

Specifika komunikace s rodiči romských žáků prizmatem pedagoga

Bc. Pavla Pokladníková

Diplomová práce
2023



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2022/2023

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Bc. Pavla Pokladníková
Osobní číslo:	H21311
Studijní program:	N0111A190013 Sociální pedagogika
Forma studia:	Kombinovaná
Téma práce:	Specifika komunikace s rodiči romských žáků prizmatem pedagoga

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti romského etnika, komunikace romského rodiče s pedagogem na základní škole, komunikace romského rodiče se základní školou dítěte z pohledu pedagoga.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvalitativního výzkumu formou polostrukturovaného rozhovoru.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

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

Seznam doporučené literatury:

- ČAPEK, Robert, 2013. Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4640-1.
FELCMANOVÁ, Alena, 2013. Rodiče – nečekaní spojenci: jak rozvíjet partnerský dialog mezi školou a rodinou. Praha: Člověk v tísni, vzdělávací program Varianty. ISBN 978-80-87456-45-3.
HENDL, Jan, 2008. Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. Praha: Portal. ISBN 978-80-7367-485-4.
KALEJA, Martin, 2011. Romové a škola versus rodiče a žáci. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7368-943-8.
ŠOTOLOVÁ, Eva, 2011. Vzdělávání Romů. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1909-5.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Radana Kroutilová Nováková, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **10. ledna 2023**
Termín odevzdání diplomové práce: **21. dubna 2023**

- L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 10. ledna 2023

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně 14.4.2023

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělčně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá problematikou specifik komunikace rodičů romských žáků prizmatem pedagoga na základní škole s převážně romskými žáky. Teoretická část se zaměřuje na charakteristiku komunikace, komunikaci jako základ vztahu rodiny a školy a na romského žáka a jeho postavení v rodině. V první kapitole charakterizujeme typy komunikace, proces komunikace a komunikaci v romské rodině. V druhé části popisujeme principy komunikace školy a rodiče, bariéry v komunikaci na straně pedagogů a rodičů romských žáků. Dále popisujeme charakteristiku romské kultury, vliv rodiny na vzdělání romského žáka a výchovu romského žáka v rodině. V praktické části diplomové práce jsme se zaměřili na kvalitativní výzkum s cílem zjistit a popsat, jak pedagog vnímá specifika komunikace s rodiči romských žáků. Data byla získána z polostrukturovaných rozhovoru a objasněna pomocí zakotvené teorie.

Klíčová slova: romský rodič, romský žák, romská rodina, komunikace, pedagog, kvalitativní výzkum

ABSTRACT

The diploma thesis deals with the issue of the specifics of communication between parents of Roma pupils from the perspective of a teacher at a primary school with mainly Roma pupils. The theoretical part focuses on the characteristics of communication, communication as the basis of the relationship between family and school, and on the Roma student and his position in the family. In the first chapter, we characterize the types of communication, the communication process and communication in the Roma family. In the second part, we describe the principles of school-parent communication, barriers in communication on the part of teachers and parents of Roma pupils. Next, we describe the characteristics of Romani culture, the influence of the family on the education of a Romani student and the upbringing of a Romani student in the family. In the practical part of the thesis, we focused on qualitative research with the aim of finding out and describing how the teacher perceives the specifics of communication with the parents of Roma pupils. Data were obtained from semi-structured interviews and clarified using grounded theory.

Keywords: Roma parent, Roma pupil, Roma family, communication, teacher, qualitative research

Poděkování

Především chci poděkovat své vedoucí práce Mgr. Radaně Kroutilové Novákové Ph. D. za trpělivost a velmi cenné rady ve vedení mé diplomové práce. Také chci poděkovat své rodině a přátelům, kteří mi byli po celou dobu studia velkou oporou.

Motto diplomové práce:

„Komunikace není všechno, ale je za vším.“

Paul Watzlawick

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 CHARAKTERISTIKA KOMUNIKACE	12
1.1 TYPY KOMUNIKACE.....	12
1.2 PROCES KOMUNIKACE	14
1.3 KOMUNIKACE V ROMSKÉ RODINĚ.....	15
2 KOMUNIKACE JAKO ZÁKLAD VZTAHU RODINY A ŠKOLY.....	17
2.1 PRINCIPY KOMUNIKACE ŠKOLY A RODIČE.....	17
2.2 BARIÉRY V KOMUNIKACI NA STRANĚ PEDAGOGŮ	19
2.3 BARIÉRY V KOMUNIKACI ZA STRANY RODIČŮ ROMSKÝCH ŽÁKŮ	22
3 ROMSKÝ ŽÁK A JEHO POSTAVENÍ V RODINĚ	25
3.1 CHARAKTERISTIKA ROMSKÉ KULTURY	25
3.2 VLIV RODINY NA VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÉHO ŽÁKA.....	26
3.3 VÝCHOVA ROMSKÉHO ŽÁKA V RODINĚ	28
II PRAKTICKÁ ČÁST	30
4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	31
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	31
4.2 VÝZKUMNÉ CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	31
4.3 VOLBA VÝZKUMNÉ STRATEGIE, METOD A TECHNIK SBĚRU DAT	32
4.4 VOLBA VÝZKUMNÉHO SOUBORU A JEHO CHARAKTERISTIKA.....	33
4.5 VSTUP DO TERÉNU.....	34
4.6 ZPRACOVÁNÍ DAT.....	36
5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT	38
5.1 OTEVŘENÉ KÓDOVÁNÍ A JEHO KATEGORIE	38
5.1.1 Romské hodnoty.....	39
5.1.2 Romská rodina	43
5.1.3 Specifika komunikace romského etnika.....	45
5.1.4 Etická dilemata.....	50
5.1.5 Syndrom vyhoření u pedagoga.....	54
5.2 PARADIGMATICKÝ MODEL A JEHO KÓDOVÁNÍ	57
6 VÝSLEDKY VÝZKUMU.....	59
6.1 KOMUNIKACE S RODIČI ROMSKÝCH ŽÁKŮ POHLEDEM PEDAGOGA.....	59
6.2 ASPEKTY KOMUNIKACE S RODIČI ROMSKÝCH ŽÁKŮ POHLEDEM PEDAGOGA.....	59
6.3 OKOLNOSTI KONTAKTOVÁNÍ RODIČE ROMSKÝCH ŽÁKŮ POHLEDEM PEDAGOGA	60

6.4	PRŮBĚH KOMUNIKACE S RODIČEM ROMSKÝCH ŽÁKŮ POHLEDEM PEDAGOGA.....	61
6.5	SPECIFIKA KOMUNIKACE S RODIČEM ROMSKÝCH ŽÁKŮ POHLEDEM PEDAGOGA	61
6.6	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	62
ZÁVĚR		64
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....		65
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....		69
SEZNAM OBRÁZKŮ		70
SEZNAM TABULEK.....		71
SEZNAM PŘÍLOH.....		72

ÚVOD

Komunikace je velice důležitým faktorem v našem životě, bez komunikace bychom se jako lidé nedokázali na čemkoli domluvit. Je to zásadní dorozumivací prostředek. Komunikace mezi školou a rodiči romských žáků v primárním vzdělávání je na denním pořádku. Starostí pedagoga není jen vzdělávací proces samotný, ale spadá do něj i komunikace s rodiči žáků. Ta se může v mnoha případech zdát jako jednoduchým úkolem. Kdy jde o sdělení rodiči žáka, jak si jeho dítě vede ve škole. Avšak není tomu tak.

Komunikace s rodiči je opomíjený akt. Je mu zapotřebí věnovat mnohem větší pozornost, než se jí dostává. Ne vždy pedagog zvolí vhodný způsob komunikace, a naopak rodič není ve stavu správně reflektovat na jeho sdělení. Dochází tak ke komunikačním bariérám na obou stranách.

Naše diplomová práce se zabývá komunikací mezi školou a rodinou žáka z pohledu pedagoga. Pedagog ze své role nese velké břímě, především aby se žákovi dostalo náležitého vzdělání. Avšak ve vzdělávání romských žáků je obtížnější i výchovný aspekt, jelikož rodina většinou pochází z ekonomicky slabého prostředí. Dopadá tak na něj nejen tíže jejich statusu ve společnosti, ekonomické situace, ale musí řešit i výchovně vzdělávací proces svých dětí. Naše diplomová práce se skládá ze dvou částí, první část je teoretická. Teoretickou část naší diplomové práce jsme rozdělili na tři podkapitoly jejich cílem je objasnit specifika komunikace mezi romským rodičem a pedagogem. Tedy charakterizovat komunikaci, především v romské rodině. Principy komunikace školy a rodiče. Bariéry v komunikaci, jak na straně pedagoga, tak i na straně romského rodiče. A v poslední kapitole si objasníme romského žáka a jeho postavení v rodině. V druhé praktické části jsme se rozhodli použít zakotvenou teorii. Ke zpracování dat jsme zvolili polostrukturované rozhovory. Cílem diplomové práce je zjistit a popsat, jak pedagogové vnímají komunikaci s rodiči romských žáků na základní škole hlavního vzdělávacího proudu, co ovlivňuje tuto komunikaci, její okolnosti a průběh.

Toto téma je velmi opomíjené, jelikož se v mnohé literatuře dočteme o komunikaci s rodičem majoritní společnosti, avšak jednání s romským rodičem je specifické a vyžaduje mnohem větší pozornost, než se jí dostává. Také je zásadní poukázat na roli pedagoga, která se netýká jen vzdělávacího a výchovného procesu, ale je zodpovědný za hladký průběh komunikace, která má poté dopad na žáka a jeho budoucnost.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 CHARAKTERISTIKA KOMUNIKACE

Komunikace je velice zásadní lidská schopnost a dalo by se říci i jednou z nejdůležitějších činností v lidském životě. Komunikace (latinsky *Communicatio* neboli „spojení“) znamená činit něco společným, společně sdílet, vespolečně se účastnit. (Vybíral 2009, s. 25)

Komunikace je proces, jímž lidé předávají informace, ideje, postoje a emoce jiným lidem. Lidé se dorozumívají společným sdílením znaků jako jsou gesta, jazyk, a také chování, které je ovlivněno danou kulturou jedinců. (Nakonečný 2009, s. 288)

Jako první kapitolu jsme si vybrali charakteristiku komunikace, která je stěžejní kapitolou naší diplomové práce.

1.1 Typy komunikace

Obecnou komunikaci můžeme dále členit na jednotlivé užší dílčí celky, které se nazývají typy komunikace. Stěžejním posláním komunikace je předání či sdílení určité informace za účelem být informován nebo informaci předat další osobě. Dnes je komunikace naprosto běžnou součástí každodenního života. Komunikaci používáme automaticky aniž bychom se zamysleli nad dalšími aspekty, které k ní vedou.

Důležitým aspektem je také odlišnost komunikace dle pohlaví. Muž a žena mají odlišné konstrukce těla, metabolismus, ale i odlišné komunikační dovednosti na základě jejich mozkové činnosti. (Vymětal 2008, s. 40)

Zásadním aspektem komunikace jsou osobnosti lidí, kteří spolu komunikují. Každý člověk má odlišnou osobnost. Vnímání sebe sama i ostatních pramení ze zkušeností a jedinečnosti každého člověka. Pokud k sobě člověk nezaujme pozitivní postoj, jeho komunikace nebude působit na druhé dobře a bude pro něj velice těžké navázat vztahy a porozumět ostatním lidem. (Mikuláščík 2010, s. 135) V každé komunikaci může dojít ke konfliktům, které jsou různé povahy, může se jednat o konflikt v názorech, představ, postojů a zájmů. Ve většině případů je to více těchto aspektů dohromady. Zejména pokud se jedná o lidi, kteří pocházejí z odlišné kultury a prostředí. (Křivohlavý, 2008, s. 22).

Nejpoužívanějšími typy komunikace, se kterou se setkáváme, je komunikace verbální a neverbální. Prvním zmíněným typem je verbální komunikace. Jejím hlavním znakem je dorozumívání se prostřednictvím slov a znakových symbolů. Mohou být vyjádřeny buď mluvenou či psanou formou. Základem verbální komunikace jsou řečové struktury, kulturně specifická větná skladba, gramatika a slovní zásoba (Jarošová, 2020). Pomocí slov můžeme

vyjádřit určité skutečnosti či myšlenku. Velice důležitým aspektem verbální komunikace je samotný jazyk. Ten je hlavním prostředkem řeči.

Dalším typem je neverbální komunikace, která je také označována jako nonverbální, či jako řeč těla. Zcela v ní vynecháváme mluvené či psané slovo. Komunikace tedy probíhá pouze prostřednictvím našeho těla. Mezi tyto neverbální projevy zahrnujeme: pohledy, výraz v obličeji (mimika), pohyby tělem (kinezika), gesta, doteky (haptika), fyzické postoje (posturologie), tón řeči, přiblížení či oddálení od druhého (proxemika), úprava zevnějšku a životního prostředí. Při této komunikaci je velice zásadní, co chceme svému okolí sdělit. Mimoslovně jsme schopni sdělit své emoce, nebo vzbudit zájem druhého o svou osobu. Můžeme záměrně ovlivnit postoj našeho partnera či v protějšku probudit zájem o sblížení (Nelešová, 2005, s. 48).

To, jakým způsobem probíhá neverbální komunikace, je z velké části ovlivněno temperamentem dané osoby. Ze způsobu, jakým za nás mluví řeč těla, lze poznat sebevědomí vybraného jedince (Vymětal, 2008, s. 42).

Značné rozdíly v neverbální komunikaci jsou mezi opačnými pohlavími. Žena a muž vnímají jinak smysly jako je zrak, čich a hmat. Každé z těchto dvou pohlaví vnímá tedy jinak a je nutné na to v komunikaci brát v potaz. (Vymětal 2008, s.41)

Dále je možné komunikaci dělit na formální či neformální. Formální komunikace je plánovaná a náročnější. Je u ní zapotřebí plnit určité náležitosti, bývá zaměřena na cíl, kterého má být při komunikaci dosaženo. Neformální komunikace je oproti formální formě méně náročná na přípravu. Jde o běžné sdělování informací například mezi přáteli, rodinou a stejně naladěnými lidmi. Nemusí být dosaženo určitého cíle. (Vymětal, 2008, s. 43).

Komunikace má určitý smysl a také funkčnost. (Autor Mikuláščík (2010, s. 54). Mezi funkcemi komunikace je tenká hranice a nelze ji přesně vymezit. Mohou to být funkce, které nás informují, instruují, přesvědčují, motivují, baví, vychovávají či vzdělávají, socializují a poznávají. Můžeme se navzájem svěřovat či uniknout od starostí. V komunikaci můžeme vést monolog či dialog. Monolog je možný, jak v naší mysli, tak to může být i proslov k druhé osobě či osobám. Oproti tomu dialog vedou dva a více lidí, kteří si navzájem poskytují zpětnou vazbu (Mikuláščík, 2010, s. 55).

1.2 Proces komunikace

V každé komunikaci je velice zásadní proces, kterým se ubírá. Při procesu komunikace je důležité naučit se správně informaci sdělit a umět naslouchat tak, aby nedošlo k omylům. Tento proces má řadu prvků a také svou posloupnost. Dochází ke spojení verbální a neverbální komunikace, což je nezbytné pro uskutečnění sdělené myšlenky.

Dalším prvek v procesu komunikace jsou impulzy. Ještě, než promluvíme, dostáváme impulzy ze svého okolí. Jsou dva druhy impulzů: 1. *vnitřní*, které představují nějaký nápad či myšlenku uvnitř naší hlavy a 2. *vnější*, který nám umožňuje vnímat realitu. Vnějšími impulzy jsou sluch a zrak. Ty jsou poté vnitřně zpracovány. (Autorka Jiřincová 2010, s. 36)

Každý typ komunikace začíná za účelem něco sdělit druhé osobě. Zásadním procesem je přimět příjemce dané informace, aby nás poslouchal. Musíme mít tedy určitý záměr, který obsahuje sdělení předávané posluchači. Toto sdělení má formu komunikace dle toho, jak to chceme sdělit. Je tedy v zájmu sdělovatele, aby podal svou myšlenku tak, aby osoba, které má být obsah vyložen, porozuměla sdělení. Musíme také brát v potaz inteligenci, zkušenosti či osobní zaujetí sdělovatele či posluchače. (Jiřincová 2010, s. 37)

Procesem komunikace rozumíme předání informací mezi komunikátorem (osoba předávající informaci) ke komunikantovi (osoba, přijímající informaci) prostřednictvím komunikačního kanálu neboli komuniké, na kterém probíhá dané sdělení (volba či forma prostředku určená k přenosu). Do procesu přenosu informace ještě zasahuje komunikační šum (ruch vnějšího prostředí, nepozornost). Po předání informace se komunikátorovi vrací zpětná vazba (Jiřincová, 2010, s. 36).

Velice zásadním aspektem v procesu komunikace je tzv. struktura komunikačního aktu. (Janoušek 2015, s. 51). Ta popisuje proces komunikace jako psychickou činnost rozdělenou na motivaci mluvčího, jeho záměr, smysl sdělení, rozhodování o kódování dané zprávy, obsah sdělení, dále o rozhodnutí příjemce o přijetí a dekódování zprávy, smyslu zprávy pro příjemce, odhad záměru mluvčího na příjemce a jaký má zpráva na něj dopad.

Proces komunikace neznamená jen správné zvolení tématu či slov. Velice důležité jsou i jiné aspekty jako je rychlost řeči, hlasitost, pomlky, výška hlasu, přítomnost embolických slov (slovních parazitů), délka projevu, intonace (Venglářová, Mahrová, 2006, s. 22).

Byly popsány zákony komunikace, které probíhají při zachycení zprávy od komunikátora ke komunikantovi. Například komunikátor musí opakovat věci pro komunikanta běžné, jelikož

jsou pro něj všední a méně zajímavé. Naopak si komunikant lépe pamatuje zprávu, která je pro něj nějakým způsobem nevšední a nezvyklá. Tato zpráva je závislá na obsahu či formě, kterou je sdělována. Komunikant si v první fázi nevědomě sdělení vyfiltruje. V druhé fázi si zapamatuje jen to, co vyhodnotí jako podstatné. V první fázi jde o nevědomý proces, avšak v druhé je to proces, který je vědomý. (Mikuláščík 2010, s. 56)

Romové mají proces komunikace a jeho formu odlišnou, než mají členové majoritní společnosti, je to pochopitelné vzhledem k odlišnosti jejich jazyka, kultury, hodnot, rodinných vztahů a celkově odlišnému způsobu života. Tyto odlišnosti jsou dané na základě romské historie (Šišková, 2008, s. 104).

1.3 Komunikace v romské rodině

Romové mají svůj jazyk, ale komunikují jim dnes jen zřídka kdy. Romštinu používají převážně v domácím prostředí a v rámci své rodiny. Zejména romské rodiny, které se začlenily do majoritní společnosti, přestaly romštinu používat. Nejvíce romštinu používají Olašští Romové, ale i oni ji už neznají v plném rozsahu a plno slov je doplněno českými ekvivalenty. Většina Romů komunikuje majoritním jazykem, tedy češtinou. Ta je často lámaná a spojována s jiným jazykem. O mizícím romském jazyku se zmiňuje také autorka Hubschmannová (1993, s. 117), která popisuje lámanou romštinu s češtinou jako český etnolekt. Dochází k promíchání těchto dvou jazyků, kdy se čeština zdá být v jejich podání lámaná. Dochází, tak ke špatnému vyjádření a jazykovým bariérám.

Verbální i neverbální projev Romů je mnohdy u majoritní společnosti chápán jako útok. Pro Romy je to ale normální projev, kterým nemají v úmyslu nijak dotyčnému ublížit či se s ním hádat. Můžeme to také pozorovat na jejich neverbální komunikaci, která je od majoritní společnosti odlišná. Rádi gestikulují a jejich osobní prostor pro ně není tak důležitý a tolik potřebný (Vágnerová, 2005, s. 312).

Majoritní společnost mnohdy nahlíží na Romy jako na hlučné menšinové obyvatelstvo. Hlučnost je však jejich přirozenost, kterou si nesou od nepaměti jejich historie. K jejich projevu nepatří jen hluk, ale i nepřehlédnutelná gestikulace. Všeobecně se o Romech mluví jako o temperamentních (Pavelčíková, 2004, 183). Avšak gestikulace, mimika a pohyb k druhé osobě mohou být vnímány jako negativní (Křivohlavý, 2008, s. 31).

Dle citované autorky mají Romové schopnost, která jim umožňuje dle neverbální komunikace odhadnout člověka. Poznají, zda je jeho jednání upřímné či nikoliv. (Pavelčíkové 2004, s. 183)

V komunikaci je velice důležité uvědomit si typologii komunikačních partnerů. Můžeme použít následující dělení na (Vymětal 2008, s. 40):

- *sangviniky, melancholiky, cholery a flegmatiky,*
- *introverty a extroverty,*
- *jedince dominantní a submisivní,*
- *jedince zaměřené na věci, na osoby atp.*

Dalo by se říci, že Romové spadají převážně do kategorie extrovertů, kteří jsou navíc velice citliví. Dokáží se vcítit do pocitů druhých. Jsou velmi empatičtí. Často však podléhají citovým zvrátům, které se velice rychle střídají v návaznosti na empatii. Můžeme to také označit za náladovost či emoční nestabilitu (Šišková, 2008, s. 283).

V romské rodině je typický důraz na praktikismus, což vede ke komunikaci omezené na nejnnutnější sdělení dané věci. Děti nejsou vedeny k vyjadřování svých pocitů, mnohdy stačí neverbální komunikace pro pochopení konkrétní věci (Vagnerová, 2005, s. 318).

Při řešení jakéhokoliv problému se sejde celá rodina a každý z jejích členů se podílí na jeho vyřešení, jedná se o velice hlučnou debatu, ve které rozhodne hlava rodiny, čímž je nejstarší z mužů, poté se s tímto řešením musí ztotožnit celá rodina (Poláková, 2013, s. 149).

Jelikož je romská rodina v mnoha případech početnější, je pro každého jedince důležité se vyjádřit či prosadit, často tak dochází k překřikování a hluku. Je to jejich forma prosazení se. Poláková (2013, s. 149) se domnívá, že hluk a křik, který se může zdát být agresivitou, je však obranným mechanismem, a pramení z nejistoty člověka věřit sám v sebe. Na majoritní společnost to může působit jako projev nepřátelství či divadelní výstup, ale z pohledu Roma se jedná o situaci, kterou je zapotřebí momentálně vyřešit. Taková situace má také svoji posloupnost, jedná se o důrazné zvyšování hlasu, přibližování se k druhé straně, tedy komunikantovi a také náležitě velkolepá gestikulace. Pokud komunikant přistoupí na pravidla této komunikace, je tak rovnocenným partnerem pro komunikátora a nastalá situace se v brzké chvíli vyřeší.

2 KOMUNIKACE JAKO ZÁKLAD VZTAHU RODINY A ŠKOLY

Čapek (2013) vidí komunikaci rodiny a školy jako službu klientovi. Jedná se tedy o partnerství, kde rodina je klientem a škola mu nabízí platformy ke spolupráci a partnerství. Cílem tohoto partnerství je podpora dítěte ve vzdělání a jeho začlenění do společnosti. Dalo by se říci, že budoucí život dítěte je závislý na této komunikaci a partnerství.

„Spolupráce s rodiči vytváří vzájemnou důvěru, odbourává strach i předsudky, podporuje toleranci a hodnotovou orientaci žáků, posiluje ochotu dětí aktivně se zapojovat do výuky a jejich radost z učení, zlepšuje podporu dětí při překonávání problémů (osobních, rodinných, školních), pomáhá eliminovat nejrůznější sociálně patologické jevy a negativní vlivy z prostředí, podporuje školu při realizaci jejího vzdělávacího programu, je pro žáky modelem pro respektující a konstruktivní jednání mezi lidmi.“ (Čapek, 2013 s. 34).

Čapek (2013) popisuje šest úrovní, které by měly v komunikaci škola vs. rodič být klíčové. Jsou to:

- *Plnění rodičovských povinností.*
- *Komunikace škola – rodiče.*
- *Zapojení rodičů jako dobrovolníků do činnosti školy.*
- *Zapojení rodičů do domácí přípravy.*
- *Zapojení rodičů do rozhodování o záležitostech školy.*
- *Zapojení rodičů do školní komunity.*

Avšak naše školy se převážně dostávají jen po druhý bod, kdy s rodiči jen komunikují a nezapojují je do ostatních aktivit, které škola vede (Čapek, 2013, s. 20).

2.1 Principy komunikace školy a rodiče

V komunikaci školy a rodiče je zásadním článkem pedagog, který by měl mít komunikační dovednosti, které si v průběhu své praxe bude dále rozvíjet. Jedná se o rozvoj nejen v rámci žáků při výuce, ale i s rodiči či dalšími subjekty (Eger, 2001, s. 14).

Zachos (2019, s. 15) vidí rodiče jako poslední subjekt v procesu vzdělávání. Avšak velice důležitý, jelikož rodiče jsou schopni svou podporou velice ovlivnit dítě ve vzdělávání. Tedy zapojení rodiče do vzdělávacího procesu je jeho nezbytnou součástí. U škol s romskými žáky

však učitelé čelí velké výzvě, kdy je zapotřebí rodiče přesvědčit, aby se do procesu zapojili a se školou komunikovali.

Pro školu i rodiče by na prvním místě mělo být dítě a jeho vývoj (Lindner, 2019, s. 7). Proto je v komunikaci mezi školou a rodiči důležité, aby oba subjekty mohli vyslovit vše, co je pro ně a žáky důležité. Avšak stále se i v 21. století nedaří zbavovat určitých stereotypních situací, které v této komunikaci přetrvávají. Škola tak v mnoha případech není pro rodiče partnerem, ale nadřazená nad rodičem. Bere tedy na sebe veškerou odpovědnost za vzdělání a vychovávání dítěte, což by měl dělat výhradně rodič (Michalík, 2012, s. 174).

Michalík (2012, s. 176) shledává zásadními principy v komunikaci škola vs. rodič: Neodkládat řešení problémů, které jsou ohledně dítěte potřebné řešit a neprodleně informovat se navzájem o vzniklých skutečnostech. Nastolit si mezi subjekty určitá pravidla v komunikaci a těmi se řídit. Mezi subjekty je důležitá důvěra, aby komunikace probíhala bez větších obtíží. Nastavení pravidelných konzultací a neodkládat setkání až na třídní schůzky. Z tohoto tvrzení nám tedy vychází, že bez rodičů a jejich spolupráce nelze kvalitně plnit vzdělávání žáků, jelikož oni znají své děti nejlépe a mohou tak ovlivnit jejich vzdělávání správným či špatným směrem (Lindner, 2019, s.7).

Také v časopise Školství (2021) se můžeme dočíst o principech komunikace školy s rodiči. Ty jako zásadní považují informovanost rodiče o jejich dítěti, ať už jde o jeho neúspěch či úspěch ve vzdělávání. Kdy se často stává pravidlem informovat rodiče jen ve chvíli, kdy je dítě spíše neúspěšné či se řeší jeho nevhodné chování. Avšak i úspěch je důležitý sdělit, ten by rád slyšel každý rodič. Dalším principem je vysvětlování. Jelikož v dnešní době je plno didaktických metod, které se ve výuce aplikují, je pro rodiče je podstatné vědět, jakou metodou je jeho dítě vzděláváno, aby byl dítěti schopen doma pomoci s přípravou do školy. Rodič by také měl mít přístup k nahlédnutí do školního prostředí například formou otevřených dveří či po domluvě s pedagogem i do vyučovací hodiny. Rodič má být také zapojen do chodu školy a pomoci pedagogovi při konání akcí, ve výuce či v roli mentorů pro ostatní rodiče, což můžeme nazývat jako princip participace. Podstatným principem komunikace školy a rodiče má být rozhodování o chodu školy, které může být formou dotazníku na konci školního roku, či účast ve školní radě. Tím se nám nabízí i konání společných akcí na půdě školy, které sblížují žáky, rodiče i pedagogy. Mohou tak zvýšit angažovanost a důvěru rodičů ve školu (Principy komunikace školy s rodiči, 2021).

Dle Vagnerové (2005, s. 318) je komunikace romského rodiče se školou obtížnější než u majoritní společnosti. Ač by romský rodič chtěl, aby jeho dítě bylo ve škole úspěšné a

prospívalo bez problému, není však schopen ho adekvátně podpořit. Většina Romů ve škole také nebylo úspěšnými, nemají tak velké očekávání ani od svých dětí. Často berou kritiku na jejich dítě jako nepochopení či pochybení pedagoga s rasovým zaujetím. Je tedy nutností, aby pedagog měl snahu rodiče podpořit častější komunikací a vzbudil v nich zájem o vzdělání jejich dětí a informoval je o dopadu na budoucí život.

Také je zapotřebí vzít na zřetel, že ve školách s převážně romskými žáky se setkáváme a komunikujeme převážně s rodiči v nelehké životní situaci. Jedná se o rodiče z jejich pohledu diskriminované či ze sociálně vyloučených lokalit. Rodiče se tedy často více soustředí na finanční zajištění rodiny a její chod a vzdělání jejich dětí pro ně není prioritou. Také je zapotřebí brát zřetel na hodnoty, které jsou pro romského rodiče v životě důležité. Nejvýznamnější hodnotou je pro romského rodiče jeho rodina, láska, zdraví, pohostinnost, fyzická síla, peníze. Naopak za méně významné hodnoty shledávají romský jazyk a vzdělání (Vychoňová, 2010, s. 50). Autorka Mannová (2001, s. 31) také popisuje jako nejdůležitější hodnotu pro Romy rodinu, která je naplňuje. Avšak Kaleja (2013) uvádí, že každá rodina je individuální a má jiné hodnoty, které jsou pro rodinu důležité. Pokud dochází ke změnám v těchto hodnotách, může narůstat výskyt sociálně patologických jevů v rodině.

Za úspěšným vzděláváním romských žáků stojí komunikace školy s rodinou. Kdy pedagog je hlavním článkem, který musí přesvědčit romského rodiče o dobrých úmyslech a svým přátelským jednáním vzbudit zájem o vzdělávání jejich dětí. Pozitivní přístup a partnerské jednání nejen ohledně vzdělávání, ale i zájem o celou rodinu je cílem k úspěšné komunikaci a vztahu mezi oběma subjekty (Felcmanová, 2013, s. 59).

2.2 Bariéry v komunikaci na straně pedagogů

Gavora (1988, s. 22) uvádí, že: *„Pedagogická komunikace je výměna informací mezi účastníky výchovně – vzdělávacích cílů. Pedagogická komunikace se řídí osobitými pravidly, které určují pravomoci jejich účastníků“*

Pedagog je na vysoké škole připravován především na komunikaci se žákem, nikoliv s rodičem žáka, to je však stejně důležité (Čapek, 2013, s. 22).

V komunikaci je zapotřebí dvou aktérů, avšak pedagog je v komunikaci s rodiči profesionálem a dle toho by se měl také řídit a svoji roli si uvědomovat. Je tedy potřebné nabít v jeho pozici sebevědomí a cítit se sebejistěji, poté pro něj bude jednodušší vypořádat se s kritikou ze strany romských rodičů. Dalším aspektem pro dobrou komunikaci s rodičem

je autentičnost, kompetentnost, projev zájmu, hlídat si neverbální komunikaci. Pedagog by měl na rodiče působit klidně, vyrovnaně a mít profesionální odstup (Lindner, 2019, s. 15-29).

Lze říci, že bariera v komunikaci je určitá překážka, která brání v pochopení sdělení. Může k ní dojít, pokud nebudeme dodržovat určité zásady.

Vyhnálek (2017) popisuje zásady, které by měl pedagog plnit při komunikaci s rodiči. Důležitým shledává respektovat odlišnost, především se vyhýbat předsudkům vůči rodiči i dítěti. Znalost kultury dítěte, tak i rodičů. Neverbální komunikace je důležitou součástí romského etnika, je podstatné ji umět číst. Pravidelná komunikace, udržovat zájem o vzdělání dítěte. Nemít přehnané nároky na rodiče ani na žáka. Nezasahovat do rodinného života, ten řeší OSPOD. Snažit se o vytvoření vztahu mezi školou a rodinou. Stále udržovat kontakt s rodinou i přes její laxnost ke vzdělání (Čapek, 2017, s. 36).

Avšak autor Čáp (Eduin, 2022) uvádí, jako zásadu týmovou spolupráci pedagoga a rodiče žáka, kteří si stanoví srozumitelná pravidla pro obě strany komunikace. Tento proces doprovází také loajalita ke škole. Pro úspěšnou komunikaci doporučuje pedagogům. Neodmítat rodiče, pokud má zájem se sejít a vždy mu nabídnout vyhovující termín pro schůzku. Ocenit rodiče za jeho ochotu se setkat. Věnovat pozornost jeho sdělení, a nebagatelizovat jej. Vytvořit si s rodiči partnerský přístup. Nepřistoupit, na vulgární vyjadřování vůči rodiči.

Autor také zmiňuje, že si pedagog musí vždy uvědomit, že on je v této komunikaci pedagog vs. rodič, profesionálem. Často se však stává, že pedagog podává rodiči jen obecné či nejasné informace, které vedou k domněnkám a především nešetří kritikou. Je zapotřebí se vyvarovat nejen kritice ze strany pedagoga k dítěti, ale také kritice výchovy rodičů (Eduin, 2022).

Pokud rodiči projevíme náležitý respekt komunikace s nimi je tak plynulejší a jednodušší. *„S rodiči jednáme s úctou, někdy je třeba vyslechnout lidský osud, poradit v nejrůznějších záležitostech. Nikdy to není ztráta času, protože se nám zase pootevřou dveře do sociální struktury uzavřené komunity. A vzájemné porozumění potřebuje doširoka otevřené dveře.“* (Řičan, 2000, s. 114). Dle autora Řičana (2000, s. 114) by pedagog měl nejen uvítat rodiče ve škole, avšak vynaložit svůj čas na návštěvu i u nich doma. Při komunikaci je nutná dávka empatie a pozitivního přístupu.

Při komunikaci s rodiči poukazujeme i na silné stránky žáka, nejen ty slabé. Při setkání může pedagog ukázat práci žáka a argumentovat tak s rodiči, kteří nesouhlasí s tvrzením a je jiného

názoru. Pokud pedagog projevuje pozitivní přístup k žákovi a utvrdí tak romského rodiče o zájem, komunikace tak probíhá plynule a bez větších komplikací (Čapek, 2013, s. 43).

Jednou z bariér v komunikaci na straně pedagoga je možné brát vytíženost pedagoga, který oproti vzdělání majoritní společnosti musí řešit mnoho úskalí spojených se vzděláváním romských dětí. Jeho čas na komunikaci s rodičem je tak omezený. Promítá se to na aktivitě v komunikaci ohledně dalšího vzdělávání nebo postupu do vyšších ročníků na základní škole. Také v zapojení rodiče do aktivit školy jako je den otevřených dveří aj. akce, které jsou možné školou pořádat. Tento postoj pedagoga v jeho aktivitě vůči rodiči je možné brát jako posun k horší komunikaci, a tedy prohlubující se propasti mezi těmito subjekty (Čapek, 2013, s. 22).

Autor Čapek (2013, s. 26) zmiňuje, že pedagog se dopouští omylu, jestliže odpovědnost za vzdělávání žáka je přisuzováno rodině a jejímu prostředí, ve které žije. Dalo by se takového pedagoga považovat za alibistu, který obhajuje svůj nezdar ve výchovně vzdělávacím procesu, což má také dopad na komunikaci s rodičem.

Při verbální komunikaci s romským rodičem bychom měli používat krátké, výstižné věty, které nezahrnují cizí slova. V psané komunikaci bychom také měli používat nejčastěji krátké tedy stručné, tiskacím písmem psané vzkazy, nejlépe v bodech či odrážkách. Tak, aby rodič porozuměl sdělení (Felcmanová, 2013, s. 48). Dítě by nemělo být prostředníkem mezi pedagogem a rodinou. Pedagog by měl navázat s rodinou komunikační vztah založený na důvěře (Vagnerová, 2005, s. 326).

Při nedržení se těchto doporučení často nastávají bariéry v komunikaci, jelikož se pedagog dopouští komunikačních chyb. Tyto chyby nastávají z důvodu nedostatečného respektu vůči rodiči. Rodič tak není v očích pedagoga, který zaštiťuje v komunikaci s rodičem školu, rovnocenným partnerem. Častým jevem se stává, že pedagog přenáší veškerou zodpovědnost za výchovu a vzdělání žáka na rodiče. Také nahlíží na rodiče a žáka podle jeho společenského statusu. Rodiče, kteří pocházejí ze sociokulturně slabšího prostředí jsou opomíjeni a jedná se s nimi ze strany pedagoga autoritativně (Michalík, 2012, s. 177).

Aby k bariérám v komunikaci nedocházelo je zapotřebí jednání pedagoga s romským rodičem posunout na neformální úroveň. Jedná se tedy o jednání rovného s rovným. Projevení úcty a respektu k sobě samému i k romskému rodiči, jen tak může dojít k navázání dobrého vztahu a správné komunikaci. K tomu je také zapotřebí častý kontakt s romskými rodiči, jak telefonicky či osobní. Avšak osobní kontakt je nenahraditelný. Je nutné se na

kontakt připravit. Jelikož se jedná o rozhovor, pedagog si ho musí předem promyslet a nejlépe napsat jaká bude jeho struktura (Lindner, 2019, s. 11).

Dle Rosenberga (2016, s. 20-22) lze uplatnit v pedagogické komunikaci jak ve vztahu k rodičům i žákům nenásilné komunikace, která spočívá k lepšímu naslouchání, porozumění a vyjádření sdělení. V nenásilné komunikaci nemoralizujeme, nesrovnáváme a ani neodsuzujeme rodiče ať už je náš subjektivní názor jakákoliv. Tato komunikace se skládá ze čtyř základních složek, tzv. čtyř „P“, které je zapotřebí aplikovat do praxe. Jsou to pozorování, pocity, potřeby a prosba. V prvotní fázi pozorujeme, co se kolem nás děje, to poté převedeme do slov a vyjádříme co se nám líbí či nelíbí bez posuzování rodiče či jeho dítěte. Poté zformulujeme do vět, jaký z vypořádané skutečnosti máme pocit a naše potřeby s těmito pocity spojené. A v závěru můžeme vyřknout prosbu, která je s tím vším spojená. Tato forma komunikace je založena na empatii a v pedagogickém prostředí se tam můžeme vyhnout bariérám na straně pedagoga a lepší přijetí informace ze strany romského rodiče.

2.3 Bariéry v komunikaci za strany rodičů romských žáků

Z historického hlediska byla komunikace školy a rodiče z počátku směřována pouze od školy k rodiči. Až v 80. letech 20. století byli rodiče vyzíváni k jejich vyjádření se a zapojení do školního dění (Rabušicová, 2003).

Každý rodič je jiný a má také jiná očekávání i postoje (Lindner, 2019, s.36). Není tedy potřeba s učitelem z pozice rodiče bojovat, ale zapojit se do chodu školy a přispět k úspěchu svého dítěte. Avšak pokud pedagog nenajde vlídného slova pro rodiče či jeho dítě je spolupráce i komunikace narušená. Tím i loajalita vůči škole. Na rodiče z pozice školy můžeme být nahlíženo jako na klienta, partnera či občana. Z toho se také odvíjí jejich vztah a bariéry v komunikaci s tím spojené. Rodič a jeho rodina je různorodá a každý zastává jiného názoru na vzdělávání svých dětí, je tedy velice obtížné dostát veškerých nároků či očekávání (Rabušicová, 2003).

Rodiče mají právo na spolupráci se školou a mít tak vliv na chod školy. V mnoha ohledech, jak jsme se již zmiňovali dříve, jde o vztah školy a rodiče jako partneři. Tento termín zní velice dobře, jednáme-li s rodiči ze sociálně vyloučeného prostředí držíme se spíše termínu, který nám předkládá budoucnost partnerství, které se snažíme teprve budovat (Rabušicová, 2003).

Zásadní bariérou v komunikaci na straně romského rodiče je sociálně ekonomický status. Rodič tak nemá dostatečný prostor na řešení vzdělání svých dětí. Jeho prioritou se stává zajištění rodiny po ekonomické stránce. Z toho také může vyplynout narušený psychický stav rodiče. Rodič může být samoživitel či dítě je ve střídavé péči rodičů. Pedagog tedy nemůže očekávat vysokou míru zapojení rodiče do vzdělávacího procesu dítěte a jeho častou komunikaci oproti žákům z majoritní společnosti (Čapek, 2017, s. 36).

Častým jevem se ve škole s romskými žáky stává nedostatečná či žádná komunikace ze strany rodiče z důvodu své vlastní nedůvěry ke škole či v sebe sama. Rodič tak přenáší odpovědnost za dítě na školu, kdy si rodič myslí, že jakmile dítě pošle do školy jeho odpovědnost tím končí a je na pedagogovi, jak se k výchovnému a vzdělávacímu procesu postaví. V tomto případě se rodič neseznámil se školním řádem a právními podmínkami školy (Michalík, 2012, s. 177). Jako bariéru v komunikaci na straně rodiče je také možno považovat, pokud učitel nemá dostatek času na komunikaci s rodiči a nevyvíjí snahu na angažovanost rodiče, jak jsme se již zmiňovali v kapitole více, avšak romský rodič to v mnoha případech uvítá jak z časových důvodů, tak i z důvodů finančních.

V časopise Školství (2022) se uvádí, že rodiče ze socio-kulturně odlišného prostředí jsou velice vnímaví na komunikaci, která může být ze strany pedagoga pohrdající či projevující určitý odstup. I přesto, že pedagog tak jedná nevědomě. Rodič tak nemá zájem o další účast na akcích či setkání na třídních schůzkách, kde může dojít v očích rodiče před ostatními účastníky k jeho ponížení a bariéře v komunikaci na obou stranách (Úloha školy v prevenci záškoláctví a skrytého záškoláctví, 2022).

Další bariérou na straně romského rodiče může být jeho nízká vzdělanost, což se může pojit se všemi výše uvedenými body. Může to mít vliv jak na socioekonomický status i malou sebedůvěru rodiče. Z čehož plyne, nekomunikativnost rodiče s pedagogem, na kterého je dána zodpovědnost za dítě ve škole. Lidner (2019, s. 50) se domnívá, že v takových situacích rozhovor s rodiči může jedině pomoci překonat těžkosti s dětmi, se kterými si rodič v rámci učení neví rady. Je však zapotřebí, aby pedagog v rozhovoru bral v potaz situaci celé rodiny a pomohl mu tak překonat starosti jejich všedních dní.

Romové žijí převážně přítomností a nehledí co jim budoucnost přinese. Nevidí tak ve vzdělání do budoucna žádný přínos. Mají pocit, že škola nevyhovuje jejich zájmům a hodnotám, není potřebná pro jejich budoucí život, jelikož z jejich pohledu je důležité se naučit jiným dovednostem pro život důležitějším. Tento pohled v nich vyvolává spíše negativní postoj vůči škole. Romové se často ocitají pod tlakem společnosti, tak se jejich

komunikace se školou může zdát být formální. Avšak je to pouze zdání, jelikož svá slova nepromění v činy (Vágnerová, 2004, s. 684).

3 ROMSKÝ ŽÁK A JEHO POSTAVENÍ V RODINĚ

V úvodu této kapitoly považujeme za důležité si říci, kdo je to Rom. Dle autora Kaleji (2011, s. 6) je Romem člověk, který se za něj sám považuje a je si vědom svého původu či je za Roma považován převážnou částí svého okolí z důvodu jeho žití v sociálně vyloučených lokalitách. Také autor Hladík (2006, s. 42) popisuje slovo Rom jako „*označení pro příslušníky etnických skupin indického původu, které užívají sami příslušníci těchto skupin.*“

V poslední kapitole naší diplomové práce se zaměříme na charakteristiku romské kultury z hlediska historického vývoje na našem území. Také na vliv rodiny na vzdělání romského žáka a jeho výchovu v rodině.

3.1 Charakteristika romské kultury

Romská diskriminace není jen otázka dnešní doby, ale i doby minulé. Romové byli utlačováni už od dob jejich příchodu na území Evropy v průběhu 14. století. O jejich původu a příchodu do Evropy však nejsou dostatečné informace a ty, které máme jsou značně zkreslené. Jeden z důvodů je dle autorky (Štolové, 2013, s. 11) jejich příchod v malých skupinách vměstnaných do majoritního obyvatelstva. Avšak mnoho publikací nám deklaruje příchod Romů do Evropy mezi 13. a 14. století z Indie. Dle autora Daniel (1994, s. 39) první zmínkou o Romech na území české republiky v 15. století se můžeme dočíst v knize „Kronika tak řečeného Dalimila“ z počátku 14. století.

Romové byli kočovný národ a přicházeli na naše území z různých oblastí Asie. Netvoří jedno společenství, jsou tedy rozděleni do několika skupin usídlených na našem území. Jsou mezi nimi patrné rozdíly. V české republice je nejvíce Romů slovenských, poté olašští, Lovárové, koňští handlíři, Kalderaši, Romové maďarští, původní čeští Romové a němečtí Sintové (Horváthová, 2002, s. 65).

Romové mají vlastní jazyk tedy i kulturu. Z toho nám také vyplývají odlišnosti v romské kultuře. Jejich rodina je velkým a soudržným společenství, které je v jejich životě nejdůležitější a také nejhodnotnějším aspektem tradice. Avšak s odstupem času význam velké rodiny, kde se udržují pravidla a normy klesá (Vagnerová, 2005, s. 311). Nadále je pro ně důležité udržet si tradiční obřady jako je svatba, narození a křest dítěte, a nejen oslavu života, ale i pohřeb (Lázničková, 1999, s. 55).

Romskou kulturu si už od nepaměti Romové předávají vyprávěním pohádek, příběhů a také písněmi. Jejich velkou doménou je talent pro zpěv a tanec. S tím se také pojí jejich oděv,

který byl pro ženy typický nabíranou, dlouhou sukni, blůzkou s nabíranými volány a šátkem, který jim pokrýval hlavu se zapleteným copem. Pro muže byla typická košile s vestou a kalhoty, které byli zastrčené v botách a také velký klobouk na hlavě. Romové se velice rádi pyšnili různými šperky, které dávali na odiv jejich postavení v rodině. Čím více měli na sobě šperků, které je zdobily, tím vyšší jejich postavení bylo (Davidová, 2001, s. 39). Avšak Vágnerová (2005, s. 313) se zmiňuje, že Romové svůj oděv nerozlišují na sváteční či všední z čehož plyne, že se o něj náležitě nedbali.

Romové kladou mnohem větší důraz než na profesi, vzdělání či majetek na svůj Romský původ. Často žijí celá generace v jednom bytě. Jejich rodiny jsou tedy početné, charakterizují se velkým počtem dětí. (Vagnerová, 2005, s. 312). Avšak v důsledku proměn životního stylu dnešní doby z důvodu malého příjmu rodin či bytové situace rodiny se stále častěji objevují romské děti v dětských domovech a starší lidé v domovech důchodců (Prokešová, 2010, s. 28).

3.2 Vliv rodiny na vzdělávání romského žáka

Rodina je pro každé dítě nesmírně důležitá, jsou to nenahraditelné pilíře, které nás připravují na budoucí život. Její členové jsou nám příkladem, jak v budoucnu se svým životem chceme či nechceme nakládat. Jde o počátek naší socializace. Rodinu si nevybíráme a je naší součástí po zbytek života. Autor Plaňava (2000, s. 296) popisuje, že: *„Rodinu lze z hlediska jejího fungování pojmout jako strukturovaný celek (systém), jehož smyslem, účelem i náplní je utvářet relativně bezpečný, stabilní prostor a prostředí pro sdílení, reprodukci a produkci života lidí.“*

Dle Koláře (2012, s. 344) definuje rodinu jako: *„Společně žijící malá skupina lidí spojená manželstvím (partnerstvím), pokrevními svazky a úzkými citovými vazbami.“*

„Rodina by měla znamenat pro dítě základní životní jistotu. To je ten nejlepší vklad pro dítě, který mu můžeme dát“. S touto definicí rodiny se ztotožňuje Matějček (1994, s. 17).

Dále se také Matějček (1992, s. 28) zmiňuje, že rodinu můžeme definovat z mnoha profesních úhlů, pedagogického, právního či sociologického a každý rodinu definuje jinak.

Naplnění smyslu rodiny je vytvořit místo nazývané domov. Domov je určený k žití rodiny, má zde být vlídná atmosféra, kde se členové budou navzájem akceptovat cítit se v bezpečí a jistotě, řešit své problémy a podporovat se navzájem. Zásadním posláním je zabezpečení a podpora svých dětí (Plaňava, 2000, s 73-74).

Vývoj dítěte v romské rodině ovlivňuje především její funkčnost a také sociální klima. Sociální prostředí je jednoznačně významné pro každé dítě a rodina je jeho zprostředkovatelem. V romských rodinách dochází k nejrůznějším interakcím, které vedou k ovlivňování a přizpůsobování se. Sama rodina je nejvýznamnější sociální skupinou, která ovlivňuje psychický vývoj samotného dítěte. Dle autorky Šulové (2019, s. 90) je možná spojitost se vzděláním rodiče, což ho ovlivňuje biologicky i sociálně. U dítěte je přirozené sociální učení, což je obkouvání chování druhých a rodina je mu příkladem od jeho narození, tvoří si tím vlastní identitu.

Říčan (2000, s. 45) spatřuje jako problematický aspekt ve vzdělání Romů v absenci předškolního vzdělávání. Děti si nechávají doma do doby, než začnou navštěvovat poslední a ze zákona povinný ročník v předškolním vzdělávání. Avšak před nástupem děti ve většině případů nejsou pro vzdělávání doma připraveni. Chybí jim k tomu potřebné pomůcky jako jsou knihy a pastelky.

Romové všeobecně nemají pozitivní vztah ke vzdělávání, jelikož pro ně nemá velkou hodnotu, tato hodnota se projeví až v čase budoucím. Oni však do budoucna v horizontu let nepřemýšlejí. Často jsou nedůvěřiví ke vzdělání z důvodu, že škola je kulturou majoritní společnosti. Škola pro ně není hodnotnou, jelikož v romské rodině preferují jiný druh umu, než je učen ve škole. Také se často stává, že romské dítě není ve škole úspěšné, což plyne z jeho výchovy v rodině, kde je naučeno jednat v početné skupině lidí a rozhodovat se společně. Nástupem do školy se však z dítěte stává individuální jedinec, který musí rozhodovat sám za sebe, což je pro něj nelehký úkol (Vagnerová, 2005, s. 213).

Také Beňák (Stavět mosty z obou stran, 2022) popisuje, že v Romské rodině se často předávají příběhy o vzdělané dívce, která kvůli její etnicitě v budoucím životě neuspěla. Často se tak bojí budoucího neúspěchu a myslí si, že vzdělání se jim nevyplatí. Rodina má také vliv na jeho domácí přípravu, kdy dítěti není schopna zajisti adekvátní přípravu do školy a v kombinaci s nízkou podporou rodičů ke vzdělání jde o složitou situaci, která má na vzdělávání romského žáka velký vliv.

Autor Mappes – Niediek (2013, s. 44) se domnívá, že je mnoho aspektů, které ovlivňují vzdělávání romských dětí a nejedná se jen o rodinu, která hraje jednu z nejdůležitějších rolí. Avšak vzdělávání se neobejde bez diskriminace. Školy lpí na své pověsti a snadno si najdou důvod, proč nechtějí přijmout romské dítě. Jejich úkolem je být ohleduplnější a zamýšlet se nad věcmi jako proč je neuspokojivé držení tužky u romského dítěte, které má nastoupit do první tříd. Neuvědomí si však, že dítě nemá kde v rodině obkoukat, jak se tužka drží. Toto

není důvodem pro jeho nepřijetí. Také se jedná o kruh, kdy rodiče majoritní společnosti nechtějí své děti dávat do škol s romskými žáky a ty poté nechtějí mít špatnou pověst. Na což reagují i Romští rodiče, kteří musí své děti vzdělávat, ale raději na škole s převážně romskými žáky. Aby jejich děti nebyly šikanovány a diskriminovány. V takové situaci dochází místo začleňování Romů do majoritní společnosti k segregaci.

Beňák (Stavět mosty z obou stran, 2022) popisuje, segregaci ve škole např. spádovou školu, kam chodí převážně romské děti, v očích Romů jako bezpečnou pro jejich děti. Stejně jako rodič majoritní společnosti chce i romský rodič pro své dítě to nejlepší a důraz tak klade na spokojenost dítěte ve škole s převážně romskými žáky.

V romské rodině není vyžadován striktní řád, děti nejsou ničím omezovány, jejich výchova je volná oproti majoritní společnosti. Děti nejsou nuceni doma samostatně vyvíjet jakoukoliv činnost, natož si plnit povinnosti do školy. Zlom také nastává u dospívajících dětí, které už jsou bráni jako dospělí jedinci. Toto jednání se tak neslučuje se vzděláváním, kde jsou vyžadovány určitá pravidla. Děti i rodiče berou tyto povinnosti a pravidla ve zdělávání na lehkou váhu. Pedagog má tak nelehký úkol (Vágnerová, 2005, s. 318).

Každá rodina má na své dítě vliv a chce se svému rodiči co nejvíce podobat (Vágnerová, 2005, s. 319).

3.3 Výchova romského žáka v rodině

Romské dítě má v jeho rodině nesmírnou cenu. Romská rodina je nenahraditelnou sociální institucí, která hraje významnou roli ve vzdělávání romského žáka a nelze ji ničím nahradit (Selecká, 2019, s. 21).

Děti jsou v romských rodinách velice důležité, a především nejstarší dítě je ceněno, jelikož se po narození dalších sourozenců o ně stará a dále je vychovává po vzoru matky. Matka v romské rodině má vůči jejímu prvnímu dítěti nenahraditelnou roli je mu průvodkyní a snaží se ho vychovat co nejlépe dovede, aby bylo schopno se poté postarat o její další děti (Selecká, 2019, s. 22). Dodnes se můžeme setkávat s tím, že dívky jsou v romské rodině vychovávány k hledání si partnera už v útlém věku kolem čtrnácti až patnácti let. Zatím co chlapci byli vedeni převážně otcem, aby pomáhali s mužskou prací. Pokud se chlapec narodí jako nejstarší bratr má zodpovědnost za své sestry a jejich čest (Selecká, 2019, s. 22).

Romské děti si často určují svůj denní harmonogram a výchova tak probíhá svévolně. Sami si také určují, kdy chtějí jít ven s kamarády a kdy půjdou spát, což vede k značnému rozkolu

s institucionalizovaným vzděláváním. Zde se po nich žádá disciplína a řád, které na začátcích nejsou ochotni akceptovat (Šišková, 2001).

Výchova romského dítěte je odlišná od výchovy majoritní společnosti z důvodu jiných priorit v rodině. Romské děti nejsou vedeny k navštěvování předškolního vzdělávání, jelikož rodiče vychovávají své děti doma v sociálně a ekonomicky nevyhovujících podmínkách. Tato skutečnost má dopad na další jejich vzdělávání, na které nejsou dostatečně připraveny (Nečas, 1999, s. 111). Romský rodič v mnoha případech přenáší zodpovědnost za dítě na instituci, kterou je škola. Domnívají se, že zde nedostanou dostatečné poznatky pro budoucí život. Z této skutečnosti poté plyne nedůvěra romského rodiče ve školní systém (Kaleja, 2011, s. 47). Často jsou ohroženy i budoucí mezilidské vztahy dítěte z důvodu sociálního učení, ke kterému dochází u dítěte už v útlém věku v rodině, je-li svědkem napjaté situace v rodinném prostředí. V romské rodině často dochází ke krizovým situacím, které zásadně dítě ovlivňují a mají na něj vliv v budoucím zvládnání takových situací (Selecká, 2019, s. 22).

V romské rodině je velice časté, že žije více generací spolu v jednom domě či bytě. Vzájemně se podporují a každý z členů rodiny má svoji úlohu ve skupině. Často si předávají své zkušenosti z generace na generaci. Nejsou vedeni k samostatnosti tedy k individualitě jedince. Často věci řeší pospolu v rodině či celé komunitě, což má také dopad na budoucí chování dítěte, které si tyto návyky jednání nese a odráží se na něm (Vágnerová, 2005, s. 213).

Ač se rodiče snaží napodobit způsobu života majoritní společnosti nemají k tomu dostatečné prostředky týkající se jejich rozhodnosti, překonání nastalých socioekonomických problémů a zvyklostí v jejich prostředí (Bartoňová, 2005, 92).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

V praktické části budeme navazovat na teoretickou část a budeme se snažit zjistit a popsat specifika komunikace romského rodiče s pedagogem. K metodologickému výzkumu jsme se rozhodli využít zakotvenou teorii. V prvotní fázi si popíšeme výzkumný problém, výzkumné cíle a otázky. Poté navážeme popisem volby výzkumného souboru, průběh vstupu do terénu, zpracování a analýzu dat. Samotné téma specifika komunikace romských rodičů prizmatem pedagoga jsme zvolili z důvodu aktuálního dění ve školství. Komunikace mezi školou a zapojení rodiče do dění ve škole se zabývá mnoho autorů (Čapek, 2013; Kaleja, 2011; Lindner, 2019; Nelešovská, 2005; Rabušicová, Trnková, 2003). Nenašli jsme však výzkum ani pohled pedagoga na komunikaci s romským rodičem, která se liší od komunikace s rodičem majoritní společnosti. Rádi bychom tedy nabídli kvalitativní výzkum týkající se romského etnika pohledem pedagogů, jako hlavních aktérů v komunikaci s rodičem.

4.1 Výzkumný problém

Výzkumný problém „*pojmenává, čemu se výzkumník bude věnovat.*“ (Švaříček, Šed'ová, 2014, s. 64). V našem případě je výzkumným problémem specifika komunikace romského rodiče prizmatem pedagoga. Rádi bychom tím nahlédli do hloubky problematiky a popsali vnímání komunikace s romským rodičem z pohledu pedagoga.

4.2 Výzkumné cíle a výzkumné otázky

Dle názvu výzkumného problému jsme si stanovili hlavní a dílčí výzkumné cíle. Na základě hlavních a dílčích otázek jsme si definovali výzkumný problém, z čehož nám plyne, že tyto výzkumné otázky jsou úzce propojeny s teoretickou částí naší diplomové práce (Skutil a kol, 2011, s. 55).

Hlavním výzkumným cílem naší diplomové práce je zjistit a popsat, jaká jsou specifika komunikace s rodiči romských žáků na základní škole prizmatem pedagoga. Dále jsme si stanovili dílčí cíle našeho výzkumu:

1. Zjistit a popsat, jak pedagogové vnímají komunikaci s rodiči romského žáka.
2. Zjistit a popsat, co ovlivňuje komunikaci s rodičem romského žáka.
3. Zjistit a popsat, za jakých okolností pedagogové kontaktují rodiče romského žáka.

4. Zjistit a popsat, jak probíhá komunikace s rodičem romského žáka.

Dále jsme si definovali výzkumné otázky. Výzkumné otázky nás navedou k nahlédnutí do události, která se děje v dané situaci a na určitém místě (Strauss, Corbinová, s. 25). Stanovili jsme si hlavní a dílčí otázky, které „musí být v souladu se stanovenými cíli i výzkumným problémem“ (Švaříček, Šed'ová, 2014, s. 69).

Hlavní výzkumná otázka:

Jak pedagogové vnímají specifika v komunikaci s rodiči romských žáků na základní škole s převážně romskými žáky?

Dílčí výzkumné otázky:

1. Jak pedagogové vnímají komunikaci s rodiči romského žáka?
2. Co ovlivňuje komunikaci s rodičem romského žáka?
3. Za jakých okolností pedagogové kontaktují rodiče romského žáka?
4. Jak pedagogové vnímají průběh komunikace s rodičem romského žáka?

4.3 Volba výzkumné strategie, metod a technik sběru dat

Pro naši praktickou, a tedy metodologickou část diplomové práce jsme zvolili kvalitativní výzkum. Jde o práci v terénu, kde lze hloubkově poznat zkoumané prostředí a chování lidí, kteří jsou jeho součástí z důvodu hloubkového prozkoumání názorů (Gavora, 2000, s. 142). Dle Strausse a Corbinové lze kvalitativní výzkum také definovat, jako výzkum: *“týkající se života lidí, příběhů, chování ale také chodu organizací, společenských hnutí nebo vzájemných vztahů.”* (Strauss, Corbinová, 1999, s. 10).

Kvalitativní výzkum si vyžaduje řádnou přípravu materiálu a znalost cílů diplomové práce, na jejichž základě jsme tento výzkum zvolili (Švaříček; Šed'ová, 2014, s. 249).

V naší diplomové práci budeme zkoumat poznatky a pohledy pedagogů na komunikaci s romským rodičem. Výzkum lze dle Gavora (2000, s. 11) definovat jako systematickou činnost, která řeší problémy, rozšiřuje vědomosti lidí v různých skutečnostech. Lze jím vyvrátit či potvrdit získané vědomosti či poznatky.

Pro výzkum naší diplomové práce jsme zvolili techniku sběru dat polostukturovaný rozhovor. Miovský (2006, s. 159) popisuje náročnost přípravy otázek z důvodu jejich specifikace. Je také v průběhu rozhovoru se doptat na doplňující otázky, které nám

participant může upřesnit a doplnit nám tak celkový obraz o skutečnosti (Miovský, 2006, s. 161).

Jelikož jsme si zvolili polostrukturovaný rozhovor vytvořili jsme pro něj rámcový scénář, což je okruh otázek, kterými jsme se dotazovali participantů:

1. Jak vnímáte komunikaci s rodiči romského žáka?
2. Co si myslíte o tom, co ovlivňuje komunikaci s rodičem romského žáka?
3. Za jakých okolností kontaktujete rodiče romského žáka?
4. Jak vnímáte průběh komunikace s rodičem romského žáka?

4.4 Volba výzkumného souboru a jeho charakteristika

Výzkumný soubor naší diplomové práce je tvořen pěti pedagogy, kteří jsou třídními učiteli a jsou v úzkém kontaktu s rodiči romských žáků. Vzájemná komunikace mezi vybranými pedagogy a rodiči romských žáků probíhá velice často a mají letité zkušenosti. Tito pedagogové byli jako výzkumný soubor vybráni záměrným výběrem. Metodu záměrného výběru Miovský (2006, s. 135) popisuje jako proces vyhledávání účastníků výzkumu dle jejich vlastností, které splňují naše požadavky na výzkum. Určili jsme si u nich přesná kritéria, která byla pro jejich výběr stěžejní, ty jsou:

- Účastník výzkumu musí být zaměstnán na pozici pedagog třídní učitel
- Účastník výzkumu musí být pedagogem na škole hlavního vzdělávacího proudu s romskými žáky
- Účastník musí mít alespoň tři roky praxe jako třídní učitel

Náš výzkumný soubor, tedy pedagogové byli osloveni na základní škole v Jihomoravském kraji, kde působí jako třídní učitelé více jak 3 roky. Kontaktování byli v průběhu měsíce září 2022. Rozhovory se uskutečnili na půdě školy od prosince 2022 do konce ledna 2023.

Charakteristika výzkumného souboru:

ANONIMNÍ OZNAČENÍ	VĚK	DÉLKA PRAXE V LETECH	DÉLKA PRAXE JAKO TŘÍDNÍ UČITEL	MÍSTO ROZHOVORU
Z	43	13	5	základní škola
M	29	6	3	základní škola
J	50	20	11	základní škola
K	31	7	4	základní škola
T	33	9	6	základní škola

*Tabulka 1: Sociodemografické údaje o participantech (Vlastní výzkum 2023)***4.5 Vstup do terénu**

V první fázi vstupu do terénu ohledně naší diplomové práce jsme si udělali pilotážní průzkum. Dle Gavory (2000, s. 68) pilotážním průzkumem rozumíme první vstup do terénu, kde se seznámíme s prostředím a participanty, abychom předešli nedorozumění a chybám během hlavního vstupu. V našem případě se jednalo o účast na výuce, třídních schůzkách s romskými rodiči a pohovoření si s třídními učiteli dané školy. Tento pilotážní průzkum se uskutečnil v průběhu měsíce října a listopadu 2022.

Dne 14. října 2022 jsme se účastnili výuky šesté třídě s převážně romskými žáky. Strávili jsme s nimi pět vyučovacích hodin. Každou hodinu se jim zde střídali učitelé a na každého z nich žáci reagovali jinak, nejlépe však na třídní učitelku, která je měla poslední vyučovací hodinu. Po skončení výuky jsme šli s posledním vyučujícím, tedy třídní učitelkou a s žáky do šatny, kde byli puštěni ze školy domů či doprovizeni na oběd. Před školou na většinu žáků už čekali rodiče. Někteří si ještě paní učitelku odchytili ve dveřích a řešili absenci svých dětí ve škole. Paní učitelka se nám svěřila, že se tato skutečnost děje každý den. Vždy před školou čekají rodiče, kteří nemají telefonický kontakt na paní učitelku a snaží se tak vyřešit různé problémy ohledně docházky či výchovných obtíží svých dětí. Paní učitelka se jim snaží vysvětlit, že si musí domluvit schůzku nebo ať počkají, jelikož ona dále pokračuje do výuky nebo řeší další povinnosti spojené s odváděním dětí na oběd. Avšak sama si je vědoma, že je to jedinečná příležitost si s rodičem promluvit, protože zítra už nemusí přijít a dítě bude vyzvedávat sourozenec. Také se nám svěřila, že ona sama ve třídě má pouze tři žáky, od kterých rodiče moc nekomunikují.

Dalším vstupem do terénu pro nás byly třídní schůzky, které se uskutečnily na půdě základní školy s převážně romskými žáky. Byli jsme svědky, komunikace pedagoga se zákonnými zástupci romských žáků v páté třídě. Ve třídě je dvacet dětí a na třídních schůzkách se

vystřídalo osm zákonných zástupců od osmi dětí. Pedagog se snažil zákonné zástupce informovat o prospěchu jejich dětí a dění ve třídě. Z našeho pohledu zde nenastala žádná napjatá či konfliktní situace. Komunikace vždy probíhala díky profesionalitě pedagoga a vstřícnosti zákonných zástupců v poklidném a plynulém duchu. Po skončení třídních schůzek pedagožka konstatovala, že ji mrzí malá účast. Také se zmínila, že zákonní zástupci od žáků, kteří mají výchovné či problémy s prospěchem na třídní schůzky nechodí a musí je kontaktovat jiným způsobem. Například telefonicky a pokud se nedovolá situaci poté řeší opakovanou výchovnou komisí, jelikož ne vždy se zákonný zástupce dostaví hned na první schůzku.

V další fázi našeho výzkumu proběhly samotné polostrukturované rozhovory, které proběhly na půdě základní školy s převážně romskými žáky. Před polostrukturovanými rozhovory jsme se snažili navodit report což je dle Gavory (2010, s. 136) „*navázání přátelského vztahu a vytvoření přátelské atmosféry*“. Od této skutečnosti se také odvíjí úspěšný průběh rozhovorů. Participanti byli hned v úvodu našeho rozhovoru obeznámeni s jejich anonymitě a dobrovolnosti účasti na našem výzkumu. Všichni zúčastnění také souhlasili s nahráváním rozhovorů.

První rozhovor se uskutečnil v první polovině měsíce prosince 2022 a poslední v půlce měsíce února 2023. Průběh jednotlivých rozhovorů si popíšeme níže.

Rozhovor č. 1: Zuzana označena jako Z

Polostrukturovaný rozhovor se Zuzanou proběhl dne 8. 12. 2022 ve 13:00 hodin ve škole s převážně romskými žáky. Jeho trvání bylo čtyřicet pět minut. Zuzana je na pozici třídního učitele od začátku své pedagogické praxe a tedy pět let. V první fázi našeho rozhovoru jsem ji seznámila s tématem naší konverzace. Zdálo se nám, že Zuzana nejevila žádné známky nervozity a byla zcela přímá a otevřená tématu. Myslíme si, že svoji práci bere velice vážně a dělá jí ráda, jelikož mluvila velice horlivě a téma se jí osobně velice dotýká. Sdělila nám několik zajímavých věcí. Rozhovor můžeme hodnotit jako velice kladný a přínosný pro náš výzkum.

Rozhovor č. 2: Marcela označena jako M

Polostrukturovaný rozhovor s Marcelou proběhl stejně jako se Zuzanou dne 8. 12. 2022 avšak ve 14:30 také ve škole s převážně romskými žáky. Rozhovor trval 60 minut. Žaneta je na pozici třídního učitele z našich participantech nejkratší dobu tedy tři roky. V první fázi našeho rozhovoru jsme cítili, že nebyla moc pozitivně naladěna a zjistili jsme, že nemá jen

pozitivní zkušenosti s komunikací se zákonnými zástupci žáků. Avšak v průběhu rozhovoru se nám zdálo, že se uvolnila a dále jsme pokračovali plynule a použili jsem i několik doplňujících otázek pro objasnění konkrétních situací. Rozhovor byl tedy přínosný.

Rozhovor č. 3: Jaroslava označena jako J

Polostrukturovaný rozhovor s Jaroslavou proběhl dne 11. 1. 2023 ve 14:00 hodin ve škole s převážně romskými žáky, trval 45 minut. Jaroslava má z našich participantek nejdelší praxi na pozici třídní učitelky a tedy jedenáct let. Také na rozhovoru byly její zkušenosti znát. V jeho průběhu nám přišla velice přímá a profesionální. Na Jaroslavě bylo vidět, že i po letech svoji práci dělá ráda. Mluvila s určitým nadšením v hlase. Už v úvodu na nás působila velice pozitivně a s radostí odpovídala na každou otázku. Rozhovor hodnotíme kladně a v jeho průběhu nebyli žádné komplikace.

Rozhovor č. 4: Katka označena jako K

Polostrukturovaný rozhovor s Katkou proběhl stejně jako u Jaroslavy dne 11. 1. 2023 avšak v 15:30 hodin také ve škole s převážně romskými žáky, trval čtyřicet pět minut. Katka je na pozici třídního učitele čtyři roky. Katka na nás působila velice pozitivně a přistupuje tak i ke své práci. Zdálo se nám, že o komunikaci mluvila velice zapáleně a nic nevidí pouze černobílými barvami. Tento rozhovor byl velice přínosný. V rozhovoru jsem použili doplňující otázky, které nám pomohli odhalit některé ne zcela jasné situace.

Rozhovor č. 5: Tereza označena jako T

Polostrukturovaný rozhovor s Terezou proběhl dne 7. 2. 2021 v 13:10 hodin ve škole, s převážně romskými žáky, trval jednu hodinu. Tereza je na pozici třídního učitele šest let a má na základní škole s komunikací se zákonnými zástupci žáků bohatou zkušenost. Tereza na nás hned v počátku rozhovoru působila velice klidným a svérázným dojmem. Poležené otázky nám zodpovídala velice obecně a spíše s ohledem na žáky. Avšak po položení doplňujících otázek se rozhovor povedlo vést v duchu našeho tématu, a to komunikace s rodiči romských žáků. Bylo znát, že svou práci bere velice vážně. Rozhovor probíhal velice upřímně a byl přínosný.

4.6 Zpracování dat

Pro zpracování dat našeho metodologického výzkum jsme si vybrali zakotvenou teorii. Zakotvená teorie je zkoumání teoretické roviny za sebou jdoucích systematických postupů, ze kterých nám vyjde nějaký jev. V první fázi jsme si pro aplikaci zakotvené teorie

zpracovali polostrukturované rozhovory, které jsme si přepsali do písemné podoby. Poté jsme si je rozdělili na odstavce. Dle Clarke (2003) je otevřené kódování rozebrání daných údajů a následovné složení, při kterém vznikají nové fragmenty. S těmito fragmenty je pro nás jako pro výzkumníky dále možné pracovat. Za pojmem fragmentem si můžeme představit slovo, slovní spojení, větu či odstavec, kterému jsme přidělili kód, který tento fragment vystihuje a dává smysl vzhledem výzkumné otázce (Švaříček, Šedřová, 2016, s. 251). Poté kódy dle jejich vlastností seřadíme do kategorií. Vlastnosti jsou základem pro vytvoření vztahů mezi kategoriemi a zvyšují tak i jejich teoretickou citlivost (Strauss, Corbinová, 1999, s. 47- 50). Otevřené kódování lze také definovat jako „*část analýzy, která se zabývá označováním a kategorizací pojmů pomocí pečlivého studia údajů*“ (Strauss, Corbinová, 1999, s. 43).

V druhé fázi v rámci zakotvené teorie provedeme axiální kódování. Zde jde o nové uspořádání údajů, a tedy o vytvoření souvislostí a vztahů mezi kategoriemi, které jsme si určili u otevřeného kódování. Jedná se o tzv. paradigmatický model. Tento model obsahuje vlivy, kontext strategie jednání, interakce a následky (Strauss, Corbinová, 1999, s. 70).

5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

Tato kapitola pojednává o řešení našeho výzkumného šetření. Zde si tedy rozebereme pět rozhovorů s pedagogy na pozici třídního učitele a jejich zkušenosti, vnímání a pocity, z oblasti komunikace s romskými rodiči. Zanalyzováno bylo 35 stran transkribovaného textu ve formátu A4. Toto šetření probíhalo od října 2022 do března 2023. V navazujících podkapitolách si na základě výše uvedeného postupu zakotvené teorie uvedeme tuto teorii do praxe. Čímž bude odkrývání aspektů komunikace pedagoga s romským rodičem na základní škole s převážně romskými žáky.

5.1 Otevřené kódování a jeho kategorie

Jak jsme již uvedli výše v kapitole, v prvotní fázi naší analýzy jsme se věnovali otevřenému kódování. Věty, které jsme okódovaly v textu následovně rozřazujeme do kategorií. Tyto kategorie jsou „*osou vzniklé teorie*“ (Švaříček, Šed'ová, 2014, s. 88).

Kódování jsme zaznamenávali metodou za použití papíru a tužky tzv. tužka-papír. Tato metoda spočívala v přepsání rozhovorů na PC v programu MSword. Poté jsme si rozhovory vytiskli s řádkováním, tak abychom si tužkou mohli opoznámkovat dané odstavce a nad věty si poznamenat relevantní kódy. Tyto kódy jsme si poté rozřadili do příslušných kategorií dle jejich systematického a logického uspořádání. V textu jsme zaznamenaly 63 kódů, které jsme rozřadily do 5 kategorií.

Abychom se zorientovali v polostrukturovaných rozhovorech, bylo nutné si označit participanty písmeny. Jejich jména jsme si písmenem označili následovně:

- Zuzana (Z)
- Marcela (M)
- Jaroslava (J)
- Katka (K)
- Tereza (T)

Pro ještě lepší orientaci v textu rozhovoru jsme si označili každé písmeno také číslicí, která značí odstavec, ve kterém najdeme výrok v transkriptu. Toto označení budeme uvádět za každým výrokiem respondenta. Například: (Z6) –Na základě výše uvedeného, toto označení nám poukazuje, že výrok vyřkla Zuzana a nalezneme ho v šestém odstavci transkriptu.

V následující části se můžeme zaměřit na způsob zpracování dat a objasnění výsledků otevřeného kódování. Po detailním prostudování a čtení v datech nám vzniklo 5 kategorií. Tyto kategorie se budeme dále snažit podrobněji rozkrývat, jelikož je mezi nimi úzká spojitost a navzájem se prolínají. Jak se můžeme dočíst níže. Jsou jimi tyto kategorie:

- Romské hodnoty
- Romská rodina
- Specifika komunikace romského etnika
- Etická dilemata
- Syndrom vyhoření u pedagoga

5.1.1 Romské hodnoty

V této kapitole si popíšeme kategorii s názvem Romské hodnoty, které jsou bezesporu, na základě interview, pro nahlížení na komunikaci mezi romským rodičem a pedagogem stěžejní. Kategorie byla naplněna těmito kódy:

KÓDY REPREZENTUJÍCÍ KATEGORIE	KATEGORIE
Odlišné hodnoty od majoritní společnosti	ROMSKÉ HODNOTY
Zakládání rodiny v mladém věku	
Vzdělání nemá hodnotu	
Priorita sociální dávky	
Romská pospolitost	
Vulgarismy jako norma	
Odpovědnost na škole	
Romština v domácnosti	
Nenutí děti dělat, co samy nechtějí	
Řešení sporů před školou	
Začarovaný kolotoč, kruh	

Tabulka 2: Charakteristika kategorie č. 1: Romské hodnoty (Vlastní výzkum, 2023)

Na základě výpovědi pedagogů lze konstatovat, že participanti cítí, jak odlišné jsou romské hodnoty, od majoritní společnosti. Romové na nich lpí už od nepaměti. Jednání, které se zdá být naprosto normální pro majoritní společnost, však nemusí být normou pro Romy a naopak. Tato odlišnost v hodnotách může zapříčinit komunikační bariéry mezi romským rodičem a pedagogem. Náš první kód se tedy nazývá *odlišné hodnoty od majoritní společnosti*: Participantky nám předkládaly, že každý pocházíme z odlišného prostředí, kdy na děti má dopad celá rodina, pro kterou jsou děti důležité, avšak mají jinak postavené

hodnoty: „Jen je každý z jiného prostředí a každému záleží na úplně jiných věcech.“ (Z1). „by přišli o dávku a mají své děti rádi, ale jejich žebříček je jiný.“ (M14). „Podle mě na ně ta rodina má hodně velký dopad...“ (K3). „...u rodičů, kteří mají práci a menší počet dětí je vidět i jiný přístup ke vzdělání svých dětí. Ale také to není vždy pravidlo.“ (T1).

Romové jsou od útlého věku připravováni na rodičovství, není tedy žádným překvapením, že dívka nemá dostudovanou základní školu a otěhotní. Dalším kód týkající se odlišnosti romských hodnot nám vyšel jako **zakládání rodiny v mladém věku**: „Většina romských rodičů je i podle mě hodně mladých, protože hned po škole už se snaží o založení rodiny, aniž by věděli, do čeho jdou, že je to složité vychovávat dítě“ (Z2). „... ne jednou nám dívka vycházela v deváté třídě s těhotenským břichem. (Z3). Z pohledu participantek Romové spoléhají na to, že jejich situace se nějakým způsobem vyřeší sama nebo jim pomůže rodina. „...protože takové rodiče spoustu věcí neřeší a myslí si, že to nějak dopadne.“ (Z2). Nízký věk romského rodiče je naprosto běžnou záležitostí, jak popisují participantky: „Takže jejich věk, když mají první dítě je v rozsahu od těch šestnácti do dvaceti.“ (Z3). I žáci vnímají věkový rozdíl mezi svými rodiči a učiteli: „...že se mě děti ptají, kolik mi je a kolik mám dětí a jak staré a potom nezapomenou zmínit, že já jsem vlastně stará matka. Protože jejich rodičům je třeba o deset let míň a mají tři děti ve věku těch mých.“ (Z3). „rodiče mají děti na dnešní dobu hodně mladí. A nejsou schopni zajistit chod domácnosti a už vůbec ne dohlédnout na děti.“ (M2).

Dalším kódem začleněným do odlišných romských hodnot je, že **vzdělání nemá hodnotu** pro Romy, jak by si participantky představovaly. Participantky si myslí, že celkově vzdělání pro romské děti podle jejich rodičů není podstatné: „Není to pro ně důležité“ (T7). A rodiče, kteří vzdělání nedokončí, nemají tím pádem zájem vzdělávat ani své děti. „A to, že jejich dítě ve škole neprospívá je jim vlastně jedno. Dávky jsou na prvním místě.“ (Z8). „Protože nemají dostatečné vzdělání.“ (M2). „nemají dodělané ani základní vzdělání.“ (J9). „Myslím si, že je to i kvůli jejich nedokončenému vzdělání.“ (K10). „Rodiče se nezajímají o známky.“ (T2). „...k čemu jim je učení a že půjdou po základní škole rovnou na pracák jako jejich rodiče.“ (T7).

S nedosaženým vzděláním je velice úzce spjata závislost rodičů na státu. Pokud dívky otěhotněly ještě před vstupem na trh práce s velkou pravděpodobností jsou vedeny na úřadu práce. V návaznosti na tuto situaci je pro některé prioritou sociální dávka, aby užívali své děti. Pedagožky si myslí, že příspěvky od státu mají přednost před placeným zaměstnáním. Poté je v jejich zájmu, aby děti chodily do školy, jinak jim dávka může být ponížena či nevydána.

Další kód je tedy nazván jako, **priorita sociální dávky**: „Jediné, co je pro ně prioritou, aby dítě chodilo do školy, tak často, aby oni měli dávky a neměli tahanice se sociálkou.“ (M14). Rodič „... spoléhá neustále na pomoc státu a pokud je nejhůř, tak ví, že se o jejich děti někdo postará. Nespolečá na sebe, nesnaží se najít si práci a něco změnit. Spoléhá na stát.“ (T6) „Bude to znít hrozně, ale děti posílají do školy hlavně z toho důvodu, aby nepřišli o své sociální dávky.“ (T8). Jelikož by přišli o dávku a mají své děti rádi, ale jejich žebříček je jiný...“ (M14). „hlavně když ho potom potkáš před školou jak vyhuluje a čeká až jeho dítě vyjde ze školy.“ (M8).

Pedagožky si myslí, že Romové jsou závislí nejen na sociálních dávkách, ale i na pomoci s bydlením. Avšak s bydlením jim ve většině případech pomohou rodiče a s těmi se také podělí o starost o jejich děti. Další kód byl tedy nazván **romská pospolitost**: „Taky žijí s rodiči, když jsou tak mladí, protože vlastní bydlení nemají a těm potom připadne také výchova dítěte...“ (Z2).

Vulgární výrazy jsou u Romů velmi časté, jak předkládá Katka, která se zmiňuje o vyjadřování v romské domácnosti, kdy děti prostřednictvím sociálního učení vulgarity a nadávání považují za naprosto normální jev. Děti se nebojí nadávat ani autoritám ve škole, pokud to berou jako běžnou věc, která se doma používá k řešení problémů. Další kód byl tedy nazvána **vulgarismy jako norma**: „Nějaké nadávání...vždyť oni si nadávají sprostě úplně běžně, tak proč by to řešili u svých dětí, protože to dostane dvojku nebo trojku z chování, ale komu to vadí? Vlastně nikomu.“ (K4). a „...nadá nějaké dítě asistentce nebo jinému dítěti vulgárně, když doma je to běžné“. (K4). a „... přes třídní knihu edookit odepsal hodně vulgárně paní učitelce na poznámku.“ (K3).

Participantka Tereza se ve škole setkává také s tím, že romský rodič spoléhá na školu v mnoha ohledech, jako je vzdělání i ohledně pomůcek do školy. Tento kód jsme nazvali jako **odpovědnost na škole**: „Dalším problémem jsou pomůcky, děti a jejich nepřipravenost do školy. Opět se zde spoléhá, že škola koupí, zařídí.“ (T7).

V některých rodinách stále mluví v domácnostech romsky. Má to poté dopad na komunikaci s pedagogem. U Romů, kteří neumí tak dobře česky může docházet k bariérám v komunikaci. Další kód jsme nazvali **romština v domácnosti**: „Často opakovala stejná slova, jelikož její slovní zásoba je omezená, a ještě je používala ve špatném tvaru. Bylo poznat, že se u nich doma ještě mluví Romsky.“ (K7).

V rámci odlišných romských hodnot participantky předkládaly, že Romové *nenutí děti dělat, co samy nechtějí*: „*Třeba nedávno na třídních schůzkách na mě tatínek vyjel, že jsem jeho synovi zakázala pít na výletě coca colu...že mu to nevadí a že mu to doma nezakazují.*“ (M3). „*...pokud děti do školy chodit nechtějí, tak prostě je nijak nenutí.*“ (T8).

V dalším kódu participantka zmiňovala, že Romové řeší před školou spory svých dětí a někdy dojde i k fyzickému napadení, děti této události přihlíží. Tento kód jsme nazvali *řešení sporů před školou*: „*To, že se to někdy před školou serve, to se děje málo kdy, ale našťestí se mě to netýká, jen je mi někdy líto dětí, kteří jsou svědky, ale jsou na to zvyklý.*“ (K5). „*To, že se to před školou občas serve mezi rodinami navzájem, to se taky děje. Asi tak někdy řeší i neshody mezi dětmi.*“ (T1).

Odlíšné hodnoty, komunikaci s romským rodičem a celkový pohled na práci s romským rodičem participantky hodnotily tak, že: „*Je to takový začarovaný kolotoč.*“ (T5). Nebo „*Je to dost složitá situace, přijde mi to jako začarovaný kruh.*“ (Z2)

Shrnutí kategorie romské hodnoty

Tato kategorie nám poskytla pohled na problematiku týkající se romských hodnot. Zde participantky popisují, že hodnoty majoritní společnosti a Romů jsou v mnoha ohledech jiné. Tato skutečnost se také odráží na komunikaci pedagoga, jakož to zástupce majoritní společnosti, s rodičem či zákonným zástupcem menšinové populace. Participantky předkládají, že romský rodič shledává prioritu v jiných hodnotách než majoritní společnost. Zakládají rodinu příliš mladí, někdy ještě nemají zcela ukončené základní vzdělání či hned po dostudování základní školy. Vzdělání pro ně nemá velkou hodnotu, což se odráží na komunikaci s pedagogem. Avšak učitelé si myslí, že prioritou jsou pro ně sociální dávky, které je z části nutí ke komunikaci se školou. Pokud by komunikace neprobíhala, škola by mohla kontaktovat příslušné orgány a Romové by o sociální dávku mohli z části přijít. Také popisují, že důležité místo v romských hodnotách má pospolitost. Rodiny žijí dohromady, více generací spolu. Starší členové rodiny pomáhají s domácností a výchovou dětí mladším členům. Z rozhovoru nám také vyplynulo, že v některých rodinách si stále udržují romský jazyk, což v komunikaci rodiče s pedagogem může vyvolat bariéru. Romové nemají problém řešit konflikty mezi sebou na ulici či před školou, kde bývají často svědky jejich dětí. V komunikaci romských rodičů není neobvyklé hojné užívání vulgarismů. Participantky je shledaly jako zavedenou normu v romské rodině i mimo ni.

5.1.2 Romská rodina

Pro Romy je rodina velice důležitá a tohoto aspektu, který nám hned po odlišných hodnotách byl v rozhovorech odkryt si všimly i naše participantky. Z rozhovoru nám vyplynula další kategorie, která se nazývá Romská rodina. V následující tabulce jsem zaznamenaly kódy přiřazené k této kategorii:

KÓDY REPREZENTUJÍCÍ KATEGORIE	KATEGORIE
Rodina na prvním místě	ROMSKÁ RODINA
Soužití ve velké rodině	
Zákonný zástupce prarodič	
Výchova prarodiče	
Tolerantní prarodič	
Rodičovské rozdělení rolí	
Existenční problémy rodiny	
Postavení dítěte v rodině	
Role staršího sourozence	

Tabulka 3: Charakteristika kategorie č. 2: Romská rodina (Vlastní výzkum, 2023)

V kategorii romská rodina jsme si definovali první kód **rodina na prvním místě**. Zde participantky říkají, že založení rodiny je pro Romy na prvním místě před vzděláním: „No, převážně se ani nevyučí a jejich vzdělání je třeba jen základní a nejednou nám dívka vycházela v deváté třídě s těhotenským břichem.“ (Z3). „Rodina je pro ně hodně důležitá... asi proto mají tolik dětí.“ (T2). „...když se v rodině něco stane má to na všechny hodně velký dopad, a hlavně na děti.“ (J9). avšak „...každá rodina je jiná a dá se vyjít, a i krásně domluvit, pokud je snaha na obou stranách.“ (J5).

U Romů je velice ojedinělé mít jen jedno či dvě děti. Participantky si myslí, že soužití ve velké rodině s větším počtem dětí má dopad na komunikaci pedagoga s rodičem i z časového důvodu a také kvalitu vzdělání jejich dětí. Dalším kódem je **soužití ve velké rodině**: „Tato matka má osm dětí, které rostou naprosto samy, nikdo je neřeší a neví co je dobře a co špatně.“ (K6) „...asi proto mají tolik dětí.“ (T2). „...aby z platu užívali tři nebo čtyři děti...“ (M2). „Podle mě na něj má ta rodina hodně velký dopad a my to nemáme, jak ovlivnit.“ (K3).

Pedagožky si myslí, že v romské rodině není neobvyklé, že Romové mají více dětí a nemohou se o ně často řádně postarat a zaopatřit jim řádné vzdělání či výchovu. Participantky tak zmiňují, že častá komunikace neprobíhá přímo s rodičem, ale zákonným zástupcem dítěte, kterým je prarodič dítěte. Z toho nám vyplynul kód **zákonný zástupce**

prarodič: „pokud rodiče nejsou schopni se o své děti řádně postarat. Tak máme hodně dětí, které vychovávají prarodiče a jsou jejich zákonní zástupce.“ (Z2). „...většinou jednáš s někým jiným jako je babička nebo sourozenci, kteří mají dítě v péči.“ (M1). také „V každém ročníku se najdou minimálně dvě až tři děti, které nevychovává rodič, ale prarodič, kterému bylo dítě svěřeno do péče.“ (T1). „A nehleď na to, že takto mají v péči dětí víc.“ (Z8).

Na předchozí kód nám navazuje kód **výchova prarodiče**, kdy z rozhovoru vyplývá skutečnost, že si pedagožky myslí, že prarodič v určitých situacích na výchovu dítěte nestačí: „Babička ho má v péči. No a dítě je prostě neovladatelné, babička ho absolutně nezvládá, a to má v péči ještě jeho bratra.“ (Z5) a „Popravdě se snaží, ale děti často neoprávněně omlouvá“ (Z6).

Možnou příčinou, proč prarodič nezvládá výchovu dětí může být jeho tolerance vůči nim. Což nám v datech vyšlo jako **tolerantní prarodič:** „...také to není nic lehkého. Protože děti nezvládají a často je ze školy omlouvají... dítě většinou hraje hry na televizi a nic mu není. Nebo si postěžují děti, že dítě viděli běhat po venku.“ (Z2). Participanky by tuto situaci řešily tak, že: „...je potřeba mu vysvětlit, že škola je důležitá a že hry může hrát až odpoledne a ať tedy pohrozí zabavením her, dokud nezačne chodit do školy.“ (Z10).

Rodičovské rozdělení rolí je dalším kódem, kdy na třídní schůzky většinou chodí matky dětí a v ojedinělých případech či pokud se otců něco nepozdává přijde i on se na dítě zeptat a vyřešit závažnou situaci jako hlava rodiny, jak nám pedagožky popsaly: „Jinak za něj vše řeší jeho manželka“ (M5). „...musela jsem si pozvat maminku...“ (K3). Také jsou ojedinělé případy: „...s tatínkem samoživitelem, protože maminka ho i s klukama opustila.“ (M7).

Podle participantek nejsou ojedinělým případem **existenční problémy rodiny**, kdy se tato skutečnost odráží na komunikaci rodiče se školou. Z rozhovoru vyplynulo, že pokud k takové skutečnosti dojde, není v silách rodiče komunikovat s pedagogem o problémech žáků: „Matka je zanedbaná a řeší své existenční problémy a na děti nehledí. To už není v jejích silách“ (K6). „A to i když má veškerou podporu sociálních pracovníků a neziskovek. Prostě kapacita toho rodiče nestačí na to, aby se svým životem něco udělal a tím ovlivnil svoje děti.“ (T4).

Participantky si myslí, že dítě má v rodině výsadní postavení a je pro Romy velice důležité a rodinou uctíváné. Často je mu tedy dovoleno vše, co momentálně vyžaduje. Než aby se s ním rodič hádal v mnoha případech mu radši ustoupí. Kód **postavení dítěte v rodině:** „Ze začátku se k tomu stavěla tak, že není schopná ho ráno probudit a potom, že když už ho teda

probudí, tak není schopna ho do té školy dostat, protože ho škola nebaví a radši hraje celý den hry.“ (Z10). „Protože jich je v jednom bytě hodně a nemají klid na přípravu a donutit děti něco dělat či pravidelně do školy, když už jsou starší je to pro ně taky oříšek. (M2).

Posledním kódem je **role staršího sourozence**, který mnohdy zastupuje rodiče, jak v komunikaci s pedagogem, tak i ve vyzvedávání mladších sourozenců: „...u jednoho dítěte dokonce telefonuju s jeho sestrou, protože ho mají v péči prarodiče a ti taky nic nezmůžou, jediný, kdo na něj má vliv je jeho sestra, která ho odvede do školy já na něj čekám a přeberu si ho.“ (Z8). „...pokud si pro dítě do školy nechodí třeba matka, tak chodí nejstarší bratr.“ (T7).

Shrnutí kategorie romská rodina

Tato kategorie nám pojednává o romské rodině, co je pro Romy prioritou, o jejím vlivu na vzdělání dětí a dopadu na komunikaci zákonného zástupce s pedagogem. Participantky zmiňují, že u je Romů velmi ojedinělé, aby měli jen dvě nebo tři děti. Žáci většinou pocházejí z početnější rodin. Jsou případy, že mají i osm sourozenců, o které se rodiče musí postarat. Avšak dítě je na prvním místě a je mu tolerováno mnoho věcí, dalo by se říci, že je v mnoha ohledech uctíváno. Není tomu však u každého dítěte, od starších dětí se vyžaduje péče o své mladší sourozence. Starší sourozenec má v některých rodinách na starosti i komunikaci s pedagogem a vyzvedávání dětí ze školy. Také nám participantky předložily, že ne vždy pedagog komunikuje jen s rodiči dítěte či jeho sourozenci. Z velké části je zákonným zástupcem prarodič dítěte, který mnohdy na výchovu nestačí. Prarodič je v mnoha ohledech k dítěti tolerantní a nenutí dítě chodit do školy. Lze konstatovat, že pokud dítě vychovává rodič, je zde patrné rozdělení rodičovských rolí. Matka chodí častěji na třídní schůzky a komunikuje s pedagogem než otec. Otec komunikuje v případě nějakého závažnějšího problému, nebo pokud je na výchovu dítěte sám. V rozhovorech zazněly i existenční problémy v rodinách, které mají nemalý vliv na komunikaci se školou. Zde participantky zmiňují, že rodič, s existenční problémy, má leckdy problém řešit složitou životní situaci, než aby řešil své dítě s pedagogem.

5.1.3 Specifika komunikace romského etnika

S otázkou, jaká je komunikace mezi romským rodičem a pedagogem nám vyšla třetí kategorie, kterou je specifika komunikace romského etnika. Kódy této kategorie jsme zaznamenali v následující tabulce:

KÓDY REPREZENTUJÍCÍ KATEGORIE	KATEGORIE
Motiv komunikace zák. zástupce- sociálka	SPECIFIKA KOMUNIKACE ROMSKÉHO ETNIKA
Pravidelná komunikace	
Telefonní ústředna	
Forma sdělení informací	
Třídní schůzky	
Absence dítěte	
Páteční absence	
Výchovná komise	
Výlety a exkurze	
Komunikace přes internet	
Laxní přístup rodiče	
Výmluvy rodiče	
Naslibují hory doly	
Házení hrachu na zeď	
Emotivní reakce rodiče	
Jsou horkokrevní a není jim radno odsekávat	
Neverbální komunikace	
Poklidná komunikace	
Vstřícná komunikace vůči rodiči	
Neformální vztahy	
Opora v dokumentech školy	
Znalost rodiny	

Tabulka 4: Charakteristika kategorie č. 3: Specifika komunikace romského etnika
(Vlastní výzkum, 2023)

Prvním kódem je **Motiv komunikace zákonného zástupce – sociálka**, zde nám participantky sdělily, že jako motiv ke komunikaci pedagoga a zákonného zástupce je sociálka. Pokud zákonný zástupce nechce komunikovat a dítě nechodí do školy je to jeden z negativních dopadů: „Pokud chtějí něco oni, tak na tebe vychrlí tolik věcí, že nemáš kam uhnout a stejně toho docílí. Chovají se mile a snaží se tě jako malé dítě přemluvit.“ (K9). „Každopádně pokud zákonný zástupce nemá motiv komunikovat, tak nekomunikuje. Leda až poté co ho kontaktujeme a řeší to sociálka.“ (Z2). „...někdy se mi zdá, že tam jde vyloženě o to, aby ty děti přišly a jejich zákonní zástupci pořád braly dávky.“ (Z8).

Dalším kódem, který nám byl v rozhovorech odkryt je skutečnost, jak moc často pedagog kontaktuje zákonného zástupce, tento kód jsme nazvaly **pravidelná komunikace**: „...s babičkou si pravidelně jednou týdně voláme.“ (Z10). „S rodiči si píšeme a voláme každý den s někým. Většinou mi volají, že dítě nepřijde do školy nebo volám já, že se něco semlelo.“ (K8). „Já komunikuji s rodiči romských žáků denně...“ (J1). „Rodiče kontaktuju v jednom kuse...“ (M11). nebo „S maminkou jsme si každý den telefonovali...“ (J2). „V podstatě

každý den s nějakým rodičem nebo zákonným zástupcem...mluvím s některými i každý den.“ (J8). **Telefonní ústředna:** „*Hlavně si přijdu jako telefonní ústředna“* (Z8). „*neustále po odpolednech telefonuju“* (Z8).

Následující kód nám z rozhovoru vyšel jako **forma sdělení informací**, kde participantky zmiňují: „*...pokud bych na ně mluvila odborným jazykem asi jen těžko by mi rozuměli, co jim chci sdělit.“* (J9). a „*...že je potřeba něco udělat a ohledně třídních schůzek jim píšu a volám“* (M12).

Participantky předkládají, že jeden z nejčastějších kontaktů je před třídními schůzkami, tak jsme nazvaly i tento kód **třídní schůzky**: „*...kontrolují prospěch a účastní se třídních schůzek...“* (T2). Zde participantka zmiňuje především rodiče, kteří s ní aktivně komunikují jak osobně před školou či přes internet na školním serveru. „*...že je potřeba něco udělat a ohledně třídních schůzek jim píšu i volám.“* (M12). V ojedinělých případech ani komunikace před třídními schůzkami nepomůže: „*...ke všemu se na těch třídních schůzkách objevil poprvé za tři roky.“* (M5) a „*Všeobecně lze říci, že třídních schůzek i hovorových hodin se účastní menšina z celkového počtu zákonných zástupců.“* (T1).

Další nejčastější kontakt pedagoga s rodičem, dle participantek nastává, z důvodu **absence dítěte**: „*Rodiče kontaktuji nejčastěji při velmi vysoké neomluvené absenci dítěte, kolikrát opakovaně a bez výsledků.“* (T7) a „*...protože potřebuju většinou omluvenky, tak je na ně neustále upomínám a prosím je, aby děti omluvili ať mají vše v pořádku.“* (M11) nebo „*...chlapec nechodí do školy.“* (Z10) a „*...nebo má problémy s docházkou. Což je u nás velmi časté...“* (Z17), protože „*...neměla sílu dítě dostat do školy.“* (J2). Jedna z participantek zmiňuje i **páteční absence**: „*...musíš vysvětlit, že to tak nejde, že pátek je pátek a né sobota a nejde, aby nechodilo do školy.“* (Z15)

Jako třetí důvod, kdy kontaktují participantky zákonného zástupce je **výchovná komise**: „*hlavně kvůli těm výchovným komisím...“* (M11). „*...kdy dítě hodně sprostě nadalo asistentce. Museli jsme si pozvat maminku.“* (J4).

Participantky mají zkušenost, že kontaktují rodiče neustále i kvůli výletům a exkurzím, které s dětmi podnikají. Následujícím kódem jsou **výlety a exkurze**: „*Pokud jedeme na nějaký výlet nebo exkurzi.“* (T2). a „*Pokud jedeme na výlet nebo na nějakou exkurzi.“* (J8). Také participantka Tereza nezapomíná podotknout, že rodiče, kteří mají pozitivní přístup ke komunikaci a s učitelkou jsou v pravidelném kontaktu nemají se zaplacením akcí žádný

problém. „*Tito rodiče nemají problém svým dětem zaplatit divadlo, či exkurzi a mají zájem na vzdělávání svého dítěte.*“ (T2).

V dnešní moderní době už participantky nekomunikují se zákonnými zástupci pouze telefonicky, ale navazují i **komunikaci přes internet**. Participantky se zmiňují, že v dnešní době je i u Romů čím dál častější komunikace přes internet, kde se seznámí se studijními výsledky svých dětí: „...jsou i aktivní na školním portále Edookit. Dobré kontakty máme i přes messenger.“ (T1). a „*Pozitivní zkušenost mám s rodiči, s kterými jsem v kontaktu na edookitu i messengeru.*“ (T2).

V kódu **laxní přístup rodiče** nám participantky z jejich zkušenosti předkládají nezájem rodiče o komunikaci a řešení určitých situací ohledně jejich dětí: „...ona mi vše odkývala dokonce jsme se shodli i na psychologovi...a ani na to nereagovala matka nějak významně možná si říkala ať se vykecá mě je to stejně jedno.“ (K3) a „...účastníci této komise se snažíme situaci řešit ale rodič dětí se tváří, jako by mu to bylo všechno jedno.“ (T1). Také „*Můžeme dělat výchovné komise, můžeme to dále řešit s ospodem, ale oni mají tolik případů a pokud je to rodiči jedno, tak je mu to jedno.*“ (K4).

V návaznosti na předešlý kód mnohdy nastávají i **výmluvy rodiče**, které nám participantky v rozhovorech popsaly: „*vždy se dočkáme ze strany zákonných zástupců výmluv, proč dítě nepřišlo anebo, že už přijde, a to je vždycky slibů.* (M2). a „*Každý den slibovala, že už Sebík přijde a pokud nepřišel, že mu není dobře, a potom byl zase nemocný...měla plno výmluv.*“ (J2). Také „...že to nepadlo na úrodnou půdu a v podstatě mi lže, protože se u toho kroutila a stejně s tím nic neudělá.“ (K3) a „...začala se mračit a tvrdit, že vnuk nechce do školy, protože ho děti šikanují. To jsem jí samozřejmě opatrně vyvrátila...“ (Z10). Také „...protože věděla, že lže a své slovo nemůže dodržet.“ (K6) a „...že víš, že to tak třeba úplně to, co říká není pravda.“ (Z14) také „*tatínek dítěti stejně kryl záda*“ (K8) a „...má tendence se hádat i za cenu, že třeba nemá pravdu.“ (Z14) a „...protože oni toho dost často **naslibují hory doly**, jen abych to hodila za hlavu.“ (Z14) také „...někdy toho naslibují a skutek utek.“ (J1). Jedna z participantek také říká, že: „*Někdy jdu cestou nejmenšího odporu, za ty roky praxe jsem schopná odhadnout kdy jde o **házení hrachu o zed'**.*“ (J11).

Z výpovědí participantek vyplynulo, že **emotivní reakce rodiče** není neobvyklá situace v komunikaci s romským rodičem: „*Potom se matka rozčiluje, ale pořád je to v rámci nějakého odstupu, stále věřím, že by mě nenapadla a ani na mě nepříčetně řvala. Stále ví, že mě potřebuje k tomu, aby nepřišla o dávky.*“ (K9). „...jsou i jiné případy, kdy na mě rodič křičel před školou, že jsem na jejich dítě křičela, přitom on křičí na mě.“ (J2). Také „... se

na mě osočoval...“ (M3) a „...jeho otec hulákal...“ (M4). „Tak se potom uklidnil, už po mě nekřičel a nerozčiloval se...“ (M5). „Pokud na mě huláká, tak potom si musím i já vydobyt jeho pozornost a musím zvyšovat hlas, a to už vnáší do našeho dialogu dost napjatou atmosféru.“ (M6). Avšak participantky řekly, že emotivní reakce u Romů jsou normou a není to útok na jejich osobu: „Byla naštvaná, že vůbec do té školy musí, tak na mě zvyšovala chvilčkama hlas, ale to je u Romů naprosto normální, už mi to ani nepřijde.“ (Z11). Participantka zmiňuje, že není radno koukat na rodiče z vrchu. „To se potom křičí, div nepřeskočí katedru, aby ti ublížil, myslím obrazně, to by si snad nedovolil.“ (Z14). „...oni se svým temperamentem na mě jen zvyšují hlas, ale ne ve zlém.“ (Z18). Také „...se začala rozčilovat, že to není lhář a tak dále...“ (Z10). „...on mi mezi tím asi desetkrát skočil do řeči a přerušil mi tok myšlenek.“ (K1). Emotivní reakce může být příčinou jejich horkokrevnosti: „**Jsou hrozně horkokrevní, tak není radno být na ně drzí nebo jim odsekávat.**“ (Z14). „...naši romští rodiče jsou dost emotivní a temperamentní.“ (K1).

Nejen že participantky zmiňují romské emotivní jednání, ale i jejich emotivní **neverbální komunikaci**: „Často sebou trhala a neposeděla v klidu.“ (K6). „...bylo vidět na jeho postoji, že i přesto ty výhrady pořád má.“ (M5). „...také hodně máchají rukama...“ (Z11).

Naopak od emotivního jednání mají participantky zkušenosti i s rodiči, kteří mají zájem o **poklidnou komunikaci**, takových rodičů však není mnoho. Participantka zmiňuje, že rodič nejednal vůči ní nijak horlivě: „...nebo, že by rodič jednal s nějakým šíleným afektem vůči mně.“ (K5). „Jinak byla slušná a nekřičela...“ (K6). Další participantka si myslí, že: „Pokud rodič nepřijde a nezačne na tebe hned hulákat a jedná v klidu, tak potom jsem v klidu i já věci jdou hladce vyřešit...“ (M5) a „...každopádně jsme spolu úplně všechno probrali bez jakýchkoliv nežádoucích emocí...“ (M8) také „Musím říct, že tato komunikace byla naprosto v pohodě a v podstatě bez problémů...“ (J4). Jinak „Maminka byla klidná a skoro se vším souhlasil, což se moc často nestává.“ (J5).

Pro poklidnou komunikaci je dle participantek podstatné vyjít romskému rodiči vstříc a komunikovat tak, aby si vzájemně s pedagogem rozuměli. Rozhovory nám odkryly kód **vstřícná komunikace vůči rodiči**: „Já se snažím na rodiče mluvit velice vlídně a pomaleji, aby rozuměli, co jim chci říct.“ (J9). „Snažila jsem se mluvit pomalu a ptala se, zda chápe vážnost situace.“ (K6).

Participantky nám předkládaly, že s rodiči romských žáků mají spíše **neformální vztahy**: „...řekla bych, že je to spíš neformální, jelikož na školu rodičům chodí všechny jejich děti.“ (Z19) také „Rozhodně neformálně. Sice si stále vykáme, ale ta forma té komunikace je

taková hej, vy počkejte. No někdy je to sranda. Někdy to na mě působí jako bychom byli kámoši, akorát si vykáme, ale samozřejmě je to jen s některými rodiči.“ (K10).

Z rozhovoru nám vyšel kód **opora v dokumentech školy** Pokud některý rodič nemá v pedagoga důvěru a není si jist co mu říká. Je nutné se opřít o dokumenty školy jako je školní řád či docházka v elektronické podobě přes portál edookit: „*Jednoduše, ukázu mu docházku...*“ (Z16). „*Jak chcete rodiči vysvětlovat, že je to ve školním řádu, pokud on ani netuší, co to školní řád je? A nejsem si jistá, zda pokud mu ho vytisknu si ho přečte.*“ (K9).

Aby komunikace probíhala bez obtíží je proto stěžejní **znalost rodiny**. Participantky vypověděly, že rodiny, se kterými komunikují ve většině případů znají z předešlých let praxe, ví, co od nich mají očekávat: „*...se s rodiči už znám, většinou nemají jen jedno dítě na škole, anebo jsou nějak příbuzné.*“ (J1) a „*...u jiného dítěte a už jsem s nimi třeba něco řešila, tak vím, jak k nim přistupovat a jak se k nim chovat.*“ (Z19). Matka „*Už měla u nás na škole dvě starší děti, tak se známe, možná i to se hrálo v této komunikaci roli.*“ (J4). „*...a jelikož se známe více let, tak mi rodiče věří.*“ (M9). Také „*Ta komunikace je opravdu intenzivní, možná proto se s nimi potom tak dobře znám.*“ (J8).

Shrnutí kategorie specifika komunikace s romským rodičem

Tato kategorie nám rozkryla specifika komunikace pedagoga s romským rodičem. Participantky se domnívají, že hlavní motivací, ke komunikaci romských rodičů se školou a pedagogem, je možné odebrání přídavek na dítě. Pokud jejich dítě neplní řádně povinnou školní docházku, projeví se to na sociálních dávkách rodiče. Komunikace probíhá více způsoby, to jak telefonicky, tak i po internetu. Dle participantek je kontaktování rodiče velice intenzivní a vyčerpávající. Nejčastější důvody ke kontaktování jsou, upozornění na nadcházející třídní schůzky, absenci dítěte, výlety a exkurze a výchovné komise. Z pohledu pedagogů, jsou někteří rodiče laxní v průběhu komunikace, v některých případech se vymlouvají, proč věci nefungují. Výjimkou mnohdy nejsou emotivní reakce vůči pedagogovi. Pedagogové jsou v této situaci profesionálové, jsou si vědomi toho, že se rodiče i přes hlučné jednání, dál nedostanou. Jsou si vědomi romskou horkokrevností. Záleží však na postoji pedagoga a jeho znalosti rodiny, lze tak navázat i zdánlivě neformální vztah. Z čehož vyplývá i poklidná komunikace mezi oběma stranami.

5.1.4 Etická dilemata

Z rozhovorů s participantkami nám vyšla další kategorie etická dilemata. Jedná se o rozhodnutí pedagoga, co je v rámci jeho pracovních povinností a co je nad tento rámeček. Pro

pedagoga je v určitých situacích velice náročné stanovit si přesné hranice, tak aby komunikace s romským rodičem byla funkční a přínosná pro obě strany. Kódy této kategorie jsme zaznamenali v tabulce:

KÓDY REPREZENTUJÍCÍ KATEGORIE	KATEGORIE
Komunikace před školou	ETICKÁ DILEMATA
Pedagog domlouvá dítěti sám	
Rozhodnutí, zda kontaktovat zákonného zástupce	
Určení kdy kontaktovat zákonného zástupce	
Podpora/Motivace rodiče	
Sociální pedagog v terénu	
Návrh řešení situace	
Dopad neřešení povinností zák. zástupce	
Recidiva	
Odebrání dítěte z rodiny – zásah instituce	
Nelze pomoci někomu kdo o to nestojí	
Důležitost ve znalosti Romské kultury	
Naděje pedagoga	

Tabulka 5: Charakteristika kategorie č. 4: Etická dilemata (Vlastní výzkum, 2023)

V této kategorii, jsme zaznamenali první kód, ve kterém se jedná o **komunikaci před školou**. Zde je nám předkládáno etické dilema. Zda je v pořádku, pokud se nelze s rodičem spojit telefonicky či přes internet, na něj čekat před školou, když si jde vyzvednout dítě ze školy. Nebo naopak když jde pedagog domů ze školy a rodič ho zastihne a chce s ním řešit své dítě. I za předpokladu, že pedagog na setkání není připraven: „Rodiče nebo zákonní zástupce dětí dost často postávají před školou, tak tam se taky potkáváme. (J1) a „Kolikrát mě zastaví před školou...“ (K9) nebo „... si ho musím odchytit tam a řešit věci na ulici před školou a naplánovat si vše co chci říct a udržet to několik dní v hlavě.“ (M9).

Pedagožky si myslí, že pokud necítí ze strany romského rodiče podporu nastane situace, kdy **pedagog domlouvá dítěti sám**: „Většinou stejně musím domlouvat dětem já, jak se mají chovat.“ (M12). „Dokonce musím tomu dítěti o přestávce říkat ať jde na záchod, aby mi nechodil v hodině, nebo aby se vysmrkal a neměl nudli u nosu.“ (K6). Také „Poté jsem to řešila i s chlapci domluvou...“ (K3). „...a jediné co můžu udělat je zkusit zapůsobit na to dítě. ...že ho o přestávce napomínám, aby šel na záchod, umyl si ruce, a takové ty základní hygienické návyky. (K3). Prostě ho napomenu a nemusím hned volat rodičům, kteří to stejně nepochopí. (K4).

Dalším etickým dilematem je zkušenost participantek v **rozhodnutí, zda kontaktovat zákonného zástupce**: „...protože stejně víš, že to nemá cenu, protože si to stejně udělají podle sebe a příští rok to bude to stejné, anebo si to budeš komplikovat a řešit do nekonečna a vezme ti to plno energie a času.“ (J10). Kontaktování doma u romských rodičů „...toto už mi z časových důvodů nepřijde v pořádku.“ (Z20).

V kódu **určení, kdy kontaktovat zákonného zástupce** nám participantka jako svou zkušenost předložila: „...musíš určit hranice, co vše budeš a nebudeš tolerovat, pokud jde o děti a v návaznosti na to kdy budeš a kdy nebudeš rodiče kontaktovat. Protože kdybych je vážně měla kontaktovat kvůli každé blbosti, tak je to přestane bavit a mě už úplně. Takže hranice jsou dobrou kompromis.“ (J11).

Participantky nám předkládaly, že někdy musí také rodiče podpořit, aby jejich děti do školy chodili pravidelně. Dalším kódem je tedy **podpora/motivace rodiče**: „...já se je snažím podpořit a neházet flintu do žita.“ (Z10). „...aby zbylé hodiny chodil a že udělám všechno co je v mých silách...“ (Z16). „...akorát jsem jí musela upozornit ať to nebere na lehkou váhu, protože se do toho potom začnou zapojovat jiné orgány a potom už z toho není jak ven.“ (Z10).

Participantky nám vypověděly, že pokud nezabere podpora či motivace rodiče ze strany pedagoga je vyslán do terénu sociální pedagog. Z rozhovoru nám tedy vyplynul kód **sociální pedagog v terénu**: „...ale jakmile vyšleme do terénu člověka z ŠPP, a navštíví je...“ (Z2) či „...jednu dobu ho i vodila do školy sociální pedagožka, která to měla okolo do práce.“ (J2) a „Kolikrát musím požádat sociální pedagožku, až půjde okolo, aby zjistila číslo nebo mi domluvila schůzku až půjdou pro děti do školy.“ (Z13).

Pedagožky řekly, že se mnohdy snaží o **návrh řešení situace** a v některých případech jsou úspěšné: „...navrhla jsem mu případná řešení a postup.“ (M8). „...já se snažím vysvětlit, že je to jen možnost, pokud se tato daná situace nezmění.“ (J10). „Domluvili jsem se na možném řešení z obou stran.“ (J5).

Avšak v souvislosti s návrhem řešení situace je také možný **dopad neřešení povinností zákonného zástupce**, který nám v rozhovoru participantka také předložila: „Pokud nastane situace...kdy rodič nemá zájem situaci řešit, tak je vyzván na pohovor. Při pohovoru se společně se školním pracovníkem ŠPP a třídním učitelem dohodnou podmínky, jak tyto problémy bude rodič řešit a žák eliminovat. Když ani pohovor nevede ke zlepšení, tak se svolá výchovná komise. Pokud je to opakovaný problém, což bývá velmi časté, tak se situace

hlásí na ospod. Bohužel ani ospod někdy nedovede takového rodiče přimět ke změně. Někdy dítě musí být umístěno, na přechodnou dobu, do nějakého specializovaného zařízení typu Chovánek či Klokánek. Pokud se jedná o problémového žáka, myšleno chováním, tak bývá žák umístěn v Help me apod. Po uplynutí stanovené doby se dítě vrací do rodiny, ale tentýž problém se dost často později opakuje.“ (T3).

Pedagožky si myslí, že v některých případech dochází u zákonných zástupců k **recidivě** v komunikaci u každého dítěte, které rodič má. Pedagožky řekly: „*U problémových zákonných zástupců se tato situace opakuje u každého jejich dítěte, které školu navštěvuje. Je to v podstatě recidiva. U takovýchto rodičů nelze nic moc extra z pozice učitele dělat.“ (T1).*

Participantky si myslí, že v některých případech může dojít i k **odebrání dítěte z rodiny**, což je další dilema, které musí pedagog řešit: „*... v případech, kdy odeberou dítě z rodiny je dost, ale k tomu musí být už hodně pádný důvod.“ (M14) a „...pokud to nebude šlapat a děti budou bezprizorně vyrůstat, tak můžeme kontaktovat příslušné orgány a oni na tom budou biti.“ (M14).* Tomu předchází také „*... spíš, když se do toho začíná míchat sociálka a mohlo by to ohrozit celou rodinu na dávkách.“ (J10).*

V rozhovorech nám bylo také rozkryto zamyšlení pedagoga, kdy zmiňuje, že **nelze pomoci někomu kdo o to nestojí**: *Bohužel jsem jim chtěla pomoci, ale nelze pomoci někomu kdo o to nestojí a je vůči radám imunní.“ (J2).*

Pedagožky se zmiňují, že kladou **důležitost ve znalosti romské kultury**: „*Hlavně každý, kdo do toho jde a chce učit romské děti o nich a jejich kultuře musí něco vědět a nebyť rasista.“ (J2).*

Participantky si myslí, že je dobré neztrácet určité naděje a mít pozitivní přístup, protože by je práce s romskými dětmi a jejich rodiči za jiných okolností nebavila. Další kód jsme tedy nazvali jako **naděje pedagoga**: „*Vážně jsem z toho měla radost a přála bych si víc takových rodičů.“ (M8) a „...Vnímám to jako pozitivní zkušenost k mému sebe rozvoji. Protože každá komunikace, ať špatná nebo dobrá je zkušenost... každá komunikace s rodičem mě posiluje a pořád se něco učím.“ (K1) nebo „Pokud bych měla ovlivnit jen jedno dítě a šlo by správnou cestou, tak i tak se to vyplatí.“ (K7). Také „...pokud ten rodič mě vyslechne a chce se mnou spolupracovat na dalším vývoji jeho dítěte mám velkou radost, že to vidíme stejně a spolu to dítě dokážeme posunout alespoň k vyučení...“ (J6) ale „Vždycky se musím sama*

namotivovat, abych nemyslela na to, zda to má všechno nějaký význam a není to zbytečný.“ (J7).

Shrnutí kategorie etická dilemata

Z rozhovorů nám vyplynula další, čtvrtá kategorie, kterou jsme nazvali etická dilemata. Zde se musí pedagog rozmyslet mezi více aspekty, které je staví do mnohdy nekonformních situací. Mezi takové aspekty řadíme rozhodnutí o tom, kde je pomyslná hranice toho, co je ještě v kompetenci třídního učitele. Kdy může pedagog kontaktovat zákonného zástupce, jak často a za jakých okolností. Mnohdy dochází ke komunikaci romského rodiče s pedagogem před školou, za přítomnosti dalších romských rodičů. Dalším etickým dilematem je, zda se rodič nechá pedagogem kontaktovat. Pokud se tak nestane, pedagog musí požádat sociálního pedagoga, aby se rodinu pokusil zkontaktovat. V některých závažných případech může dojít, i přes veškeré úsilí pedagoga, k nahlášení špatné rodinné situace na OSPOD, a poté může dojít k odebráním dítěte z rodiny.

5.1.5 Syndrom vyhoření u pedagoga

Pátá a poslední kategorie byla nazvána jako syndrom vyhoření pedagoga. V této kategorii nám participantky popisovaly, co si myslí o jejich práci nad rámec pracovní povinnosti a jak se za takových okolností cítí. Kódy kategorie jsme zaznamenali v tabulce:

KÓDY REPREZENTUJÍCÍ KATEGORIE	KATEGORIE
Rodiče mají allinclusiv	SYNDROM VYHOŘENÍ U PEDAGOGA
Povinnosti nad pracovní náplň	
Pocity pedagoga	
Zlomilo hůl	
Rezignace pedagogů	
Uvědomění pedagoga	
Radši jednám s dětma	

Tabulka 6: Charakteristika kategorie č. 5: Syndrom vyhoření pedagoga (Vlastní výzkum, 2023)

Jako první kód nám vyšel **rodiče mají allinclusive**, ve kterém pedagožky popisují jejich zkušenosti s romskými rodiči ve srovnání se zkušenostmi, které mají ony jako rodiče svých dětí: „...taky jsem ještě nezažila, že by mi učitelka ze školy mých dětí volala, že mám přijít na třídní schůzky a pořád mě naháněla, tak jak naháním já rodiče svých žáků, aby přišli, aby napsali omluvenky, aby domluvili svým dětem, že jedeme na výlet ať nezapomenou děti nachystat atd. řekla bych, že naši rodiče mají allinclusive. Vše mají naservírováno pod

nos...“ (K11). nebo „někdy mi přijde, že rodičům poskytujeme opravdu servis se vším všudy.“ (T6).

V návaznosti na kód rodiče mají allinclusiv si participantky myslí, že mají **povinnosti nad pracovní náplň**: „...v rámci naší školy děláme věci opravdu nad náš rámeček.“ (Z20) a „...je to někdy síla, když se nad tím zamyslíš, kdy volala učitelka tobě, aby ti oznámila, že jsou třídní schůzky ať na ně nezapomeneš.“ (K8). Taky „...do toho se po nás žádá mnohem větší péče o rodiče.“ (K11) a „...kde na jiné škole se toto děje?“ (Z8).

Důsledkem zamyšlení se nad povinnostmi pedagogů vyplívají jejich různorodé pocity, které nám pedagožky sdělily. Další kód byl tedy nazván jako **pocity pedagoga**: „Člověk už tak je po vyučování dost vyčerpaný...a potom musí ještě kontaktovat rodiče...“ (J1). a „Potom všem kolikrát přijdu domů a jsem totálně vyčerpaná, to je tak jít si lehnout a spát.“ (T6). Také „Toto mě ubíjí jen o tom mluvím. To, že to chceš řešit a co nejdřív a neustále musíš někoho uhánět, ach jo no.“ (M13). „Jen to vezme energii nám učitelům, výchovným poradcům, sociálním pracovníkům.“ (K4). Někdy „...si myslí, že taková práce postrádá smysl, pokud ty rodiče a děti nejeví zájem, tak ono sami nic nezmůžou.“ (J7) a „Cítím se dost unavená, doma potom musím přemýšlet nad tím kde jsem třeba udělala chybu i když vnitřně vím, že asi nikde.“ (M10). Nebo „Naštvaně, že v takových případech bohužel nejde nic moc dělat.“ (T6) či „...asi bezmocně. Pokud já se snažím, aby vše klapalo a vynaložím tolik úsilí, aby z jejich dětí vyrostli slušní a samostatní lidé a dávám do toho kus sebe, tak bych si strašně přála, aby mi rodiče pomohli...“ (K7). Také „Mám dítě v první třídě a rozhodně mi učitelka netelefonuje po večerech kde mám dítě a proč nepřišlo do školy.“ (Z8). Jedna participantka si myslí, že dost jejich kolegů **zlomilo hůl**: „Jelikož dost mých kolegů už zlomilo hůl a dělají to tak, jak jim to přijde pod ruku a nedělají si s tím těžkou hlavu.“ (K7).

Také další kód navazuje na kód zlomila hůl a tím je **rezignace pedagoga**: „Tak, že hodně už jich je vyhořelých a vůbec nic neřeší, nemají zájem ani s rodiči komunikovat.“ (J7) a „...přijde mi to jako začarovaný kruh.“ (Z2).

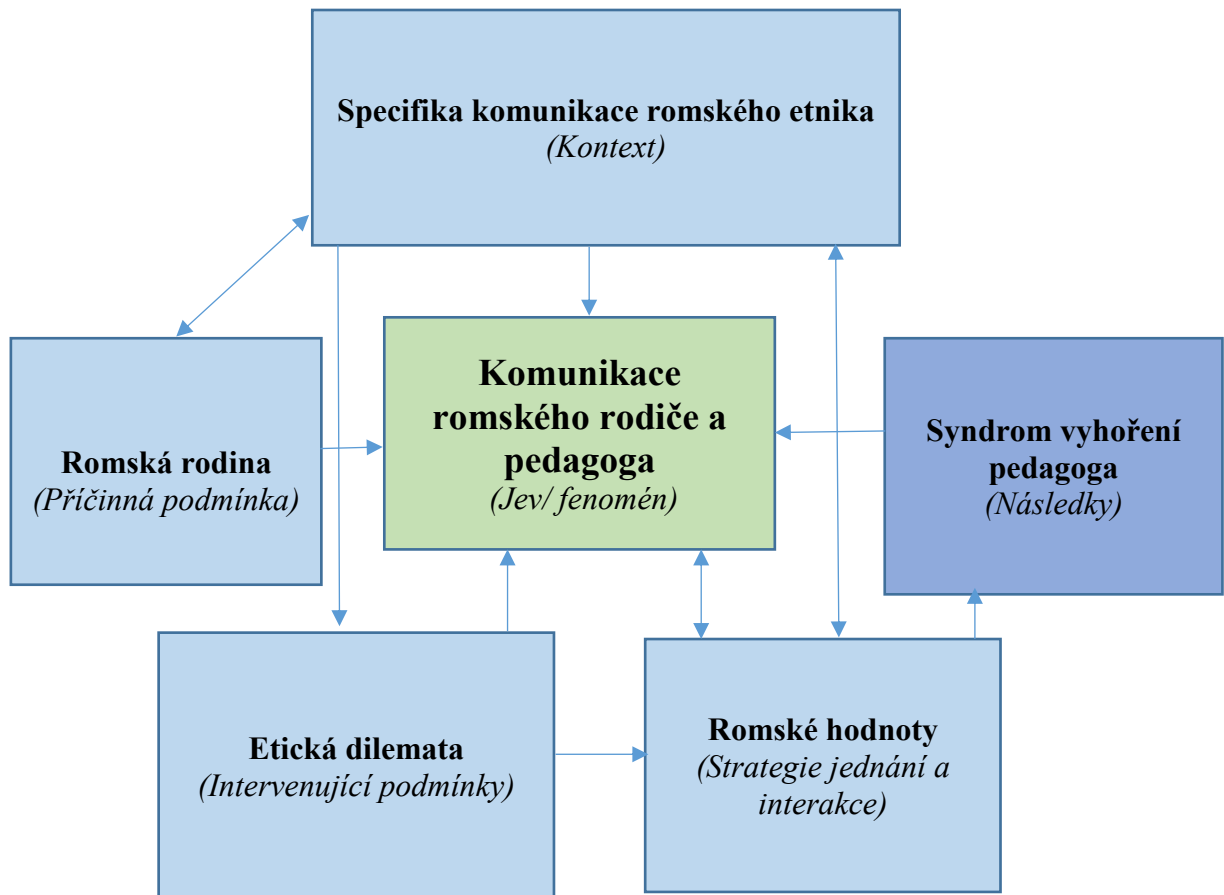
Z dalšího kódu nám vyplynulo, že pedagožky si dle jejich výpovědí uvědomují náročnost své práce. A snaží se stále o vysoké pracovní nasazení a věří v dobré vztahy s žáky i s rodiči žáků. Další kód je nazván jako **uvědomění pedagoga**: „Mám ty děti ráda, ale musím žít také svůj život a postarat se o své potřeby své rodiny.“ (Z20). Také „...místo učení pořád řešíme něco s rodiči, nebo někým příbuzným dětí.“ (M5). a „...myslím si, že to není v mých silách, protože strávím strašně moc času přípravou.“ (K11). Také „Někdy si připadám, že se pozoruju z dálky a čekám jak zareaguju.“ (K1) a „...jsem ráda učitelka a ráda jim na jejich

dotaz odpovím.“ (K2). „Dokonce si myslím, že pokud já jako pedagog mám svoje děti ve třídě ráda, tak je i v mém zájmu pro jejich dobro s rodiči vyjít za všech okolností, protože já v těch dětech vidím potenciál a chci, aby z nich byl minimálně slušný člověk. Pokud to rodič vidí jinak, alespoň pokus stojí za to ho na svou stranu obrátit.“ (J5). „Vím, že v tom vztahu jsem profesionálem já.“ (M10). „Jen nevím, jak dlouho to vydržím.“ (K7). Participantka Zuzana nám předložila, že **radši jedná s dětma**, než s jejich rodiči: „**radši jedná s dětma, ale bohužel to k tomu patří.**“ (Z12).

Shrnutí kategorie syndrom vyhoření pedagoga

Kategorie nazvaná syndrom vyhoření pedagoga nám přinesla vhled ohledně problematiky pracovní náplně pedagogů. Participantky si, dle rozhovorů, myslí, že pracují nad rámec jejich pracovních povinností. Poskytují romským rodičům péči, která se rodičům majoritní společnosti nedostává. Pedagožky se tak cítí unavené po odučeném dni, kdy věnují svou pozornost a péči vzdělávání romským dětem. Poté se zaměřují na přípravu dalšího dne a kontaktování romských rodičů, týkající se chování či problémů jejich dětí.

5.2 Paradigmatický model a jeho kódování



Obrázek 1: Paradigmatický model sestavený v rámci axiálního kódování (Vlastní výzkum, 2023)

Jev, lze ho také ve výzkumu nazvat fenoménem. Tento fenomén jsme si stanovili na základě několika otázek, které jsme si kladli. Jde o samotnou podstatu naší diplomové práce. Po položení otázek jsme došli k závěru, že hlavním tématem, které je středem všech kategorií je komunikace romského rodiče a pedagoga.

Příčinná podmínka nás vede k vzniku jevu, což je v našem případě komunikace romského rodiče a pedagoga, dle Strausse a Corbinové (1999, s. 73) se jedná o sled událostí, které tento jev vytváří. Z našeho pohledu jde o střet rozhodnutí, která se odehrávají v romské rodině. Jak jsme se dozvěděli výše jedná se o romskou rodinu, která má určité vlastnosti, které nám mohou ovlivnit komunikaci mezi pedagogem a rodičem romského žáka. Jedná se o počet dětí v rodině, zda rodiče mají děti příliš mladí či zda je výchova na prarodiči romského žáka.

Kontext je soubor podmínek, za kterých je uplatňovaný jev. V našem případě jsou kontextem specifika komunikace romského etnika, která probíhá různě plynule či s obtížemi. Tento kontext nám úzce souvisí s romskou rodinou a komunikací romského rodiče s pedagogem.

Intervenující podmínky „jsou široké a obecné podmínky, které ovlivňují strategie jednání nebo intervence.“ (Strauss, Corbinová, 1999, s. 75). V našem případě lze brát jako intervenující podmínky etická dilemata. Etickými dilematy je ovlivněna komunikace romského rodiče s pedagogem.

Strategie jednání a interakce, jak jsem již naznačily výše jsme označili komunikaci romského rodiče a pedagoga, která může probíhat plynule a bez obtíží či v některých případech s obtížemi. Komunikaci romského rodiče a pedagoga ovlivňují romské hodnoty z důvodu odlišnosti od majoritní společnosti.

Následky jsou nepředvídatelné či předvídatelné události, které reagují na určitý jev (Strauss, Corbinová, 1999, s. 78). V našem případě se jedná o nepředvídatelnou událost, což je syndrom vyhoření pedagoga. Kdy pedagogové cítí v některých případech bezmoc ohledně komunikace s rodiči a radši pracují s dětmi. Dle jejich výpovědí však tvrdí, že je práce musí bavit a naplňovat, jinak by ji nedělali.

6 VÝSLEDKY VÝZKUMU

V kapitole výsledky výzkumu se pokusíme o interpretaci dat a odpovědi na hlavní a dílčí výzkumné otázky. V první fázi se zaměříme na čtyři dílčí výzkumné otázky a v závěru na hlavní výzkumnou otázku. Z výzkumu jsme vybrali dva až tři výroky, které reprezentují danou výzkumnou otázku:

6.1 Komunikace s rodiči romských žáků pohledem pedagoga

Jarka: „*Já komunikuji s rodiči romských žáků denně, je to dost často únavný a v mnoha případech náročný proces.*“

Zuzana: „*Většina romských rodičů je i podle mě hodně mladých, protože hned po škole už se snaží o založení rodiny, aniž by věděli, do čeho jdou, že je to složité vychovávat dítě*“

Z rozhovorů nám vyplynulo, že pedagogové, kteří pracují s rodiči romských žáků si myslí, že jejich práce může být náročnější než s rodiči majoritní společnosti. Především z důvodu odlišnosti romských zvyků, tradic a hodnot, než je u majoritní společnosti. Pedagogové se tyto skutečnosti snaží reflektovat a být vůči nim tolerantní a komunikaci romským rodičům přizpůsobit. Jak kontaktováním telefonickým, přes internet či osobním jednáním. Jelikož mají někteří Romové základní vzdělání a zakládají rodinu v mladém věku, jak předkládají v rozhovorech pedagogové, je nutné zákonné zástupce ke komunikaci s nimi pozitivně motivovat.

6.2 Aspekty komunikace s rodiči romských žáků pohledem pedagoga

Tereza: „*Taky ve většině případů už rodiče známe, jelikož mají více dětí na škole a už jsme spolu něco řešili v předešlých letech, tak člověk tuší co od nich má čekat.*“ a „*V každém ročníku se najdou minimálně dvě až tři děti, které nevychovává rodič, ale prarodič, kterému bylo dítě svěřeno do péče.*“

Zuzana: „*Taky máme hodně dětí, které vychovávají prarodiče a jsou jejich zákonní zástupce. Potom jednáme s nimi, ale také to není nic lehkého. Protože děti nezvládají a často je ze školy omlouvají, potom dochází k výchovným komisím kvůli docházce. Jsou schopni se kvůli tomu hádat, že dítě je neustále nemocné a oni s tím nic nenadělají, ale jakmile vyšleme do terénu člověka z ŠPP, a navštíví je, dítě většinou hraje hry na televizi a nic mu není.*“ a „*Ze začátku se k tomu stavěla tak, že není schopná ho ráno probudit a potom, že když už ho teda probudí, tak není schopna ho do té školy dostat, protože ho škola nebaví a radši hraje celý den hry.*“

Katka: „Strávím strašně moc času přípravou a do toho se po nás žádá mnohem větší péče o rodiče.“

Jeden z důležitých aspektů v komunikaci s romským rodičem pedagožky, jak ze zkušenosti předkládali, je znalost romského rodiče. Pokud pedagožky rodiče znají z předchozích let, vědí, jak rodič jedná a co od něj mohou v komunikaci očekávat. Také záleží, zda jednají přímo s rodičem romského dítěte či jeho zákonným zástupcem v podobě prarodiče, který je vzhledem k jeho postavení k dítěti svěřenému do péče tolerantnější. Dalším aspektem komunikace je domněnka pedagogů, že odvádějí práci nad rámec pracovní náplně. Myslí si, že kontakt s rodičem romského žáka je někdy až příliš častý, což vede k jejich vyčerpání.

6.3 Okolnosti kontaktování rodiče romských žáků pohledem pedagoga

Katka: „Taky jsem ještě nezažila, že by mi učitelka ze školy mých dětí volala, že mám přijít na třídní schůzky a pořád mě naháněla, tak jak naháním já rodiče svých žáků, aby přišli, aby napsali omluvenky, aby domluvili svým dětem, že jedeme na výlet ať nezapomenou děti nachystat atd. řekla bych, že naši rodiče mají allinclusive. Vše mají naservírováno pod nos...“

Zuzana: „Hlavně si přijdu jako telefonní ústředna“ a „neustále po odpolednech telefonuju“

Tereza: „Rodiče kontaktují nejčastěji při velmi vysoké neomluvené absenci dítěte, kolikrát opakovaně a bez výsledků.“ a „Všeobecně lze říci, že třídních schůzek i hovorových hodin se účastní menšina z celkového počtu zákonných zástupců.“

Nejčastějším zmiňovaným kontaktováním romského rodiče pedagogem je kontaktování přes telefon. Pedagožky si myslí, že zákonného zástupce žáků především kontaktují z důvodu jako je absence žáka, kdy žák z nějakého důvodu nechodí pravidelně do školy. Poté před třídními schůzkami, aby romskému rodiči připomněli datum a čas konání třídních schůzek, i přesto, že rodičů přijde málo. Také z důvodu výchovného problému u dítěte případně, aby se mohli společně domluvit na výchovné komisi, pokud si ji pedagog ze závažnějšího důvodu vyžádá. S dalším kontaktováním mají zkušenost v případě konání výletu či exkurze z důvodu zaplacení či připomenutí data a času konání. Není však výjimkou, kontaktování rodiče před školou, kdy se pedagog romskému rodiči nemůže dovolat a ví, že jediná možnost komunikace může probíhat, když si rodiče přijdou vyzvednout některé z dětí ze školy. Pokud se ani tato komunikace neuskuteční, pedagog kontaktuje sociálního pedagoga, který se snaží případnou komunikaci domluvit, při návštěvě rodiny doma.

6.4 Průběh komunikace s rodičem romských žáků pohledem pedagoga

Marcela: „Pokud na mě huláká, tak potom si musím i já vydobyt jeho pozornost a musím zvyšovat hlas, a to už vnáší do našeho dialogu dost napjatou atmosféru.“

Zuzana: „Byla naštvaná, že vůbec do té školy musí, tak na mě zvyšovala chvilčkama hlas, ale to je u Romů naprosto normální, už mi to ani nepřijde.“. Avšak „Nejsou to pro mě moc příjemný situace, když na mě někdo zvyšuje hlas, radši jedním s dětma, ale bohužel to k tomu patří.“

Katka: „...naši romští rodiče jsou dost emotivní a temperamentní.“

Jarka: „Já se snažím na rodiče mluvit velice vlídně a pomaleji, aby rozuměli, co jim chci říct.“

Lze říci, že pedagožky mají zkušenost s emotivním chování romského rodiče, avšak jsou si vědomy temperamentu, kterým Romové disponují. Jejich zkušenosti jsou v celku pozitivní, jelikož jsou si také vědomy jejich kulturních odlišností. Pokud si pedagožka v komunikaci vede profesionálně a zkušeně s nutnou dávkou klidu, je schopna dosáhnout poklidné komunikace a dobrat se pozitivního výsledku, jak v dané komunikaci, tak i v závěru samotné věci řešení.

6.5 Specifika komunikace s rodičem romských žáků pohledem pedagoga

Jarka: „Já komunikuji s rodiči romských žáků denně...“ a „Dokonce si myslím, že pokud já jako pedagog mám svoje děti ve třídě ráda, tak je i v mém zájmu pro jejich dobro s rodiči vyjít za všech okolností, protože já v těch dětech vidím potenciál a chci, aby z nich byl minimálně slušný člověk. Pokud to rodič vidí jinak, alespoň pokus stojí za to ho na svou stranu obrátit.“

Katka: „Rozhodně neformálně. Sice si stále vykáme, ale ta forma té komunikace je taková hej, vy počkejte. No někdy je to sranda. Někdy to na mě působí jako bychom byli kámoši, akorát si vykáme, ale samozřejmě je to jen s některými rodiči.“

Zuzana: „Já si myslím, že jeho přístup, záleží na mě, jak já se k němu stavím, zda s ním jedním s respektem.“ a „No, někdy je to opravdu velice složité, ale nemyslím si, že by to bylo horší jako s rodiči bílých dětí. Jen je každý z jiného prostředí a každému záleží na úplně jiných věcech...“

V této podkapitole si odpovíme na hlavní výzkumnou otázku. Specifikům v komunikaci s romským rodičem žáků pohledem pedagoga jsme věnovali celou kategorii, ze které nám

z výpovědí pedagoga vyplynulo, že pedagogové velice často a pravidelně komunikují s rodiči romských žáků. V některých případech překonávají bariéry v komunikaci, kdy rodiče nemluví plynule česky či nechtějí s pedagogem komunikovat kvůli existenčním problémům, které v životě řeší. Dále se také shledávají s bezproblémovou komunikací, kdy rodič projevuje zájem o vzdělání svého dítěte. Pedagožky v rozhovorech říkají, že záleží na jejich postavení vůči rodiči, od kterého se komunikace poté odvíjí. Pokud pedagožka jedná s respektem, komunikace je poté plynulejší a v příjemné atmosféře. Dalším specifickým může také být z jaké rodiny žák pochází, a s tím spjaté romské hodnoty, které rodina uznává. Z těchto aspektů také vyplývá, jak je pedagog spokojený se svou prací či nikoliv a zda si myslí, že kontaktování rodiče romského žáka má smysl a jeho úsilí nepřichází vniveč. To by vedlo k syndromu vyhoření pedagoga.

6.6 Doporučení pro praxi

V našem výzkumném šetření jsme zjistili, že klíčovým aspektem v komunikaci s rodičem romského žáka jsou romské hodnoty. Z této skutečnosti nám plyne následující doporučení do praxe. Pedagogičtí pracovníci by měli, před nástupem na základní školu s převážně romskými žáky, projít školením zaměřeným na hodnoty romských rodin a jejich kulturu. Shledáváme za velmi přínosné předání informací a zkušeností od zavedeného pedagoga s praxí. Díky těmto aspektům může být pedagog připraven na skutečnost, že nejedná pouze s rodičem dítěte. Komunikace může probíhat se zákonným zástupcem v podobě prarodiče či dokonce sourozence. Ze získaných informací během výzkumu nám vyplynulo, že prarodiče mohou být k dětem tolerantnější a více jim dovolí než rodiče. Také je podstatné vědět, že na třídní schůzky chodí minimum zákonných zástupců. Ve většině případů však lze vše, co není závažné, vyřešit telefonickou domluvou. Dalším zjištěním, které nám z výzkumu vyplynulo je, že velice často kontaktuje rodiče romského žáka pedagog. V teoretické části naší diplomové práce se můžeme dočíst, že na pedagogických fakultách jsou budoucí pedagogové připravováni především na komunikaci se žákem, avšak komunikace s rodičem je neméně důležitá. Naším doporučením do praxe je tedy školení, kde si pedagog osvojí a rozšíří komunikační dovednosti, které může aplikovat do komunikace s rodičem romského žáka. Také bychom chtěli podotknout, že by byl pro pedagogy výhodou služební telefon, aby nemuseli kontaktovat rodiče ze svého osobního telefonu.

Dále bychom chtěli jako doporučení pro praxi vyzdvihnout respekt k romské kultuře. Pedagog by měl respektovat romskou kulturu a být si vědom možných kulturních bariér. Je

důležité nezobecňovat a nevytvářet stereotypy, ale spíše se snažit poznat každého jednotlivce a jeho rodinu. V komunikaci s rodiči romských žáků by měl pedagog dbát na to, že každá rodina je jedinečná a že každý člověk si zaslouží respekt a pozornost. Pedagog je profesionálem, který by měl být schopen vytvořit prostředí, kde budou rodiče romských žáků vítáni a kde bude možné společně hledat řešení problémů.

ZÁVĚR

Mohlo by se zdát, že komunikaci rodiče a pedagoga se v současné době věnuje mnoho autorů a je jí přikládán zásadní význam ve vzdělávání. Avšak autoři jako jsou Čapek, (2013); Lindner, (2019); Nelešovská, (2005); Rabušicová, (2004); popisují ve svých knihách pouze komunikaci s rodičem majoritní společnosti, nikoliv s rodičem romského žáka. Z tohoto důvodu jsme se rozhodli uskutečnit výzkum, který nám osvětlil problematiku specifik komunikace s rodičem romského žáka pohledem pedagoga. Jak nám v teoretické části osvětluje Šišková (2008), tak i my jsme zjistili, že zásadní role, v komunikaci mezi pedagogem a rodičem romského žáka, jsou odlišnosti jejich hodnot a kultury. Každý má odlišný způsob života a je velmi důležité, aby si tuto skutečnost osoba v roli pedagoga uvědomila. Také z našeho výzkumu vyplynul obdobný názor, jaký zmiňuje autorka Pavelčíková (2004), a to, že pedagožky shledávají Romy jako temperamentní, avšak nevnímají jejich gestikulaci a neverbální projevy jako negativní. Také jsme se shledali s názorem pedagožek, že se vždy snaží s rodičem jednat s respektem a díky tomu je celková komunikace s rodičem romského žáka plynulejší. Stejného názoru je i autor Říčan (2000).

Dále jsme v teoretické části popisovali charakteristiku komunikace, její typy, proces a komunikaci v romské rodině. Vymezuje komunikaci jako základ vztahu rodiny a školy, principy komunikace školy a rodiče, bariéry na straně pedagogů a rodičů romských žáků. Popisujeme romského žáka a jeho postavení v rodině, charakteristiku romské kultury, vliv rodiny na vzdělávání romského žáka a výchovu romského žáka v rodině.

V praktické části jsme zvolili kvalitativní výzkum, který jsme uskutečnili na základě polostrukturovaných rozhovorů a zakotvenou teorií. Rozhovory nám poskytlo pět participantek, které mají zkušenosti z pozice třídního učitele ve třídě s převážně romskými žáky. Na základě jejich výpovědí jsme se zaměřili na otevřené a axiální kódování. V otevřeném kódování nám vyšlo pět kategorií, které jsme aplikovali do paradigmatického modelu a popsali jsme jeho kódování. Hlavním cílem bylo zjistit a popsat, jak pedagog vnímá specifika komunikace s rodičem romského žáka.

Tato diplomová práce může dále posloužit jako návod či příprava pro budoucí pedagogické pracovníky. Jaká specifika mohou očekávat s ohledem na komunikaci s rodiči romských žáků. Z výzkumu nám vyplynulo především zohledňování romských hodnot, kultury a romské rodiny ze strany pedagoga.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ČAPEK, Robert, 2013. *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4640-1.
- [2] ČAPEK, Robert et al., [2017]. *Jak budovat dobrý vztah s rodiči žáků*. Praha: Raabe. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-295-0.
- [3] DAVIDOVÁ, Eva, Ke způsobu bydlení, obživy a odívání: *Romové - O Roma: tradice a současnost*, 1999. Brno: SVAN. ISBN 80-7028-141-3.
- [4] EGER, Ludvík, ed., 2001. *Komunikace školy s veřejností*. Plzeň: Západočeská univerzita, Katedra marketingu, obchodu a služeb. ISBN 80-7082-828-5.
- [5] FELCMANOVÁ, Alena, 2013. *Rodiče - nečekaní spojenci: jak rozvíjet partnerský dialog mezi školou a rodinou*. Praha: Člověk v tísni, vzdělávací program Varianty. ISBN 978-80-87456-45-3.
- [6] GAVORA, Peter, 1988. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: Veda.
- [7] GAVORA, Peter, 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JŮVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-.
- [8] HENDL, Jan, 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2.
- [9] HORVÁTHOVÁ, Jana, 2002. *Kapitoly z dějin Romů*. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny. ISBN 80-7106-615-x.
- [10] HÜBSCHMANNOVÁ, Milena, 1993. *Šaj pes dovakeras: Můžeme se domluvit*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého. ISBN 80-706-7355-9.
- [11] HÜBSCHMANNOVÁ, Milena, 2003. *Romské hádanky: hin man ajsi čhaj, so--*. Praha: Fortuna. ISBN 80-7168-842-8.
- [12] JANOUŠEK, Jaromír, 2015. *Psychologické základy verbální komunikace: projevy psychických funkcí ve verbální komunikaci, významová dynamika a struktura komunikačního aktu, komunikace písemná, ženská, mužská, virtuální, vnitřní kooperace a vnitřní řeč ve verbální komunikaci*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4295-3.
- [13] JIŘINCOVÁ, Božena, 2010. *Efektivní komunikace pro manažery*. Praha: Grada. Vedení lidí v praxi. ISBN 978-80-247-1708-1.

- [14] KALEJA, Martin, 2011. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7368-943-8.
- [15] KALEJA, Martin, 2013. *Determinanty hodnotových konstruktů ve vzdělávání romských žáků základních škol*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7464-233-3.
- [16] KOLÁŘ, Zdeněk, 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3710-2.
- [17] KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 2008. *Konflikty mezi lidmi*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-407-6.
- [18] LÁZNIČKOVÁ, Ilona. *Tradiční rodinné vztahy, obřady a obyčeje. Romové - O Roma: tradice a současnost*, 1999. Brno: SVAN. ISBN 80-7028-141-3.
- [19] LINDNER, Ulrike, 2019. *Pozor, rodiče ve školce!: typické konflikty s rodiči a jak s nimi zacházet*. Přeložil Alena BEZDĚKOVÁ. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1521-9.
- [20] MANN, Arne B., 2001. *Romský dějepis*. Praha: Fortuna. ISBN 80-7168-762-6.
- [21] MATĚJČEK, Zdeněk, 1994. *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. 98 s. Praha: Portál. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-85282-83-6.
- [22] MATĚJČEK, Zdeněk, 1992. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: SPN. Psychologická literatura. ISBN 80-04-25236-2
- [23] MICHALÍK, Jan, 2012. *Metodický průvodce - rodiče dítěte se zdravotním postižením (nejen) na základní škole*. Ústí nad Labem: EdA. ISBN 978-80-904927-8-3.
- [24] MAPPES-NIEDIEK, Norbert, 2013. *Chudáci Romové, zlí Cikáni: co je pravdy na našich předsudcích*. Brno: Host. ISBN 978-80-7294-869-7.
- [25] NAKONEČNÝ, Milan, 2020. *Sociální psychologie*. Praha: Stanislav Juhaňák - Triton. ISBN 978-80-7553-842-0.
- [26] NEČAS, Ctibor, 1999. *Romové v České republice včera a dnes*. 4. dopl. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého. ISBN 80-7067-952-2.
- [27] NELEŠOVSKÁ, Alena, 2005. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0738-1.

- [28] PAVELČÍKOVÁ, Nina, 2004. *Romové v českých zemích v letech 1945-1989*. Praha: Úřad dokumentace a vyšetřování zločinů komunismu PČR. Sešity (Úřad dokumentace a vyšetřování zločinů komunismu PČR). ISBN 80-866-2107-3.
- [29] PLAŇAVA, Ivo, 2000. *Manželství a rodiny: struktura, dynamika, komunikace*. Brno: Doplněk. ISBN 80-7239-039-2.
- [30] Principy komunikace školy s rodiči, 2021. *Školství*. Praha: Dictum, s. r. o., **29**(37), 11. ISSN 0862-9641.
- [31] PROKEŠOVÁ, Miriam, 2010. *Romové, otázky a hledání odpovědí*. Ostrava: Repronis. ISBN 978-80-7329-249-2.
- [32] RABUŠICOVÁ, Milada & TRNKOVÁ, Kateřina. (2003). Role rodičů ve vztahu ke škole - teoretické koncepty. *Pedagogika*. 141-151.
- [33] ŘÍČAN, Pavel, 2000. *S Romy žít budeme - jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti*. Vyd. 2., upr. Praha: Portál. ISBN 80-7178-410-9.
- [34] SKUTIL, Martin, 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7.
- [35] STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN, 1999. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce. SCAN. ISBN 80-85834-60-x.
- [36] ŠIŠKOVÁ, Tatjana, ed., 2001. *Menšiny a migranti v České republice: [my a oni v multikulturní společnosti 21. století]*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-648-9.
- [37] ŠIŠKOVÁ, Tatjana, ed., 2008. *Výchova k toleranci a proti rasismu: [multikulturní výchova v praxi]*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál. ISBN 978-807-3671-822.
- [38] ŠOTOLOVÁ, Eva, 2011. *Vzdělávání Romů*. 2., rozšíř. a uprav. vyd. Praha: Univerzita Karlova, Nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-1909-5.
- [39] ŠULOVÁ, Lenka, 2019. *Raný psychický vývoj dítěte*. Třetí vydání. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-4479-0.
- [40] ŠVANCAR, Radmil, 2022. Stavět mosty z obou stran. *Učitelské Noviny*. Praha: GNOSIS, spol., **125**(3), 8-10. ISSN 0139-5718.
- [41] ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.

- [42] Úloha školy v prevenci záškoláctví a skrytého záškoláctví, 2022. *Školství*. Praha: Dictum, s. r. o., 30(1/2), 16. ISSN 0862-9641.
- [43] VÁGNEROVÁ, Marie, 2004. *Psychopatologie pro pomáhající profese / Marie Vágnerová*. Vyd. 3., rozš. a přeprac. Praha: Portál. ISBN 80-7178-802-3.
- [44] VÁGNEROVÁ, Marie, 2005. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-1074-4.
- [45] VENGLÁŘOVÁ, Martina a Gabriela MAHROVÁ, 2006. *Komunikace pro zdravotní sestry*. Praha: Grada. Sestra (Grada). ISBN 80-247-1262-8.
- [46] VYBÍRAL, Zbyněk, 2009. *Psychologie komunikace*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-387-1.
- [47] VYCHOPŇOVÁ, Lucie, 2013. *Žebříček hodnot vsetínských Romů*. Zlín. Bakalářská práce. UTB. Vedoucí práce Mgr. Jakub Hladík, PhD.
- [48] VYMĚTAL, Jan, 2008. *Průvodce úspěšnou komunikací: efektivní komunikace v praxi*. Praha: Grada. Manažer. ISBN 978-80-247-2614-4.

Internetové zdroje:

- [49] JANOŠOVÁ, P. (2020) Studijní text Janošova, P. *Základy sociální psychologie: Komunikace*. [online]. 2020 [cit. 2022-10-21] Dostupné z: <https://turbo.cdv.tul.cz/mod/book/view.php?id=5969&chapterid=6265>
- [50] KARTOUS, Bob. David Čáp: *Základem dobré komunikace s rodiči jsou srozumitelná pravidla*. Eduin [online]. Praha 5 – Stodůlky: EDUin, o. p. s., 2014, 25. listopadu 2014 [cit. 2022-09-07]. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/clanky/david-cap-zakladem-dobre-komunikace-s-rodici-jsou-srozumitelna-pravidla/>
- [51] SELECKÁ, Denisa, *Children in Roma families* [online]. 2019 [cit. 2022-09-23]. Dostupné z: <https://e-pedagogium.upol.cz/pdfs/epd/2019/02/02.pdf>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

č.	Číslo
OSPOD	Orgán sociálně-právní ochrany dětí
s.	Strana
Sb.	Sbírký
Tzv.	takzvaný
ZŠ	Základní škola

SEZNAM OBRÁZKŮ

<i>Obrázek 1: Paradigmatický model sestavený v rámci axiálního kódování (Vlastní výzkum, 2023)</i>	<i>57</i>
--	-----------

SEZNAM TABULEK

<i>Tabulka 1: Sociodemografické údaje o participantech (Vlastní výzkum 2023)</i>	<i>34</i>
<i>Tabulka 2: Charakteristika kategorie č. 1: Romské hodnoty (Vlastní výzkum, 2023).....</i>	<i>39</i>
<i>Tabulka 3: Charakteristika kategorie č. 2: Romská rodina (Vlastní výzkum, 2023).....</i>	<i>43</i>
<i>Tabulka 4: Charakteristika kategorie č. 3: Specifika komunikace romského etnika.....</i>	<i>46</i>
<i>Tabulka 5: Charakteristika kategorie č. 4: Etická dilemata (Vlastní výzkum, 2023).....</i>	<i>51</i>
<i>Tabulka 6: Charakteristika kategorie č. 5: Syndrom vyhoření pedagoga (Vlastní výzkum, 2023)</i>	<i>54</i>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Seznam kódů vzešlých z otevřeného kódování, jejich lokalizace v transkriptech rozhovorů a příslušnost k dané kategorii

**PŘÍLOHA P I: SEZNAM KÓDŮ VZEŠLÝCH Z OTEVŘENÉHO
KÓDOVÁNÍ, JEJICH LOKALIZACE V TRANSKRIPTECH
ROZHOVORŮ A PŘÍSLUŠNOST K DANÉ KATEGORII**

NÁZEV KÓDU	LOKALIZACE VÝZNAMOVÉ JEDNOTKY V TEXTU	ZAŘAZENÍ KÓDU DO KATEGORIE
Odlišné hodnoty od majoritní společnosti	Z1, M14, K3, T1	ROMSKÉ HODNOTY
Zakládání rodiny v mladém věku	Z2, Z3, M2	
Vzdělání nemá hodnotu	M14, T7, Z8, M2, J9, K10, T2,	
Priorita sociální dávky	M14, T6, T8, M8,	
Romská pospolitost	Z2,	
Vulgarismy jako norma	K4, K3	
Odpovědnost na škole	T7,	
Romština v domácnosti	K7	
Nenutí děti dělat, co samy nechtějí	M3, T8	
Řešení sporů před školou	K5, T1	
Začarovaný kolotoč, kruh	T5, Z2	
Rodina na prvním místě	Z3, T2, J9, J5	ROMSKÁ RODINA
Soužití ve velké rodině	K6, M2, K3, T2	
Zákonný zástupce prarodič	Z2, M1, T1, Z8	
Výchova prarodiče	Z5, Z6	
Tolerantní prarodič	Z2, Z10	
Rodičovské rozdělení rolí	M5, K3, M7	
Existenční problémy rodiny	K6, T4	
Postavení dítěte v rodině	Z10, M2	
Role staršího sourozence	Z8, T7	
Motiv komunikace zák. zástupce- sociálka	K9, Z2, Z8	SPECIFIKA KOMUNIKACE ROMSKÉHO ETNIKA
Pravidelná komunikace	Z10, K8, J1, M11, J2, J8	
Telefonní ústředna	Z8	
Forma sdělení informací	J9, M12	
Třídní schůzky	T2, M12, M5, T1	
Absence dítěte	T7, M11, Z10, Z17, J2	
Páteční absence	Z15	
Výchovná komise	M11, J4	
Výlety a exkurze	T2, J8	
Komunikace přes internet	T1, T2	
Laxní přístup rodiče	K3, T1, K4	
Výmluvy rodiče	M2, J2, K3, Z10, K6, Z14, K8, Z14	
Naslibují hory doly	J1, Z14	

Házení hrachu na zeď	J11	
Emotivní reakce rodiče	K9, J2, M3, M4, M5, M6, Z11, Z14, Z18, Z10, K1	
Jsou horkokrevní a není jim radno odsekávat	Z14, K1	
Neverbální komunikace	K6, M5, Z11	
Poklidná komunikace	K5, K6, M5, M8, J4, J5	
Vstřícná komunikace vůči rodiči	J9, K6	
Neformální vztahy	Z19, K10	
Opora v dokumentech školy	Z16, K9	
Znalost rodiny	J1, Z19, J4, M9, J8	
Komunikace před školou	J1, K9, M9,	ETICKÁ DILEMATA
Pedagog domlouvá dítěti sám	M12, K3, K6, K4	
Rozhodnutí, zda kontaktovat zákonného zástupce	J10, Z20	
Určení kdy kontaktovat zákonného zástupce	J11	
Podpora/Motivace rodiče	Z10, Z16,	
Sociální pedagog v terénu	Z2, Z13, J2	
Návrh řešení situace	M8, J10, J5	
Dopad neřešení povinností zákonného zástupce	T3	
Recidiva	T1	
Odebrání dítěte z rodiny – zásah instituce	M14, J10,	
Nelze pomoci někomu kdo o to nestojí	J2	
Důležitost ve znalosti Romské kultury	J2	
Naděje pedagoga	M8, K7, J7, K1, J6	
Rodiče mají allinclusiv	K11, T6	SYNDROM VYHOŘENÍ PEDAGOGA
Povinnosti nad pracovní náplň	Z20, K8, K11, Z8	
Pocity pedagoga	M13, K4, J7, M10, J1, T6, K7, Z8	
Zlomila hůl	K7	
Rezignace pedagogů	J7, Z2	
Uvědomění pedagoga	Z20, M5, M10, K1, K2, K11, J5, K7	
Radši jednám s dětma	Z12	