, bylo tím nejpodstatnějším rysem. Uvědomovaly si svou odlišnost, ale již ji nedokázaly definovat. Svou odlišnost stavěly především na základě nepřijetí v okolí, ať již tím okolím byli spolužáci nebo okolí širší. V mnohých případech jde o rodinnou mytologii, kterou děti akceptují v rámci rodinného systému. Zkušenost rodičů se „vtěluje“ do reality vnímání světa dítěte.¹⁵⁵ Jedná se o nepřijetí ze strany většinové společnosti, přenášení odpovědnosti za sebe na ostatní, nebo fatalismus, který je patrný již u dětí mladšího školního věku. Skutečnost jejich identity je tvořena perspektivou pohledu, podporovaného okolím sociálního vyloučení vytvářející definici reality.

Snažil jsem se dotazovat na konkrétní tradice, život v rodině, nebo společenství u tzv. výzkumného vzorku, abych se dotknul kulturních odlišností a romství. Přes mnohá dotazování a pozorování se identita pozorovaných Romů příliš nezjevovala v kulturní rovině, pouze v rovině ekonomicko-sociální. Jak to vyjádřil lapidárně jeden chlapec: „Občas posloucháme romské písničky.“

Hledání romské identity, které jsem se snažil realizovat, bylo vztaženo především k obsahu romské kultury a jeho přítomnosti v realitě výzkumného vzorku. Četl jsem řadu pojednání o tradicích Romů, studoval jsem romskou historii, kulturu i etiku obsaženou v pojmu „romipen“. Vzhledem ke srovnání, které mi dalo též pozorování mládeže ze sociálního vyloučení, která nebyla romská, začala se jevit na základě tohoto srovnání identita výzkumného vzorku romských dětí ve smyslu romství jako lichá. Co nejvíce charakterizovalo zkoumaný vzorek, na jehož základě se dá hovořit o Romech, je obecná představa majority o nevychovanosti a hlučnosti Romů, kteří si ničeho nevážejí a decimují společný městský majetek.

Představu o vlastním romství u výzkumného vzorku ukazují i pozorování, která jsem realizoval. Tyto romské děti a mládež ze sociálního vyloučení žijí v představě, že umí romsky a v rodině tak hovoří. Tato představa o vlastním používání romštiny narazila na realitu, když se v rámci vědomostních her setkali s kvízem ověřujícím a rozšiřujícím slovní zásobu romštiny. Chyběla běžně používaná slova a za romská slova byla dětmi běžně dosazována slova slovenská. Pozorování soustředěné na

¹⁵⁵ Srov. DUDOVÁ, R. *Otcovství po rozchodu rodičovského páru*. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2008, s. 69.

prožívání romství a identitu pozorovaných Romů, mne přivedla k myšlence, že jde především o představu identit. Ta vychází z představ o Romech jak v majoritě, tak v romské minoritě samé.

V mnohém jsou životy dětí z výzkumného vzorku určované především spotřební kulturou. Jen jsou vyostřené modely chování na základě formování v sociálním vyloučení, které si „funkční“ modely pro své prostředí kultury chudoby předává po generace.¹⁵⁶ Sociální vyloučení je vymezeno: chudobou a nízkým příjmem, omezeným přístupem na trh práce, řídkými sociálními sítěmi a nízkou mírou sociální podpory, bydlením a životem v kontextu lokality a vyloučením ze služeb.¹⁵⁷ Intenzivně jsem se zabýval situací výzkumného vzorku a znaky sociálního vyloučení jsou v jejich životní realitě patrné, jen se mění ve vzájemném poměru od rodiny a lokality a jsou zaměněné za představu o romství.

3.5.6 Statistická data organizace Cheiron T, o.p.s. za rok 2016

Pro dokreslení situace vztahující se k činnosti Cheiron T, o.p.s. s popsanou cílovou skupinou, bych rád doplnil statistiky ze služeb za rok 2016, kdy bylo realizováno pozorování.

Klub pro mladší (KPM), za rok 2016: KPM: počet klientů: 104; počet kontaktů 2690; počet otevřených dní 203. Vztaheno k aktivitám týkajících se učení, proběhlo v roce 2016: doučování 253 krát s 53 klienty a chlapci jej absolvovali 113 krát, dívky 140 krát. Šlo o děti v mladším a středním školním věku. Doučování proběhlo během 39 dní. Domácí úkoly v KPM zpracovávalo v roce 2016: 8 chlapců a 8 dívek v mladším a středním školním věku, během 5 dní.¹⁵⁸ Edukační aktivity, tzv. „úkoly za hvězdičku“ (na jejichž základě se pak děti mohou účastnit výběrových aktivit centra): 13 chlapců a 12 dívek v mladším a středním školním věku, během 23 dní, proběhlo v roce 2016 v počtu: 98.¹⁵⁹

V roce 2016 se v KPM zaměřili s dětmi v měsíčních programech na několik okruhů vztahů mezi lidmi, na jejichž základě se sociální pracovnice snažily dětem přiblížit a především poukázat na nebezpečí, která mohou obnášet. Začátkem roku se

¹⁵⁶ Srov. HIRT, T., JAKOUBEK, M., ed. *"Romové" v osidlech sociálního vyloučení*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2006, s. 401-410.

¹⁵⁷ Srov. NAVRÁTIL, P. *Romové v české společnosti*. Praha: Portál, 2003, s. 33.

¹⁵⁸ Srov. CHEIRON T, o.p.s. *Výroční zpráva 2016*.

¹⁵⁹ CHEIRON T, o.p.s. *Elektronická evidence*.

děti věnovaly pravidlům a to nejen těm v našich životech, ale i takovým, kterými zasahujeme do životů ostatních, či takovým, které zasahují do životů našich, aniž bychom to mohli ovlivnit. Jednalo se o pravidla jak správně podávat informace, aby z nich nevznikly pomluvy, jak podávat vtipy, aby z nich nevznikly emocionální zranění či jak se snažit žít, aby nás pak následky našich činů nekonfrontovaly. Během jara šlo o téma, které pravidla moc neuznává a tím je láska. Ke všemu a ke všem. Cílem bylo otevřít srdce klientů a ukázat jim, že je mnohem více věcí, které mohou vnímat a milovat, než si doposud mysleli. Zároveň bylo poukázáno i na to, že by jejich pohledy na život, svět, jejich blízké i daleké okolí neměly být jednostranné. Že nemáme právo soudit ostatní, protože nikdo neví, v jakých životních situacích se lidé kolem nás, ať už fyzicky, či třeba v médiích, nacházejí. Prázdninové téma bylo: „Jiný kraj, jiný mrav“. Poukazovalo na různé kulturní a multikulturní odlišnosti. Během léta pracovnice považovaly za důležité varovat děti před špatnými návyky a lákadly, která jsou navíc v partě vrstevníků „hustý“ a „cool“, ale ve skutečném životě jde o propady slabošství, nebezpečí a sebeustrukci, ač to tak ze začátku nevypadá. Jednalo se především o závislosti. Dále byl program zaměřen na to, kam až mohou špatná rozhodnutí vést. Neškodí pak pouze dotyčnému pachateli, ale i širšímu okolí a především lidem, kteří jsou v nejbližší rodině a vůči nimž jsou klienti citově zainteresovaní a naopak. V průběhu celého roku byl kladen důraz na podpoření chuti se vzdělávat a mít v životě vytyčené cíle. Díky pravidelnému doučování měli klienti možnost učit se zábavnou formou. Pro budoucí kuchaře byl jednou za dva týdny kurz vaření a ti, kteří by se rádi v životě věnovali pohybu, měli možnost pravidelně protahovat své tělo při čtvrtčních sportech. Během všech aktivit se navíc děti učily spolupráci, vzájemné toleranci a správnému řešení konfliktů, které mezi nimi vznikaly.

Příklad dobré praxe z KPM: Po letních prázdninách začali KPM navštěvovat tři sourozenci: Honzík (5 let), Tereška (5 let) a Petr (7 let).¹⁶⁰ Zpočátku byly děti velmi stydlivé a nedůvěřivé. Navíc měly velké rezervy jak v mluveném projevu a vyslovování, tak i v motorice. Díky spolupráci s rodiči se rychle podařilo získat důvěru jejich dětí a tak bylo možné rozvíjet je v činnostech a návycích, se kterými měly problémy a které jim bohužel jejich rodiče nedokázali včas a správným způsobem předat tak, aby se je děti mohly správně naučit.¹⁶¹

¹⁶⁰ Jména byla změněna z důvodu ochrany klientů.

¹⁶¹ Srov. CHEIRON T, o.p.s. *Výroční zpráva 2016*.

Klub pro starší (KPS), za rok 2016: počet klientů: 167; počet kontaktů 1644; počet otevřených dní 190. Vztaheno k aktivitám týkajících se učení, proběhlo v roce 2016: doučování 2 krát se 2 klienty a chlapci jej neabsolvovali, dívky 2 krát. Šlo o děti ve starším školním věku. Doučování proběhlo během 2 dní. Domácí úkoly v KPS zpracovávalo v roce 2016: 2 chlapci a 6 dívek ve starším školním věku, během 4 dní.¹⁶²

Edukační aktivity se odehrávaly především ve formě kvízů a vědomostních společenských her. Příklad dobré praxe: „Při denních hrách a činnostech na klubu jsme u 15letého Milana¹⁶³ vypožorovali, že se trápí se čtením. Když na něj přišla řada při hře a měl přečíst zadání úkolu, tak mu to nešlo a ostatní kluci a holky se mu smáli. Někdy bylo vidět, že se hry raději straní, aby se vyhnul výsměchu od druhých. V důsledku toho trpělo i jeho sebevědomí. Před Milanem jsme proto otevřeli téma možnosti čtení si vylepšit tréninkem s pracovníkem klubu. Za podpory jeho kamarádky Milan o doučování požádal a začali jsme čtení trénovat. Dnes si je Milan ve čtení mnohem jistější a podařilo se mu odbourat zažitou nervozitu před vrstevníky.“¹⁶⁴

Terénní program za rok 2016: počet klientů: 100 žen, 134 mužů; počet kontaktů: 2200; počet otevřených dní: 197; průměrně kontaktů za den: 11,168.¹⁶⁵

V roce 2016 se terénní pracovníci soustředili především na práci se skupinou v lokalitách Sídliště nad Lužnicí, Lužnické ulici a širším centru města (autobusové nádraží a Jordán). Hojně využívanou se stala kontaktní místnost na bývalé základní škole „Osmičce“, kde klienti využívali možnosti doučování a příprav na přijímací či závěrečné zkoušky. Tento prostor se využívá především v zimním období či za nepříznivého počasí nebo v kontaktní hodiny v úterý a čtvrtek. Cílovou skupinou terénních pracovníků byli především mladiství, kteří byli ohroženi sociálním vyloučením nebo se nacházeli v krizových situacích či žili v sociálně vyloučených lokalitách. Hlavními tématy bylo předčasné rodičovství, hledání uplatnění na trhu práce, experimentování s lehkými návykovými látkami, rady ohledně sexuální problematiky či volba vhodného studia. Terénní program nabízel klientům různé workshopy a volnočasové aktivity, jako například spoluúčast na festivalech organizace Cheiron T, pomoc s pořádáním skateboardového festivalu či vedení taneční skupiny, kterou si klienti terénního programu během roku založili. Pravidelně se pořádaly turnaje ve společenských hrách, které napomáhaly klientům rozvíjet jejich představivost a slovní

¹⁶² Srov. CHEIRON T, o.p.s. *Výroční zpráva 2016*.

¹⁶³ Jméno bylo změněno z důvodu ochrany klienta.

¹⁶⁴ Srov. CHEIRON T, o.p.s. *Výroční zpráva 2016*.

¹⁶⁵ Srov. tamtéž.

zásobu. V létě se pracovníci zaměřovali na různé outdoorové aktivity, při kterých se snažili budovat a sdružovat kolektiv. Klienti v roce 2016 hojně využívali možnost kontaktní hodiny na Sídlišti nad Lužnicí.¹⁶⁶

Příklad dobré praxe: „Klient Pavel¹⁶⁷ je na prahu dospělosti. Má hotovou základní školu, jeden rok kuchaře a číšníka a nyní je ve třetím ročníku oboru kadeřník. Pavel přišel s tím, že by se chtěl kadeřnictvím živit, ale nejde mu čeština a ekonomika a tak ztrácí zájem školu dostudovat. Pracovníci terénního programu mu pomohli vytvořit studijní plán, kterým dožene nedostatečné v těchto dvou předmětech. Zároveň jej doprovázeli v učení a kontrolovali, jak sám chtěl. Díky tomu Pavel školu dostudoval a nyní se živí jako kadeřník a přemýšlí o nástavbě.“¹⁶⁸

Předškolní klub za rok 2016: počet klientů: 25; počet kontaktů, návštěv klubu: 770; počet otevřených dní: 126.¹⁶⁹

V prvním pololetí roku 2016 se rozvíjelo a soustavně připravovalo na vstup do klasických mateřských škol či škol základních 19 dětí. Do měsíčních programů se v tomto období promítly zejména změny související se střídajícími se ročními obdobími a tradice doprovázející příchod jara. Znalosti dětí se v tomto období rozšířily o mnoho nových pojmů, básniček a písní. Své dovednosti mohly děti rozvíjet při pohybových hrách, tanečcích a různorodých výtvarných aktivitách. Nejmladší děti se učily dodržovat pravidla klubu, pojmenovávat předměty a děje kolem sebe. Předškoláci rozšiřovali nabyté znalosti a zdokonalovali dovednosti potřebné pro vstup do prvních tříd.

V prvním měsíci školního roku docházelo v předškolním klubu zejména k adaptaci nově přichozích dětí. Během tohoto procesu se děti seznamovaly s novým prostředím, učily se novým vzorcům chování a pravidlům, respektování svých kamarádů i dospělých osob, obecně technikám respektující komunikace. Hlavním cílem společného snažení v měsíci září 2016, bylo vytvořit pravidla společného soužití v klubu. Za velký úspěch tohoto období považujeme dodatečné umístění 3 dětí do klasických mateřských škol.

Práce pracovníka klubu s rodiči dětí zahrnovala zejména poradenství týkající se logopedických a výchovných problémů dětí. V několika případech využili rodiče

¹⁶⁶ Srov. CHEIRON T, o.p.s. *Výroční zpráva 2016*.

¹⁶⁷ Jméno bylo změněno z důvodu ochrany klienta.

¹⁶⁸ Srov. CHEIRON T, o.p.s. *Výroční zpráva 2016*.

¹⁶⁹ Srov. tamtéž.

možnosti zprostředkování kontaktu s vedením mateřských škol, doprovodu do těchto zařízení a dodatečné zapsání dětí.¹⁷⁰

Příklad dobré praxe: „František¹⁷¹ přestoupil do předškolního klubu v sedmi letech, v druhém pololetí školního roku z první třídy. Důvodem přestupu dítěte zpět do předškolního vzdělávání byla nepřipravenost a nezralost dítěte spočívající v absenci základních znalostí, dovedností a kompetencí nutných pro úspěšný vstup do základní školy. Chlapec pochází ze sociálně vyloučené lokality, kde sdílí společně s rodiči a dalšími 6 sourozenci jednu místnost bez sociálního zařízení. Všichni starší sourozenci chlapce, kteří nikdy nenavštěvovali žádné předškolní zařízení, docházejí do „zvláštní“ školy.

V lednu roku 2016 přišel František do klubu v doprovodu maminky s dudlíkem v puse, bez základních hygienických návyků, znalostí přiměřených jeho věku a se špatnou grafomotorikou. Přestože tomu prvotní dojem z chlapce nenavštěvoval, projevoval František velkou snahu získávat informace, které mu doposud nebyly poskytnuty a naučit se s nimi pracovat. Díky pravidelnému procvičování pomocí říkanek a denních rituálů se chlapec během dvou týdnů naučil počítat do 10, během měsíce ovládal názvy dnů v týdnu a základních barev. Velké nadšení chlapce pro jakoukoliv výtvarnou aktivitu přispělo k rozvoji jeho jemné motoriky. Přes křídové kvádry a trojhranné pastelky se chlapec během několika měsíců propracoval ke klasickým psacím pomůckám, kterými dokázal napsat tiskacími písmeny své jméno. Následný nástup do první třídy zvládl chlapec již bez komplikací. Jeho školní výkony a znalosti jsou srovnatelné s jeho spolužáky, což dokládá jeho vysvědčení, s kterých se pochlubil kolegům z NZDM, kam chlapec chodí trávit svůj volný čas a doučovat se.“¹⁷²

Sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi: Proběhlo 1045 intervencí v 21 rodinách.¹⁷³

Tato služba poskytuje individuálně přizpůsobenou podporu a pomoc rodinám s dětmi, které se ocitly v nepříznivé životní situaci, rodinám sociálně znevýhodněným a rodinám ohroženým sociálním vyloučením, popřípadě rodinám, kde je ohrožen vývoj dítěte vlivem dlouhodobé krizové sociální situace, kterou rodiče nedokáží řešit. Cílem při poskytování této služby je zastavit zhoršování sociální situace rodiny, zlepšit životní

¹⁷⁰ Srov. CHEIRON T, o.p.s. *Výroční zpráva 2016*.

¹⁷¹ Jméno bylo změněno z důvodu ochrany klienta.

¹⁷² Srov. CHEIRON T, o.p.s. *Výroční zpráva 2016*.

¹⁷³ Srov. tamtéž.

úroveň rodiny a zvýšit sociální dovednosti jejich jednotlivých členů. Ideálním cílovým stavem je rodina, která je schopna samostatně zvládat problémy každodenního života a zajistit svým dětem podle svých možností odpovídající prostředí pro jejich všestranný rozvoj.

Služba je registrována od února roku 2016. Ke stejnému datu začala být služba rovněž poskytována. V počátku realizace služby docházelo zejména k depistáži v sociálně vyloučené lokalitě a ubytovnách v Táboře a jeho okolí. Vytipovaným rodinám spadajícím do cílové skupiny byla navržena možnost využívat nově vzniklou službu. Následně vznikající zakázky rodin byly zaměřeny na zajištění předškolního vzdělávání nejmladších dětí, školní přípravu a doučování starších dětí, pomoc při hledání vhodného bydlení i zaměstnání, řešení výchovných problémů dětí i zprostředkování komunikace se vzdělávacími institucemi. Pomoc byla poskytnuta rovněž se zajištěním výkonu trestu obecně prospěšných prací i chodu domácnosti po odchodu jednoho z partnerů do výkonu trestu odnětí svobody.

Pomoc při uplatňování práv a oprávněných zájmů, byla poskytována zejména při zajišťování komunikace mezi uživateli služby a školskými zařízeními. K výchovným, vzdělávacím činnostem docházelo zejména v rodinách, kde byly rodičům předávány kompetence týkající se zejména předškolní a školní přípravy dětí. K dominantním aktivizačním činnostem patřila účast rodičů na rodičovských klubech, kde probíhaly různé tvůrčí dílny zaměřené na spolupráci rodičů a dětí.¹⁷⁴

Komunitní práce je další službou, kterou Cheiron T, o.p.s. kontinuálně navazuje na mnohaletou komunitní práci s cílem minimalizovat rizika sociálního vyloučení a zlepšit situaci romské menšiny ve městě Tábor. Prioritou zůstává motivace komunity k získání kompetencí a přijetí zodpovědnosti za svůj vlastní život a tím tak dosáhnout pozitivních změn v životě této komunity. Nedílnou součástí je nastartování procesu navázání zdravých sousedských vztahů s majoritní společností.

V roce 2016 byla komunitní práce naplněna aktivitami: mapování problémů, potřeb a zdrojů v komunitě, které probíhalo průběžně od ledna do konce roku. Mnohé rodiny migrovaly, takže bylo nutné znovu navazovat, popřípadě obnovovat kontakty. Od ledna 2016 probíhalo pravidelné mapování v komunitě a to jak v sociálně vyloučené lokalitě v Lužnické ulici, tak na sídlišti nad Lužnicí. Po seznámení se s danou situací

¹⁷⁴ Srov. CHEIRON T, o.p.s. *Výroční zpráva 2016*.

a navázání kontaktů jsme se zaměřili především na mladší generaci. V rámci mapování se stále opakovalo téma dluhů a bytové problematiky.

Odborné poradenství a nácvik sociálních dovedností probíhalo taktéž průběžně po celý rok 2016 v závislosti na potřebách komunity. Na základě mapování byl navázán kontakt s bytovou komisí města Tábor. Především mladí lidé začali společně s komunitními pracovníky řešit své dluhy a aktivizovat se vůči komunitě navenek. Mnozí tito lidé mají dluh například za nezaplacení popelnic, což jim následně zabraňuje dosáhnout na byt města a zůstávají nadále v sociálním vyloučení. V rámci bytové problematiky byla řešena problematika vystěhování rodin a otázky nájemních smluv. V této souvislosti byla navázána spolupráce s právníkem zabývajícím se občanským a trestním právem.

Vytvoření jádrové skupiny přispěly komunitní kluby, které vzešly ze zájmu komunity. Byly tvořené především matkami dětí, navštěvujících komunitní centrum, (NZDM). Tato nová jádrová skupina se následně ještě dělila na matky žijící na sídlišti nad Lužnicí a na matky ze sociálně vyloučené lokality. Díky komunitním klubům a společným výletům se podařilo tyto dvě skupiny sjednotit při společném zájmu týkajícím se jejich dětí. Pro matky z Fišlovky (dům pro neplatiče nájemného) byla tato setkání motivující ke změně jejich dosavadního života, respektive tato zkušenost jim dala naději, že i ony se mohou ze své obtížné stávající situace dostat.

Komunitní kluby se staly oblíbeným setkáním především rodičů a dětí. Na komunitních klubech se řešilo téma špatné komunikace s pediatry a nedostatek zubařů. Dále výchovně vzdělávací problémy dětí na prvním i druhém stupni základních škol a to především v rámci komunikace s pedagogy škol. Byla navázána spolupráce s PhDr. Jiřím Kadlecem, psychologem působícím ve středisku výchovné péče v Černovicích a také s novými školními psychology čtyř tábořských škol Mgr. Adélou Kösslovou a Mgr. Milanem Nakonečným ze ZŠ Mikuláše z Husí. Na žádost komunity proběhla také osvětová debata s MUDr. Moravcovou na téma svrab a vši a první pomoc pod vedením zkušeného záchranáře Filipa Štefana.

Hlavním cílem dlouhodobého projektu "Na cestě ke zplnomocnění" je podnícení komunity k aktivnímu řešení svých problémových situací. Motivace vedená především skrze rozhovory je důležitým nástrojem komunity k naplnění vlastních představ, které by chtěla komunita realizovat a ke kterým často nemá odvahu či právě potřebnou podporu. Díky dlouhodobě navázaným vztahům důvěry se dařilo problémová témata otevírat a diskutovat o řešení. Nejčastější problémy se dotýkaly bytové problematiky,

dluhů, zdravého jídla a obecně zdraví týkajícího se především dětí. Důležitým tématem pak byly také výchovně-vzdělávací problémy, které především mladé matky potřebovaly a chtěly řešit. V tomto smyslu se podařilo navázat dobré kontakty s psychology, kteří s dětmi z komunity již pracují v rámci své lékařské praxe nebo v rámci školy. Podařilo se nám prolomit bariéru mezi některými rodiči a učiteli a otevřít tak dialog ohledně dalšího setrvání některých dětí na základních školách. Téma vzdělání se stalo přirozenou součástí komunitních rozhovorů.¹⁷⁵

3.6 Shrnutí výsledků výzkumu

Výsledkem pozorování výzkumného vzorku, byla absence aspirací vztahujících se k budoucnosti. Též absence potřeby rozvíjení sebereflexe, sebekontroly a vytváření dalších hodnotových struktur, jak osobní, tak obecné povahy, kdy lze vnímat učení a vzdělání především jako cestu.¹⁷⁶

Motivace k učení u výzkumného vzorku nebyla z mé strany pozorována v souvislosti s kompenzací nezdaru v jiných rovinách života klientů.¹⁷⁷ Naopak se kompenzace školní neúspěšnosti vztahovala k sociálně patologickým jevům a jejich prostřednictvím k větší dominanci ve skupině vrstevníků.

Vnitřní motivace k učení u výzkumného vzorku byla přítomna u dětí předškolního a mladšího školního věku. Šlo především o poznávací potřeby a potřebu činnosti.¹⁷⁸ Obě tyto roviny vnitřní motivace přesahovaly rámec každodennosti sociálního vyloučení a odpovídaly na rozvojové potřeby dětí a jejich nenaplnění v kontextu nepodnětného prostředí v sociálním vyloučení. Tuto potřebu po podnětech určovalo i vývojové stádium dětí v předškolním a mladším školním věku. Motivace se učit byla přítomná. Někteří jedinci již začínali vykazovat tendence k naučené bezmoci.

U starších dětí byla vnitřní motivace k učení již zastřena motivací k naplňování obrazu, který byl formován představou o dospělosti, symbolizování dospělosti a vzorci chování z reality sociálního vyloučení. Tam již škola a učení nejsou součástí života.

¹⁷⁵ Srov. CHEIRON T, o.p.s. *Výroční zpráva 2016*.

¹⁷⁶ Srov. KALEJA, M. *Determinanty hodnotových konstruktů ve vzdělávání romských žáků základních škol* [online]. [cit. 2017-2-2]. Dostupné z: <http://www.academia.edu/3088717/Determinanty_hodnotovych_konstruktu_ve_vzdelavani_romskych_zaku_zakladnich_skol>, s. 9.

¹⁷⁷ Srov. ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993, s. 187.

¹⁷⁸ Srov. tamtéž, s. 187.

Naučená bezmoc jako mechanismus prožívání růstové situace, nebo edukačního kontextu v rozvojových činnostech, byla u starších dětí ve výzkumném vzorku více než patrná. Bezpečné byly jen známé činnosti a situace. Přijetí cílů v učení se nedařilo starším dětem spojovat s kladným emočním vztahem. Naopak si ze školního prostředí odnášely silné záporné emoce, které pak v racionalizování a kontextu socializačních vzorů ze sociálního vyloučení vytvářely překážku k naplňování jakékoliv edukační situace.

Naučenou bezmoc jsem analyzoval jako důvod krize vnitřní motivace. Moment, kdy děti z výzkumného vzorku opakovaně nezažívaly prožitek úspěchu a nakonec je dovedl k bodu naučené bezmoci.¹⁷⁹ Je určující model rodiny nebo opakovaná zkušenost neúspěchu ve škole?

Model naučené bezmoci se projevoval i v situacích hry a znamenal jsem jej i u mladších dětí. To odpovídalo předávání vzorce naučené bezmoci a rezignace v prostředí rodiny. Každá výzva, i v oblasti tvořivosti, v kontextu naučené bezmoci stávala se v perspektivě vidění dítěte neřešitelnou. Tento rys se dal pozorovat v řadě situací a byl příznačný pro všechny věkové skupiny. Považuji model naučené bezmoci u pozorovaného vzorku v Berneho náhledu transakční analýzy a životních scénářů u pozorované skupiny jako „dědičný“.¹⁸⁰ Opakovaná zkušenost neúspěchu ve školním prostředí tento vzorec chování potvrzuje jako adekvátní vnitřní strategii.

V rovině vnější motivace v období předškolního a mladšího školního věku byly funkční odměny a pochvala od pracovníka. Kontraproduktivní byly tresty a donucování.¹⁸¹ Souvislost učiva s budoucím povoláním se nenapojovala na představy dětí o budoucnosti, neboť děti nemají návyk tvořit k budoucnosti jakékoliv aspirace. V případě vnější motivace podpořené motivací vnitřní, stojící na uspokojení ze společné činnosti, byla funkční sociální interakce s pracovníky. Vztah k nim byl pro motivaci klíčový. Jako funkční se též ukázal model sociální interakce a komunikace s dobrovolníky z řad středoškoláků, kdy se obě skupiny obohacovaly vzájemně. Sociální interakce mezi dětmi ze stejného prostředí byla v kontextu edukačních aktivit nekonstruktivní, s převládajícím konfliktním nastavením.

Nežádoucí výsledky vnější motivace se ukazovaly i u dětí, které se nepodílely na jakýchkoliv činnostech. Otázky vztažené k odměně za jakoukoliv činnost nebo pomoc

¹⁷⁹ Srov. VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. J. Praha: Grada, 2008, s. 251.

¹⁸⁰ Srov. BERNE, E. *Co řeknete, až pozdravíte: transakční analýza životních scénářů*. Praha: Portál, 2013, s. 93.

¹⁸¹ Srov. ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993, s. 187.

mne vedly k pozorování v komunitě. Děti jsou tam často upláceny. K jakékoliv činnosti je pobídkou ze strany dospělých buď odměna, nebo trest, což nepostačuje k zformování zralé osobnosti.¹⁸² Tento naučený model chování charakterizovaný otázkou: „Co za to?“ a neumožňuje dětem ze sociálního vyloučení dosahovat studijních výsledků, neboť se neslučuje s realitou školy a rodiče je za studijní výsledky neodmění, neboť pro ně nemají hodnotu. Pro děti pak nemají hodnotu také.

Pozoroval jsem též absenci radosti z poznání a radost z osvojení nových vědomostí. Děti z pozorovaného vzorku staršího školního věku a následně teenageři a mladí dospělí se bezpečně drželi rámce, který jim poskytoval konstrukt jejich reality a jejich prostředí. Co bylo za tímto rámcem, již je nezajímalo, stavěli se vůči novým věcem a informacím odmítavě. Neuspokojení bylo stále přítomné a odmítnutí nabídek k proměně nudné situace bylo větším osobním profitem, než jakákoliv realizace neznámého cíle. Strach z neúspěchu podpořený naučenou bezmocností ve vzájemné vazbě vytvářejí komponenty, které boří i výkonovou složku motivace. Pasivní negace hodnoty vzdělávacího nebo rozvojového cíle a vnitřní profit povýšení sebe sama nad druhého prostřednictvím odmítnutí vytvářejí past, v níž rezignuje edukátor i edukant.

Sociální motivace byla nejvíce funkční v osobní rovině u celého vzorku. V případě, kdy bylo dítě nebo mladistvý vyňat ze skupinové dynamiky, bylo reálné se s ním setkat. Nemusel již potvrzovat ve skupině vrstevníků svou roli. Potvrzování se uskutečňovalo především na základě odmítnutí a negací pracovníka. V tom případě bylo přijetí ze strany pracovníka klíčové a akceptace jedince umožňovala progres.

Častým jevem od staršího školního věku byl u výzkumného vzorku dětí strach z neúspěchu. Ten se projevoval již zmiňovaným odmítáním nových aktivit. Patrná byla citová deprivace dětí, která se potvrdila na základě nestrukturovaných rozhovorů. Děti vnímaly omítání ze strany vrstevníků ve škole a záporný emoční postoj okolí. Tento záporný emoční postoj byl opětován ze strany dětí ve vztahu k jakémukoliv náznaku autority nebo pravidel. Svou roli sehrává i domácí rodinné prostředí dětí v sociálním vyloučení. Reaguje buď nezájmem, nebo přísnými tresty. To se projevuje v podrážděnosti a náladovosti dětí. Formuje tak u nich nízké sebevědomí, neklid, zhoršenou pozornost a to se zpětně odráží ve školních aktivitách neúspěchem.¹⁸³

Zmíněné nové situace byly problematické u všech věkových skupin ve výzkumném vzorku. Přinášely nejistotu, kterou děti nebyly schopny snášet. Uspokojení z činnosti u vzdělávacích aktivit se od staršího školního věku nedostavovala. Negování

¹⁸² Srov. ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993, s. 187.

¹⁸³ Srov. tamtéž, s. 188.

a odpor vůči autoritě to neumožnil, nedostavoval se ani úspěch z činnosti, neboť děti nezačaly nic dělat. Sociální momenty tak dostávaly negativní vyznění, nebyly kladně hodnoceny.

Chronicky negativní nálada je tak prohlubována a stále přítomný je vzdor. Vzдор bez příčiny, jako stálé emocionální naladění. Je to absence vzorů nebo naopak působení negativních vzorů v sociálním vyloučení naplňujících stejné životní scénáře? S jakými vzory se mají děti v sociálním vyloučení identifikovat?

Společensky akceptovatelné vzory k identifikaci jsou jim cizí. Vzory k identifikaci v jejich prostředí neakceptuje společnost. Je-li motivační působení úspěchu v činnostech učení podporováno sociálním aspektem, tedy zhodnocením osobou nebo skupinou na níž žákovi či studentovi záleží, není v jejich prostředí nikdo, kdo by tuto roli naplnil.¹⁸⁴ Vzdělání není v jejich prostředí hodnotou. Rodiče, sourozenci, ani vrstevnická skupina tak neučiní. Východisko lze spatřovat v sociálním pracovníkovi, který udržuje emoční vazbu na klienta, přijímá jej a podporuje a protože si je vědom hodnoty vzdělání, zastoupí osobu, na které žákovi záleží.

Tento výzkum lze pojmout v mnohem širším měřítku a získaná data jsou určitou částí celku. Vypovídají o konkrétní lokalitě, která je již v ohledu na práci s Romy poměrně zkultivovaná. Působnost Cheiron T, o.p.s. trvá již dvacet let. Přesto tato dílčí výpověď v mnohem vypovídá o celkové situaci romských dětí a jejich motivaci k učení, případně jejich prožívání procesu školní edukace.

¹⁸⁴ Srov. ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993, s. 189.

4 Diskuse výsledků

Vztah předškolního věku dětí v romském prostředí sociálního vyloučení a efektivity pedagogického působení potvrzují některé další výzkumy realizované tímto směrem. Na základě těchto zjištění a příznivého dopadu edukace v předškolním věku je realizována řada programů zaměřených na socializaci, vytváření školních návyků a posilování frustrační tolerance romských dětí ze sociálního vyloučení. Jedním z programů, který se snaží změnit situaci dětí ze sociálního vyloučení, již v předškolním věku je program „Začít spolu“. Vychází z konstruktivistického přístupu a adekvátně působí v rovině obohacování životních hodnot.

*„Podle konstruktivismu dochází k učení, když se dítě snaží dodat smysl světu, který jej obklopuje“*¹⁸⁵ Interaktivní proces mezi edukanty a edukátory obohacuje svět edukantů o prožitek smyslu. To může být podstatným hybatelem motivace k učení. K rozvíjení potřeby dozvědět se o tomto světě a i o sobě víc. Podstatné se odehrává v přijetí světa dětí, v tomto případě sociálního vyloučení. Děti sami konstruují své vlastní porozumění a učení. Dospělému v procesu učení pak připadá úloha usnadňovat, podporovat a zprostředkovávat.¹⁸⁶ Konstrukce poznání vychází ze situace toho, kdo se vzdělává a vytváří si vlastní poznání ze světa, kterému rozumí. Činnosti v učení jsou přiměřené stupni vývoje. Zakládají se na znalosti vývoje dítěte a na porozumění osobnostním vlastnostem, individuální psychické výbavě, pocitům dětí, vztahům a dovednostem.¹⁸⁷ Reálná podstata učení, postavená na škole života, je východiskem navazujícím na tradiční formu předávání tradice u Romů. Jde o celistvý proces zahrnující celou osobnost dítěte s jeho prožíváním. Podstatné jsou kooperativní činnosti, prožitkové a integrované učení, učení se ze života a především pro život.¹⁸⁸ Přináší-li s sebou konstruktivismus sebepoznání a sebehodnocení může být obrátem v pokřiveném vnímání vlastní sebe hodnoty u Romů. Budou-li děti schopné vnímat vlastní vývoj, budou-li schopné si jej uvědomit, musí to mít vliv na motivaci se vyvíjet, učit a prohlubovat lidský rozměr. Hledání smyslu světa a smysluplné angažované činnosti má pro romské děti ze sociálního vyloučení terapeutický efekt a naleznou-li svůj vlastní smysl života, mohou zpětně ovlivnit bezvýchodnou realitu sociálního vyloučení, ze kterého vyšly, případně ji opustit.

¹⁸⁵ GARDOSHOVÁ, J., DUJKOVÁ, L. *Vzdělávací program Začít spolu*. Praha: Portál, 2003, s. 12.

¹⁸⁶ Srov. tamtéž, s. 12.

¹⁸⁷ Srov. tamtéž, s. 12.

¹⁸⁸ Srov. tamtéž, s. 13.

Další tezi nabízí pohled na pozorované jevy u zkoumaného vzorku prizmatem transakční analýzy.¹⁸⁹ Berne v kontextu životního scénáře a programování ze strany rodičů předkládá tezi, že do šesti let se u dítěte vytvoří životní scénář. Na jedné straně je tedy výchovné a vzdělávací působení, především v předškolním věku, u Romů ze sociálního vyloučení adekvátní. Na druhou stranu nemůže proměnit přesvědčení, rozhodnutí a postoje, které děti již přijali od svých rodičů a ty zase od svých rodičů.¹⁹⁰ Než se dítě vydá poprvé do školy, již má vytvořený scénář.¹⁹¹

Tato teze se v mnohém potvrdila v pozorování, které jsem realizoval. Děti v období předškolního věku a následně s počátkem školní docházky, jsou nakloněny učení z důvodu hladu po podnětech, které jim jejich prostředí neposkytlo. To vydrží zhruba do třetí třídy. Následně jsem pozoroval realizaci získaných vzorců. Ve vztahu k motivaci se učit lze hovořit o obratu k světu dospělých. Tedy těm vzorcům chování, které v jejich prostředí jsou vztahované k obrazu dospělosti. Vnějšími atributy jsou např.: kouření, konzumace drog, alkoholu, ponocování a následná tendence prospat celý den, gambling, otevřené provokativní sexuálně orientované chování, atd. V tomto smyslu je navštěvování školy a učení činností, která není v jejich světě spojována s činnostmi dospělých, ale dětí. Pak nepomáhá žádná vnější motivace, protože se nemůže setkat s jakoukoliv vnitřní potřebou vztahující se k sebepoznání, seberegulaci a sebepřesahu.

Na prahu přechodu, který jsem popsal, se děti považují již za dospělé. V tomto pozorování, jsem přemýšlel o urychlení vývoje, který je akcelerován. Nejlépe to demonstruje sexualita a tělesný vývoj. Jestliže psychoanalýza hovoří o stádiu latence, u pozorovaného vzorku jsem toto stádium zdánlivého spánku sexuálních impulzů nepozoroval.¹⁹² Přisuzuji to vnějším impulzům prostředí sociálního vyloučení, kde děti vyrůstají. Každodenní realita je tvořena sledováním pornografie, ke které mají děti přístup. Dospělí necítí potřebu dětí od těchto témat separovat. Stálá je přítomnost těchto sexuálních témat i u ostatních dětí, starších kamarádů a dalších příslušníků komunity, k nimž děti vzhlíží jako ke vzorům. Vztah, láska nebo vyjádření jakéhokoliv intimního citu mezi mužem a ženou je zaměněno za sexualitu.

Je reálná i varianta, kdy je latentní stádium velmi krátké nebo k němu dochází dříve. Rozhodně jsem pozoroval, jak jsou sexuální témata u pozorovaného vzorku

¹⁸⁹ Srov. BERNE, E. *Co řeknete, až pozdravíte: transakční analýza životních scénářů*. Praha: Portál, 2013, s. 93.

¹⁹⁰ Srov. tamtéž, s. 94 - 95.

¹⁹¹ Srov. tamtéž, s. 107.

¹⁹² Srov. DRAPELA, V., J. *Přehled teorií osobnosti*. Praha: Portál, 2008, s. 25 - 27.

přítomna i ve věku 6 až 12 let. Období latence neodpovídalo běžně popisovanému vývoji.¹⁹³ Vztahováno k motivaci se učit, neumožňuje zdánlivý spánek sexuálních impulzů proměnit energii libida v impuls využitelný pro školní činnosti. Sexualita je, ač ve formách dětského prožívání, stále živá. Kontrast dětské nevinnosti ve vzhledu dětí a intimních sexuálních témat, o nichž otevřeně hovořily, byl zářející.

Pozorovaný vzorek romské mládeže ze sociálního vyloučení potvrdil tezi o dřívější sexuální zralosti a brzkém zahájení sexuálního života. Zakládání rodiny probíhá mimochodem. Jako následek kauzality zahájení sexuálního života. Zákonná věková hranice pro legální pohlavní styk v ČR je 15 let.¹⁹⁴ Vzhledem k zahájení sexuálního života již kolem třináctého roku, je tato mládež automaticky mimo zákon. Čtrnáctileté či patnáctileté matky jsou realitou. V NZDM, kde jsem realizoval výzkum, je téma bezpečného sexu jedním z hlavních programových bodů. Samozřejmě je ošetření této problematiky ze strany pracovníků centra: rozdávání prezervativů, poučení o plánovaném rodičovství a bezpečném sexu. Tato dlouhodobá činnost však mnohdy nic nezmění na nechtěném otěhotnění.

Tak jako jsou chlapci z pozorovaného výzkumného vzorku smíření s osudem kopáčů a nájemných dělníků, případně pobytem v nápravném zařízení po vzoru svých otců, tak jsou dívky smířeny se svou rolí, kterou naplní stejně jako jejich matky a generace žen předtím. Jejich údělem je rodit děti, neboť to svým způsobem přináší rodině zisk za strany odboru sociálních věcí města. Čím více dětí, tím větší příjem. Měl jsem možnost hovořit s těhotnou matkou sedmi dětí, která již další děti nechtěla. V současnosti je další dítě na cestě. Jde o popis pozorování, které odráží životní scénář a jeho naplnění, nikoliv kritiku vztahující se k vysoké míře porodnosti u Romů v sociálním vyloučení.

Absence socializačních vzorů je patrná už v míře porodnosti u nezletilých. To se později odráží na vztahu k dítěti. Lapidárně to lze vyjádřit slovy: „Když děti mají děti!“ . Nezralost rodičů se projevuje na lhostejnosti, despektu a dokonce i rivalitě vůči dítěti.¹⁹⁵ Jak mohou být tito mladiství oporou pro své děti?

Smíření s osudem, ať již je jakýkoliv, je prvek, který se odráží v romské mentalitě. I přes řadu nářků a stěžování si na osud, je patrný fatalismus jako životní

¹⁹³ Srov. DRAPELA, V., J. *Přehled teorií osobnosti*. Praha: Portál, 2008, s. 25 - 27.

¹⁹⁴ Srov. LEY, CZ, právní poradna. *Trestní zákoník (zákon č.40/2009 Sb.)*. [online]. [cit. 2017-2-2]. Dostupné z: < <http://zakony-online.cz/?s10&q10=187> >

¹⁹⁵ Srov. JEDLIČKA, R. *Výchovné problémy s žáky z pohledu hlubinné psychologie*. Praha: Portál, 2011, s. 108.

strategie. To lze nalézt i v textech písní z předchozích staletí. Lze souhlasit se Sekytem, který nahlíží tuto vlastnost, jako dávné dědictví Romů z dob putování z Indie a hinduistické tradici vyjádřené v kastovním systému?¹⁹⁶ Teorie životních scénářů tuto tezi podporuje, viz například vlivy předků¹⁹⁷ na vytvoření životního plánu v raném dětství na základě vnitřního prožívání v konfrontaci s vnější realitou.¹⁹⁸

Lze uvažovat o nepochopení majority a minority, jako o odlišném vytváření rodinných, potažmo etnických, nebo národních scénářů, na jejichž základě si vytváříme každodenní realitu? Tak lze nahlédnout i odlišnosti v strukturování času, rituálech a hrách, které životní scénář podporují.¹⁹⁹

Co potřebuje žák romské komunity pro utváření své osobnosti? Co potřebuje žák romské komunity pro vytváření vlastní odpovědnosti nejen za svoji komunitu, ale i za celkový společenský pokrok?²⁰⁰ „*Je to vlastně cesta k jeho identitě – ztotožnění s kulturou svého národa na jedné straně, na straně druhé to je cesta k harmonizaci vztahů ve společnosti.*“²⁰¹ Následně autor dodává na adresu českého učitele, že: „*Je evidentní, že český vychovatel může tento záměr naplňovat, avšak jako příslušník českého národa ne tak docela. K tomu je potřebné, aby jako vychovatel vystupoval i Rom, v současné době ve většině případů romský pedagogický asistent. Ten ve spolupráci s českým učitelem může postupně naplňovat i smysl a poslání subjektu výchovy, který je odpovědný za osobnost romského žáka, a zároveň vést výchovně vzdělávací proces k postupné přeměně žáka jako objektu výchovy v autonomní subjekt.*“²⁰² Je pro mne však otázkou, kde se vezme potřebné množství vychovatelů Romů, případně romských asistentů s adekvátním vzděláním?

K diskusi patří i téma etnické homogenizace školy jako prostředí, v němž je realizován edukační proces, který může být destruován ze strany sociokulturních vzorců vytvořených v odlišném prostředí sociálního vyloučení, které je v protikladu s majoritním nastavením vzdělávání.²⁰³ Mním tím sociokulturní změny, které se stávají v mnoha školách realitou, kdy Romské etnikum začne definovat stav školy, a předním

¹⁹⁶ Srov. SEKYT, V. in *Výchova k toleranci a proti rasismu: Odlišnosti mentality Romů a původ těchto odlišností*. Praha: Portál, 2008, s. 124.

¹⁹⁷ Srov. BERNE, E. *Co řeknete, až pozdravíte: transakční analýza životních scénářů*. Praha: Portál, 2013, s. 78.

¹⁹⁸ Srov. tamtéž, s. 41.

¹⁹⁹ Srov. tamtéž, s. 41.

²⁰⁰ Srov. BALVÍN, J. *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém*. Praha: Radix, 2004, s. 19.

²⁰¹ Tamtéž, s. 19.

²⁰² Tamtéž, s. 19.

²⁰³ Srov. ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdělávání Romů*. Praha: Grada, 2001.

tématem lokality se stanou specifika vzdělávání dětí z minorit. Tato situace s sebou nese specifické mechanismy v sociálním klimatu školy vedoucímu k homogenizaci školy a proměně sociálního statusu učitele a jeho roli v edukačním procesu. Fungování takových etnicky homogenních škol stojí na hraně předávání sociálně kulturního handicapu, tedy vzorců chování sociálního vyloučení, ať již ve skrytém kurikulu školy, až po připravenost učitelů učit na těchto tzv. „cikánských školách“.²⁰⁴

Problematiku sociálního vyloučení lze diferencovat do několika rovin. V kontextu vzdělávání shledávám rovinu vertikální, (vnější podmínky na možnosti sdílet kulturní kapitál společnosti, nahoře a dole) a rovinu horizontální, (dotýkající se vnitřních podmínek a dědění sociokulturního handicapu) jako provázané. Problematika učení je v úzkém vztahu s kulturně ekonomickými východisky dětí i s děděním sociokulturního handicapu v sociálním vyloučení.

Pastí kulturního vyloučení a vylučování se paradoxně může stát i vzdělání. Procesy vzdělávání, které mají být naopak indikátorem integrace do společnosti, jsou ale výrazně ovlivňovány samotnými aktéry a jejich volbami. Tato myšlenka je podepřena výběrem školy jak na straně majority, tak na straně minority, kdy sociokulturní vzorce drží obě skupiny v kleštích vlastních předsudků a separované.

Každý, kdo někdy učil v kolektivu třídy, kde dynamiku určuje větší počet žáků, který se učit nechce, zažil tíživou situaci těch dětí, které se naopak učit chtějí. Dynamika třídy je však určovaná silou lenosti a vzdoru a to neumožní progres dětem, které jsou motivované se učit. Uvedený příklad odkazuje též ke kvalitě pedagoga a jeho schopnostem v takovém kolektivu vytvořit podmínky edukačního procesu a schopnosti motivovat k učení i tu část, která je v odporu. Otázka kvalifikace pedagoga pro výše popsané výchovné prostředí je komplikovaná. Odráží se zde téma prestiže učitele, komplikované vztahy ve třídě i dynamika kolektivu, potažmo rodinných systémů dětí. Handicap kulturního egocentrismu, který determinuje pedagoga z majority, v procesu jeho vzdělávání vede opět k myšlence využití učitelů z romského etnika, nebo osobností, které vyšly z prostředí sociálního vyloučení. Bohužel jsem zde veden výsledky vlastního zkoumání ke skeptickému pohledu na „začarovaný kruh“ předávání sociokulturních vzorců chování, který nevede k získání adekvátní kvalifikace.

²⁰⁴ Srov. KAŠPAROVÁ, I., SOURALOVÁ, A. „*Od lokální k cikánské škole*“: homogenizace školní třídy a měnící se role učitele. [online]. [cit. 2016-12-12]. Dostupné z: <http://www.orbisscholae.cz/archiv/2014/2014_1_05.pdf>

Jak postupovat, aby se učení stalo potřebou? Jak docílit, aby se romské děti chtěly učit, dosahovat úspěchu a považovat z vlastní iniciativy učení za svou základní činnost a povinnost?

Možným východiskem může být návrat vzdělaných Romů, kteří odešli do Anglie nebo Kanady. Odlišné a multikulturní prostředí a zároveň odtržení od sebe potvrzujícího jednání vlastní rodiny těmto romským přistěhovalcům umožnilo uskutečnit vývoj. Postavili se na vlastní nohy a absorbují vlivy okolí i v prostředí školy. Navštíví-li jednou ročně vlastní rodinu, dojde k setkání dvou odlišně prožívaných realit. Je možné, že by toto zpětné obohacení o zkušenost vlastní kultury podnítilo překročení vlastního stínu, ve smyslu hledání budoucnosti a perspektivy, místo rezignace.

Východiskem ke změně považuji uchopení odlišností romské minority, jeho specifik a zohlednění těchto odlišností ve výuce. Otázkou zůstává, zda toto lze realizovat v běžném nastavení školy. Vezmeme-li v úvahu teorii učení, kterou vyvinul J. Kolb, rozlišující typy učení na experimentální (činnosti), reflexivní, teoretické a aplikující, lze využít tento tzv. Kolbův cyklus²⁰⁵ při hledání adekvátního výukového přístupu směrem k romskému etniku.

Různí lidé dle svého založení preferují různé typy učení. Zkušenosti lektorů a učitelů působících v edukaci Romů ukázaly směr kombinace teorie a praxe. Nápomocný je důraz kladený na vlastní zkušenost, směřující k činnosti a to vede k posílení motivace k teoretickému učení.²⁰⁶ Učení se pokusem a omylem na základě experimentování vede k reflexi. Ta je uchopena teorií a následně je aplikována. Podstatou je zvýraznění zážitku v procesu učení a zvýraznění jeho centrální úlohy. Shuringa uvádí, že konkrétní problémy a jejich řešení v její praxi vedou u Romů, se kterými pracuje, k potřebě akcentace poznávacích potřeb.²⁰⁷

Jako další možnou inspiraci k transformaci edukačního procesu na specifika Romů, především ze sociálního vyloučení, lze použít Deweho model zkušenostního učení. Pro podporu vlastní teorie jej používal i Kolb. Jde o spojení zážitku a pojmu. Pozorování a aktivity s důrazem na bezprostřední prožívání s vlivem na pozdější zkušenost. Dewey popisuje proměnu prostřednictvím učení, která přetváří impulzy,

²⁰⁵ Srov. HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009, s. 43.

²⁰⁶ Srov. SCHURINGA, L. *Komunitní práce a inkluze Romů*. Ostrava: Radovan Goj, 2007, s. 157.

²⁰⁷ Srov. tamtéž, s. 159.

pocity a touhy v aktivní jednání. Výchozí je pozorování, promýšlení pozorovaného a vytváření úsudku.²⁰⁸

Zkušenostní učení má potenciál zachytit pozornost žáka a motivovat jej k dalšímu procesu poznávání prostřednictvím zážitku. Lze formovat edukační aktivity zkušenostního učení i na ostatních modelech. Inspirující je Lewinův přístup, Piagetův, Bannónův, či Priestův.²⁰⁹ Zážitek je startem, který akceleroje motivaci edukanta k nastoupení cesty poznání a dosažení specifických výukových cílů. Je ale podstatné zážitek zpracovat. Může to být zpětné uvažování, diskuse, umělecký proces, nebo jiný kreativní proces poznání v emoční návaznosti na prožitek zkušenostního učení.²¹⁰ Proces zkušenostního učení může dětem ze sociálního vyloučení zprostředkovat zážitkem aktivizaci motivace k učení.

Otázkou je forma realizace a nastavení školy. Přestože společnost je nastavená k integraci, není snadné transformovat majoritní nastavení školy na specifika romských dětí, případně dalších dětí ze sociálního vyloučení. Shledávám jako smysluplné propojení edukačních aktivit v sociální práci a spolupráce školy, případně mateřské školy. Jako výchozí k proměně omezené perspektivy sociálního vyloučení shledávám především působení v předškolním věku dítěte a následně mladším školním věku. K této podpoře dětí je podstatná podpora rodiny jako celku.

²⁰⁸ Srov. HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009, s. 36-38.

²⁰⁹ Srov. tamtéž, s. 38-50.

²¹⁰ Srov. tamtéž, s. 34.

5 Závěr

Shrnu-li svá pozorování, základním východiskem k proměně vztahu motivace u pozorovaného vzorku romských dětí, navštěvující NZDM Cheiron T, o.p.s., je předškolní vzdělávání. Na základě předškolního vzdělávání v předškolním klubu dochází k socializaci a obohacení sociokulturních vzorců, které mohou mít vliv na širší okruh vrstevníků. Vznikají tak návyky, na které pak může navázat svým působením základní škola. Dítě se setkává se situacemi, které mohou, na rozdíl od prostředí sociálního vyloučení, formovat jeho potenciál vývoje. Dítě se naučí učit, zažije situace vedoucí k sebeuvědomění a seberegulaci. Motivace k učení pak bude posílena, na základě obeznámenosti dítěte se situacemi edukační reality, které již budou patřit do jeho životní skutečnosti. Východiska sociálního vyloučení, nebo etnokulturní odlišnosti se obohatí o socializační prvek majoritního prostředí. To nebude cizí, nýbrž stane se „bezpečným prostorem“. Dítě spolu s vrstevníky ze shodného prostředí může konstruovat své vlastní porozumění a učení a pedagogický pracovník se znalostmi sociální práce svou činností usnadňuje a zprostředkovává tento proces v atmosféře podpory a přijetí.²¹¹

Shledávám jako zásadní, vstupovat do vývojového období předškolního věku. S respektem k realitě dítěte a jeho rodiny podněcovat k vytváření vzorců, které přesahují zúžený formativní prostor sociálního vyloučení. Tento proces je však nutné podpořit i prací s rodinou, potažmo celou komunitou. Možným východiskem je komunitní práce, stojící na principech informovanosti, aktivní účasti Romů, podpoře samoorganizace, transparentnosti, sdílené odpovědnosti a především budování identity.²¹² Jestliže se naše životní scénáře, dle Berneho, zakládají na našich dětských iluzích, je rané dětství adekvátním věkem pro největší možnou míru efektivního působení v sociálním vyloučení.²¹³

V případě, že bude sociální práce obohacena i o pedagogický pohled a pedagogické působení, může tato situace přinést adekvátní formování romských dětí ze sociálního vyloučení. Podstatné je začít již v předškolním věku a podněcovat vývoj směrem, který překračuje vzorce chování a životní scénáře formované extrémní situací

²¹¹ Srov. GARDOŠOVÁ, J., DUJKOVÁ, L. *Vzdělávací program Začít spolu*. Praha: Portál, 2003, s. 12.

²¹² Srov. SCHURINGA, L. *Komunitní práce a inkluze Romů*. Ostrava: Radovan Goj, 2007, s. 29 - 31.

²¹³ Srov. BERNE, E. *Co řeknete, až pozdravíte: transakční analýza životních scénářů*. Praha: Portál, 2013, s. 41.

sociálního vyloučení. Podstatně se k této problematice vztahuje i práce s celou rodinou a komunitou. I v tomto případě by mělo spolupracovat více subjektů, jako škola, sociální služby, neziskový sektor, případně rodinní terapeuti, pedagogicko-psychologická poradna, speciálně pedagogické centrum, aj.

Popsal jsem mechanismy v sociálním vyloučení na základě Berneho životních scénářů, které se ukázaly jako podstatný determinant vztahu k učení u pozorovaného vzorku. Přes tento pozorovaný fakt nevidím vyznění výzkumu jako bezvýchodné a nerad bych se dostal do roviny „psychologicko-pedagogického fatalismu“. Praxí NZDM Cheiron T, o.p.s. jsem se naopak snažil ukázat, že do života romských dětí ze sociálního vyloučení má smysl vstupovat. Důležitý je v této situaci dialog mezi potřebami společnosti, byť v rovině vzdělávání a potřebami dětí i jejich rodin v kontextu sociokulturních východisek. Především chci však zmínit hledisko vývoje dětí, které by, bez ohledu na sociální vyloučení a etnikum, mělo být podněcované, aby se vývojový potenciál rozvinul ve věku dítěte, který je danému vývoji adekvátní.²¹⁴

Co u romských dětí ze sociálního vyloučení považuji za nejdůležitější, je především nalezení smysluplného cíle, který bude v souladu s jejich konstruktem reality. Učení je cesta. Smysluplný cíl je k této cestě může podněcovat a motivovat.

²¹⁴ Srov. ÚLEHLA, I. *Umění pomáhat: učebnice metod sociální praxe*. Praha: SLON, 2005, s. 16-21.

6 Seznam použité literatury

6.1 Monografie

BALVÍN, J. *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém*. Praha: Radix, 2004. ISBN 80-86031-48-9.

BERNE E. *Co řeknete, až pozdravíte: transakční analýza životních scénářů*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0486-2.

ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-534-3.

DAVIDOVA, E. *Cesty Romů 1945-1990*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004. ISBN 80-244-0524-5.

DE SINGLY, F. *Sociologie současné rodiny*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-249-1.

HERMAN, M. *"Najděte si svého manžana": učební texty k přednáškám z psychologie a pedagogiky*. Olomouc: Hanex, 2006.

JAKOUBEK, M. *Romové – konec (ne) jednoho mýtu*. Praha: Socioklub, 2004. ISBN: 80-86140-21-0.

JEDLIČKA, R. *Výchovné problémy s žáky z pohledu hlubinné psychologie*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-788-6.

KENRICK, D. *Cikáni na cestě z Indie do Evropy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0589-X.

MACEK, P. *Adolescence*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-348-X 53.

MAREŠ, J. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8

NAVRÁTIL, P. *Romové v české společnosti*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-741-8.

NEČAS, C. *Romové v České republice včera a dnes*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1999. ISBN 8070679522.

PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 9788071845690.

PRUCHA, J. *Interkulturní psychologie*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-709-1

ŠÍŠKOVÁ, T. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-182-2.

SCHURINGA, L. *Komunitní práce a inkluze Romů*. Ostrava: Radovan Goj, 2007.

ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdělávání Romů*, Praha: Univerzita Karlova, 2013. ISBN 978-80-246-1909-5

6.2 Články ve sbornících, seriálových publikacích a na internetu

GORAL, L. in *Výchova k toleranci a proti rasismu: Romové a Evropa*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-182-2.

HAJSKÁ, M. *Romové v českém vzdělávacím systému*. [online]. [cit. 2016-12-12]. Dostupné z: < http://www.epolis.cz/download/pdf/materials_53_1.pdf >

HOLOMEK, K. in Balvín, J. A kol. *Společně (Společně s Romy k multikulturní výchově ve školství): Návrh vzdělávacího systému romských žáků a studentů v českém školství*. Ústí nad Labem-Brno: Hnutí R, 1997.

KALEJA, M. *Determinanty hodnotových konstruktů ve vzdělávání romských žáků základních škol*. [online]. [cit. 2017-2-2]. Dostupné z: <http://www.academia.edu/3088717/Determinanty_hodnotovych_konstruktu_ve_vzdelavani_romskych_zaku_zakladnich skol>

KAŠPAROVÁ, I., SOURALOVÁ, A. „*Od lokální k cikánské škole*“: homogenizace školní třídy a měnící se role učitele. [online]. [cit. 2014-12-12]. Dostupné z: <http://www.orbisscholae.cz/archiv/2014/2014_1_05.pdf>

LHOTKA, P. *Romové v Československu před německou okupací*. [online]. [cit. 2017-2-2]. Dostupné z: <<http://www.holocaust.cz/dejiny/pronasledovani-a-genocida-romu/pronasledovani-a-genocida-romu-v-ceskych-zemich/romove-v-ceskoslovensku-pred-nemeckou-okupaci/>>

LHOTKA, P.: *Romové na Českém území*. [online]. [cit. 2016-10-10]. Dostupné z: <<http://skola.romea.cz/cs/historie/romove-na-ceskem-uzemi/>>

NOVÁK, K. *Romové, nacionalismus a rozvojové programy*. [online]. [cit. 2017-1-1]. Dostupné z: <<http://www.ncss.cz/files/finalni-zpravagrafiko.pdf>>

SEKYT, V. *Romské tradice a jejich konfrontace se současností (Romství jako znevýhodňující faktor)*. [online]. [cit. 2016-12-12]. Dostupné z: <<http://www.ncss.cz/files/finalni-zpravagrafiko.pdf>>

SEKYT, V. in *Výchova k toleranci a proti rasismu: Odlišnosti mentality Romů a původ těchto odlišností*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-182-2.

6.3 Sekundární literatura

BLÍŽKOVSKÝ, B. *Systémová pedagogika pro studium a tvůrčí praxi*. Ostrava: Amosium Servis, 1997. ISBN 80-85498-23-5.

DRAPELA, V., J. *Přehled teorií osobnosti*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-505-9.

DUDOVÁ, R. *Otcovství po rozchodu rodičovského páru*. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2008. ISBN 978-80-7330-136-1.

FROMM, E. *Mít nebo být*. Praha: Naše Vojsko, 1992. ISBN 80-206-0181-3.

GARDOŠOVÁ, J., DUJKOVÁ, L. *Vzdělávací program Začít spolu*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-815-5.

HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2816-2.

HAVLÍK, R., KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-327-7.

HELUS, Z. *Psychologie*. Praha: Fortuna, 2003. ISBN 80-7168-876-2.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

HIRT, T., JAKOUBEK, M., ed. *"Romové" v osidlech sociálního vyloučení*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2006. ISBN 80-86898-76-8.

JAKOUBEK, M., JAKOUBKOVÁ BUDILOVÁ, L. ed. *Romové a cikáni - neznámí i známí: interdisciplinární pohled*. Voznice: Leda, 2008. ISBN 978-80-7335-119-9.

JAKOUBEK, M., HIRT, T. ed. *Romové: kulturologické etudy: (etnopolitika, příbuzenství a sociální organizace)*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2004. ISBN 80-86473-83-X.

KALHOUS, Z., OBST, O. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.

KASÍKOVÁ, H., VALIŠOVÁ, A. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1734-0.

KENDRICK, D., PUXON, G. *Cikáni pod hákovým křížem*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2000. ISBN 80-244-0048-0.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-1284-0.

PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178584-9

PRŮCHA, J. (ed.), *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

RÝDL, K. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál 2004. ISBN 80-7178-977-1

SILVERMAN, D. *Ako robiť kvalitatívny výskum*. Bratislava: Ikar, 2005. ISBN 8055109044.

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.

STEKLÁ, R., HOUDEK, L. *Druhá směna: jak využívat dějiny Romů ve výuce na 2. stupni ZŠ*. Praha: Romea, 2012. ISBN 978-80-904106-1-9.

ÚLEHLA, I. *Umění pomáhat: učebnice metod sociální praxe*. Praha: SLON, 2005. ISBN 80-86429-36-9.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

VALENTA, J. *Didaktika osobnostní a sociální výchovy*. Praha: Grada 2013. ISBN 978-80-247-4473-5.

ZUZAK, T., *Hledání vztahu jako základ pedagogiky*. Hranice: Fabula, 2004. ISBN 80-86600-16-5.

6.4 Další zdroje

ESF. *Mapa sociálně vyloučených a sociálním vyloučením ohrožených romských lokalit v České republice*, [online]. [cit. 2017-2-2]. Dostupné z:

< https://www.esfcr.cz/mapa/int_jc3_9_1.html >

CHEIRON T, o.p.s. *Elektronická evidence*.

CHEIRON T, o.p.s. *Výroční zpráva 2016*.

CHEIRONT o.p.s. [online]. [cit. 2017-2-2]. Dostupné z:

< <http://www.cheiront.cz/> >

KOHELOVÁ. P. a kol. *Lokální koncepce předškolního vzdělávání pro město Tábor*. Projekt CZ.1.07/1.2.00/43.0007 „Pojďte do školky!“.

LEY. CZ, právní poradna. *Trestní zákoník (zákon č.40/2009 Sb.* [online]. [cit. 2017-2-2]. Dostupné z: < <http://zakony-online.cz/?s10&q10=187> >

METODIKA IDENTIFIKACE SOCIÁLNÍHO ZNEÝHODNĚNÍ. [online]. [cit. 2016-10-10]. Dostupné z: < <http://vikovic.net/katalogpo/socialni-znevyhodneni/1-vymezeni-termínu-socialni-znevyhodneni/1-1-definice-socialního-znevyhodneni/>>

MŠMT, ZÁKON Č. 561/2004 SB.[online]. [cit. 2015-12-12]. Dostupné z:

< <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>>

Přílohy

Příloha č. 1.: Zápisy pracovníků KPM o doučování, pro dokreslení kontinuity v edukační rovině sociální práce s výzkumným vzorkem.²¹⁵

ZPĚTNÁ VAZBA - DOUČOVÁNÍ

20. 1. 2016

Vít Němec (Belaj)²¹⁶ – M: sčítání a odčítání do 100; ČJ: měkké a tvrdé souhlásky
- M- bez problémů; ČJ – nezná tvrdé a měkké souhlásky z paměti, ale když se pak zopakují, dokáže úkol splnit. Stejně jako všem mu dělá problém určit, kde má být dlouhá a kde krátká samohláska.

Janík Čurda – M: sčítání a odčítání do 20

- bez počítadla si ani neškrtně, s počítadlem s obtížemi příklady vypočítá. Zvládne sčítat pouze do 5, pak už je to problém. Zaměřit se na čísla a vysvětlit počty! Netuší. Nesoustředěný. Marek nevěděl, jestli ho chvílema ignoroval nebo opravdu nevnímal. Reagoval až po několikátém šťouchnutí.

Denis Molnár – M: dělení víceciferných čísel číslem jednociferným; ČJ: vyjmenovaná slova

- M – když se soustředí, je to ok. Problém uvědomit si nejbližší násobek, chtělo by to zvládnout násobilku; ČJ – při samostatné práci dělá chyby, moc si nepřehřívá vyjmenovaná slova, plete si být / být, mít / mýt, nehledá souvislosti, stejně jako ostatní.

Pepa Kofroň – M: dělení víceciferných čísel číslem jednociferným; ČJ: vyjmenovaná slova

- M – pouze zbrklé chyby z nepozornosti; ČJ – téměř bez problémů, jen předpony vy / vý s menšími obtížemi. / dlouhé a krátké samohlásky.

3. 2. 2016

Lara - M- sčítání a odčítání do 10; psaní psacích písmen A E I O U B L H K

- M: super, bez problémů; ČJ: OK, psaní písmen zvládá, lehce ty, které ještě neumí

Vanesa - M: dělení se zbytkem; ČJ: vyjmenovaná slova

²¹⁵ CHEIRON T o.p.s. *Interní materiály organizace.*

²¹⁶ Jména byla změněna z důvodu ochrany klientů.

- M: chytrá, ale nesoustředěná. Když se soustředí, je to v pohodě, ale moc se nesoustředí. Zajímá jí všechno kolem, včetně úkolů ostatních dětí; ČJ: úplně to samý, jako u matiky. Problém pouze s předponou vy/vý.

Gertruda – M: vyjmenovaná slova; ČJ: dělení se zbytkem

- M: bez problémů, samostatná

Vít – M: sčítání a odčítání do 100; ČJ: měkké a tvrdé souhlásky

- M: chyby jen z nepozornosti, ČJ: bez problémů, zlepšení, proti minule. Už si pamatuje měkké a tvrdé souhlásky.

Jan B. – M: dělení dvojciferných čísel; ČJ: vzory přídavných jmen

- M: když bude trénovat, bude neporazitelný ☺; ČJ: nesoustředí se a chvátá, ale stejně to zmákně!

Radůz – M: úhly – skvělý ☺

Martin O. – M: geometrie DÚ; ČJ: podoba znělosti d'/t' , h/ch ; AJ: hodiny.

Martin překvapil, jen v geometrii si musel na začátku zopakovat součty úhlů v trojúhelníku. S Járovou pomocí se naučil používat úhloměr. Jinak vše ok.

10. 2. 2016 neproběhla ZV

17. 2. 2016

Lara, Jan a Pepa²¹⁷: Matematika bez problémů, (násobení dvojciferným číslem), ČJ- vzory podstatných jmen - Sem, tam chyby z nepozornosti.

Vít: ČJ- měkké/ tvrdé souhlásky. – obrovské zlepšení.

Sára: bobřík mlčení, naprosto nespolupracovala, zkoušela hranice. Nakonec odešla, protože prostě nechtěla mluvit.

Jan: M: bez problémů; ČJ: opakování vyjmenovaných slov, pohoda.

Pavel R.: dneska celkem oříšek- nechtěl spolupracovat, sekal se a trucoval. Nakonec jsme zvolili lehčí příklady, ale stejně tam měl chyb jak máku. - ZAMĚŘIT SE NA NÁSOBNÍ POD SEBOU, CHYBY ZE ZBRKLOSTI, Čj: v pohodě- vzory podstatná jména.

Dezider Novák: i přes počáteční ostych z těžkých příkladů se s tím nakonec skvěle popral a násobil dvojciferným číslem miliony; čj- vzory podstatných jmen – ŠPATNÉ, NUTNO OPAKOVAT A TRÉNOVAT!

²¹⁷ Jména byla změněna z důvodu ochrany klientů.

Příloha č. 2.: Fotografie z činnosti NZDM Cheiron T, o.p.s.



Obr. 1. Tvořivá dílna v Klubu pro mladší.



Obr. 2. Hudební dílna v Klubu pro starší.



Obr. 3. Výtvarná činnost v předškolním klubu.



Obr. 4. Volná hra v předškolním klubu.



Obr. 5. Aktivizační několikadenní pobyt Timeout 2016.



Leták na předškolní vzdělávání, str. 1.

VÁŽENÍ RODIČE, OTEVŘELI JSME PRO VAŠE DĚTI PŘEDŠKOLNÍ KLUB V CHEIRONU!

PROČ?

Aby Vaše dítě uspělo ve škole a mělo stejné šance jako ostatní děti.

PRO KOHO?

Pro děti od 3 let až do nástupu do 1. třídy.

KDY?

Náš předškolní klub funguje od září 2013 a to 4x týdně.

Pondělí, úterý, středa, čtvrtek od 9 do 12 hodin.

KDE?

Předškolní klub
Světlogorská 2771
390 01 Tábor

KONTAKTNÍ OSOBY:

Mgr. Lenka Řeháková

Pokud chcete své děti do klubu přihlásit, volejte nebo pište na:

775 083 815, rehakova@cheiront.cz

anebo se přijďte dohodnout osobně.

CO BUDEME POTŘEBOVAT OD VÁS?

Jediné, co od Vás potřebujeme, je doprovod Vašich dětí do klubu a zpět. Nezapomeňte dát Vašemu dítěti svačinku na dopoledne!

Vaše dítě si zaslouží mít stejnou šanci!



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání

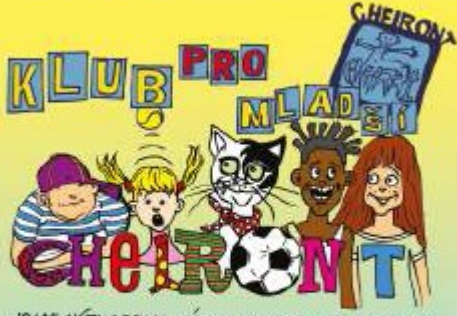


MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

Leták na předškolní vzdělávání, str. 2.





JSME NÍZKOPRAHOVÝ KLUB PRO DĚTI VE VĚKU 6-14 LET.

CO TĚ V CHEIRONU ČEKÁ

- BEZPEČNÝ PROSTOR PRO HRÁNI A POVÍDÁNÍ SI
- PODPORAA POMOC PŘI ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ (DOMA, VE ŠKOLE, JINDE)
- MOŽNOST DOUČOVÁNÍ SE, PRÁNI SI ÚKOLŮ A REFERÁTŮ DO ŠKOLY
- KERAMICKÁ, VÝTVARNÁ A TYČOVÁ DÍLNA
- TANEC A HRYBA
- VÝLETY A EXKURZE
- HRY A ODPOČINEK

TĚŠÍME SE NA TVOJI NAVŠTĚVU

KDE NÁS NAJDEŠ ?

KOMUNITNÍ CENTRUM PRO DĚTI A MLÁDEŽ
CHEIRON T
DĚKANSKÁ 302
390 01 TÁBOR
OTVŘENÉ OD 12.00

PONDĚLÍ - ÚTERÝ - ČTVRTEK
12.00 - 17.00 - DĚTI DO 3. TŘÍDY
17.00 - 19.00 - DĚTI DO 4. TŘÍDY
STŘEDA 12.00 - 19.00 DOUČOVÁNÍ
PÁTEK 12.00 - 19.00 PRO VŠECHNY
ÚTERÝ - PÁTEK - INDIVIDUÁLNÍ HODINA 14.00 - 15.00




POKUD SE CHCEŠ DOZVĚDET VÍCE KONTAKT NA:
www.cheiront.cz

Jsme sociální služba - nízkoprahové zařízení pro děti a mládež (NZDM) podle zákona 108/2006 Sb. o sociálních službách.

Veřejný závazek

POSILÁNÍ SPOLEČNOSTI
Cheiron T posiluje zdravé mezilidské vztahy. Znevýhodněným dětem, mladým lidem a rodinám poskytuje odborné služby vedoucí k dosažení samostatnosti a odpovědnosti.

VŠEOBECNÉ A DLOUHODOBÉ CÍLE SPOLEČNOSTI

- Pomáhat lidem k překonání jejich nepříznivé sociální situace a podporovat je v samostatnosti.
- Přispívat k rozvoji metod sociální práce založené na spolupráci všech zainteresovaných stran vycházejících z potřeb a aktivit klienta.
- Vytvářet podmínky a prostor pro trávení volného času, seberealizaci a vzdělávání.
- Iniciovat a podpořit proces změny směřující k osobnímu cíli klienta a ke kvalitě jeho života ve společnosti.

CÍLOVÉ SKUPINY
Cheiron T, o.p.s. pracuje s dětmi, mladými lidmi, třídními kolektivy, rodinami, ramskou komunitou, odbornou a laickou veřejností. Služba je zaměřena na děti a mladé lidi ve věku od 6 do 26 let bez rozdílu rasy, barvy pleti, náboženského vyznání, sociálního postavení a životních názorů, kteří se nacházejí v obtížné životní situaci a kteří:

- tráví volný čas "na ulici", nestrukturovaně v partách vrstevníků,
- inklinují k rizikovému chování, které může vyústit v protispoločenský vývoj osobnosti - experimentování s alkoholem, drogami, hazardními hrami, sexem, násilím,
- inklinují k "nezávislému", alternativnímu životnímu stylu, subkulturám,
- pocházejí z rodin sociálně slabých nebo vyloučených,
- jsou neorganizovaní, nezačleňují se do žádných aktivit, mají nevyhraněné zájmy,
- jsou součástí třídního kolektivu ve školách.

PRINCIPY

- **Nízkoprahovost** - bezpečný prostor s nízkým prahem (tolerance, otevřenost, dostupnost, anonymita).
- **Podpora** - jednotlivce i komunity v přebírání zodpovědnosti za svá rozhodnutí a svůj život.
- **Rovnost a respekt** - pro všechny bez rozdílu rasy, barvy pleti, pohlaví, náboženského vyznání a společenského postavení.
- **Rozhovor a důvěra** - jsou základními stavebními kameny naší práce.
- **Trpělivost** - výsledek vnímáme jako něco, k čemu máme směřovat, ale mnohem důležitější je proces, který k němu vede.



Cheiron T, o.p.s.
Děkanská 302, Tábor 390 01
Telefon: 774 121 535
mail: kozinska@cheiront.cz

Leták na Klub pro mladší.

92

Příloha č. 5.: Ukázka záznamů pozorování a nestrukturovaných rozhovorů.

Klub pro mladší, 15. 3. 2016.

Debata o škole v keramické a výtvarné dílně. Natálka, 1. třída, Sára, 3. třída.²¹⁸

Hovoří o šikaně ve škole. „Proč?“ „Protože jsme černý!“

U Natálky je patrný velký výchovný vliv babičky, protože se vyjadřuje jako ona. Z úst malé holčičky hovoří Romka ze sociálního vyloučení s velkou životní zkušeností. Je to velký kontrast vyjadřování a vzevření holčičky z první třídy.

„Proč učitelé nic s tou šikanou nedělají?“

„Vždycky dají jen poznámku, ale pak se to zase děje!“

„Baví Vás to ve škole?“

„Jak kdy, ale nechceme tam chodit, protože nás ostatní nemají rádi!“

Klub pro mladší, 16. 3. 2016.

Komunitní kruh, debata o pravidlech v klubu.

Děti v mladším a středním školním věku. Debata je velmi dlouhá a zdá se, že bude bez výsledku. Pracovnice, ač se sanží sebevíc, nezvládají dynamiku kruhu. Děti se stále obviňují navzájem. Nechtějí, nebo nejsou schopny reflektovat svůj podíl na společné situaci. Jde o neustálé krádeže školních a výtvarných pomůcek na klub. Ty nikomu podle jejich mínění nepatří. Slovy jedné z účastnic debaty: „...a když bere Deža, tak bych byla blbá, kdybych si nevzala.“

Klub pro starší, 17. 3. 2016.

Naučná hra o přírodě. Pavel, Marek, pak Patrik.

Jediným důvodem pro hru je možnost vyzkoušet reakce nové kolegyně. Co vydrží. Nemají vůbec snahu si zapamatovat principy hry. Posléze se na pobízení pracovnice podvolí a snaží se reagovat na pravidla hry a zapamatovat si kartičky. Přesto je to nebaví, ale vydrží deset minut. Když to již vypadá na další soustředěnější kolo, kdy by hoši měli i možnost si zapamatovat něco o přírodě, vstoupí do místnosti Dezider a strhne na sebe pozornost. Skupina se zvedá a odchází od rozehrané hry kouřit. Na otázku pracovnice o možnostech dohrání hry v odpověď přichází komentář o nudnosti hry, že je nebaví a je příliš těžká jako ve škole. „Nechodíme sem, abychom se učili, jako ve škole!“ Nehledě k faktu, že venku se u cigarety děje více.

²¹⁸ Jména byla změněna z důvodu ochrany klientů.

Neformální rozhovor u hry: Výuka biologie ve škole? Téma se okamžitě stočí k vzájemnému hecování: Kdo vícekrát propadl. Kdo je ve které třídě. Především ve které třídě již mohl být. Propadli všichni, ale Marek již dvakrát. Zaujme kontrast jejich nakročení k dospělosti a komentář, že jsou v šesté třídě. Ten kdo vícekrát propadl, je největším machrem. Jinak je prý ve škole zábava, hlavně když prý učitelka dostane záchvat vzteku. Škola je zdrojem zážitků, které se však nevztahují k učení.

Klub pro mladší, 22. 3. 2016.

Debata při zvoření v keramické a výtvarné dílně. Fero a Jan.²¹⁹ Druhá a třetí třída. Ve škole se perou, protože je ostatní jen provokují. Ostatní jsou dle jejich slov děti z majority, tzv. „bílí“. Učitelky jsou tlustý a zlý. Teda, krom jejich třídní. Na otázku čím by chtěli být, oba svorně odpovídají, že fotbalisty. Proč? „Protože fotbalistou je jednoduché se vyučit. Stačí hrát jenom fotbal a nemusíš se učit.“ Škola je očas baví, ale nebaví je se učit.

Klub pro starší, 22. 3. 2016.

Debata u facebooku s Petrem a Pavlem.

Petr v sedmé třídě propadl skoro ze všeho. Nechodil do školy a následně byl v diagnostickém ústavu. Dle jeho slov jej pobyt v diagnostiku nenapravil. V současnosti je mu patnáct a je v osmé třídě. Chodí do školy protože má podmínku. Jinak by šel do Všehrd do nápravného zařízení pro mladistvé.

Pavel je ve svých čtrnácti letech v šesté třídě, také propadl.

Kdyby nemuseli tak do školy nechodí. Někdy jdou místo školy na brigádu. Na otázku čím by chtěli být neragují. Dál nemají o komunikaci zájem a věnují se facebooku.

Klub pro starší, 23. 3. 2016.

Komunitní klub. Klára a Petr. Nestrukturovaný rozhovor.

Klára vyšla z osmičky. Debata začla postěžováním Petra si na situaci ve škole. Prý má problémy ve škole. Na dotaz poposuje situaci jak nadává učitelkám.

„Jak?“

„Třeba jí řeknu, že je herečka,...“

Není schopen v následné debatě reflektovat svůj „vklad“ do situace ve škole a za vše prý můžou učitelky, případně gádžovský děcka a češi vůbec.

²¹⁹ Jména byla změněna z důvodu ochrany klientů.

Petr: „Češi narážejí na Romy a provokují!“²²⁰

Klára: „V týhle škole jsou učitelky přísný a chovaj se k nám hnusně. Že se koupeme v umyvadle a že jsme špíny. Po Esterě celá třída házela chipsy. Učitelé na nás řvali.“

Klára chodila do páté třídy na „zvláštní školu“ a pak přešla na běžnou ZŠ.

„Zjistili, že tam nepatřím, tak jsem v pátý přešla a musela jsem opakovat třídu. Celý rok mě zkoumala nějaká psychologka z Hradce.“

K přestupu se Klára vyjadřuje: „...dobrý, ale ze začátku to bylo těžké. Pak jsem to dávala. Do devítky jsem nemohla, protože jsem pro přestup opakovala. Vlastně jsem v sedmičce propadla, ale jen ze tří předmětů! Na týhle škole nám pořád nadávali, že jsme cigáni.“

„Dělali s tím něco učitelé?“

„Sepisovali to, řešili, ale i Ester pak šikanovali. Ti co to dělali pak měli dvojku, nebo trojku z chování. Pak třídu od šesté rozdělili do A a B.“

„Bavilo Tě něco ve škole?“

„Matika, chemie. Z toho jsem měla samé trojky a učitelka na chemii byla hodná.“

„Trojky jsou dobrý?“

„No lepší než pětky!“...smích.

„Pamatuješ si ještě něco z té chemie?“

„Né, už jsem to všechno zapomněla. Jednou jsem se domlouvala s jednou holkou při hodině češtiny. Potřebovala jsem půjčit sešit abych si ho dopsala, když jsem chyběla. Na dopsání literatury. Učitelka na mě začala rvát ať nerušim, že to stejně v životě nebudu potřebovat! Pořád nám hrozila sociálkou. Že když se něco bude dít, tak zavolaj na sociálku. Byla na mě zasedlá, na Ester, na Romy. Každý říkal, že jsme nejhorší třída, že tam je víc cigánů. Každýho chtěli dávat do past'áku. Petr Niger byl v past'áku, jen protože ho tam poslala škola. ..., ale chci teď zkusit tu cukráčku.“

Klub pro mladší, 24. 3. 2016.

V keramická a výtvarná dílna.

Ptal jsem se dnes Lukáše Ference (10), na to, čím chce být, až bude dospělý. Zdálo se, že méi otázce vůbec nerozumí. Snažil jsem se otázku rozvést do příkladů, ale stále nerozuměl. Pak jsem se ptal na otce. Lukáš otce nezná a partner matky je již čtvrtým rokem v nápravném zařízení. Lukáš prý nad tím nikdy nepřemýšlel.

²²⁰ Jména byla změněna z důvodu ochrany klientů.