

Kluby FIE a KK: Vliv na kognitivní, jazykové a matematické výkony

Výzkumná zpráva

Páchová, A., Bittnerová, D., Franke, H., Rendl, M., Smetáčková I.

PedF UK v Praze

Katedra psychologie

2016

Obsah

1. ÚVOD: ZADÁNÍ A CÍLE VÝZKUMU	4
2. METODY PRÁCE.....	5
2.1. DESIGN VÝZKUMU	5
2.2. NÁPLŇ KLUBU FIE A KLUBU KK.....	7
2.3. POPIS LOKALIT A SPECIFIKA JEDNOTLIVÝCH KLUBŮ	10
2.3.1. <i>Situace obcí</i>	10
2.3.2. <i>Charakteristika škol a klubů v jednotlivých lokalitách</i>	20
2.4. POPIS SOUBORU DĚTÍ	26
2.5. ZPRACOVÁNÍ DAT A PREZENTACE VÝSLEDKŮ.....	28
3. VÝSLEDKY KVANTITATIVNÍ ČÁSTI	30
3.1. POPIS KOGNITIVNÍCH TESTŮ A VÝSLEDKŮ ZA CELÝ SOUBOR DĚTÍ.....	31
3.1.1. <i>SON-R 2,5-7</i>	32
3.1.2. <i>Ravenovy progresivní matice – barevné</i>	40
3.1.3. <i>Vybrané subtesty z inteligenčního testu Stanford Binet IV. Revize</i>	42
3.1.4. <i>Shrnutí výkonů v kognitivních testech</i>	46
3.2. POPIS JAZYKOVÝCH TESTŮ A VÝSLEDKŮ ZA CELÝ SOUBOR DĚTÍ	48
3.2.1. <i>Jazykové schopnosti</i>	49
3.2.2. <i>Čtení a psaní a jejich prediktory</i>	56
3.2.3. <i>Shrnutí výkonů v jazykových zkouškách</i>	62
3.3. POPIS MATEMATICKÝCH TESTŮ A VÝSLEDKŮ ZA CELÝ SOUBOR DĚTÍ	62
3.3.1. <i>Znalost čísel</i>	64
3.3.2. <i>Chápání matematických operací</i>	65
3.3.3. <i>Shrnutí</i>	72
3.4. POROVNÁNÍ VÝKONŮ DĚTÍ DOCHÁZEJÍCÍCH DO KLUBŮ FIE A KK.....	73
3.4.1. <i>Shrnutí rozdílů mezi skupinou FIE a KK</i>	81
3.5. ROZDÍLY MEZI LOKALITAMI	82
3.6. HLEDÁNÍ SOUVISLOSTÍ	88
3.6.1. <i>Regresní analýza</i>	88
3.6.2. <i>Další analýzy</i>	91
4. VÝSLEDKY KVALITATIVNÍ ČÁSTI.....	98
4.1. UČITELSKÁ A LEKTORSKÁ PERSPEKTIVA	98
4.1.1. <i>Východiska: dilemata ve vztahu minorit a školy</i>	98
4.1.2. <i>Metodologie kvalitativní studie</i>	100
4.1.3. <i>Výsledky: Učitelská perspektiva</i>	103
4.1.3.1. <i>Co je cílem školního vzdělávání? Realita versus kurikulární dokumenty</i>	104
4.1.3.2. <i>Jaké charakteristiky romských dětí ovlivňují vzdělávání?</i>	107
4.1.3.3. <i>Spolupráce mezi školou a rodiči</i>	117
4.1.3.4. <i>Didaktické postupy</i>	121
4.1.3.5. <i>Závěrečné srovnání</i>	124
4.1.4. <i>Výsledky: Lektorská perspektiva</i>	127
4.1.4.1. <i>Profesní zázemí lektorek</i>	128
4.1.4.2. <i>Vymezení programu a vztah k němu</i>	131
4.1.4.3. <i>Organizace klubů</i>	134
4.1.4.4. <i>Náplň klubů</i>	137
4.1.4.5. <i>Závěr</i>	141
4.2. RODINY A JEJICH POSTOJE KE VZDĚLÁVÁNÍ	143
4.2.1. <i>Metodologie</i>	143
4.2.2. <i>Zelená</i>	145
4.2.2.1. <i>Shrnutí</i>	163

4.2.3.	<i>Červená</i>	164
4.2.3.1.	Shrnutí	171
4.2.4.	<i>Modrá</i>	172
4.2.4.1.	Shrnutí	183
4.2.5.	<i>Priority rodičů tří sledovaných obcí</i>	183
5.	ZÁVĚR	188
6.	LITERATURA	198

1. Úvod: zadání a cíle výzkumu

Výzkumný projekt byl PedF UK zadán neziskovou organizací ETP Slovensko, která celý následný výzkum financovala z grantu Nadací Velux v rámci projektu Budujeme nádej – Zlepšenie kvality života obyvateľov rómskych get. **Prvotním cílem výzkumu bylo ověření efektivity metody Feuersteinova instrumentálního obohacování (FIE) u skupiny romských dětí.** Přípravné fáze výzkumu probíhaly primárně na jaře roku 2015, hlavní výzkum byl následně realizován během školního roku 2015-2016.

PedF UK byla zodpovědná za výzkumnou část projektu, ETP Slovensko za část intervenční (odpolední výukové aktivity s dětmi) a za sběr dat (ten ovšem probíhal ve spolupráci s PedF UK). Je třeba zdůraznit, že aktivity s romskými dětmi nebyly pro ETP něčím novým. Naopak, ETP Slovensko tyto aktivity dlouhodobě organizuje. Výzkum tedy započal v době, kdy již bylo pravidelné fungování odpoledních klubů v organizaci zaběhnuté. Zkušenosti v ETP s nastavením odpoledních aktivit byly bezpochyby výhodou, ovšem současně s sebou přinášely některá výzkumná omezení. Tato omezení, o nichž se podrobněji zmíníme v podkapitole 2.1. Design výzkumu, ovlivnila zejména charakter kontrolní skupiny, což následně vedlo k nutnosti pozměnění výzkumného cíle. Vzhledem k aktivnímu nastavení kontrolní skupiny se **hlavní zájem studie přesunul na popis rozdílů v tréninkových efektech u skupiny FIE a u skupiny s jiným intervenčním programem (viz níže).** Do výzkumu byly zahrnuty děti ze tří lokalit, které v září 2015 nastoupily do prvního ročníku. Celkem děti docházely do čtyř různých tříd. Cílem práce tedy bylo porovnat i vlivy s tímto spojené.

2. Metody práce

2.1. Design výzkumu

Vzhledem k zadání, kdy prvotním cílem studie bylo ověření efektivity metody FIE u romských dětí, jsme se od počátku snažili o nastavení klasického designu – pretestová fáze, fáze intervenční – tréninková a fáze retestová. V rámci pretestové fáze byla zjišťována vstupní úroveň rozvoje řeči a myšlení a totéž bylo zjišťováno rovněž na konci školního roku. To proto, aby bylo možné porovnáním výsledků zjistit, o kolik se děti během roku zlepšily.

Původním záměrem bylo srovnání tří skupin:

- První skupina měla být experimentální, tedy taková, která by byla tvořena dětmi absolvujícími tréninkový program FIE.
- Druhá skupina pak měla být aktivní kontrolní skupinou, která by trávila srovnatelný čas s dospělými z majority, jako tomu bylo u skupiny experimentální (ovšem s alternativními aktivitami, nikoli však řízenými jako strukturovaný tréninkový program).
- Třetí skupinou by pak byla pasivní kontrolní skupina, která by byla pouze otestována v pretestu a v retestu, ale dětem z této skupiny by se v odpoledních hodinách nikdo specificky nevěnoval.

Z několika důvodů však nebylo možné tento model výzkumu uskutečnit. Vzhledem k tomu, že rozřazování dětí do tří skupin mělo proběhnout až po pretestovém testování (aby byly skupiny vyrovnané z hlediska pretestových výkonů), existovalo riziko, že by do pasivní kontrolní skupiny bylo zařazeno dítě, s jehož rodinou ETP již nějakým způsobem spolupracuje. Z pochopitelného etického hlediska i z hlediska pragmatického toto nebylo pro ETP přijatelným řešením. Tento model by byl navíc rovněž velmi náročný z finančního hlediska (počet dětí, od kterých by bylo třeba získat testová data, by byl o třetinu vyšší) a také z hlediska organizace výzkumu (v zařazených lokalitách bychom se potýkali s nedostatkem dětí).

Z uvedených důvodů jsme tedy výzkumný **model omezili na dvě skupiny – na skupinu experimentální a na skupinu aktivní kontrolní**. Pro aktivní kontrolní skupinu jsme se rozhodli z toho důvodu, aby bylo možné případné rozdíly mezi skupinami vysvětlit specifickým působením metody FIE. V opačném případě by totiž nebylo jasné, zda je možné tréninkové zisky přičíst dané metodě, či tréninku v obecném slova smyslu. Naopak nevýhodou

aktivní kontrolní skupiny je fakt, že v případě shodných tréninkových efektů v obou skupinách není jasné, zda příčiny zlepšení nestojí mimo sledované intervence, ve kterých se dané skupiny neliší (v našem případě by mohlo jít např. o dopolední vyučování či o efekt zrání).

Všechny děti, které byly do výzkumu zahrnuty (viz popis souboru dětí), byly v pretestové fázi otestovány celou navrženou testovou baterií (kompletní popis testů bude prezentován zvlášť v kapitolách popisující výsledky: 3.1., 3.2. a 3.3.). Testování probíhalo ve spolupráci se studentkami psychologie Prešovskej univerzity, které byly podrobně zacvičeny do testových metod.

Na základě pretestových výsledků byly děti rozděleny do dvou skupin, a to tak, aby se testové výkony dětí z jedné a z druhé skupiny statisticky významně nelišily. Kromě testových výkonů jsme se snažili o srovnatelnost skupin rovněž z hlediska rodinného zázemí (data byla získávána přímo od rodičů formou dotazníku). Vzhledem k předpokládaným dalším vlivům prostředí, zejména souvisejícím s dopolední výukou (způsob výuky), byla rovněž snaha o to, aby byly skupiny experimentální a kontrolní vyrovnané rovněž z tohoto hlediska.

Z tohoto důvodu jsme se rozhodli, že v každé lokalitě budou vytvořeny oba kluby (klub FIE a KK), aby byla zachována co největší srovnatelnost obou skupin (FIE a KK). Obdobně jsme postupovali se školními třídami. (To se však týká pouze jedné lokality, ve které byly do výzkumu zařazeny dvě třídy. Ve zbylých lokalitách byla třída pouze jedna, takže toto nebylo nutné řešit). Každou školní třídu jsme tedy rozdělili na poloviny, z nichž jedna byla zařazena do experimentální skupiny a druhá do kontrolní skupiny. Tímto způsobem se nám podařilo vytvořit ve sledovaných charakteristikách srovnatelné skupiny (blíže k charakteristikám dětí viz kapitola 2.4. Popis souboru dětí).

Co se týče odpoledních aktivit, ty byly plně v režii ETP. Odpolední aktivity měly probíhat každý den po dobu 2 hodin, přičemž jen část tohoto času měla být věnována řízeným specifickým aktivitám. Naším požadavkem byla srovnatelnost aktivit kontrolní a experimentální skupiny s jedinou výjimkou – děti z experimentální skupiny měly po stanovený čas pracovat pomocí metody FIE (v kontrolní skupině v tento čas měly probíhat jiné nespecifické aktivity). Náš požadavek se však podařilo naplnit pouze částečně. Kromě výzkumného záměru bylo pochopitelně cílem ETP maximální využití času rovněž u dětí v kontrolní skupině. Za tímto účelem ETP navázalo spolupráci se zkušenou speciální pedagožkou, která v průběhu roku vytvářela specifický tréninkový program (program Krížom Krážom – KK) pro děti z kontrolní skupiny a současně působila jako supervizorka pro lektory působící u těchto dětí. Mluvit za takovýchto podmínek o skupině kontrolní se může zdát zavádějící, proto budeme v dalším textu mluvit jednoduše o skupině FIE a o skupině KK. Jsme

si vědomí omezení, která vyplývají jak z tohoto nastavení kontrolní skupiny, tak rovněž z absence skupiny pasivní a budeme se je snažit v následujícím textu reflektovat.

Na začátku školního roku tedy byly děti otestovány sadou kognitivních a řečových testů a testem z matematiky, následovala fáze intervenční, která byla specifická v každé skupině a na konci školního roku proběhl retest. V této fázi byly všechny děti opět otestovány sadou testů, která byla té pretestové velmi podobná. O dílčích rozdílech bude zmínka při popisu jednotlivých testů (kapitoly 3.1., 3.2. a 3.3.).

Kromě sběru testových dat probíhaly během školního roku další výzkumné aktivity, které se týkaly jak dětí, tak rovněž rodičů, učitelů a lektorů. S dětmi byly vedeny rozhovory týkající se jejich školních i mimoškolních zkušeností, a to ve dvou obdobích (v prosinci a v červnu 2016). Rodiče vyplňovali dotazník mapující rodinné zázemí a se zhruba třetinou z nich byly vedeny rozhovory (říjen 2015). Rozhovory byly vedeny rovněž s vyučujícími (září 2015) i lektory (listopad 2015). Kromě toho vyučující i lektoři ve dvou etapách (říjen – listopad 2015 a červen 2016) hodnotili děti ve vybraných charakteristikách a na konci školního roku rovněž vyplňovali krátký dotazník. Dalším zdrojem dat nám pak jsou tabulky, které každý den vyplňovali lektoři odpoledních klubů. Tabulky obsahují jak údaje o jednotlivých dětech (přítomnost v klubu, snaha, motivace), tak rovněž údaje o délce a povaze klubových aktivit.

Bližší specifikace uvedených výzkumných oblastí bude uvedena při popisu výsledků kvantitativní části (kapitola 3.) a zejména pak kvalitativní části studie (kapitola 4.).

2.2. Náplň klubu FIE a klubu KK

Níže budou srovnány rozdíly mezi jednotlivými kluby, které byly v některých aspektech velmi výrazné, co se týče přídatných aktivit (domácí úkoly, volná hra) i celkové časové dotace. Rozdíly jsou způsobeny zejména odlišným pojetím přídatných aktivit v jednotlivých lokalitách. Jedná se např. o to, že zatímco v Modrých klubech probíhaly řízené aktivity po celou dobu trvání klubu, v Zelených klubech si děti kromě řízených aktivit hrály a v Červených klubech se kromě her a aktivit FIE, respektive KK, rovněž vypracovávaly domácí úkoly. Z uvedeného je ovšem patrné, že v průměru nebyly mezi kluby KK a FIE rozdíly – jak ve skupině FIE a KK byly rovnoměrně zastoupeny kluby s různými pojetími. V následující části textu se dále zaměříme na specifické rozdíly mezi oběma metodami – tedy FIE a KK.

Metoda FIE

Feuersteinovo instrumentální obohacování (FIE) je světově využívaný tréninkový program určený k rozvoji kognitivních funkcí. Autorem programu, který vznikl

v průběhu 50.-60. let 20. století je profesor Reuven Feuerstein. Program vznikl původně jako prostředek umožňující překonat prvotní nesnáze dětí imigrantů do Izraele s adaptací na kulturně odlišné školní prostředí (Málková, 2007).

Program vychází z teorie strukturální kognitivní modifikace (blíže viz Feuerstein, Rand, Hoffman, & Miller, 1980). Velmi stručně řečeno, podstatným předpokladem této teorie je fakt, že kognitivní výkon je měnitelný skrze zprostředkované učení. Daná teorie tedy nepovažuje inteligenci za neměnnou, vrozenou entitu a naopak předpokládá její trénovatelnost (Kozulin, Lebeer, Madella-Noja, Gonzalez, Jeffrey, Rosenthal, & Koslowsky, 2009). Důležitým pojmem daného přístupu je zkušenost zprostředkovaného učení. Jedná se o specifický druh interakce dospělého s dítětem, kdy dospělý „dopomáhá“ dítěti vnímat a zpracovávat realitu (Málková, 2007).

Cílem programu je jak zlepšování kognitivních funkcí, tak jejich náprava. Program je tvořen pracovními sešity s úkoly – instrumenty. Povaha instrumentů je různá a vzhledem k zaměření této práce se budeme orientovat pouze na ty z nich, se kterými pracovaly děti v rámci našeho výzkumu. Společným rysem všech instrumentů je jejich nespecifičnost, tedy nevázanost na konkrétní školní obsah. Jedná se tedy o trénink obecných funkcí, které jsou důležité pro kognitivní výkon, ovšem jsou nezávislé na typu materiálu. Jedná se o základní princip, na němž stojí předpoklad kognitivní modifikovatelnosti (Málková, 2007).

Původní tréninkový program byl určen pro děti zhruba od 9 let věku, případně pro starší děti i dospělé, jejichž výkon byl výrazněji oslaben. Na přelomu 20.-21. století pak vznikl program pro mladší děti FIE Basic (Feuerstein & Feuerstein, 2003).

Právě pomocí instrumentů z programu FIE Basic pracovali s dětmi naši lektori. K tomu, aby mohl lektor s danou metodou pracovat, musí absolvovat speciální kurz. Všichni naši lektori absolvovali školení minimálně v rozsahu 160 hodin (FIE Standard + FIE Basic) s certifikovanou lektorkou kurzu. Od září do června proběhly v každé lokalitě 3 supervizní setkání. Dalších 5 individuálních supervizí absolvoval každý lektor pomocí Skype rozhovoru. Předmětem supervize byla zejména práce s metodou.

Během školního roku s dětmi pracovali zejména na instrumentu Uspořádání bodů, který byl ve všech klubech dokončen na přelomu března a dubna. Následující dva měsíce se lektori s dětmi věnovali instrumentu Rozpoznání emocí.

Typickým úkolem instrumentu Uspořádání bodů je nalézt ve shluku bodů geometrické obrazce a body spojit tak, aby vzniklé uskupení obrazců odpovídalo předloze. Dle autorů daný instrument mimo jiné rozvíjí: vnímání konstantnosti tvarů, zaměřenost zrakové pozornosti a schopnost přenosu vizuálních vztahů, přesnost a preciznost, oddělování elementů, schopnost

plánování a omezování impulzivitu (dle Málková, 2007). My se dále domníváme, že je danými úkoly podpořena schopnost zrakového vnímání, grafomotoriky, schopnosti vyčlenit důležité parametry a strukturovat celek na části.

Typickým úkolem instrumentu Rozpoznávání emocí je soubor obrázků, které ukazují různé životní situace. Úkolem je identifikovat, v jaké míře se na obrázcích vyskytuje právě probíraná emoce. Podle autorů instrumentu cílem je naučit se identifikovat emoce u sebe i u ostatních (s dopomocí kognitivní složky), redukce egocentrismu a rozvoj empatie (dle Kozulin, 2007).

Metoda KK

Program Krížom Krážom (KK) byl vytvořen pedagožkou PaedDr. Zuzanou Révészovou. Jedná se o kombinaci programů vytvořených pro vzdělávání dětí z odlišného sociokulturního prostředí, se kterými se pracuje na Slovensku. Zejména jsou uplatňovány principy mezinárodního programu Step by step (více o programu např. Walsh, 2002) a programu Celodenního výchovného systému¹. Autorka programu dále vycházela z dalších různých, na Slovensku osvědčených a dostupných výukových a tréninkových materiálů. Specifikou programu KK byla skutečnost, že program byl v průběhu roku upravován (tak, aby vycházel vstříc potřebám dětí a lektorek).

Program KK je možné rozdělit do 5 oblastí: motorické a grafomotorické dovednosti, jazyk a komunikace, matematické schopnosti, sociální a emoční rozvoj a rozvoj kognitivních dovedností. Všechny lektorky KK absolvovaly školení v rozsahu 24 hodin. Plán týdenní činnosti obržely vždy s týdenním předstihem. Kromě toho každý měsíc probíhala v každé lokalitě individuální osobní supervize. Kromě metody se zde probíraly i individuální problémy jednotlivých dětí.

Konkrétní aktivity a podrobný popis programu klubu je uveden v samostatné publikaci (Mačáková et al., 2016). Zde se zaměříme spíše na hlavní aspekty, ve kterých se metoda KK odlišuje od metody FIE.

Asi nejvýraznějším rozdílem je obsahová zaměřenost klubu. I zde je mimo jiné cílem rozvoj kognitivních funkcí, nicméně tento se neděje „mimo obsah“, naopak obsah je zde podstatný. Program se na rozdíl od FIE nebrání vztahování se ke školní realitě, naopak se k ní hlásí. Dle citované publikace bylo dokonce snahou některé aktivity přizpůsobovat tak, aby

¹ Model CVS <http://web.eduk.sk/stahovanie/CVS0309.pdf>

odpovídaly právě probírané látce. Náplní klubu byly jak aktivity zaměřené na rozvoj obecnějších funkcí – jemná motorika, zrakové vnímání, sluchové vnímání, paměť, tak rovněž aktivity zaměřené na konkrétní učivo – čtení, psaní, počítání. Dalším podstatným rozdílem, který již z uvedeného vyplývá, je pak větší diverzita aktivit, které byly dětem v rámci programu předkládány.

2.3. Popis lokalit a specifika jednotlivých klubů

Výzkum probíhal ve třech lokalitách², které v následujícím charakterizujeme. Kromě literatury a informací od ETP zde rovněž čerpáme z pozorování a z rozhovorů s učitelkami, lektorkami a rodiči. Kontext je důležitý pro porozumění výsledkům představeným v dalších kapitolách.

2.3.1. Situace obcí

Obce, v nichž rodiny sledovaných žáků bydlí, spojuje problém sociální a prostorové segregace, kterou umocňuje i jejich špatná ekonomická situace (chudoba). Romové ve všech třech obcích: Červené, Modré, Zelené žijí v osadách, jejich kontakt s neromskými obyvateli obce je omezený, nezaměstnanost je chápána jako normální situace, občanská vybavenost nedosahuje standardu běžných slovenských obcí, demografický profil populace je ovlivněn vysokým podílem dětí a mládeže do 18 let, jazykem komunikace v lokalitách je romština. (viz Tabulka 1)

Romové ve sledovaných obcích jsou si vědomi, že žijí jinak než majorita, ale v podstatě rozumějí jenom životu v osadě. Vědí, že materiální úroveň osad je jiná, nedostatečná „*Ako tuná bývame! Hoci sme v Únii, ale nebývame ako v Únii. Jedna studňa na osadu!*“ (Matka – Červená) Zároveň nedokáží z obcí odejít. Ať z toho důvodu, že vědí, že nebudou přijati (Srov. Skupnik 2006), nebo proto, že mají pocit, že do osady patří, nebo na svou situaci rezignovali. Někteří z nich usilují vymanit se z vyloučení, v mnoha ohledech se snaží dělat aktivní kroky, aby se mohli zapojit do světa neromů. Aktivně se ptají na život mimo osadu: „*No aj teraz. Tak tu žijeme tu na Slovensku, vidíte. No u vás sa ako žije, chcela by som vedieť?*“ (matka - Zelená)

² Pro zachování anonymity jednotlivých aktérů a informátorů používáme pro jednotlivé obce smyšlené názvy (Červená, Modrá a Zelená lokalita)

Romové ale zpravidla komunikují jen se zprostředkovateli majority, tedy se státními úředníky, pracovníky ve školství a pracovníky neziskovky, resp. fary. Do světa neromů vstupují nepřímo, skrze dílčí obrazy, které neromští zprostředkovatelé nabízejí, aby posílili integraci těchto lidí do společnosti. Tuto prointegrační roli hrají i média, která dále zkreslují obraz neromského světa.

Situace v jednotlivých námi sledovaných obcích se podobá ovšem jen v těchto hrubých rysech. Osady v obcích Červená, Modrá a Zelená se liší velikostí populace, možností výdělků, vnitřní sociální hierarchií, sociálním klimatem v obci.

Tab. 1: Demografický profil sledovaných obcí

Obec	Červená	Modrá	Zelená
Počet obyvatel v obci	852	16.350	3.655
Počet Romů v obci	685	2.300	1.984
Počet Romů ve sledované lokalitě	685	1.150	1.864
Počet nezaměstnaných Romů	160	405	500
Počet zaměstnaných Romů	15	95	130
Podíl počtu dětí a mládeže do 18 let	0,55	0,61	0,57
Počet žáků ZŠ	158	332	469

Zdroj: OÚ Červená, OÚ Modrá, OÚ Zelená

Obec Zelená se nachází v bezprostřední blízkosti průmyslového a správního centra. Tato poloha poznamenala vývoj obce. Nejprve rozvoj průmyslu v 2. polovině 20. století a následný razantní útlum se promítl do života obce. Z hlediska etnické skladby měla obec silnou maďarskou skupinu,³ v současné době pokračuje asimilace ve prospěch slovenštiny. V obci je obecní úřad, škola, dva kostely (katolický a evangelický, několik obchodů s potravinami, praktičtí lékaři, policejní služebna), existenčně je ale Zelená závislá na nedalekém městě. V Zelené působí nezisková organizace ETP, jež se zaměřuje na pomoc romským dětem.

Počet obyvatel, stejně jako počet Romů v obci se mění nebo různé statistiky uvádějí různé údaje. Podle sčítání obyvatelstva žilo v roce 2011 v Zelené 3256 osob a k romské národnosti se jich přihlásilo 884. Statistika zahrnutá v Atlasu rómských komunit na Slovensku 2013 uvádí pro Zelenou již přes 3400 obyvatel a z nich 42,6% Romů, což v přepočtu dokládá přítomnost 1462 Romů. Na základě aktuální statistiky obecního úřadu opět vzrostl počet obyvatel (3655) i počet Romů (1984). Ve sledovaných vyloučených lokalitách žije 1864 Romů. Obec sužuje velká nezaměstnanost. Podle sčítání obyvatelstva v roce 2011 bylo z 1435 ekonomicky aktivních osob 546 nezaměstnaných. V současnosti je podle informací úřadu evidovaných na úřadu práce 500 Romů a 130 je zaměstnaných v rámci aktivačních prací.

³ Dosud se v obci k maďarské národnosti hlásí 321 osob (Sčítání 2011).

Pracovní příležitost pro Romy vytváří především obecní úřad v rámci veřejně prospěšných prací. I to je důvod, proč řada rodin ze Zelené míří do emigrace.

Romové v Zelené žijí ve dvou osadách, kterým říkají starý a nový tábor. Obě se nacházejí na okraji obce. Starý tábor vznikl v rámci původní zástavby. Jedná se o domy, které si Romové pořídili v období socialismu. Tyto domy si však neudržely charakter vesnického rodinného domu se zahradou. Pozemky kolem nich poskytly parcely pro výstavbu dalších obydlí podle toho, jak se rodina rozrůstala. Tomu odpovídá i skutečnost, že Romové v osadě jsou z 50% vlastníky pozemků, na nichž dům stojí a v 40% pozemek vlastní jejich známý (Atlas rómských komunit na Slovensku 2013, 2014). Přestože v obci Zelená je 95% dostupnost veřejného vodovodu, a ve starém táboře 80%, nevyužívá ho nikdo. Vodu čerpají obyvatelé lokality z veřejné studny. Kanalizace zavedena není. Na starý tábor navazuje ulice vesnických rodinných domů, z nichž některé patří Romům, kteří se vracejí z migrace do Velké Británie. S ohledem na finanční možnosti těchto rodin jsou domy opravovány. Druhou osadu, nový tábor, zbudovala obec jako obecní bydlení a nabídla ho romským rodinám, které splňovaly určité podmínky. Tábor se nachází zcela na okraji obce, byly k němu vybudovány nové sítě, přístupová cesta je spíše cestou na staveniště. Byty, které tu obec zřídila, jsou jednak zděné řadové jednopodlažní domy s jednou bytovou jednotkou (1+1) v každém vchodu, jednak kontejnerová a karavanová obydlí. V novém táboře je voda a kanalizace zavedena do všech domů. V obou táborech používají domácnosti k topení pevná paliva. V obci existovala podle informátorů ještě jedna lokalita, kde bydleli Romové. S ohledem na záměry obecního úřadu byla zrušena a řada obyvatel dostala byt v novém táboře. Bydlení je pro Romy v Zelené výrazem sociálního statusu. Není to jen typ a vybavení domu, ale i adresa, na níž bydlí. Čím blíže jsou spojení s majoritou prostorově (blíže k neromské části obce) i symbolicky (byty přidělené od úřadu), tím více artikuluje nárok na sociální uznání (minimálně v očích neromů). Informátoři z nového tábora pokládali svoje bydlení za lepší a na úrovni, naopak obyvatelé starého tábora se se standardy bydlení nového tábora neporovnávali. Pro obyvatele osady je důležitá příslušnost k rozšířené rodině, ta ovlivňuje výlučný okruh lidí, kteří se spolu přátelí (a to i děti) a poskytují si pomoc. Romové zde nevytvářejí žádné politické uskupení, které by dokázalo vyjednávat o své pozici.

Zprostředkovateli v obci Zelená, tedy těmi, kdo pomáhají lidem v sociálním vyloučení, jsou policie, obecní úřad, škola a komunitní centrum ETP. Jejich aktivity směřují do oblasti bydlení, zaměstnanosti, vzdělávání, bezpečnosti atd., obecní úřad také zřídil komisi na řešení romské problematiky (Atlas 2014). Z jejich kroků lze vyrozumět, že se snaží respektovat romskou populaci nejen po stránce materiální a sociální, ale také podporují jejich sociální a

kulturní emancipaci. Důležitým krokem je, že škola přijala romské asistenty (resp. asistenty Romy) a romisty, kteří romskou kulturu a jazyk propojují se vzdělávacím programem školy. Ovšem přestože se na první pohled jeví aktivity těchto institucí jako prointegrační, v jednání většiny neromů je přítomna velká distance, pohrdání a snaha se izolovat od Romů. Předsudečné až diskriminační postoje souvisejí se sociálním klimatem v regionu sužovaném silným ekonomickým propadem, a do jisté míry i historií přítomnosti romské komunity v obci (Haišman 1999). V každodenní komunikaci se Romové o sobě od neromů otevřeně dozvídají, že jsou lidé druhé kategorie⁴. Možná i tato skutečnost přispívá k tomu, že lidé se vyhýbají cestám mimo osadu, resp. do blízkého města jezdí jen několikrát za měsíc, a to jen za účelem nákupu, k odbornému lékaři či na úřad. Zároveň si ale Romové v rozhovoru na neromy nestěžují, alespoň ne před cizím člověkem. Na otázku, jak se zde žije, říkají: „Dobre, dobrí ľudia tu sú.“ Etnická či rasová segregace jde tak daleko, že obě skupiny nemají žádné příležitosti pro setkávání: např. ve škole jen Romové z nejintegrovanejších rodin chodí do smíšených tříd, zatímco ostatní vytvářejí etnicky homogenní třídní kolektivy; organizují se zvláště romské a neromské trhy; také zábavy se konají odděleně; na hřbitově mají Romové svoji část. Místní neromové se navíc snaží své romské spolubčany nevidět. Symbolicky je to zřetelně pozorovatelné na webových stránkách obce, kde ani v popisu aktivit, ani ve fotogalerii není romská část obce dokumentována. Segregaci jistě posiluje i fakt, že ve škole neučí nikdo, kdo by bydlel v obci, s výjimkou romských asistentů, a mohl tedy zprostředkovat jiné informace o romských rodinách. Předsudky jsou přítomny i v postojích těch, kteří přijíždějí pomáhat. Partnerský přístup či profesionální vztah je spíše záležitostí jedinců (např. z ETP). Obecně lze říci, že přístup pomáhajících neromů je paternalistický, bez chuti či odvahy navázat bližší osobnější vztah. Ostražitost je ovšem logicky i na straně Romů. Pomoc v podstatě přijímají ti, kteří se nejvíce snaží integrovat. Ti získávají dočasné pracovní pozice v rámci veřejně prospěšných prací, využívají služeb komunitního centra, popřípadě dosahují na podporu bydlení.

Obec Zelená vylučuje Romy prostorově, sociálně i morálně. Paternalistickým přístupem posiluje v Romech pocit nutné asistence ze strany pomáhajících institucí. Tento nerovný přístup zvyšuje ostražitost a nechutí Romů se integrovat a posiluje jejich izolaci v Zelené, a to navzdory

⁴ Když jsem jela poprvé do obce Zelená a ptala se na stanoviště autobusu, bylo mi odpovězeno: „Tam, co sú ty čierny spoluobčania“. V autobuse jiný Slovák, který se zajímal o to, kam a proč jedu, exceloval v nekorektní kritice Romů, a bylo mu jedno, že sedí v jejich bezprostřední blízkosti. Cestující Romové proti této řeči otevřeně nevystoupili.

prointegračním projektům. Hranice mezi neromy a Romy je vidět na všech úrovních života (deklarace národnosti, prostor, jazyk).

Obec Červená náleží do stejného regionu jako Zelená. Na rozdíl od ní se ale nachází tak trochu zapomenuta, obklopena lesy a loukami „na samém konci světa“, což se promítá do migrace neromského obyvatelstva do měst (Sborník 2013). Přestože sem v pracovní dny jezdí téměř 16 párů autobusů, 28 km vzdálené město tady nic nepřipomíná. Obec má vlastní samosprávu, dvě nebo tři místa, kde lze nakoupit, mateřskou školu, faru a kostel.

Základní škola není v obci přítomná, je umístěna v několik kilometrů vzdálené vesnici. Přímo v obci je možné absolvovat výuční obor (zedník). I přes absenci základní školy mají děti v rámci obce svoje prostory. Evangelický církevní sbor v Červené (resp. farář a farářka) ve spolupráci s *ETP* se podílejí na vzdělávání a výchově místních dětí z romských rodin. Práci s dětmi nabízelo také občanské sdružení *Pre lepší život*, tato organizace ale v době výzkumu utlumovala svoji činnost.

Červená je malou obcí s přibližně 750 obyvateli (2013), resp. podle sčítání (2011) s 705 obyvateli. V současné době obec uvádí 852 obyvatel. Podle sčítání obyvatelstva se k romské národnosti přihlásilo 12 osob, nicméně statistika o počtu Romů v obci z roku 2013 udává 78,1% , což přepočteno by mělo být 588 lidí. V současné statistice obce počet Romů vzrostl na 685, tedy 80,4%. To znamená, že většina zde žijících lidí, které odborníci či úředníci identifikují jako Romy, se k romské národnosti v roce sčítání obyvatelstva nehlásila, ale naopak deklarovala většinovou národnost – slovenskou. Romská většina v obci se neprojevuje jen v početnosti. Romové významně participují na samosprávě obce, starostou místního obecního úřadu je Rom, stejně jako do funkcí zastupitelů byli zvoleni muži z romských rodin (šest Romů, jeden nerom – Sborník 2013: 11). Z hlediska zaměstnanosti v roce 2011 nepracoval v obci žádný člověk ekonomicky aktivního věku. Jedna třetina žen byla na mateřské či rodičovské dovolené, důchodci tvořili jednu desetinu obyvatelstva obce, zatímco děti a studující dosáhli téměř 42% populace obce. I v současnosti nezaměstnanost zůstává vysoká. Na úřadu je evidováno 160 osob, pracuje 15. Přesto nejsou zdejší Romové zcela bez zdroje příjmu. Kromě veřejně prospěšných prací jsou zapojeni do sběru lesních plodin a produktů, vždy podle sezóny se zde nabízí přivýdělek prostřednictvím sběru žaludů, hub, borůvek atd.; v těchto obdobích se mobilizují celé rodiny k vykonávání těchto prací.

Romové jsou, jak bylo uvedeno v úvodu popisu obcí, prostorově segregováni od neromských obyvatel obce. Osada k obci přiléhá (Sborník 2013: 11). Rozkládá se podél slepé cesty a končí na úbočí, kde v současné době probíhá výstavba rodinných domů. Projekt Z

chatrče do 3E domu, v obci Červená podnítilo a zároveň administruje ETP. Rodiny, které dokáží dodržovat podmínky mikropôžičkového programu, si staví svépomocí za odborného dohledu stavebního dozoru vlastní domy na vlastních pozemcích. Většina ostatních obyvatel osady ale bydlí v načerno postavených jedno- až dvouprostorových domech na cizích pozemcích, bez vodovodu a kanalizace. Právě voda je problém, protože donáška vody ze vzdálené studny stojí matky hodně času a sil, což může mít vliv na jejich zájem o vzdělávání dětí. Naopak rodiny, jejichž status je vysoký (např. vedení obce), bydlí ve standardních venkovských domech, nikoliv však v neromské části, i oni si kdysi koupili nemovitosti u cesty do osady. V osadě fungují prodejci zboží, stejně jako zde je přítomna lichva (úžera).

Zkušenost obyvatel osady s neromy je dvojí: jednak zažívají razantní odmítnutí, jednak je prohlubována mezi nimi a některými neromy důvěra. Někteří obyvatelé osady otevřeně mluvili o despektu, který zažívají od neromů. Zmiňovali např. ty, kteří v obci nebydlí, ale vlastní zde pozemky. Přestože nechtějí nemovitosti využívat, odmítají je ze zásady Romům prodat, protože je prostě v obci nechtějí. S jinými neromy ale obyvatelé osady mají partnerský vztah či důvěřují jejich pomoci. Někteří je dokonce vidí jako klíčové ve svých osobních rozhodnutích. Velké zázemí poskytuje již zmiňovaná fara. Farářka spolu s pracovníky ETP zde plošně poskytují podporu romským dětem. Zejména pracovníci, kteří v obci bydlí, dokážou být nápomocni i v každodenních problémech romských rodin.⁵ Snaží se také otevřít prostor pro dialog s Romy, aby oni sami zformulovali svoje problémy a hledali cesty pro jejich řešení.⁶ Romové v Červené nejsou neviditelní či nevidění. Naopak s ohledem na jejich početnost, podíl na obecní politice, účast na společenských a náboženských aktivitách se stávají klíčovou populací, která ovlivňuje život v obci. To je vidět i na webových stránkách obce, kde jsou Romové i neromové foceni při událostech obce. Dále jsou zde prezentovány akce, které směřují k solidární podpoře sociálně vyloučených lokalit v regionu. Navíc je Červená ve veřejném prostoru označována jako ukázková lokalita, kde se daří řešit problémy sociální exkluze (Sborník 2013). Možná i to je důvod, proč migrace do Velké Británie je spíše okrajovou záležitostí, alespoň podle informátorů.

Sociální hierarchie v osadě je stabilizovaná. Dokládá to nejen participace na politice obce, ale také schopnost některých rodin zajistit pro své spoluobčany přivýdělek, dávat zboží

⁵ Např. při výzkumu dvě ženy vyjednávaly s pracovníky ETP, zda by pro ně neopatřila obnošené boty.

⁶ Informátoři zmiňovali, že se snažili s matkami řešit, jak by bylo možno dětem poskytnout větší podporu při vzdělávání. Přestože se podle neromů toto setkání neukázalo jako podnětné, ukázalo na priority, které romské matky musí v obci řešit. Problémem je voda, kterou musí domů donášet z několik desítek metrů vzdálené studny, což žádá velkou časovou dotaci v denním režimu.

na dluh atd. O postavení rozhoduje více pověst rodiny než statusy, podle kterých je prestiž odvozována u majority (např. vzdělání a zaměstnání).

V obci Červená jsou Romové prostorově segregováni, trpí chudobou, nezaměstnaností stejně jako si jsou vědomi sociálního odmítnutí ze strany neromů. Přesto v kontextu života v obci nacházejí svoji důstojnost. Mnozí z nich nejsou v přístupu ke svému životu pasivní, ba naopak jsou sebevědomí a kritičtí k vlastní situaci (kritika jde ovšem často na adresu neromů, kteří jsou činěni zodpovědnými za nedůstojné životní podmínky). Asistence ze strany neromů není chápána jako mocensky vnucená. Vše je dáno tím, že Romové zde mohou v řadě ohledů rozhodovat o příležitostech, které dostávají, nikoliv být předmětem asistence.

Město Modrava, jejíž součástí je **městská část Modrá**, se nachází v podhorském regionu. Jedná se o správní centrum se sítí úřadů, škol, zdravotnických zařízení, kulturních stánků, obchodů a služeb. Přes více než 15% nezaměstnanost nepatří tento region zdaleka k nejhorším (Trh 2016). Nicméně největší nezaměstnanost je právě ve městě (Nezaměstnanost 2013). Statistiky (Sčítání 2011, Atlas 2013) se shodují a uvádějí, že zde žije kolem 16400 obyvatel. K romské národnosti se v roce 2011 hlásilo přes 1200 lidí. Podle Atlasu z roku 2013 bylo Romů započteno téměř 1620. Ve vztahu k námi sledované městské části jsou tato čísla jen orientační. Romové totiž v Modravě nežijí jen v rámci Modré, ale bydlí i v dalších částech města. Přesto lze soudit, že i Romové v Modré romskou národnost deklarují, tedy že respektují hranici mezi Romy a neromy. Podle nejnovějších statistik městského úřadu v Modré žije 1150 Romů.

Modrá byla původně samostatná obec, asi 4 km vzdálená od centra města. Nachází se zde kostel, základní škola, obchod, autobusová zastávka městské dopravy, policejní služebna a komunitní centrum, které sídlí v prostorách bývalého kulturního domu. V rámci sociální práce zde působí jednak ETP, jednak státní správou financovaní terénní sociální pracovníci (díky legislativním průtahům na straně státu byla ale jejich činnost v době výzkumu utlumena).

Osada se nachází v prodloužení jedné z původních komunikací obce. Domy, které zde stojí, jsou v podstatě trojího typu. Období reálného socialismu připomínají dvoupodlažní rodinné domy. V okolí nich se nacházejí svépomocí budované stavby a na ně přiléhající přístavby⁷. V návaznosti na ně pak probíhá současná výstavba s podporou ETP, podobně jako v obci Červená. Nezisková organizace v tomto směru poskytuje *sporiaci a mikropożyczkový*

⁷ Postupné přístavování obydlí je běžnou praxí. Přístavbu si pořizuje mladý pár, aby měl svoje bydlení. Zpravidla se připojují na rodičovský dům partnera – muže.

program na rekonstrukci bydlení. Přestože stavby mají různou kvalitu a zvenčí nepůsobí výstavním dojmem, zařízení některých bytů je nákladné a okázalé. Tedy nejen typ bydlení, ale především vnitřní vybavení bytu ukazují na sociální pozici romské rodiny.⁸ Do osady byla před dvěma roky zavedena kanalizace, nicméně opět jen statusově dobře postavené rodiny jsou na ni napojeny. Některé romské rodiny žijí mimo osadu. Stejně jako v Červené a Zelené si zakoupily domy neromů, které stály podél komunikace do osady.

Z hlediska pracovních příležitostí je zde opět velká nezaměstnanost. Podle dat od informátorů je na úřadu práce evidováno 405 Romů a 95 pracuje. Přístup Romů z Modré k hledání práce se zdá být aktivnější. Kromě pracovní příležitosti v rámci státem organizovaných veřejně prospěšných prací jsou zde některé rodiny, které dokáží pro své příbuzné zajistit stálé zaměstnání v Modravě. Někteří lidé cíleně hledají pracovní příležitosti nejen v lokalitě, ale také ve vzdálenějším okolí. O snaze řešit svoji ekonomickou situaci svědčí i emigrace rodin do Velké Británie.

Přestože je osada v Modré prostorově segregována a lokální společnost je nepřijímá (např. děti neromů dojíždějí do školy mimo lokalitu), blízkost města, městského způsobu života zprostředkovává reálnější obraz života neromů. Roli hraje i zaměstnanost některých z nich a vzdělávání na středních a vysokých školách potomků z prestižních rodin. Stejně významný je fakt, že jejich romští příbuzní a známí ve městě žijí, nebo i oni např. v dětství na městském sídlišti bydleli a s neromy se kamarádili. Integraci podporuje i komunitní práce, která v Modré probíhá. Její součástí je misijní činnost, která kromě praktické podpory nabízí lidem cíl a smysl života. Do náboženského života se zapojilo několik romských rodin, a to podle všeho opět těch, které jsou otevřeny integraci. V důsledku toho ti, kteří mají důvěru v majoritu, dokáží přijmout život ve víře a následně se jim tak rozšiřují možnosti, jak se zapojit do světa neromů. Aktivitu, které jsou takto zprostředkovány, zvyšují opět možnosti integrace/inkluze Romů do společnosti neromů. Naopak ty, kteří se nerozhodli pro aktivní život ve víře, pomoc vyplývající z komunitní práce mine. Se záměrem plošně řešit otázku integrace Romů přišla státní a místní správa, když se rozhodla rozšířit stávající budovu školy o modulovou přístavbu. Tento krok se stal předmětem kritiky, která proběhla nejen v médiích, ale i před soudem. „Toto opatrenie považuje poradňa za nesystémové a podľa nej segregáciu rómskych detí v škole len ďalej udržiava.“ (SITA 2015).

⁸ Bydlení odkazuje na sociální status i do té míry, že ženy, které v minulosti bydlely na sídlišti ve městě a do obce se přivdaly, stále připomínají, že přišly z města.

Rodiny v osadě jsou sociálně rozvrstvené. Podle výpovědi informátorů se dělí na „lepší“ a „horší“ rodiny. Prestiž rodin se odvozuje od pověsti, které se těšili jejich předkové. Informátoři se proto také zmiňovali o pokrevním poutu s těmito osobnostmi, aby zdůraznili svoji společenskou pozici. Tyto rodiny zároveň zvládají interakci s majoritou. Jsou daleko úspěšnější na trhu práce, dokáží lépe zvládat finanční problémy, podporují své děti ve studiu. Jeden ze synů z prestižní rodiny také získal vysokoškolské vzdělání. Také spíše „lepší“ rodiny dokáží pro sebe zorganizovat pracovní migraci do zahraničí.

Rozdíl v ekonomických možnostech a sociálním postavení Romů v Modré se nepromítá jen dovnitř romské komunity. Ukazuje se to i ve vztahu k neromům. Zatímco některé rodiny usilují o integraci do struktur neromské společnosti, jiné zůstávají uzavřeny v rámci osady, jejich vědění a jazyk komunikace se redukuje na sociální prostor osady. Přestože se ale zde prohlubuje sociální rozdíl mezi rodinami, zdá se, že společnost osady je provázaná, lidé bez rozdílu svého sociálního postavení se cítí být její součástí. „Lepší“ rodiny se nechtějí stěhovat pryč, možná vědí, že není snadné uspět mezi neromy, byť pro děti si přejí něco jiného. Proto usilují o celkovou změnu situace v osadě. To dokládá i participace romských mužů na udržování veřejného pořádku v obci. Dohlížíjí zejména na děti, které se zde pohybují v době před zahájením a po skončení vyučování ve škole.

Přestože i v Modré Romové trpí sociálním vyloučením a bojují s ekonomickými problémy (nízkými příjmy a dluhovou pastí), jsou ve srovnání s lidmi v osadách Červená a Zelená orientovanější, jsou otevřenější společnosti neromů, zdatnější v komunikaci s ní. Podíl na tom má jednak blízkost města a jeho institucí, stejně jako příklad rodin, které se dokázaly zapojit do společnosti neromů a zároveň zůstaly součástí osady. Životní osudy se tak jeví být individuálnější, ale stále pevně svázané s místem osady v Modré.

Závěrem lze říci, že sledované obce/osady vytvářejí různé kontexty pro vzdělávání žáků z romských rodin. Liší se podmínkami, které vycházejí z ekonomické a demografické povahy lokality, postojů a aktivit neromských sousedů a zprostředkovatelů, ze sebepojetí samotných Romů a vztahů mezi nimi. Tyto podmínky nelze chápat odděleně, nejsou nezávislými proměnnými, které mají potenciál určit povahu lokality. Naopak je třeba je nazírat jako vzájemně propojené. Spoluvytvářejí specifické konstelace sociálního přijetí a sociální emancipace s rysy sociální exkluze, inkluze či komunitarismu.

Podmínky života v Zelené jsou poznamenány exkluzí ze strany majority. Ona dominantně vytváří rámec života Romů ve společnosti obce. Romové v osadách žijí zajati v etnicky polarizované společnosti obce, která Romům prakticky nevytváří žádné příležitosti

pro sociální uznání. To Romům nakonec neposkytuje ani blízké město, přestože by jeho anonymita mohla tento azyl zajistit.

Předsudky jsou však přítomny v jednání neromů a symbolicky a fakticky vytlačují Romy do prostor mimo zraky majority. Na druhou stranu je Romům vymezen jejich prostor (osada, komunitní centrum, hřbitov, romské třídy), dostávají nálepku romství a zvykli si na asistenci. Této strategii majority se nedokáží bránit. Jsou pasivní a nejen ve vztahu k majority nevidí žádné perspektivy. Sociální nerovnost je princip, který určuje jejich život. Romství je identifikačním znakem této nerovnosti, ovšem lidé z osady z něj nedokáží učinit politický argument. Navíc problémy nepřicházejí jen ze strany neromů, ale distance je i mezi jednotlivými rozšířenými rodinami. Lidé z osady pocítují mnohonásobnou sociální exkluzi.

Ve srovnání se Zelenou lze v osadě v Červené identifikovat rysy inkluze. Vlastní romská lokální politická reprezentace zapojená do státní správy, aktivní participace na společenském životě obce, smysluplné zapojení se do ekonomických aktivit (ne práce pro dávky, ale práce pro peníze), to vše na jedné straně posiluje vazbu Romů na osadu. Na straně druhé inkluze do struktur majority zvyšuje jejich pocit sociálního přijetí. Navzdory tomu, že ani oni nemají příliš kontaktů se světem mimo osadu a že jejich životní styl je vzdálen standardům běžné populace, roste jejich sebevědomí, že se mohou stát partnery neromů. Věří, že zkušenost z Červené je přenositelná i na svět mimo ni. Nejsou asistováni, protože od neromů jsou přijímáni více jako tvůrci společného dialogu. Nejsou asistováni, protože mnohá „pomoc“ přichází od obyvatel osady. Proto všechno se nemusí označovat jako Romové, protože tato nálepka tady ztrácí platnost.

Romové z osady v Modré mají zkušenost se sociálním nepřijetím ze strany neromů. Navzdory tomu odněkud čerpají sebevědomí. To může přicházet z minulosti, kdy se vybudovala sociální hierarchie osady a vazba k lidem, kteří zde žijí. Může být syceno zkušeností, kterou zažívají v anonymitě města, které je nadosah a jeho prostory jsou otevřené. Může být spojeno s identifikací se vzorem, s Romy, kteří dosáhli úspěchu a zůstávají součástí osady. Může být posilováno aktivisty, kteří se postavili na jejich stranu. Romové v Modré jsou tak trochu v exkluzi a tak trochu v inkluzi. Ve své podstatě ale do světa neromů půjdou cestou komunitní práce a začleňování. Přestože se v osadě kumuluje nejrozličnější individuální zkušenost a na ní vázané ambice, lidé zde znají svět a svoje možnosti. Vědí, že není pro ně jiný prostor, kde by byli přijati, není kam utéct. Jsou orientovaní (mají realistické představy) nejen

ve vztahu ke světu neromů, ale také ve vztahu k vlastním možnostem v jejich světě. Romství se zde může v **budoucnu** stát způsobem jak získat kontrolu nad svými životy.⁹

2.3.2. Charakteristika škol a klubů v jednotlivých lokalitách

V každé ze tří lokalit, kde probíhal výzkum, byla škola a kluby FIE a KK. Ty nyní stručně charakterizujeme. Zde vycházíme zejména z pozorování a s rozhovorů s učiteli a lektory (jejich výpovědi jsou uvedeny kurzívou).

Červená lokalita se nachází asi 40 km od Košic. Škola je umístěna ve vesnici s 300 obyvateli, od které je několik kilometrů vzdálená romská osada. Spojení mezi osadou a vesnicí je zajišťováno autobusy. Škola se nachází v menší vilové budově u centra obce. Jedná se o dvoupatrovou budovu se zahradou upravenou pro účely dětského hraní. Škola zahrnuje nultý až třetí ročník, které aktuálně navštěvuje celkem 72 dětí. Budova školy není pro tak velký počet dětí vyhovující. Protože nemá dost učeben, musí výuka 0., 2. a 3. ročníku a i speciální třídy probíhat střídavě v dopoledních (7:30-11:40) a odpoledních hodinách (12:30-16:40).

Původně do školy docházely jak děti z romské osady, tak i majoritní děti z obce, ačkoliv ty tvořily menšinu. V průběhu posledních deseti let však nastal kompletní odliv majoritních dětí, které nyní dojíždí do základních škol v jiných obcích. Tato základní škola je tedy plně romskou. Až 70 % žáků školy pochází z rodin v hmotné nouzi. Škola jako celek proto dostává finance na zajištění školních pomůcek a stravy pro všechny děti. Většina dětí bývá po dovršení věku 6 let zařazena nejprve do nultého ročníku. Výjimkou bývají děti, které docházejí pravidelně do mateřské školy.

Romská osada, z níž děti pochází, je učitelkou považována za poměrně dobře fungující. V osadě je elektrický proud, ale chybí tekoucí voda a kanalizace (s výjimkou rodin tří dětí zúčastněných výzkumu). Aktuálně v osadě probíhá projekt svépomocné výstavby nových domů, do kterého se zapojila řada rodin. Většinu rodin učitelka hodnotí pozitivně: *Sú rodiny veľmi také sa môžem povedať aj čisté, s ktorými nemáme problémy, deti aj vychované, čisté, chodia do školy.* Naopak rodin, v nichž by byly děti zanedbané, je velmi málo. Učitelka to odhaduje pouze na celkem 3 rodiny ze všech, jejichž děti dochází do základní školy. Děti ve

⁹ Romové nebudou součástí politických her, které se odehrávají mimo ně. Oni sami do nich vstoupí.

třídě, v které probíhal výzkum, učitelka od začátku školního roku hodnotila jako slabší oproti předchozím ročníkům: *viac hravé, viac unavené, nemajú záujem, nemôžu sa sústrediť*. Tomu odpovídalo i poměrně kritické hodnocení dětí ve škálách na konci školního roku.

Pedagogický sbor zahrnuje pět vyučujících a jednu pedagogickou asistentku, která střídavě pracuje v nultém ročníku a ve speciální třídě. Nejedná se o Romku, nýbrž o učitelku náboženství bez znalosti romštiny. Učitelka v 1. ročníku je současně ředitelkou školy (dále označovaná jako učitelka Červená). Jedná se o zkušenou učitelku s pedagogickým vzděláním, která je původně cizinkou a stále je v jejím projevu znát silný přízvuk.

Komunitní centrum se nachází v romské osadě. Existuje již řadu let a má silné církevní pozadí. Děti po škole odjíždějí domů a po obědě přichází do komunitního centra. Z toho vyplývaly obtíže s docházkou, které byly v této lokalitě vyšší než v ostatních. Spolupráce mezi školou a komunitním centrem je na obou stranách dlouhodobě hodnocena jako dobrá. Klub FIE vedl lektor, který je zaměstnancem ETP. Nemá pedagogické vzdělání, ani v minulosti nepracoval s dětmi. Vedení dětských skupin se začal věnovat až po nástupu do ETP. Klub KK vede lektorka, která je rovněž zaměstnankyní ETP. Původně pracovala jako učitelka na základní škole, ale momentálně je již v důchodovém věku.

Modrá lokalita se nachází asi 90 km od Košic. Škola je umístěna ve vesnici, která je předměstím většího centra. Za vesnicí leží romská osada, odkud pochází děti navštěvující základní školu. Dlouhodobě do školy dochází výhradně romské děti. Děti z vesnice jezdí do školy v centru města. Budova školy stojí na kraji vesnice a je tvořena starou a novou budovou, která byla uvedena do provozu od školního roku 2015/2016. Do té doby měla škola výrazně méně učeben, než bylo tříd, a proto musela výuka probíhat na směny. Odpolední výuku přitom učitelky považují za zcela nevyhovující, protože jsou děti unavené a vyučování není efektivní: *Poobede to už nie je o učení. Deti sú unavené ... Oni sú tí maličkí zvyknutí ešte poobede spať*.

Momentálně škola zahrnuje první i druhý stupeň a dochází do ní zhruba 250 dětí. V každém ročníku jsou dvě třídy s přibližně 22-24 dětmi. Avšak vzhledem k tomu, že ve škole jsou zapsány i děti žijící v Česku a v Anglii, je reálný počet žáků ve třídách nižší až o 10. V minulosti musely děti přecházet na druhý stupeň do městských základních škol, kde však nestačily úrovni výuky, a většina z nich proto končila povinnou školní docházkou v nižších ročnících než je tomu nyní.

Romská osada, z které žáci školy pocházejí, podle dlouholetých zkušeností učitelek postupně zlepšuje životní podmínky. Zatímco před 15 lety byla většina obydlí spíše chatrčemi, dnes naopak převládají menší domky s tekoucí vodou, ale bez kanalizace (s výjimkou čtyř rodin

děti zúčastněných výzkumu). Vzhledem k početnosti rodin však je jejich prostor přesto stísněný, což má – jak bude ukázáno níže – dopad i na školní docházku dětí. Rodiny v osadě jsou podle učitelek rozděleny do dvou vrstev: *Jedni sú takí, čo si to tak vedia nejakو zabezpečiť, že majú aj to bývanie také na úrovni. A sú zase aj takí, čo fakt že žijú ako len v nejakej chatrči. To aj na tých deťoch vidno potom, ako chodia do školy. Aj na oblečení, či sú čisté, či špinavé, či učesané a takto.* Z hlediska školy má rodinné zázemí dětí význam pro jejich hygienu a s ní související zdravotní stav, který může způsobovat vysoké absence, dále pro připravenost a motivaci dětí ke školním úkolům, ale také pro vzájemné vztahy mezi dětmi ve třídě. Rodiče si nepřejí, aby se děti kamarádily napříč zmiňovanými vrstvami, což vede ve třídě i v osadě ke konfliktům.

Rodiny s lepší životní úrovní už jsou podle učitelek dnes v převaze. Ale i navzdory tomuto hodnocení se většina rodin nachází v hmotné nouzi. Škola proto dostává finanční prostředky na stravu a učební pomůcky pro všechny žáky. Podmínkou však je, že rodiče o dávky v hmotné nouzi úředně požádají, což není pro některé z nich snadné. Škola jim ve vyřizování dokumentů nepomáhá, ačkoliv by to podle učitelek rodiče preferovali: *Oni (rodiče) prišli s tým, že prečo im nikto nedal vedieť, ale to je ich povinnosť, že oni by to mali vedieť, že tak to je.* Na začátku školního roku tak bývá delší období, kdy část dětí již od školy pomůcky a stravu dostává a část nikoliv. To způsobuje ve třídě mezi dětmi napětí a učitelky musí odpovídat na jejich dotazy, *že prečo oni jedni majú a druhí nemajú.* Dokud svačiny neposkytuje všem dětem škola, musí si je nosit z domova. U chudších rodin se ale stává, *že už neboli financie, už proste bol taký vysoký dátum, že nemali tie deti čo jesť.*

Díky novým prostorům může škola otevírat nultý ročník. Ten je určen pro děti, které nenavštěvovaly mateřskou školu ani předškolní kurzy v komunitním centru, které se nachází ve vesnici nedaleko školy, a současně se při zápisu do 1. ročníku ukázaly být velmi slabé. Praxe je taková, že děti, které se při zápisu jeví mentálně postižené, projdou následně psychologickým vyšetřením, na jehož základě je jim případně doporučena docházka do speciální školy nebo do základní školy se speciální třídou. Ty ovšem sídlí ve městě, což většina rodičů považuje kvůli vzdálenosti za příliš nebezpečné, a s přesunutím tedy nesouhlasí. Reálně tak tuto základní školu navštěvují i některé děti s lehkým mentálním postižením, jejichž rodiče nedali souhlas s docházkou do speciální třídy či školy. Nultý ročník byl v ZŠ zřízen až pro školní rok 2015/2016 takže děti účastníci výzkumu ho neabsolvovaly.

Ve škole pracuje celkem 23 osob. Z nich jsou tři pedagogickými asistentkami – jedna romská asistentka, která působí v nultém ročníku, a dvě asistentky s pedagogickým vzděláním, které by měly působit v nejnižších ročnících. Ve výzkumu byly zapojeny dvě třídy prvního

ročníku. V jedné je aktuálně 10 dětí, v druhé 9 dětí. Od začátku školního roku se děti v obou třídách učitelkám jevily smělé, nebojácné, nebály se zeptat a odpovědět, ale také hlučnější a v jedné třídě i méně šikovní než dřívější ročníky. Obě jejich třídní učitelky jsou velmi zkušené. Jedna učitelka, která dále bude označovaná jako učitelka Světlemodrá, původně získala vysokoškolské pedagogické vzdělání a ihned po škole nastoupila na tuto základní školu, kde působí již osmý rok. Její motivací však nebylo pracovat s romskými dětmi – jiná pracovní pozice se jí nenabízela. Druhá učitelka, která bude označována jako učitelka Tmavěmodrá, již působí ve školství 27 let, z toho 18 na této základní škole a předtím na speciální škole, kam opět docházely výhradně romské děti. Vysokoškolské vzdělání získala v dálkovém studiu během prvního zaměstnání. Ani jedna z učitelek nemá zkušenosti s výukou dětí z majority.

Komunitní centrum se nachází v obci a organizuje mimo jiné i kurzy pro předškolní děti. Kvůli nevhodným prostorům centra probíhaly oba kluby přímo ve škole, dokonce ve stejných místnostech jako dopolední vyučování. Do výzkumu byly zařazeny děti ze dvou paralelních tříd. Děti z každé třídy byly rozděleny na dvě poloviny – jedna polovina dětí docházela do klubu KK a druhá do klubu FIE. Jinými slovy, každý klub byl tvořen vždy polovinou dětí z jedné a polovinou dětí z druhé třídy. V každém klubu se střídaly dvě lektorky. Ve třech případech se jednalo o učitelky dané školy, které však v dopoledním vyučování měly na starosti děti jiných ročníků. Jedna lektorka byla zaměstnankyní ETP. Po dopoledním vyučování děti odcházely organizovaně do v blízkosti situovaného komunitního centra, kde dostávaly oběd a následně se vracely do školy. Vzhledem k tomuto způsobu organizace byly v této lokalitě nejmenší obtíže s docházkou do klubů.

Zelená lokalita se nachází asi 20 km od Košic. Jedná se o velkou obec, na jejímž okraji je romská osada tvořená starou a novou částí s rozdílnou životní úrovní. Základní škola se nachází přímo v osadě. Navštěvuje ji přibližně 550 žáků. V každém z devíti ročníků jsou 2-3 třídy, přičemž průměrná velikost třídy je zhruba 23-25 dětí. Žákovskou populaci tvoří ze ¾ romské děti, které pochází buď přímo z osady u vesnice, nebo dojíždí z přidružených osad. Zbývající ¼ dětí pochází z majority. Ačkoliv jsou životní podmínky většiny dětí slabé, škola jako celek nedostává finanční prostředky na učební pomůcky a stravu pro všechny, nýbrž jen pro ty, kteří mají nárok a dokáží si zařídit dávky v hmotné nouzi.

V každém ročníku bývají dvě třídy, z nichž jedna je pouze pro romské děti a druhá je třídou smíšenou pro nejzdatnější romské děti a děti z majority. Třídy se řídí odlišnými školními vzdělávacími programy, z nichž jeden je zaměřený na podporu praktického života: *pre rómske je toto a pre biele normálne*. Pro smíšené třídy tedy platí ŠVP přímo odvozený ze Státního

vzdělávacího programu a plně srovnatelný s běžnými základními školami pro majoritní populaci. Díky tomuto rozdělení se daří ve škole držet relativně vysoký podíl dětí z majority, které na jiných školách s převahou romských dětí odchází do škol v okolí. Podle učitelky spolu romské a neromské děti dobře vychází, a to jak v rámci smíšené třídy, tak i napříč smíšenou a romskou třídou. Budova školy je však koncipována tak, že romské třídy prvního stupně jsou umístěny na „dolní chodbě“, takže reálně do kontaktu s dětmi z ostatních tříd nepřichází: *Oni sa ani veľmi nestretávajú s nimi, my sme na dolnej chodbe a tam sú v podstate len rómske triedy. Takže jedine sa s nimi stretnú či na obede, alebo niekde na chodbe, ale moje deti ani nechodia na chodbu, lebo ja som s nimi v podstate celý deň.* Ačkoliv je škola smíšená, ke komunikaci mezi slabšími romskými dětmi a neromskými dětmi tedy nedochází.

Škola každoročně otevírá nultý ročník, který je určen pro děti nedostatečně školně zralé, obvykle bez zkušenosti s předškolní výchovou. Do prvního ročníku pak vstupují všechny děti s určitou formou institucionální přípravy. Na konci prvního ročníku se rozhoduje o tom, zda nejslabší děti budou opakovat nebo zda přejdou do speciální třídy, a to na základě psychologického vyšetření, které prokáže lehké mentální postižení. Speciální třída tedy funguje od druhého ročníku, vede jí speciální pedagog a je tvořena výhradně romskými dětmi. Pro zařazení dítěte do speciální třídy je samozřejmě nutný souhlas rodičů, kteří ho bez problémů poskytují, protože to vnímají jako pomoc dítěti: *Oni uvítajú, keď vidia, že je tam nejaká pomoc alebo je tam nejaká úľava, alebo niečo sa dá s tými deckami.*

Pedagogický sbor školy zahrnuje 45 vyučujících, včetně pedagogických asistentů. Ti nejsou od začátku školního roku přiděleni nastálo k jedné třídě, ale střídají se. Takový systém učitelce nevyhovuje. Učitelka zapojená do výzkumu (dále označovaná jako učitelka Zelená) je zkušenou pedagožkou s 18ti-letou praxí. Z toho 13 let pracuje s romskými dětmi, ačkoliv původně zájem o práci na školách pro romské děti neměla. Nedostatek pracovních míst ji ale přiměl jednak začít učit na takové škole a jednak dojíždět do zaměstnání z Košic. V rámci projektu začala působit také jako lektorka klubu KK, takže se s polovinou dětí ze své třídy setkává také při odpoledních aktivitách.

Třidu zapojenou do výzkumu tvoří 25 dětí, z nichž polovina je chlapců a polovina dívek. Pět dětí první ročník opakuje. Jedná se o nejslabší děti z kognitivního i sociálního hlediska. Naopak 4 dívky a 1 chlapce hodnotila učitelka od začátku školního roku jako velmi šikovné. Třidu jako celek učitelka také od začátku roku hodnotila spíše pozitivně: *Sa mi zdajú takí trochu šikovnejší ako tie ostatné deti, čo boli. Nemyslím teraz po vedomostnej stránke, ale celkovo takí milší sú, takí ako keby mali trochu viacej tej sociálnej hej, sociálneho takého cítenia.*

Odpolední kluby probíhaly přímo ve škole, v případě klubu KK se pak jednalo o stejný prostor, ve kterém probíhalo dopolední vyučování. Klub KK byl veden učitelkou, která současně rovněž vyučovala děti během dopoledne. V případě absence učitelky byl KK klub veden zaměstnankyní ETP. Klub FIE byl veden zkušenou lektorkou, která je také zaměstnankyní ETP.

Při **srovnání klubů** jsme sledovali vedle formálních parametrů, jako je jejich umístění nebo profesní ukotvení lektorek, také délku aktivit, které děti tréninkem strávily. Podmínky byly zpočátku nastavené ve všech klubech stejně, nicméně vzhledem k mnoha okolnostem se na konci výzkumu celkový čas, který děti tréninkem strávily, zejména mezi lokalitami enormně lišil. Souhrnná data jsou uvedena v následující tabulce.

Tab. 2: Časová dotace proběhlých aktivit

	Počet setkání	Prům. počet absolv. setkání	Prům. účast vzhledem k počtu setkání (%)	Proběhlé FIE aktivity (hod)	Prům. absolv. FIE aktivity (hod)	celkem aktivity (hod)	Prům. absolv. aktivity (hod)
Červená FIE	100	61,8	61,8	35	23	128	79
Červená KK	117	69,7	59,5	0	0	148	87
Modrá FIE	111	91,0	82,0	89	73	193	158
Modrá KK	121	108,0	89,3	0	0	169	150
Zelená FIE	112	67,9	60,6	49	30	155	94
Zelená KK	100	81,4	81,4	0	0	105	84

Ve druhém sloupci je uveden celkový počet proběhlých setkání. Ve třetím sloupci uvádíme průměrný počet absolvovaných setkání, jedná se o aritmetický průměr z počtu setkání, které absolvovaly jednotlivé děti z daného klubu. V následujícím sloupci uvádíme průměrnou procentuální docházku dětí do klubu. Ve sloupci „proběhlé FIE aktivity“ je uveden maximální počet tréninkových hodin (šedesátiminutových), které mohly děti absolvovat při 100% docházce. Ve sloupci „Prům. absolv. FIE aktivity“ jsou pak uvedeny hodiny, které děti v průměru absolvovaly. Poslední dva sloupce jsou k předchozím analogické, pouze označují celkový a průměrný počet aktivit. Pro kluby FIE se tedy jedná o součet FIE aktivit a ostatních řízených aktivit. Pro KK kluby nejsou aktivity nijak dělené.

Z tabulky vyplývá, že se v délce klubových aktivit mezi sebou liší zejména jednotlivé lokality. Nejvíce tréninkového času proběhlo v Modré lokalitě. Je to dáno tím, že v této lokalitě byly veškeré odpolední aktivity řízené a současně zde děti měly nejvyšší docházku (to bylo důsledkem výše uvedeného způsobu organizace). S danými rozdíly následně pracujeme v analýzách výsledků.

2.4. Popis souboru dětí

Všechny děti zařazené do našeho výzkumu nastoupily v září 2015 do 1. ročníku základní školy. Podmínkou zařazení dětí do výzkumu byl informovaný souhlas jejich zákonných zástupců. Celkem se jednalo o žáky a žákyně ze čtyř tříd. V Červené a Zelené lokalitě se jednalo vždy o děti z jedné třídy, v Modré lokalitě byli do výzkumu zařazeni žáci a žákyně ze dvou paralelních tříd. Počet dětí zapsaných do jednotlivých tříd varioval od 11 do 25. V následující tabulce jsou uvedeny počty zapsaných dětí a těch, které se přinejmenším částečně zúčastnily pretestu a retestu.

Tab. 3: Počty dětí zapsaných do jednotlivých tříd

	Počet dětí zapsaných do dané třídy	Počet dětí otestovaných v pretestu a retestu	Počet otestovaných chlapců	Počet otestovaných dívek
Červená	18	17	5	12
Modrá A	11	9	6	3
Modrá B	11	10	5	5
Zelená	25	18	9	9

V Červené lokalitě se v pretestu nepodařilo získat testová data od jedné dívky z důvodu její nemoci. V Modré lokalitě nebyla pretestová data získána od jednoho dítěte rovněž z důvodu nemoci a u dvou z důvodu nespolupráce během pretestu. Největší rozdíl mezi pravým a levým sloupcem je v Zelené lokalitě. U dvou dětí nedali rodiče souhlas se zapojením do výzkumu. Jedno dítě jsme z testování vyřadili z důvodu zrakového postižení. Zbylé děti nebyly během testování ve škole přítomné (nemoc, pobyt v zahraničí).

Celkem jsme tedy získali pretestová a retestová data od 54 dětí. Nicméně ne ode všech máme data zcela kompletní. Především v prvním testovém období řada dětí nereagovala na testové úlohy a příčina jejich mlčení nebyla jednoznačná. Proto jsme jejich odpovědi označili jako chybějící údaje a byly zohledněny při statistických analýzách. Počty dětí, které jednotlivé úkoly řešily, jsou uvedeny ve výsledkové části a v přílohách (značeno N).

Z 54 dětí jsme ještě pro všechny následující analýzy vyřadili dvě děti. V obou případech se jedná o děti ze Zelené lokality. Jedna z dívek během vyučování pracuje po většinu času s asistentkou a plní převážně individuálně zadávané úkoly. Současně se jedná o dívku, která dosahovala opakovaně nízkých skóre, a to jak v pretestu, tak v retestu, v němž nevykazovala praktický žádný nárůst výkonu. Dále jsme vyřadili jednoho z chlapců, kterému v období

pretestu bylo 12 let¹⁰. Domníváme se, že v tomto případě se jednalo o děti s netypickým profilem, který neodpovídá charakteru výzkumného vzorku.

V následující tabulce uvádíme počty dětí, které docházely do jednotlivých klubů.

Tab. 4: Počty dětí v jednotlivých klubech

	počet dětí zapsaných do klubu	počet dětí zařazených do výzkumu	Z toho Absentérů	Počet chlapců ve výzkumu	Počet dívek ve výzkumu
Červená FIE	8	8	1	4	4
Červená KK	10	9	2	1	8
Modrá FIE	10	10	1	6	4
Modrá KK	9	9	0	5	4
Zelená FIE	9	8	1	4	4
Zelená KK	9	8	0	5	3
Celkem	55	52	5	25	27

V druhém sloupci tabulky uvádíme počty dětí, které byly do jednotlivých klubů zapsány. V součtu se jedná o 55 dětí, tedy o jedno více, než uvádíme v části popisující celkový počet dětí, od nichž byla získána testová data. Je to dáno tím, že do Červeného KK klubu chodila během roku dívka, která z důvodu nemoci nebyla testována a my s jejími daty tedy v analýzách nemůžeme pracovat. Ve třetím sloupci je uveden počet dětí, které zařazujeme do následných analýz. Součet těchto dětí je o tři nižší, nežli součet dětí zapsaných do klubu. Je to dáno vyřazením uvedené dívky a dále vyřazením dvou dětí, o kterém píšeme výše. Ve třetím sloupci je pak uveden počet dětí, které měly docházku do klubu pod 30 % (Absentéři). Vzhledem k jejich nízké docházce tyto děti vyřazujeme z hlavního porovnání celé skupiny FIE a KK. V ostatních analýzách je s nimi počítáno. Ve čtvrtém a pátém sloupci jsou pak uvedeny počty dětí dle pohlaví, které jsou počítány z počtu dětí zařazených do hlavního výzkumu. Je patrné, že skupiny, co se týče pohlaví dětí, nejsou vyrovnané. Je tomu tak proto, že při „vyrovnávání“ skupin bylo třeba brát v potaz mnoho dalších parametrů. Navíc se ve většině pretestových charakteristik výkony mezi chlapci a dívkami nelišily.

¹⁰ Chlapec má mnoho absencí a v letošním školním roce opakoval 1. ročník již počtvrté.

Tab. 5: Další charakteristiky dětí z jednotlivých klubů

	počet dětí zařazených do hlavního výzkumu	průměrný věk v době pretestu	0. ročník	MŠ	Pravidelná předškolská příprava v KC	opakování 0./1. ročníku
Červená FIE	8	7;8	7	1	4	0
Červená KK	9	7;6	7	2	2	1
Modrá FIE	10	6;6	0	0	3	0
Modrá KK	9	6;7	0	0	4	0
Zelená FIE	8	7;8	8	0	5	0
Zelená KK	8	8;5	8	0	1	4
Celkem	52		30	3	19	5

Pro rozřazení dětí do skupiny FIE a KK pro nás byly primární výkony dětí v pretestu. V uvedené tabulce uvádíme další charakteristiky, u nichž jsme pouze kontrolovali, zda se v nich děti neliší a následně jsme je již pro rozřazování nebrali v potaz. Jedná se zejména o věk dětí, který varioval mezi jednotlivými lokalitami. Faktor věku se v pretestu neukazoval jako statisticky významný, proto jsme s ním dále nepracovali. Vzhledem k nízkému rozptylu v jednotlivých lokalitách se však (s výjimkou Zelené lokality) věk dětí ve skupině FIE a KK neliší. Další proměnnou bylo absolvování 0. ročníku, případně MŠ. Vzhledem k tomu, že v Modré lokalitě 0. ročník ve školním roce 2014-2015 nebyl, nemohlo ho žádné z dětí absolvovat. V ostatních lokalitách naopak buď do 0. ročníku nebo do MŠ docházely všechny děti. Kluby v jednotlivých lokalitách se tedy v daném parametru nemohou lišit. Kde se nám srovnatelnost jednotlivých klubů nepodařilo zajistit, tam je zařazen parametr předškolní příprava a opakování ročníku. V následných analýzách budeme s tímto aspektem pracovat.

2.5. Zpracování dat a prezentace výsledků

Při popisu dat pracujeme s aritmetickými průměry a směrodatnou odchylkou. (Dále uvádíme rovněž mediány, případně i hodnoty 1. a 3. kvartilu.)

Pro testování rozdílů mezi dvěma nezávislými soubory (FIE vs. KK ad.) byl použit t-test. V případě posuzování rozdílů mezi dvěma závislými soubory (výsledky pretestu a retestu) byl použit párový t-test. Při korelačních analýzách byl použit Pearsonův korelační koeficient. Rozdíly byly brány jako signifikantní na hladině významnosti $p < 0,05$ (případně hladiny významnosti značíme takto: $p < 0,05$ *, $p < 0,01$ **, $p \leq 0,001$ ***). Dále jsme k některým výpočtům užívali lineární regresi.

Kromě uvedeného se při statistickém zpracování dat zabýváme rovněž hodnotami *effect size*. *Effect size* je deskriptivní statistika, která může být mimo jiné použita k lepšímu

pochopení tréninkových zisků mezi pretestem a retestem. Nejčastěji je vyjadřována pomocí veličiny Cohenovo d (Cohen's d)¹¹. Možných výpočtů této hodnoty je několik. My jsme použili vzorec $d = (T2-T1)/\text{společný rozptyl}$, kde T2 je aritmetický průměr výkonů retestu a T1 aritmetický průměr výkonů v pretestu.

Základní zpracování kvantitativních dat probíhalo ve třech krocích. V prvním jsme se zabývali rozdíly mezi výkony pretestu a retestu v jednotlivých zkoumaných oblastech u celého souboru dětí. Dále jsme řešili rozdíly mezi skupinou FIE a KK a dále rozdíly mezi výkony a zlepšením v jednotlivých lokalitách.

¹¹ d do 0,5 považujeme za malý efekt, 0,5-0,8 za střední efekt a nad 0,8 uvažujeme o vysokém efektu.

3. Výsledky kvantitativní části

Testovou baterii je možné rozdělit do tří oblastí na testy **kognitivní, jazykové a matematické**. Dále můžeme rovněž uvažovat o **paměťových testech**, které však byly zadávány částečně v sadě kognitivních a částečně v sadě jazykových testů. Jsme si vědomi toho, že u některých testů není jejich zařazení do dané kategorie zcela jednoznačné. Pro přehlednost však při prezentaci testů a dat za celý soubor toto dělení držíme. V následujících částech, kdy se věnujeme srovnání klubů a lokalit, pak již pracujeme s celou baterií jako celkem.

Pokud není uvedeno jinak, při zpracování a prezentaci pracujeme s hrubými skóry jednotlivých subtestů či testů. Kromě toho pracujeme rovněž se souhrnnými a agregovanými škálami¹². Jejich přehled a způsob vzniku je uveden v následující tabulce. V případě, že nebyla data u některého dítěte kompletní, škála či souhrnný skór jsou aritmetickým průměrem dostupných údajů (neplatí pro SON-R, kde je výsledek dán součtem hrubých skóre jednotlivých subtestů – zde jsme ale chybějící údaje neměli).

¹² Agregovanými škálami nazýváme 4 hlavní škály za 4 hlavní oblasti – kognitivní, paměťovou, jazykovou a matematickou. Kromě toho pracujeme ještě s dílčími souhrnnými škálami (v tabulce nejsou značeny písmeny AŠ).

Tab. 6: Přehled souhrnných a agregovaných škál

SON-R Celkový skóre	Souhrnný skóre vznikl součtem hrubých skóre ve všech subtestech SON-R: Mozaiky, Kategorie, Skládanky, Analogie, Situace a Vzory. Výkony v pretestu a retestu je možné mezi sebou přímo porovnávat.
SON-R Usuzování	Souhrnný skóre vznikl součtem subtestů řazených v manuálu k testu SON-R do škály usuzování: Kategorie, Analogie a Situace. Výkony v pretestu a retestu je možné mezi sebou přímo porovnávat.
SON-R Performanční	Souhrnný skóre vznikl součtem subtestů řazených v manuálu k testu SON-R do škály performanční: Mozaiky, Skládanky a Vzory. Výkony v pretestu a retestu je možné mezi sebou přímo porovnávat.
Jazykový skóre	Souhrnný skóre vznikl tak, že jsme na z-skóre převedli výsledky následujících jazykových subtestů: Porozumění větám, Slovník aktivní, Slovník pasivní, Tvorba mn. čísla, Opakování vět. Z-skóre byly počítány dohromady za celý soubor výsledků získaných od jednotlivých dětí v pretestu i v retestu (tedy pomocí shodných aritmetických průměrů a směrodatných odchylek), tzn. lze je vzájemně porovnávat. Výsledná škálová hodnota pro jednotlivé dítě je tedy rovna průměru jeho z-skóre v dílčích škálách.
Gramotnostní skóre	Způsob vzniku daného skóre je shodný s Jazykovým skórem. Brali jsme v potaz výsledky v subtestech FU HS, Podpis, Poznávání písmen, Čtení slov. Výkony v pretestu a retestu je možné mezi sebou přímo porovnávat.
Aritmetika	V pretestu a v retestu byla zadávána jiná sada testů. Aritmetika T1 (pretest) vznikla součtem hrubých skóre v subtestech Porovnávání T1 a Slovní úlohy T1. Daný součet byl následně převeden na z-skóre. Aritmetika T2 vznikla součtem skóre následujících subtestů: Dej více/méně T2, Zvětši/zmenši číslo T2, Slovní úlohy T2, Rozklady T2, Automatizace T2, Znázornění T2. Za pretest a retest je tedy souhrnný skóre tvořen oddělenými z-skóry, které mezi sebou nelze přímo porovnávat. Sledování rozdílů mezi skupinami nicméně možné je.
AŠ Kognitivní	Agregovaná škála vznikla stejným způsobem jako např. Jazykový skóre. Jedná se o aritmetický průměr z-skóre testu SON-R a Ravenových barevných matic. Výkony v pretestu a retestu je možné mezi sebou přímo porovnávat.
AŠ Paměť	Agregovaná škála vznikla stejným způsobem, jako např. Jazykový skóre. Jedná se o aritmetický průměr z-skóre testů SB Číslo Celkem, SB Korálky, Opakování slov, Opakování vět. Výkony v pretestu a retestu je možné mezi sebou přímo porovnávat.
AŠ Jazyk	Jedná se o aritmetický průměr souhrnných skóre Jazykového a Gramotnostního skóre.
AŠ Matematika	Agregovaná škála vznikla zvlášť pro pretest a retest a byla počítána jakožto aritmetický průměr ze souhrnné škály Aritmetika a subtestu Znalost čísel. Za pretest a retest je tedy souhrnný skóre tvořen oddělenými průměry z-skóre, které mezi sebou nelze přímo porovnávat. Sledování rozdílů mezi skupinami nicméně možné je.

3.1. Popis kognitivních testů a výsledků za celý soubor dětí

V pretestu i v retestu byla zadávána stejná testová sada. Testy byly zaměřeny zejména na neverbální myšlení, a to vzhledem k tomu, že jazykové dovednosti byly sledovány v rámci sady jazykových testů.

Zadávali jsme celý neverbální test SON-R 2 ½ -7¹³, dále Ravenovy progresivní matice - barevné¹⁴ a vybrané subtesty z inteligenčního testu Stanford Binet IV. revize (Absurdity, Korálky, Paměť na čísla)¹⁵.

Ve všech sledovaných oblastech došlo k signifikantnímu zlepšení mezi pretestem a retestem.

V následujícím textu vždy nejprve popíšeme zadávaný test/subtest a následně se¹⁶ budeme zabývat výkony našich dětí v obou testových časech.

3.1.1. SON-R 2,5-7

SON-R 2 ½ -7 je neverbální inteligenční test. Do testové baterie jsme ho zařadili z toho důvodu, že se jedná o jedinou možnou alternativu neverbálního testu, který je v našich podmínkách dostupný pro tuto věkovou kategorii. Další důležitou výhodou, vzhledem k předpokládaným řečovým obtížím, je možnost zadání celého testu bez použití slov. Pozitivní je rovněž to, že při mnoha úkolech se vyžaduje manipulace s názorným materiálem. To zvyšuje jak atraktivnost testu, a tím i motivaci dětí k řešení zadaného úkolu, tak rovněž schopnost soustředění.

Nevýhodou je pak fakt, že test je určen pro děti od 2,5 do 7 let. Vzhledem k tomu, že mnoho dětí v našem souboru mělo odklad školní docházky, bylo jasné, že na konci roku budou naše děti starší 7 let. Na základě výsledků pilotáže, ve které děti z podobných životních podmínek nevykazovaly ani zdaleka stropový efekt, rozhodli jsme se i přes tuto nevýhodu test využít. Mohli jsme tak učinit i proto, že naším primárním cílem nebylo děti „diagnostikovat“, nýbrž zjišťovat míru jejich zlepšení. I proto jsme se rozhodli pracovat primárně s hrubými skóry, kterých děti v jednotlivých obdobích dosahovaly a které dané pokroky lépe ukazují. Vzhledem k tomuto pojetí nebyla nedostupnost norem pro děti starší 7 let omezením.

Test tvoří 6 subtestů: Mozaiky, Kategorie, Analogie, Situace a Vzory. Každý ze subtestů obsahuje 14-17 položek se stoupající obtížností. Obtížnost je zvyšována jak komplexností zadávaných úkolů, tak rovněž dovolenou mírou podpory ze strany administrátora. U prvních položek je dítěti většinou úkol předveden a úkolem je předvedené zopakovat. Test je tvořen tak, aby bylo možné se v jeho průběhu učit. Po každém úkolu tedy dítě dostává zpětnou vazbu o správnosti svého řešení. Pokud je řešení chybné, je dítě vedeno k tomu, aby za pomoci

¹³ SON-R, Testcentrum Hogrefe, Praha, 2008

¹⁴ Progresívne matice farebné, Psychodiagnostické a didaktické testy, 1972

¹⁵ Stanfordský Bintetův inteligenční test, IV. Revize, Psychodiagnostika, Bratislava, 1995

administrátora chybu opravilo. Každý subtest je tvořen dvěma částmi, které budou popsány zvlášť u prezentace každého subtestu. Subtesty Mozaiky, Skládanky a Vzory jsou řazeny mezi subtesty performanční, Kategorie, Analogie a Situace pak mezi subtesty měřící usuzování.

Test byl zadáván podle manuálu, drželi jsme se tedy standardních instrukcí. Respektovali jsme rovněž pravidlo pro ukončení (konec po 2-3 neúspěšných pokusech v závislosti na typu subtestu). Úkoly mají stoupající obtížnost - je tedy možné začít s obtížnějšími úlohami a při selhání se vrátit k jednodušším. Vzhledem k nízkým výkonům dětí v pilotním testování jsme nicméně s dětmi začínali níže, nežli manuál doporučuje. To proto, abychom se vyhnuli častému navracení a zbytečnému frustrování dětí z prvotních neúspěchů.

Výsledky jednotlivých subtestů budou prezentovány níže za jejich popisem. Zlepšení mezi pretestem a retestem bylo ve všech případech statisticky významné přinejmenším na 1% hladině významnosti. I přesto jsou výkony ve všech subtestech ve srovnání s majoritou výrazně slabší. Více se tomuto faktu budeme věnovat v části nazvané Příčiny zlepšení.

V následující tabulce uvádíme výsledky za celý test souhrnně. Výkony v jednotlivých subtestech budou uvedeny v tabulkách umístěných vždy za popisem konkrétního subtestu. Souhrnné výsledky deskriptivní statistiky jsou uvedeny v příloze 1.

Tab. 7

		N	průměr	SD	MIN	MAX	1.kvartil	medián	3. kvartil	d
SON-R Celkový skóre	T1	51	42,14	10,70	18,00	64,00	35,00	42,00	51,00	1,11
	T2	52	53,35	9,21	30,00	75,00	48,00	53,00	61,00	
	T2-T1	51	11,29 ***	6,71	-1,00	30,00	6,00	12,00	15,00	

V tabulce je uvedena popisná statistika celkových výsledků v testu SON-R. T2-T1 označuje zlepšení, které je dáno rozdílem hodnot mezi retestem a pretestem. Statistickou významnost tohoto zlepšení značíme *¹⁷. V tabulce je uveden aritmetický průměr zlepšení všech dětí (hodnota se tedy může mírně lišit od prostého rozdílu průměrů hrubých skóre v pretestu a retestu¹⁸). N značí počet dětí, SD směrodatnou odchylku, MIN minimální hodnotu, která byla v testu dosažena, MAX maximální hodnotu, která byla v testu dosažena. V posledním sloupci je uvedena hodnota *effect size*¹⁹. Totožné tabulky jsou uvedeny i u dalších subtestů/testů pro něž rovněž platí tento popis.

¹⁷ $p < 0,05$ *, $p < 0,01$ **, $p \leq 0,001$ ***).

¹⁸ Do výpočtu průměrů T1 a T2 jsme zahrnuli všechny údaje, které jsme měli k dispozici. U několika dětí jsme však nezískali údaje v obou testováních (v pretestu a retestu) a počet údajů, z nichž je počítána průměrná změna $T2 - T1$, je o něco nižší.

¹⁹ $d = (T2 - T1) / \text{společný rozptyl}$, kde T2 je aritmetický průměr výkonů retestu a T1 aritmetický průměr výkonů v

SON-R Celkový skóre je aritmetickým průměrem součtu skóre všech dílčích subtestů jednotlivých dětí a je tedy roven průměrnému počtu správně vyřešených položek.

Mozaiky

Úkolem tohoto subtestu je pomocí barevných plastových čtverců napodobit mozaikový vzor podle předlohy. V 1. části dítě napodobuje jednoduché mozaiky, které jsou tvořeny pouze pomocí 3-5 červených čtverců. U těch nejjednodušších úloh administrátor dítěti úkol nejprve předvádí. Ve druhé části jsou pak mozaiky tvořeny rovněž žlutými čtverci a následně i čtverci červenožlutými. U nejsložitějších úkolů je vzor oproti čtvercům navíc zmenšen a neobsahuje linie, které naznačují hrany čtverců.

Subtest odráží vývoj zrakové percepce a je řazen mezi performanční testy měřící schopnost zkonstruovat vztah uvnitř prostorového celku. V subtestu je možné získat maximálně 15 bodů.

Tab. 8

		N	průměr	SD	MIN	MAX	1.kvartil	median	3. kvartil	d
SON-R Mozaiky	T1	51	6,41	1,92	1,00	10,00	6,00	7,00	8,00	1,28
	T2	52	8,67	1,55	3,00	12,00	8,00	9,00	10,00	
	T2-T1	51	2,27 ***	1,44	0,00	6,00	1,00	2,00	3,00	

Mozaiky jsou prvním subtestem, který se v rámci testu SON-R zadává. Děti však na úkol i v prvním testování reagovaly většinou dobře a zadávanému úkolu rozuměly.

Děti v pretestu v průměru řešily kolem 7 položek. Vzhledem ke stoupající obtížnosti se tedy jedná nejčastěji o prvních 7 položek subtestu. Pouze 2 děti skórovaly jenom jedním bodem, všechny ostatní dosáhly minimálně 3 bodů. Nejvyšší dosažený výsledek v pretestu byl 10 bodů.

V rámci retestu se výkon dětí o 2 body zlepšil, o dva body se posunul nejen medián, ale rovněž nejvyšší a nejvyšší hodnoty. Žádné z dětí nedosáhlo stropu testu, nicméně počet dětí, které test vyřešily správně ze 2/3 a lépe, se z 1 dítěte zvýšil na 14.

Zatímco v prvním testování většina dětí dokázala bezpečně napodobit pouze mozaiky, u nichž administrátor řešení předvedl, při druhém testování to již většina dětí zvládala samostatně. Navíc více než polovina dětí při druhém testování bez obtíží zvládla sestavení mozaik, které byly tvořeny červenými i žlutými čtverci. V prvním testování bylo takových dětí pouze 5. Mozaiky, které je třeba skládat z červenožlutých čtverců, zůstaly nicméně nedostupné

pretestu.

většině dětí i při druhém testování. Zhruba čtvrtině dětí se sice takovou mozaikou v retestu podařilo vyřešit, ale žádné se nepohybovalo v daném typu úkolu bezpečně.

Kategorie

V první části subtestu Kategorie je úkolem rozřadit 4-6 karet do skupiny dle příslušné kategorie. U nejjednodušších úkolů jsou obrázky na kartách spadající do jedné kategorie velmi podobné (např. se jedná o stejnou věc, která je pouze jinak otočená). S narůstající obtížností se stává příslušnost k dané kategorii skrytější a dítě ji musí samo identifikovat (např. dopravní prostředky s motorem a bez motoru). Zvyšující se míra abstraktnosti jakožto nositele obtížnosti úkolu pokračuje i do části 2. Zde již není úkolem rozřadit karty do dvou kategorií, ale vybrat ze sloupce pěti obrázků dva takové, které mají společnou vlastnost se třemi obrázky předlohy.

Subtest je autory řazen mezi testy usuzování. V subtestu je možné dosáhnout 15 bodů.

Tab. 9

		N	průměr	SD	MIN	MAX	1.kvartil	medián	3. kvartil	d
SON-R Kategorie	T1	51	7,63	2,49	2,00	14,00	6,00	8,00	9,00	0,69
	T2	52	9,25	2,17	3,00	14,00	8,00	9,00	11,00	
	T2-T1	51	1,59 ***	1,98	-3,00	5,00	0,00	2,00	3,00	

V průměru děti v pretestu řešily zhruba 7,5 položek, nejnižší skóre bylo 2 (1 dítě), nejvyšší 14 (1 dítě). V retestu děti dokázaly vyřešit v průměru o 1,5 položek více, nejnižší skóre bylo 3 (1 dítě), nejvyšší 14 (shodné dítě jako v pretestu). Stropu testu nedosáhlo žádné dítě, nicméně počet dětí, které nechybovaly alespoň ve dvou třetinách položek, se zvýšil na dvojnásobek (z 9 dětí na 18).

Vzhledem k tomu, že pouze 4 děti skórovaly v pretestu 3 body a níže, lze říci, že s rozřazením kartiček do velmi rozdílných kategorií (např. Myši – Dory) neměly děti obtíže ani v prvním testování. Dvě třetiny dětí si poradily i s náročnějšími položkami části 1 a správně od sebe oddělily Květiny vs. Ovoce a Dopravní prostředky s motorem vs. Dopravní prostředky bez motoru. Položky z druhé části nicméně zůstaly nedostupné polovině dětí. Kromě vyšší míry abstrakce do hry vstupují rovněž vyšší nároky na soustředění (úkoly z druhé části jsou méně manipulativní). Při druhém testování tomu bylo již jinak. Téměř všechny děti si poradily přinejmenším s nejjednoduššími úkoly z druhé části.

Skládanky

V první části (položky 1-6) dítě dostává předlohu a rámeček, do kterého má poskládat 3 dílky tak, aby výsledný tvar odpovídal předloze. První zadávanou položku administrátor předvádí, další již dítě řeší postupně stále samostatněji. U první položky administrátor ukládá první dva dílky a úkolem dítěte je pouze doplnit poslední dílek. U položek 2-6 je úkolem dítěte správně umístit 2. a 3. dílek. Ve druhé části již dítě skládá obrázek bez předlohy a bez nápověd. Povahu výsledného obrázku tedy musí dítě odhadnout. Zvyšující se obtížnost je dána jednak zvyšujícím se počtem dílků, jednak obtížnější strukturací celku na jednotlivé dílky.

Subtest je zařazen mezi performanční zkoušky konkrétního myšlení a obsahuje 14 položek.

Tab. 10

		N	průměr	SD	MIN	MAX	1.kvartil	median	3. kvartil	d
SON-R Skládanky	T1	51	5,53	2,44	1,00	10,00	3,50	6,00	7,00	0,90
	T2	52	7,77	2,49	0,00	12,00	6,75	8,00	10,00	
	T2-T1	51	2,25 ***	1,83	-2,00	7,00	1,00	2,00	4,00	

V pretestu děti řešily správně v průměru 5-6 položek, v retestu to bylo již k 8 správně vyřešeným položkám. V pretestu byla nejnižší hodnota 1 a nejvyšší hodnota 10, v retestu to byla 0 a 12. Stropu testu nedosáhl nikdo. Počet dětí, které dokázaly správně vyřešit dvě třetiny položek a více, se zvýšil ze 4 dětí na 14.

V pretestu byly mezi dětmi velké rozdíly. Ze souboru se vyčlenila zhruba čtvrtina dětí, které měly s úkolem velké potíže a zvládaly pouze ty zcela nejjednodušší úkoly. Na druhou stranu zde byly děti (zhruba třetina), které dokázaly správně řešit alespoň některé úkoly z části 2, ve které se již neposkytují žádné nápovědy. V retestu se skupina dětí, která zvládala alespoň některé úkoly z části 2, ještě o další třetinu rozrostla (v retestu tedy takto řešily dvě třetiny dětí). Naopak v souboru i nadále zůstalo několik dětí, které si s úkolem nevěděly rady.

Analogie

V první části subtestu Analogie je úkolem dítěte roztřídit 3-5 geometrických obrazců do dvou přihrádek podle tvaru, barvy či velikosti. Pravidlo třídění není dítěti řečeno, ale musí na něj samo přijít podle toho, jaké tvary jsou nakresleny nad přihrádkami. Např. malý modrý čtverec a malý modrý kruh nad první přihrádkou a malý červený čtverec a malý červený kruh nad druhou přihrádkou může naznačovat, že třídícím kritériem je barva a že do dané přihrádky se mají umístit všechny obrazce dané barvy. V prvních úkolech jsou obrazce, které je třeba

třídít, shodné s těmi nakreslenými. V našem příkladu by tedy byly mezi tvary, které je třeba rozmístit, přítomny pouze malé modré a červené čtverce a kruhy. U posledních položek 1. části nicméně musí dítě, aby odhalilo daný princip, vzít barvu a tvar samostatně. V našem případě by tedy mezi tvary, které je třeba rozmístit, byly rovněž např. modré a červené trojúhelníky.

Ve druhé části tohoto subtestu je uveden příklad, ve kterém se obrazec mění v jiný obrazec. Úkolem je odhalit pravidlo změny a aplikovat ho na další obrazce.

Test je řazen mezi testy usuzování, s nutností vyšší míry abstrakce. Subtest obsahuje 17 položek, je tedy možné získat maximálně 17 bodů.

Tab. 11

		N	průměr	SD	MIN	MAX	1.kvartil	medián	3. kvartil	d
SON-R Analogie	T1	51	7,12	2,21	2,00	12,00	6,00	7,00	8,50	0,67
	T2	52	8,54	1,99	4,00	13,00	8,00	8,50	10,00	
	T2-T1	51	1,43 ***	2,61	-5,00	7,00	0,00	1,00	3,00	

V pretestu děti řešily správně kolem 7 položek, v retestu pak 8,5. Nejnižší výkon v pretestu byly 2 správně vyřešené položky (2 děti) nejlepší výkon byl pak 12 správně vyřešených položek (1 dítě). V retestu byl nejnižší výkon 4 správně vyřešené položky (2 děti) a nejvyšší 13 položek (1 dítě). Počet dětí, které dokázaly správně vyřešit dvě třetiny položek a více, se zvýšil ze 2 na 7.

Největší pokrok mezi výkony v pretestu a v retestu je patrný, když se podíváme na středně těžké úlohy z první části subtestu, ve kterých je nutné odhalit jednodušší třídící princip. Tyto úlohy byla v pretestu schopna vyřešit zhruba polovina dětí, druhá polovina si s nimi nevěděla rady. Na konci školního roku tyto úlohy zvládala většina dětí. Úlohy na změnu (z 2. části) však zatím zůstávají dětem nedostupné. Zdá se, že principu úkolu děti zatím nerozumí. Část dětí (zhruba třetina) sice některou z těchto úloh vyřešila, ale bezpečně se v dané problematice neorientovalo žádné dítě.

Situace

V první části subtestu Situace je dítěti předložena čtveřice obrázků, kterým chybí druhá polovina. Úkolem dítěte je přiložením správné kartičky doplnit druhou polovinu obrázku. Úkol se postupně stává obtížnějším tím, že ubývá styčných bodů, na základě kterých je možné úkol vyřešit bez kontextového vhledu. Až v situaci, kdy je možné prakticky ke všem polovinám doplnit všechny kartičky (položka 5) tak, aby jednotlivé linie navazovaly, se podle našeho

názoru jedná o úkol měřící to, co je autory testu deklarováno (usuzování). Do té doby jde totiž spíše o zrakové vnímání a úkoly jsou velmi podobné Skládankám.

Ve druhé části subtestu (od položky 7) je úkolem dítěte vybrat z nabídky jeden až dva dílky tak, aby obrázek s chybějícím dílkem dával smysl.

Subtest obsahuje 14 položek, v úkolu je tedy možné získat 14 bodů.

Tab. 12

		N	průměr	SD	MIN	MAX	1.kvartil	median	3. kvartil	d
SON-R Situace	T1	52	5,79	2,34	0,00	10,00	4,00	6,00	8,00	0,78
	T2	52	7,42	1,75	4,00	12,00	6,00	7,00	8,25	
	T2-T1	52	1,63 ***	2,05	-3,00	8,00	0,00	1,50	2,00	

V pretestu děti správně řešily v průměru kolem 6 položek, v retestu to bylo 7,5. Nejnížší hodnota v pretestu byla 0 správně vyřešených položek (2 děti), nejvyšší pak 10 položek (2 děti). V retestu byla nejnižší hodnota 4 (1 dítě) a nevyšší hodnota 12 (1 dítě). Počet dětí, které dokázaly správně vyřešit dvě třetiny položek a více, se zvýšil ze 4 na 13 dětí.

V pretestu nacházíme třetinu dětí, které měly potíže již s prvními 4 úlohami, ve kterých ještě není dle našeho názoru aspekt usuzování obsažen. Pokud tyto děti porovnáme se skupinou dětí, které jsme identifikovali jako slabé řešitele Skládánek, nacházíme zde téměř úplný překryv (s jedinou výjimkou jsou všichni pretestoví slabí řešitelé Skládánek podмноžinou skupiny dětí, která měla obtíže již v prvních 4 úlohách Situací). To potvrzuje naši hypotézu o podobnosti prvních úloh Situací se subtestem Skládanky. V retestu již takovéto děti nejsou. S jedinou výjimkou všechny děti zvládly vyřešit minimálně jednu opravdu „situační“ úlohu. Dvě třetiny dětí pak v retestu zvládly rovněž alespoň některou z úloh z 2. části (v pretestu jich byla jedna třetina). Úlohy, kde je nutné doplnit do obrázku dva dílky, zůstaly v retestu nedostupné všem dětem (položky 12, 13 a 14). Jen o málo lepší to bylo s položkami 10 a 11. Zde je sice potřeba doplnit pouze jeden dílek, ale nabídka se od sebe liší minimálně (např. orientací automobilu). I zde je nutné vzít v potaz více parametrů současně (aby obrázek policisty zastavujícího auto dával smysl, musí být auto správně otočené a musí mít řidiče). Úkol může být pro děti obtížný proto, že s danou situací nemají zkušenost. Současně se ale jedná o úkol, kde je potřeba zvažovat více parametrů současně. I v kontextu s dalšími úkoly se zdá, že je tato schopnost pro děti zatím nedostupná.

Vzory

V subtestu Vzory je úkolem dítěte překreslit daný vzor. Nejprve se jedná o volnou nápodobu tvaru, ale následně jde o spojení teček tak, aby odpovídaly předloze. V první části úkolu nejprve administrátor spojení předvede a dítě následně toto předvedení napodobí. Úkoly v první části jsou tvořeny maximálně 5 tečkami. Ve druhé části již administrátor řešení nepředvádí. V prvních položkách druhé části jsou v příkladu tečky naznačeny, v těžších úkolech tomu již tak není a dítě musí odhadnout, kudy dané čáry mají procházet. Obtížnost dále zvyšuje narůstající komplexnost tvaru. V daném subtestu jsme dle instrukcí v manuálu hodnotili porozumění úkolu, nikoli úroveň grafomotoriky jako takové.

Subtest je řazen spolu s Mozaikami mezi performanční subtesty, které měří úroveň prostorového vhledu. V subtestu je možné získat 16 bodů.

Tab. 13

		N	průměr	SD	MIN	MAX	1.kvartil	medián	3. kvartil	d
SON-R Vzory	T1	52	9,58	1,69	6,00	13,00	8,00	9,00	11,00	1,11
	T2	52	11,69	2,05	7,00	16,00	10,00	12,00	13,25	
	T2-T1	52	2,12 ***	1,99	-2,00	8,00	1,00	2,00	3,00	

V pretestu děti v průměru správně řešily kolem 9,5 položek, v retestu to bylo o dvě více. V pretestu byla nejnižší hodnota 6 (1 dítě) a nejvyšší 13 (1 dítě), v retestu to bylo 7 (2 děti) a 16 (1 dítě). Jedno dítě tedy v retestu dosáhlo stropu testu. Dvě třetiny správně vyřešených položek subtestu dosáhlo již v pretestu 17 dětí, v retestu se tento počet zvýšil na 35.

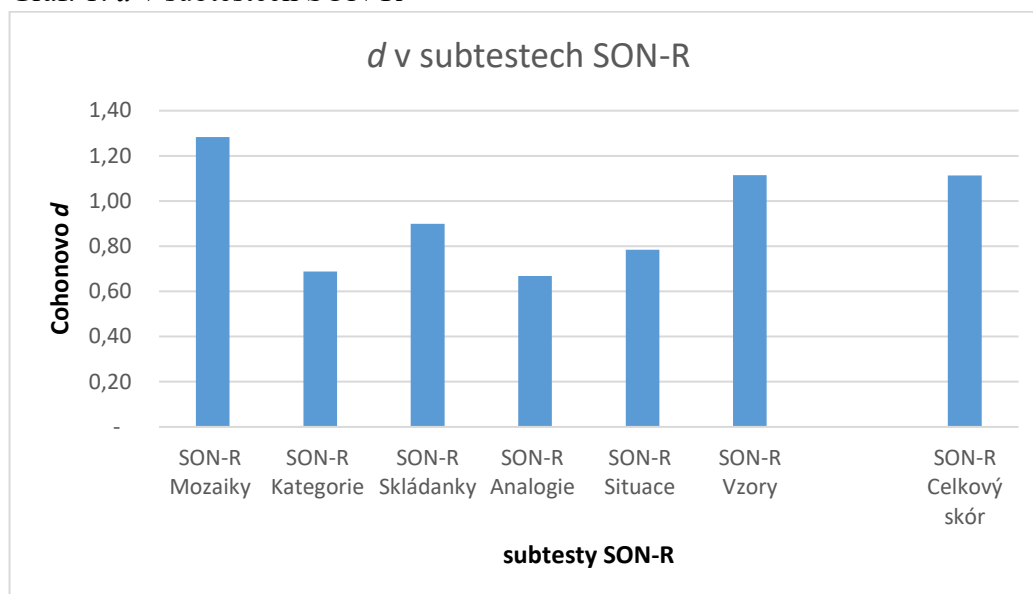
Jak vyplývá již z předchozích hodnot, v subtestu Vzory se dětem dařilo lépe, nežli v předchozích subtestech. Pretestové výsledky předčily naše očekávání zejména v tom smyslu, že se nevyskytly žádné děti, které by kreslit odmítly. Pretestové i retestové výkony jsou pochopitelně rovněž pod normou, ale nejnižší výkon 6 bodů v pretestu značí, že se děti do kresby nejen pustily, ale že jednoduché úkoly rovněž zvládly. Nad možnostmi většiny dětí tak v retestu zůstaly jenom ty nejkompexnější tvary.

Souhrn SON-R

Zlepšení ve všech subtestech testu SON-R i v testu jako celku bylo statisticky významné na 1% hladině významnosti. Dále nás tedy zajímalo, v jakých subtestech bylo zlepšení nevyšší.

V následujícím grafu proto uvádíme hodnoty tzv. *effect size* pro jednotlivé subtesty a rovněž pro celkový skóre.

Graf. 1: d v subtestech SON-R



V případě hodnot vyšších než 0,5 je efekt považován za vysoký, tzn. rovněž z těchto hodnot je patrné výrazné zlepšení mezi pretestem a retestem ve všech subtestech. V případě subtestů Mozaiky a Vzory je hodnota d větší dokonce než 1. Třetí nejvyšší hodnotou je pak d u Skládanek. Nejvyšší hodnoty d tedy nacházíme u subtestů, které jsou řazeny mezi subtesty performanční oproti subtestům ze škály usuzování.

V následující tabulce uvádíme popisnou statistiku pro obě škály včetně hodnot d .

Tab. 14

		N	průměr	SD	MIN	MAX	1.kvartil	medián	3. kvartil	d
SON-R Usuzování	T1	51	20,57	5,77	5,00	32,00	17,50	20,00	25,00	0,88
	T2	52	25,21	4,63	15,00	35,00	22,00	25,00	29,25	
	T2-T1	51	4,67 ***	4,11	-3,00	16,00	1,00	5,00	7,00	
SON-R Performač.	T1	51	21,57	5,41	11,00	32,00	18,00	22,00	26,00	1,22
	T2	52	28,13	5,27	15,00	40,00	25,00	28,00	32,00	
	T2-T1	51	6,63 ***	3,72	-2,00	17,00	4,50	6,00	9,00	

Hodnota SON-R usuzování byla získána součtem výkonů v subtestech Kategorie, Analogie a Situace. Zbylé subtesty tvoří škálu usuzování. V obou škálách nacházíme statisticky významné zlepšení, ovšem z hodnot d i z hodnot T2-T1 je patrné, že zlepšení v performanční škále je v celém souboru dětí vyšší než zlepšení ve škále usuzování.

3.1.2. Ravenovy progresivní matice – barevné

Jedná se o neverbální inteligenční test určený pro děti od 5 do 12 let věku. Klasické maticové úlohy pro starší probandy (Ravenovy standardní progresivní matice) jsou tvořeny 4

až 9 polí, přičemž vždy jedno z těchto polí je prázdné. Úkolem řešitele je na základě identifikovaného principu doplnit z nabídky obrazec do prázdného pole. Jedná se tedy o úkol, který je velmi podobný subtestu Analogie z testu SON-R. Ravenovy progresivní matice – barevné (dále jen Ravenovy barevné matice) jsou jednodušší variantou testu Ravenových standardních progresivních matic a jsou určeny mladším dětem. Od klasických matic se liší barevným provedením a zejména pak nižší obtížností předkládaných úloh. Snížením obtížnosti se však test stává současně kvalitativně zcela jiným nežli test pro dospělé probandy. Ravenovy barevné matice jsou tvořeny 3 sadami úloh. První sadu tvoří vždy jeden velký obdélník, který je vyplněn jednotným vzorem. Část tohoto pole je prázdná a úkolem je do prázdného pole doplnit chybějící část z nabídky. Toto doplnění však není manipulativního charakteru, jako je tomu např. v úvodních úlohách v testu SON-R, ale řešení se provádí ukázáním na správnou variantu z nabídky. Shodně se postupuje v dalších sadách úloh. Zde již je úkol tvořen 4 poli uspořádanými do matice, přičemž poslední pole je prázdné. V obou sadách lze však většinu úloh, s výjimkou několika posledních v každé sadě, vyřešit pomocí odhadnutí celkového „správného tvaru“. Jinými slovy – k řešení není nutné vyčleňovat žádné parametry či rozklíčovat nějaký složitější princip uspořádání. Tak tomu je rovněž v jednodušších úlohách Ravenových standardních progresivních matic. Zde jsou ale současně obsaženy úlohy vyžadující analogické uvažování. Vzhledem k tomu, že takových úloh je v testu většina, domníváme se, že oba testy neměří shodné funkce. Dvojnásob to platí zejména pro pretestové testování a to vzhledem k tomu, že děti z našeho vzorku se k obtížnějším úlohám testu nedostávaly (každá ze třech částí byla končena vždy po třech chybách). Minimálně při prvním testování se tedy domníváme, že test měřil spíše schopnost zrakového vnímání nežli schopnost analogického myšlení, tak jak je uváděno tvůrci testu. Naši úvahu potvrzují i korelační vztahy mezi výsledky jednotlivých testů. Zaměřili jsme se zejména na vztah výkonu v Ravenových barevných maticích k subtestům Analogie a Skládanky z testu SON-R – a to jak v pretestu, tak rovněž v retestu. Všechny korelační koeficienty byly signifikantní, ale zatímco v případě Skládanek došlo mezi pretestem a retestem ke snížení závislosti s výkonem v Ravenových barevných maticích (z 0,65 na 0,44), v případě Analogií byla tato tendence opačná (z 0,48 na 0,62). Dle naší úvahy je to dáno tím, že děti se v průběhu druhého testování častěji dostávaly k obtížnějším úlohám, které jsou svoji povahou podobné subtestu Analogie z testu SON-R.

V Ravenových barevných maticích je možné získat maximálně 36 bodů. Výsledky našich dětí v pretestu (T1) a v retestu (T2) jsou uvedeny v následující tabulce.

Tab. 15

		N	průměr	SD	MIN	MAX	1.kvartil	medián	3. kvartil	D
Raven	T1	52	8,27	4,41	0,00	18,00	5,00	8,00	11,25	1,00
	T2	52	12,31	3,57	0,00	20,00	11,00	13,00	14,00	
	T2-T1	52	4,04 ***	3,88	-3,00	12,00	1,00	5,00	7,00	

V pretestu děti řešily správně v průměru přes 8 položek, v retestu to bylo přes 12 správně vyřešených položek. Při obou testováních se vždy našel žák, který nedokázal správně vyřešit ani jednu položku (nejednalo se o totožného žáka). Strop testu zůstal velmi vzdálený všem dětem, a to při obou testováních. Maximální skóre v pretestu byl 18 (3 děti), v retestu to bylo 20 (1 dítě). Vzhledem k tomu, že test je možné zadávat až do věku 12 let, nemůžeme jako míru zlepšení využít ani počet dětí, které dokázaly správně vyřešit dvě třetiny položek. Ani v jednom z testování by totiž žádné z dětí tuto podmínku nesplnilo. Lepším ukazatelem nám tedy bude počet dětí, které vyřešily správně třetinu položek a více. Ten se zvýšil z 13 dětí na 35.

3.1.3. Vybrané subtesty z inteligenčního testu Stanford Binet IV. Revize

Stanford Binetův inteligenční test (dále značeno SB) je komplexním testem inteligence, který obsahuje celkem 15 subtestů. Pro naše potřeby jsme si z něj vypůjčili 3 subtesty, které pokrývají oblasti neobsažené v testu SON-R a v jazykové baterii testů (viz příslušný oddíl).

SB Absurdity

Jedná se o jediný verbální subtest v baterii kognitivních testů, které jsme zadávali. Další subtesty jsme nevyužívali, jelikož jazykovou oblast komplexně pokrývá baterie jazykových subtestů. Subtest se skládá z celkem 32 položek (maximální skóre je tedy 32) a jedné položky zácvičné. V prvních 4 položkách jsou prezentovány 3 situace, přičemž jedna z nich je nesmyslná (např. chlapec má na jednom z obrázků nesprávně nasazenou čepici). Úkolem dítěte je takový obrázek ukázáním označit. Další položky jsou již verbální v pravém slova smyslu. Dítěti je prezentován obrázek jedné situace a jeho úkolem je verbálně popsat, co je na obrázku uvedeno chybně (např. dívka písící vidličkou). Subtest byl zadáván standardním způsobem, ovšem hodnocení odpovědí bylo méně striktní, nežli udává manuál. Jako správné jsme hodnotili takové řešení, ze kterého bylo patrné, že dítě úloze porozumělo, i když např. nebylo schopné celou situaci adekvátně vysvětlit (část odpovědi např. pouze ukázalo). Postupovali jsme tak proto, že naším cílem bylo alespoň částečně odbourat vliv nedostatečně rozvinutého verbálního

vyjadřování na výkon v daném subtestu. I přesto, zejména při prvním testování, mají nedostatečné jazykové kompetence dětí zřejmě velký vliv na výkony dětí.

Tab. 16

		N	průměr	SD	MIN	MAX	1.kvartil	medián	3. kvartil	d
SB Absurdity	T1	52	6,46	5,31	0,00	18,00	3,00	4,00	10,25	0,52
	T2	52	9,23	5,20	0,00	18,00	4,00	10,00	13,25	
	T2-T1	52	2,77 ***	3,91	-5,00	13,00	0,00	2,50	5,00	

V pretestu děti v průměru správně řešily 6-7 položek, v retestu to bylo téměř o 2 více. Minimální a maximální hodnoty zůstávají shodné. Počet dětí, které dokázaly správně vyřešit třetinu položek a více se zvýšil z 19 dětí na 27. Současně se snížil o polovinu (z 28 na 14) počet dětí, které dokázaly vyřešit pouze nejsnazší položky, u nichž stačí k vyřešení pouze ukázat správný obrázek. I přesto je počet 14 dětí, které si ani v retestu nevěděly rady s nejjednoduššími položkami, u nichž je třeba jednoduché verbalizace, zarážející. S výjimkou subtestu SB Čísla popředu se pak současně jedná o subtest (z oblasti kognitivních zkoušek), u něhož jsme zaznamenali nejnižší *effect size*.

SB Čísla, SB Číslo pozpátku a SB Číslo součet

SB Číslo součet jsou paměťovým subtestem z testu Stanford Binet IV. Revize. V obdobné formě jsou součástí mnoha jiných inteligenčních a paměťových testů. V té podobě, ve které byl subtest zadáván, se skládá ze dvou částí. V první části je úkolem dítěte zopakovat řadu čísel, která mu je verbálně prezentována (skór SB Číslo). Úkoly tohoto typu bývají řazeny mezi nástroje měřící krátkodobou sluchovou paměť. Ve druhé části úkolu je dítěti opět verbálně prezentována řada čísel, ovšem úkolem je řadu čísel zopakovat v opačném pořadí (skór SB Číslo pozpátku). Např. řadu 4-3-7 má tedy dítě zopakovat ve tvaru 7-3-4. Úkoly tohoto typu jsou řazeny mezi nástroje měřící sluchovou pracovní paměť, a to z toho důvodu, že dítě musí držet řadu v krátkodobé paměti (resp. ve fonologické smyčce) a současně s daným čísly mentálně manipulovat. V originálním subtestu je počítáno pouze s celkovým skórem (SB Číslo součet), který je dán součtem správně vyřešených položek v první i druhé části. Vzhledem k tomu, že se domníváme, že každá část měří odlišný druh paměti, uvádíme ve výsledcích jak celkový skór (SB Číslo součet), tak oba dílčí skóry.

Subtest byl zadáván standardním způsobem. Nicméně vzhledem k výsledkům pilotního testování jsme rozhodli o přidání dvou položek do první části úkolu. Originálně totiž tato část začíná dvěma zácvičnými položkami, které jsou každá tvořena dvojicí čísel. Následující testové

položky jsou již číselné trojice. V pilotním výzkumu se však objevilo mnoho dětí, které zvládly zácvičné položky tvořené dvojicí, ale v testových trojicích již neskórovaly. Rozhodli jsme se tedy přidat dvě dvojice čísel (2-4 a 5-3) ještě před první testové položky. V případě splnění těchto položek byly tyto započítávány do celkového skóru dítěte. Uvedené neplatí pro část, ve které srovnáváme výkony našich dětí s normami. Tam tyto položky nebyly započítávány. Ve druhé části úkolu se i v originálním zadávání začíná s dvojicemi čísel, zde jsme tedy žádné změny nedělali

První část (upravená) je tvořena 16 položkami, které jsou řazeny do 8 úrovní. Obtížnost úkolu je zvyšována přidáváním počtu čísel, která je nutné zopakovat. Tak je tomu i ve druhé části. Zde se nachází 12 položek v 6 úrovních. Obě části jsou ukončeny ve chvíli, kdy dítě nesplní 3 položky ve dvou po sobě následujících úrovních.

Tab. 17

		N	průměr	SD	MIN	MAX	1.kvartil	medián	3. kvartil	d
SB Čísla	T1	52	4,04	1,87	0,00	8,00	3,00	4,00	5,00	0,36
	T2	52	4,69	1,75	1,00	10,00	3,75	4,50	6,00	
	T2-T1	52	0,65 **	1,56	-3,00	5,00	0,00	0,00	2,00	
SB Čísla pozpátku	T1	52	0,23	0,64	0,00	3,00	0,00	0,00	0,00	0,80
	T2	52	1,08	1,34	0,00	4,00	0,00	0,00	2,00	
	T2-T1	52	0,85 ***	1,22	-1,00	4,00	0,00	0,00	2,00	
SB Čísla součet	T1	52	4,27	2,04	0,00	10,00	3,00	4,00	6,00	0,65
	T2	52	5,77	2,52	1,00	12,00	4,00	6,00	8,00	
	T2-T1	52	1,50 ***	1,96	-3,00	7,00	0,00	2,00	3,00	

V pretestu v části SB Čísla děti v průměru splnily 4 položky, což odpovídá schopnosti zopakovat bezchybně trojici čísel. V retestu se tato dovednost posunula jen nepatrně. V průměru děti zvládly opět zopakovat trojici až čtveřici čísel. Vzhledem k malým rozptylům tento posun vychází jako statisticky významný, ovšem i z hodnoty *d* je patrné, že se výkon dětí příliš nezlepšil.

V pretestu byly v našem souboru 2 děti, které nezvládly zopakovat žádnou ze zadaných dvojic čísel. Dalších 10 dětí zvládlo zopakovat pouze jednu nebo dvě zadávané dvojice. V retestu se již skór 0 neobjevil, nicméně stále bylo v souboru 5 dětí, které nezvlády zopakovat více než jednu dvojici čísel. Naopak již v pretestu byly 2 děti, které dokázaly bezchybně zopakovat pětímístnou řadu čísel (skór 8). V retestu takové dítě bylo jedno, a navíc se jednomu chlapci podařilo bezchybně zopakovat šestímístnou řadu čísel (skór 10). Tento výkon je však ojedinělý. Většina dětí se i v retestu v průměru držela na trojici až čtveřici zopakovaných čísel.

V opakování čísel pozpátku bylo zlepšení dětí o něco patrnější. Ovšem pravdou zůstává, že pretestové výkony dětí byly velmi slabé. 45 dětí nebylo schopno zopakovat v opačném pořadí ani jednu dvojici čísel. Maximální výkon v pretestu byl 3 vyřešené položky, což odpovídá schopnosti správně opakovat jednu ze dvou předkládaných trojic. Alarmující je pak skutečnost, že rovněž v retestu zůstala více než polovina dětí, které žádnou dvojici nezopakovaly správně. Maximální skóre, kterého dosáhly 3 děti, zde pak byl 4, což odpovídá správnému zopakování obou předkládaných trojic čísel.

Takto oslabené výkony dětí v oblasti sluchové pracovní paměti se mohou negativně promítat do zvládání školní látky, zvláště pak do oblasti matematiky. Tento fakt potvrzují i výsledky korelační analýzy. Korelace retestových výsledků v AŠ Matematika a SB Opakování čísel pozpátku je 0,68. Tento vztah však zdaleka nesouvisí pouze s tím, že se v daných testech pracuje s čísly. Vysoké korelace jsme našli i ve vztahu AŠ Matematika a druhého subtestu, který měří sluchovou pracovní paměť – Opakování vět (podrobněji k subtestu – viz Jazykové testy). Korelace v tomto případě činila 0,63.

SB Korálky

Subtest SB Korálky je obecně považován za nástroj měřící zrakovou pracovní paměť. Úkoly mají opět zvyšující se obtížnost. V položkách 1-5 je dítěti ukázán jeden korálek (korálky jsou čtyřech různých tvarů a třech různých barev). Následně (po 2 sekundách) je korálek schován a před dítě je položena fotografie se všemi možnými korálky. Úkolem dítěte je ukázat obrázek, který byl prezentován. V položkách 5-10 jsou dítěti k zapamatování předkládány korálky dva. Položkou 11 se zadávání úkolu mění. Dítěti je na 5 sekund prezentována fotografie sestavy korálků navlečených na tyčku. Následně je fotografie skryta a úkolem dítěte je vybrat z krabice správné korálky a navléci je na tyčku tak, jak tomu bylo na fotografii (před položkou 11 je dítě do nového typu úkolu zacvičeno). Obtížnost úkolu se zvyšuje jak narůstajícím počtem korálků, tak rovněž zvyšující se variabilitou poskládaných uspořádání (v nejjednodušších úkolech se pracuje jen se dvěma korálky, které mají buď shodnou barvu, nebo tvar). Z uvedeného popisu je patrné, že až od položky 11 můžeme uvažovat o tom, že daný subtest opravdu měří zrakovou pracovní paměť (v předchozích položkách je měřena spíše paměť krátkodobá).

V subtestu je možné získat až 42 bodů. Úkoly jsou, stejně jako tomu bylo v případě subtestu SB Čísla, řazeny do úrovní, přičemž na každé úrovni jsou vždy dva úkoly s předpokládanou shodnou obtížností. Subtest je ukončen, jakmile dítě chybuje ve 3 položkách ve dvou po sobě následujících úrovních.

Tab. 18

		N	průměr	SD	MIN	MAX	1.kvartil	median	3. kvartil	d
SB Korálky	T1	52	7,69	3,31	0,00	16,00	6,00	7,00	10,00	0,99
	T2	52	11,23	3,77	4,00	19,00	8,00	11,00	14,00	
	T2-T1	52	3,54 ***	3,22	-4,00	11,00	2,00	3,00	6,00	

Již z prvního pohledu do výsledkové tabulky je patrné, že děti z našeho souboru se v průměru v pretestu vůbec nedostaly k položkám měřícím pracovní paměť. Správně řešily 7-8 položek, což odpovídá tomu, že zvládly správně identifikovat dvě až tři z pěti prezentovaných dvojic korálků. V retestu se pak ocitly na samém začátku obtížnějších úkolů měřících pracovní paměť – v průměru vyřešily jednu položku, ve které je třeba zapamatovat si a shodně uspořádat dva korálky, které se od sebe liší jedním parametrem (barvou či tvarem).

Nejnižší skóre v pretestu byl 0 (1 dítě) a nejvyšší 16 (také 1 dítě). Alespoň jeden z úkolů, ve kterých se korálky skládají na tyčku, vyřešila zhruba čtvrtina dětí. V retestu byl nejnižší skóre 4 (1 dítě) a nejvyšší skóre 19 (také 1 dítě). Počet dětí, které dokázaly vyřešit alespoň jednu obtížnější položku, se zvýšil na dvě třetiny. Většina těchto dětí ale opět zvládla pouze nejjednodušší položky, kde se pracuje maximálně se třemi korálky.

Celkově se zdá, že retestové výkony dětí v úkolech měřících pracovní zrakovou paměť (od položky 11), jsou lepší než retestové výkony dětí měřící sluchovou pracovní paměť (viz SB Čísla). I přesto platí, že ani tato schopnost není u dětí dostatečně rozvinuta a může jim znesnadňovat zvládání školní látky.

3.1.4. Shrnutí výkonů v kognitivních testech

Z předchozího textu vyplývá, že ve všech sledovaných oblastech se děti významně zlepšily. (Důvody tohoto zlepšení se budeme zabývat dále, kdy budeme sledovat rozdíly mezi různými skupinami dětí.) Vzhledem k tomu, že většina testů využitých v rámci kognitivního testování je nějakým způsobem standardizovaná, nabízí se zde ještě jedna možnost, jak toto zlepšení vyjádřit. Na základě výpočtu pretestového a retestového mentálního věku je možné zjistit, zda posuny mentálního věku dětí odpovídají posunu v reálném čase (v retestu byly děti v průměru o 8,5 měsíců starší než v pretestu), nebo zda jsou tyto posuny vyšší či nižší. Vzhledem k různé kvalitě dostupných norem se však jedná pouze o orientační posouzení. Žádný z testů není standardizován na dětech z vyloučených lokalit, a my tudíž nemůžeme s jistotou vědět, že mentální posun průměrného dítěte z vyloučené lokality během prvního ročníku školní

docházky bude odpovídat posunu, který předpokládají normy pro děti z majority. I když odhlédneme od specifík našeho vzorku, potíže s normami přetrvávají. V případě testu SON-R jsme měli k dispozici české normy. Existuje rovněž slovenská standardizace, tu jsme ale k dispozici neměli. I přes uvedená omezení se nicméně domníváme, že posuny v kategorii mentálního věku mohou zajímavým způsobem dokreslit předchozí text.

K převodu na mentální věk jsme využívali střední hodnotu interkvartilového rozpětí²⁰, kterou jsme počítali dle vzorce $Q_1+Q_3/2$, kde Q_1 je 1. kvartil a Q_3 3. kvartil. Těmto hodnotám jsme následně podle tabulkových norem jednotlivých subtestů přiřadili mentální věk. Jinými slovy, hledali jsme věk průměrného dítěte, které dosahuje v daných subtestech stejných výsledků jako naše průměrné dítě. Totéž jsme udělali jak pro pretest, tak pro retest. Rozdíly mezi testováními pak ukazují, jakých posunů děti v průměru dosáhly.

Tab. 19: Nárůst mentálního věku mezi pretestem a retestem

	pretest mentální věk	retest mentální věk	rozdíl retest- pretest
SON-R Mozaiky	48	58	10,0
SON-R Kategorie	48	59	11,0
SON-R Skládanky	39	52	13,0
SON-R Analogie	45	58	13,0
SON-R Situace	42	47	5,0
SON-R Vzory	53	65	12,0
SON-R Celkový skóre	46	57	10,7
SON-R Performanční	47	58	11,7
SON-R Usuzování	45	55	9,7
SB Absurdity	39	44	5,0
SB Korálky	48	57	9,0
SB čísla součet	62	70	8,0

V tabulce uvádíme mentální věk dětí v době pretestu, v době retestu a dále rozdíl mezi oběma hodnotami. Hodnoty jsou uvedeny pro všechny kognitivní testy, s výjimkou Ravenových matic a SB čísel popředu a pozpátku. Pro Ravenův test nebylo možné mentální věk spočítat, jelikož normy jsou dostupné jen pro děti starší než pět a půl roku, mentální věk našich dětí byl však nižší. Jen tedy pro srovnání – dle norem průměrné dítě stejného věku, jako byly děti z našeho výzkumu v průběhu pretestu, dosahuje kolem 20 správně vyřešených položek. V retestovém věku našich dětí je to pak zhruba 22 položek. Z uvedeného vyplývá, že

²⁰ Tato hodnota se při rozložení výsledků našeho souboru jevila jako vhodnější míra střední hodnoty, než je aritmetický průměr nebo medián.

výkony našich dětí i v době retestu výrazně zaostávají za normou. Nicméně podobně, jako tomu je i v dalších subtestech, se potvrzuje, že zlepšení našich dětí je významnější, nežli by bylo možné předpokládat vzhledem k normám: naše děti se v průměru zlepšily o 4 položky, dle norm je za 8 měsíců průměrný nárůst o 2 správně vyřešené položky.

SB čísla popředu a pozpátku nebylo možné dohledat z toho důvodu, že originálně se jedná o jednu škálu „Číslo“, která je dána součtem výsledků v části Číslo popředu a Číslo pozpátku. Dále uvádíme rovněž tři agregované škály – SON-R Celkový skóre SON-R Usuzování a SON-R Performanční.

Chronologický věk dětí se zvýšil o 8,5 měsíce, s výše uvedenými omezeními bychom tedy mohli předpokládat, že se o 8,5 měsíců zvýší i mentální věk dětí. S výjimkou subtestů SB korálky a SB čísla, kde bychom mohli považovat nárůst mentálního věku za odpovídající nárůstu chronologického věku, to nicméně neplatí. Jak je patrné z tabulky, u většiny subtestů je nárůst mentálního věku vyšší než předpokládaný.

Vysoké nárůsty můžeme pozorovat ve všech performančních subtestech testu SON-R, přičemž v oblasti s vyšší mírou konkrétnosti je tento nárůst vyšší (Skládky), než v oblasti vyžadující vyšší míru abstrakce (Mozaiky). V subtestech řazených mezi usuzování je však tento trend spíše opačný. U nejabstraktnějšího úkolu (Analogie) je věkový nárůst 13 měsíců, u Kategorii je to 11 měsíců a u Situaci již jenom 5. Situace jsou tedy subtestem, u něhož se prvotní zaostávání dětí v průběhu prvního ročníku prohloubilo. Že se nejedná o náhodný výsledek, vyplývá rovněž z faktu, že v subtestu SB Absurdity, který je Situacím velmi podobný, se děti zlepšily také jen o 5 měsíců mentálního věku. Nabízí se zde úvaha, že příčinou může být relativně silná vazba těchto subtestů na sociální kontexty, které jsou běžné v majoritní společnosti, ale odlišné od každodenní reality romských dětí z vyloučených lokalit, kterým naopak zůstávají do značné míry nedostupné.

Celkově se tedy zdá, že zlepšení dětí v kognitivních subtestech/testech nelze jednoduše vysvětlit pouze tím, že byly děti v průběhu retestu starší. Jedním z možných faktorů, který by mohl vyšší nežli očekávaný nárůst výkonu vysvětlit, mohou být právě odpolední aktivity ve školských klubech. Tomuto tématu se budeme věnovat v dalších kapitolách.

3.2. Popis jazykových testů a výsledků za celý soubor dětí

Samostatnou skupinou dovedností, která byla ve výzkumu sledována, byly řečové schopnosti dětí. Ty jsme rozdělili na dvě podskupiny. První tvoří jazykové schopnosti – tam řadíme aktivní a pasivní slovní zásobu, morfologické a syntaktické schopnosti a porozumění

mluvené řeči, patří sem i zkoušky na pomezí syntaktických, verbálně paměťových a fonologických schopností jako jsou testy opakování slov a vět.

Druhou oblastí byly gramotnostní schopnosti a jejich prediktory. Sem řadíme fonemické uvědomování, znalost písmen, čtení slov a psaní slov včetně ortografických schopností.

V obou měřeních byly použity identické testy. Na konci školního roku jsme přidali nové dvě zkoušky čtení a psaní, protože děti měly za sebou již rok formální výuky ve škole. Jednalo se o test rychlého minutového čtení a test ortografických schopností.

Výzkum byl realizován ve slovenském jazyce. Původní záměr administrovat slovenské testové materiály byl ovšem v prvním testovém období zkomplikován zjištěním, že řada dětí slovenský jazyk neovládá na té úrovni, aby provedené zkoušky mohly podat zcela relevantní zprávu o úrovni sledovaných oblastí. V prvním testovém období byl tedy testové situaci přítomen tlumočník z romského jazyka, který v případě potřeby a pokud to situace dovolila, překládal dětem zadání úloh. Jsme si vědomi i faktu, že samotná testová situace představovala pro některé děti vůbec první setkání s podobnými úlohami. Uvažujeme i o možnosti, že se do výkonu dětí, zejména v prvním testovém období, promítal ostych, případně jiná očekávání či pravidla chování.

Druhé testové měření na konci první třídy (červen) přineslo důkazy o výrazném zlepšení ve všech sledovaných řečových oblastech. Při testování již nebyl přítomen překladatel. Děti se v testových úlohách lépe orientovaly. Podrobné výsledky k jednotlivým sledovaným oblastem uvádíme níže

3.2.1. Jazykové schopnosti

Slovník – aktivní a pasivní slovní zásoba

Měření aktivní a pasivní slovní zásoby bylo provedeno za použití subtestu Slovník ze Stanford – Binetovy testové baterie. Nejdříve byla dětem administrována část zjišťující aktivní slovní zásobu. Test obsahuje čtrnáct obrázků, které znázorňují běžné předměty ze života. Administrátor ukázal obrázky dítěti a požádal ho o jejich pojmenování. Následně byl stejný test použit pro zjištění pasivní slovní zásoby. Administrátor předložil před dítě všechny obrázky a slova prezentoval ve slovenštině. Úkolem dítěte bylo ukázat na obrázek, který odpovídal prezentované položce. V T1 (pretest) a i v T2 (retest) bylo použito speciální skórování, které zohledňovalo použití romského a slovenského jazyka. Hodnocení zohledňovalo také

gramatickou správnost použitých slovních tvarů. U aktivní slovní zásoby bylo použito následné hodnocení: Gramaticky správný slovenský výraz byl hodnocen třemi body, gramaticky správný romský výraz – dvěma body, gramaticky nesprávný, ale významově odpovídající slovenský nebo romský výraz – jedním bodem. Maximální možný počet dosažených bodů byl tak 42. V hodnocení pasivního slovníku bylo použito následující hodnocení: rozumí slovenskému výrazu – dva body, rozumí romskému výrazu – jeden bod, nerozumí – nula bodů. Maximální možný počet v tomto skórování byl 28 bodů.

Tab. 20

		N	průměr	SD	MIN	MAX	1.kvartil	median	3. kvartil	d
Slovník aktivní	T1	49	21,94	9,48	3,00	42,00	15,00	22,00	28,00	0,79
	T2	52	28,81	7,80	9,00	42,00	22,75	30,00	34,00	
	T2-T1	49	6,90 ***	6,76	-4,00	26,00	1,00	5,00	12,00	
Slovník pasivní	T1	49	10,18	3,06	0,00	14,00	9,00	11,00	12,00	0,53
	T2	51	11,53	1,85	2,00	14,00	11,00	12,00	12,50	
	T2-T1	49	1,65 ***	2,84	-6,00	11,00	0,00	1,00	2,00	

Kompletní data za všechny testy společně jsou uvedena v příloze 1. Zde uvedená tabulka obsahuje údaje popisné statistiky pro výkony celé sledované skupiny v testu aktivní a pasivní slovní zásoby (ve shodné formě, jako jsme ji uváděli u kognitivních testů). T2-T1 označuje zlepšení, které je dáno rozdílem hodnot mezi retestem a pretestem. Statistickou významnost tohoto zlepšení značíme *²¹. V tabulce je uveden aritmetický průměr zlepšení všech dětí (hodnota se tedy může mírně lišit od prostého rozdílu průměrů hrubých skóre v pretestu a retestu²²). N značí počet dětí, SD směrodatnou odchylku, MIN minimální hodnotu, která byla v testu dosažena, MAX maximální hodnotu, která byla v testu dosažena. V posledním sloupci je uvedena hodnota *effect size*²³. Totožné tabulky jsou uvedeny i u dalších subtestů/tetsů pro něž rovněž platí tento popis.

Z uvedených hodnot vidíme, že z maximálního možného počtu 42 bodů (v **aktivním slovníku**) dosahovaly děti v průměru zhruba polovičního skóre, tedy kolem dvaadvaceti bodů. Výkony dětí ale velice variovaly. Ve vzorku byly děti, které dokázaly ve slovenštině pojmenovat

²¹ $p < 0,05$ *, $p < 0,01$ **, $p \leq 0,001$ ***).

²² Do výpočtu průměrů T1 a T2 jsme zahrnuli všechny údaje, které jsme měli k dispozici. U několika dětí jsme však nezískali údaje v obou testováních (v pretestu a retestu) a počet údajů, z nichž je počítána průměrná změna $T2 - T1$, je o něco nižší.

²³ $d = (T2-T1)/\text{společný rozptyl}$, kde T2 je aritmetický průměr výkonů retestu a T1 aritmetický průměr výkonů v pretestu.

všechny položky. Je tedy vidět, že slovní zásobu ve slovenštině mají již osvojenou. Na druhou stranu vidíme, že jsou mezi žáky na začátku první třídy děti, které aktivní slovenštinu zvládají velice málo, respektive dokázaly správně pojmenovat pouze tři předměty.

Při pojmenování nejčastěji chybovaly děti v položkách „sova“ (což odráží neexistenci tohoto slova v romštině), ve slově „zástava“, se kterou se v běžném životě nesetkávají kromě kontaktu s úřady či policií. Rovněž děti často používaly označení „vlajka“. Za částečně správnou odpověď byla v tomto případě považována také odpověď „policie“ nebo „Slovensko“. Děti častokrát chybně odpovídaly na položku „most“ nebo „cesta“. U slov „kladivo“, „nožnice“ a „hodiny“ měly tendenci používat spíše romské výrazy.

Zlepšení mezi pretestem a retestem bylo statisticky významné. Průměrná hodnota stoupla zhruba o sedm bodů, stejně tak jako minimální dosažená hodnota, která ve druhém měření dosahovala 9 bodů. Oproti měření v T1 se u dětí zvýšilo užívání slovenských výrazů, i když byly v některých případech užívány v gramaticky nesprávné formě (např. namísto „kvetina“ – „kvetka“ nebo „kvetku“, namísto „hodiny“ – „hodina“). Nebo namísto slova „hokejka“ děti použily označení „hokej“. Postup od neznalosti slovenských výrazů přes používání gramaticky nesprávných až ke správným gramatickým formám ukazuje na rostoucí trend slovní zásoby romských žáků a žákyň.

Obdobné výsledky byly zaznamenány v testu **Slovník pasivní**. Z maximálního možného počtu 14 vzrostl průměrný výkon ze zhruba 10 bodů v T1 na 12 bodů v T2. Podobně jako u aktivní slovní zásoby se jednalo o statisticky signifikantní nárůst. Slova, která dětem nicméně ještě na konci první třídy dělala obtíže, byla: „zástava“, „cesta“, „most“ a „jahňa“.

Porozumění větám

Schopnost porozumění větám s různou konstrukcí byla zjišťována v testu, který je součástí na Slovensku běžně používaného testu HSET – Heidelberský test řečového vývinu, (Grimm, Scholer & Mikulajová, 1997). Pro účely tohoto výzkumu byl test upraven a zjednodušen. Test obsahoval celkem 17 položek (vět) a dvě závěčné úlohy. Před dítě byly nejprve na stůl vyloženy předměty, které byly následně v testu použity (jednalo se předměty reprezentující běžné frekventované výrazy ve slovníku dětí stejné věkové skupiny majoritní společnosti - koník, pes, kočka, dívka, máma, hadřík, kačka, kostka a chlapec). Po vyložení předmětů administrátor vyslovoval jejich názvy a chtěl po dítěti, aby na předmět ukázalo. Cílem bylo zjištění pasivní slovní zásoby a vyjasnění si s dítětem, jak se budou jednotlivé předměty nazývat. Potom administrátor dítěti vysvětlil, v čem budou spočívat testové úlohy. Testová

úloha spočívala v tom, že administrátor dal dieťaťu vždy predmety, o ktorých sa vo vete hovorí. Potom vetu prečítal a chcel, aby dieťa s figurkami a predmety zahrálo dej, ktorý veta vyjadruje. Správne provedené operácie boli hodnotené jedným bodom, akákoľvek odchylka bola hodnotená 0 bodov. Test bol administrovaný celý, bez kritéria prerušenia.

Tab. 21

		N	průměr	SD	MIN	MAX	1.kvartil	median	3. kvartil	d
Porozum. větám - slova	T1	51	8,22	1,68	0,00	9,00	8,00	9,00	9,00	0,36
	T2	52	8,69	0,82	4,00	9,00	9,00	9,00	9,00	
	T2-T1	51	0,49 *	1,54	-2,00	7,00	0,00	0,00	0,50	

Z uvedenej tabuľky je patrné, že väčšina detí dokázala už na začiatku prvej triedy správne identifikovať všetkých deväť predmetov (Porozumenie veta – slova). I tak sa ale v skupine vyskytlo dieťa, ktoré nerozoznalo ani jeden predmet. Buď v tej dobe slovenštinou vôbec nerozumelo, alebo nechápalo zadanie úlohy. Svou rolu mohol hrať už zmienčených detí pracovať s asistentkami výskumu. V reteste sa už takéto dieťa neobjavilo. Minimálny skóre bolo 4, avšak dosiahol ho iba jedno dieťa. Zvyšok detí zvládol úlohu bez chýb, prípadne s jednou chybou.

Podstatnejšie informácie o detských porozumení mluveného reči sme získali zo samotného testu vety.

Tab. 22

		N	průměr	SD	MIN	MAX	1.kvartil	median	3. kvartil	d
Porozum. větám HS	T1	44	4,50	3,29	0,00	11,00	2,00	4,00	7,00	0,97
	T2	52	7,92	3,67	0,00	14,00	5,75	8,00	10,25	
	T2-T1	44	3,48 ***	2,54	-1,00	10,00	2,00	3,00	5,25	

Z maximálneho počtu 17 správnych odpovedí dosiahli deti v T1 v priemere približne štyri body. Najčastejšie deti riešili správne prvé štyri vety, ktoré mali najjednoduchšiu vetnú konštrukciu. Šlo o vety: „Nech dievča ide k mačke.“ „Pes dovolí, aby si koník ľahol.“ „Mačka nechá psa, aby vyskočil na drevenú kocku“. „Mačku chytil chlapec“.

Vety s väčším počtom aktív, pasívom alebo časovou posloupnosťou boli deti schopné riešiť väčšinou až na konci prvej triedy. V T2 bol zistený signifikantný nárast v tejto dovednosti a to takmer o polovicu oproti prvému obdobiu. Deti riešili správne v priemere osm vety, čo poukazuje na vzrastajúcu schopnosť riešiť komplexnejšie vetné konštrukcie. Jednalo sa o tieto vety: „Pes dovolí, aby mačka pohladkala koníka“. „Chlapca naháňa dievča“. „Mačka dovolí psovi, aby sotil koníka“. „Kačka odpláva skôr, ako koník padne“.

Maximální dosažené hodnoty v testu ukazují, že ve skupině byly děti, které na konci první třídy dobře rozumějí i složitějším souvětím se třemi aktéry, časovou posloupností a kombinací aktivních a pasivních vztahů. Ve vzorku jich bylo ale celkově málo. Vyskytovaly se ale rovněž děti, které nebyly schopné vyřešit správně ani jednu položku. V T1 jich bylo 10% z celkového počtu, přičemž dalších 15 % dětí mělo chybějící data, protože nebylo možno s jistotou identifikovat jako příčinu jejich mlčení neznalost. V T2 dosáhly 3 bodů 3 děti (6 %), a chybějící data nebyla uvedena u žádného dítěte.

Přestože došlo k signifikantnímu nárůstu v této schopnosti a děti jednoznačně lépe rozumějí komplikovanějším větným konstrukcím ve slovenském jazyce, jejich celkový průměrný výkon je nízký. Takto nízké výkony chápeme jako velice problematický z hlediska dalšího osvojování učiva ve škole.

Výkony v subtestech Slovník pasivní a aktivní (v T1 i v T2) dle očekávání vysoce korelují s výkonem dětí v testu Porozumění větám. Korelace se vyskytují v rozsahu od 0.62** do 0.80**.

Výsledek v subtestu Slovník pasivní koreluje s oběma částmi subtestu Porozumění větám (slova, HS). Naopak výsledky dětí subtestu Slovník pasivní nekorelují s pasivní schopností dětí identifikovat předměty (Porozumění větám slova). Tento rozdíl chápeme jako důkaz o nutnosti s dětmi při společné práci zjišťovat jak jejich pasivní, tak i aktivní slovní zásobu a porozumění. Obě složky se specificky promítají do školní práce dětí, jak do řešení školních úloh, tak do běžného fungování ve školních situacích.

Morfologie

Do skupiny jazykových testů patří i zkouška morfologických schopností. Konkrétně se jedná o jazykový cit - schopnost správně tvořit jednotné a množné číslo. V testové baterii jsme použili subtest Tvorba jednotného a množného čísla ze slovenské verze HSET testu – Heidelberský test řečového vývinu (Grimm, Scholer & Mikulajová, 1997). Oproti původnímu testovému materiálu byla pravidla administrace upravena. Do testu byly přidány dvě zácvičné položky pro jednotné i množné číslo. Změna byla provedena i v kritériu přerušení. Pokud dítě v prvních třech položkách nedalo žádnou odpověď, byla administrována pseudoslova. Pokud i zde dítě třikrát po sobě mlčelo, test byl ukončen.

Test obsahoval 17 položek, které byly hodnoceny 0, 1 nebo 2 body. Odpovědi byly skórovány dle původního testového manuálu. Zcela správné odpovědi byly hodnoceny dvěma

body. Přípustné, ale méně frekventované odpovědi byly hodnoceny jedním bodem. V první části testu bylo pět položek, ve kterých děti tvořily z jednotného čísla (např. „jedno auto“, „jedna zápalka“, „jedna kniha“) číslo množné. Následovalo sedm položek, ve kterých děti tvořily množné číslo z pseudoslov (např. „jedna levana“, „jeden stabor“, „jeden alek“). V posledních pěti položkách měly děti vytvořit k množnému číslu pseudoslova (např. „dvaja laškovia“, „tri čupče“, „dve čučká“) příslušný tvar pseudoslova v čísle jednotném. Pseudoslova, která nenesou význam slova, jsou spolehlivým ukazatelem morfologického citu, protože se děti nemohou opírat o význam a použití slov v běžné řeči. Ze 17 položek mohly děti získat maximální možný počet 34 bodů.

Tab. 23

		N	průměr	SD	MIN	MAX	1.kvartil	median	3. kvartil	d
Tvorba jedn. a mn. čís.	T1	50	10,24	6,87	0,00	21,00	4,00	10,50	15,00	0,72
	T2	52	15,17	6,76	0,00	26,00	10,75	16,50	21,00	
	T2-T1	50	4,94 ***	4,40	-4,00	20,00	2,00	4,00	7,00	

V uvedené tabulce vidíme, že na začátku první třídy byly děti schopné správně vyřešit v průměru deset položek. Jednalo se především o položky, které obsahovaly reálná slova („auto“, „zápalka“, „kniha“, „motýl“, „vrabec“). Tvorba množného čísla z čísla jednotného u pseudoslov byla pro děti lehčí než naopak. Např. položky k odvozování jednotného čísla z čísla množného u pseudoslov: „dve čučká“, „dve maňáčatá“, „traja tumbíci“ byly v T1 příliš náročné. Na konci první třídy byl zaznamenán u celého výzkumného vzorku signifikantní nárůst o hodnotě zhruba pěti bodů. Tento výsledek je důkazem, že jazykový cit se u dětí na konci první třídy postupně vyvíjí směrem ke složitějším operacím. Nárůst byl především v oblasti pseudoslov. Nulových výkonů dosáhly v T1 4 děti (8% z celkového počtu), v T2 dosáhlo nulového výkonu pouze jedno dítě. Byl to výkon, který se u něj opakoval i v T1.

Významné korelace nad hodnotu 0.5** byly zaznamenány mezi testem morfologických schopností a dalšími jazykovými testy – Porozuměním větám a Slovníkem aktivním i pasivním. Tyto hodnoty odrážejí provázanost těchto jazykových schopností.

Opakování slov a vět

Další administrované testy, test Opakování slov a Opakování vět, měří řečové schopnosti na pomezí několika oblastí. Všechny jsou důležitými ukazateli řečového vývoje a jsou významnými prediktory čtenářské počáteční gramotnosti. Testy zjišťují především verbální paměťové schopnosti (schopnost zopakovat slova a věty), ale i fonologické schopnosti

(schopnost zopakovat sled zvuků), motorické plánování a nakonec v případě testu opakování vět i syntaktické schopnosti. Větné konstrukce, které se dětem špatně opakuji, bývají zpravidla i oblastmi, které dětem dělají obtíže při samotné expresi či porozumění.

Nejprve jsme administrovali test **Opakování slov**. Ten byl přejat z nepublikované verze testu Opakování slov Mikulajové a Miklošové. Obsahoval 15 položek. Jednalo se o slova jedno až pětislabičná, v každé skupině byla tři slova. Slova byla vysokofrekvenční, s vysokým indexem familiarity, která se často vyskytují v dětských slovensky psaných knihách. Úkolem dětí bylo slova zopakovat přesně podle vzoru administrátora. Dyslalické chyby ve výslovnosti nebyly hodnoceny. Podstatné bylo správné zopakování sekvencí hlásek. Maximální počet bodů z tohoto testu byl 15.

Tab. 24

		N	průměr	SD	MIN	MAX	1.kvartil	median	3. kvartil	d
Opak. Slov	T1	51	11,43	2,32	4,00	15,00	10,50	12,00	13,00	0,69
	T2	52	12,88	1,82	9,00	15,00	11,00	13,00	15,00	
	T2-T1	51	1,41 ***	1,67	-3,00	7,00	0,00	1,00	2,00	

Z uvedených hodnot je patrné, že opakovat slova zvládaly děti relativně dobře již při prvním měření. Průměrný výkon 11,43, bodů se ve druhém testovacím období signifikantně navýšil na hodnotu 12,8. Zatímco v pretestu bylo pouze 6 % dětí, které dokázaly zopakovat dobře všech 15 slov, v retestu jich bylo 27 %.

Také nárůst minimálních výkonů v tomto testu ukazuje, že v průměru se dětem vedlo v této oblasti dobře. V T1 dosáhlo minimálního počtu 4 body pouze jedno dítě. V T2 se objevil minimální výkon 9 bodů a to u dvou dětí.

Pokud dítě vůbec nereagovalo na test Opakování slov (mlčelo), následný test **Opakování vět** s ním nebyl administrován. Ve druhém testovém období ale většina dětí dobře spolupracovala a test opakování vět byl zadán všem dětem.

Subtest Opakování vět byl převzat z HSET testu – Heideberský test řečového vývinu (Grimm, Scholer & Mikulajová, 1997). Obsahoval 12 položek. Jednalo se o věty různé délky a různé větné konstrukce. Samotným testovým položkám předcházely dvě zácvičné úlohy. Test postupoval od nejjednodušších až po nejsložitější věty. V administraci bylo aplikováno kritérium přerušení, když dítě třikrát po sobě neudalo žádnou odpověď.

Administrátor předříkával přirozeným tempem věty a úkolem dítěte bylo věty přesně zopakovat. Každá zcela správně zopakovaná věta byla hodnocena 1 bodem. Jakákoliv odchylka

od předlohy byla hodnocena jako chyba. Test nehodnotil dyslalické chyby ve výslovnosti. Maximální počet bodů byl 12.

Tab. 25

		N	průměr	SD	MIN	MAX	1.kvartil	median	3. kvartil	d
Opak. Vět	T1	45	0,96	1,38	0,00	6,00	0,00	0,00	2,00	0,54
	T2	52	1,92	2,07	0,00	8,00	0,00	1,00	3,00	
	T2-T1	44	0,95 ***	1,41	-2,00	6,00	0,00	1,00	2,00	

Tabulka ukazuje, že přestože došlo u celé skupiny dětí k signifikantnímu zlepšení, výkony dětí v T1 i T2 se pohybují na velice nízké úrovni. Tento výkon dosahuje podlahových efektů, což znamená, že ani na konci první třídy nezvládají děti zopakovat v průměru více jak dvě věty. Na začátku první třídy byly děti schopné zopakovat nejčastěji větu „V lete nikdy nesneží“. Ve druhém testovém období k ní přibyla první testová věta: „Malá myška sa chytila do pasce“. Současně se snížil rovněž počet dětí, které v testu získaly 0 bodů (ze 63% na 35%).

I přes patrné zlepšení zůstaly tedy i v retestu výkony dětí velmi slabé.

3.2.2. Čtení a psaní a jejich prediktory

Druhou sledovanou skupinou řečových schopností bylo čtení, psaní a jejich prediktory. Za prediktory považujeme fonemické uvědomování a znalost písmen. Dále jsme sledovali schopnost dětí číst slova a psát jednoduchá slova.

Poznávání písmen

Prvním z testů gramotnostních prediktorů byl test poznávání písmen. Je známo, že u dětí, které vstupují do školy se zájmem o písmena (ať už o jejich čtení či psaní) a prokazují jejich znalost se počáteční čtení a psaní vyvíjí lépe než v opačném případě (Hulme & Snowling, 2009). Nicméně samotná znalost písmen nestačí. Dobře vyvinuté fonemické uvědomování je složitější jazyková operace, která se znalostí písmen potencuje, ale je pro vývoj čtení a psaní zásadnější.

Znalost písmen jsme ověřovali testem Poznávání písmen z Testu prediktorov gramotnosti, který je uveřejněn v baterii Čítanie, písanie a dyslexia (Mikulajová et al., 2012). Test obsahuje dvě zácvičné úlohy - písmena A a O. Samotný test se skládá z dvaceti velkých tiskacích písmen (K, E, M, D, L, H, B, C, P, Z, J, V, N, R, S, F, U, T, I, G). Ta byla napsána na

kartě o velikosti A4. Administrátor se ptal dětí, zdali uvedená písmena znají a umějí je pojmenovat. Pokud dítě první tři písmena neznalo, administrátor nepokračoval v postupném ukazování, ale dal celou kartu před dítě a vybídl ho k ukázání a pojmenování písmene, které dítě zná. Za správný byl považovaný název (např. „ká“) nebo zvuk („k“) daného písmene a byl ohodnocen jedním bodem. Celkový maximální skóre z této zkoušky byl 20 bodů.

Tab. 26

		N	průměr	SD	MIN	MAX	1.kvartil	median	3. kvartil	d
Poznávání písmen	T1	48	5,27	7,16	0,00	20,00	0,00	1,50	7,25	1,42
	T2	52	14,96	6,32	0,00	20,00	10,75	18,50	20,00	
	T2-T1	48	9,79 ***	6,98	-3,00	20,00	3,00	10,50	16,00	

Ve znalosti písmen jsme zaznamenali mezi T1 a T2 jedno z největších zlepšení. Je to logické, protože děti přicházely do školy bez předchozích znalostí písmen. Ta se učila ve většině případů až v první třídě. Výsledkem je průměrný nárůst o zhruba deset písmen. Z tabulky také vidíme, že ve vzorku byly přece jen i děti, které již na začátku první třídy znaly všechna písmena. Jednalo se o 2 děti, které absolvovaly přípravný ročník v Červené lokalitě.

I přes obecně velké zlepšení se v našem souboru dětí i při druhém testování objevily dvě děti, které správně neidentifikovaly žádné písmeno.

Fonematické uvědomování

Fonematické uvědomování je schopnost si uvědomovat zvukovou strukturu slov (Gillon, 2004). Zahrnuje vědomou identifikaci a manipulaci se zvuky řeči na třech úrovních. Na úrovni slabik, začátku a konce slov a na úrovni fonémů. Je důležitým a spolehlivým prediktorem pozdější čtenářské a pisatelské gramotnosti. (Ehri et al., 2001), protože umožňuje operace, které jsou základem čtení a psaní (tedy spojování jednotlivých slabik a hlásek do slov a naopak). Ve výzkumu jsme tuto schopnost měřili pomocí Testu prediktorů gramotnosti z testové baterie „Čítanie, písanie a dyslexia“ (Mikulajová et al., 2012). Test byl rozdělen do tří oddílů. Každý obsahoval dvě zácvičné úlohy.

První oddíl obsahoval deset položek – slov – a úkolem dětí bylo slova rozdělit (slovně nebo pomocí tleskání) na slabiky. Prvních pět slov obsahovalo dvě slabiky. Byla to slova „leto“, „ráno“, „somár“, „palec“. Další tři slova byla tříslabičná, „koberec“, „kamarát“, „píšťalka“, „koleno“. Poslední dvě položky měly čtyři slabiky – „telocvična“, „ježibaba“. Administrátor poprosil dítě, aby mu dané slovo vytleskalo. Za každou správně splněnou položku získalo dítě jeden bod.

Druhý oddíl testu se zaměřoval na vyčlenění první hlásky ve slově. Test obsahoval pět položek. Každá byla hodnocena jedním bodem. Jednalo se o slova „nos“, „l'ad“, „mačka“, „voda“, „hodiny“. Administrátor se ptal dítěte, jaká hláska je na začátku daného slova.

Poslední oddíl zjišťoval schopnost syntézy slov z hlásek. Test obsahoval pět slov - „myš“, „zem“, „ryža“, „zuby“, „perina“. Administrátor dětem pomalým tempem (jedna hláska za sekundu) vyslovoval jednotlivé hlásky slova a chtěl, aby z nich děti složily dané slovo. Každá správně vyřešená položka byla hodnocena jedním bodem.

Celkové maximální skóre bylo v celém testu 15 bodů.

Tab. 27

		N	průměr	SD	MIN	MAX	1.kvartil	median	3. kvartil	d
FU_slabiky	T1	46	6,93	2,82	0,00	10,00	5,25	8,00	9,00	0,50
	T2	52	8,25	2,42	0,00	10,00	7,00	10,00	10,00	
	T2-T1	46	1,37 **	2,97	-8,00	9,00	0,00	1,00	2,00	
FU_1. hláska	T1	47	2,15	2,27	0,00	5,00	0,00	1,00	5,00	0,71
	T2	52	3,65	1,94	0,00	5,00	3,00	5,00	5,00	
	T2-T1	47	1,57 ***	2,23	-4,00	5,00	0,00	1,00	3,50	
FU_syntéza	T1	47	1,11	1,85	0,00	5,00	0,00	0,00	1,00	0,63
	T2	52	2,38	2,15	0,00	5,00	0,00	2,00	5,00	
	T2-T1	47	1,26 ***	1,63	-1,00	5,00	0,00	1,00	2,00	
FU_HS	T1	46	10,20	5,64	0,00	19,00	6,25	9,00	15,00	0,73
	T2	52	14,29	5,43	0,00	20,00	10,00	15,00	19,00	
	T2-T1	46	4,26 ***	4,46	-8,00	14,00	1,00	3,50	7,00	

Hodnoty za celý test jsou uvedeny v řádku s označením FU_HS (hrubé skóre). V předchozích řádcích jsou potom uvedeny hodnoty za jednotlivé oddíly testu. Z uvedeného je patrné, že zatímco na začátku první třídy byla schopnost identifikovat počet slabik ve slově u dětí spíše ještě ve vývoji, na konci první třídy ji už měla většina téměř bezchybně osvojenou. Oproti prvnímu měření došlo v této oblasti k signifikantnímu posunu. Ještě o něco výraznější nárůst jsme zaznamenali v dovednosti identifikovat první hlásku ve slově. Zatímco na začátku první třídy byla nejčastější naměřenou hodnotou jedna správně vyřešená položka, na konci první třídy jich bylo pět. Syntéza slov z hlásek byla v tomto testu nejtěžší úlohou. Běžně ještě není na začátku první třídy tato schopnost utvořena u většiny dětí. To se potvrdilo i na našem výzkumném vzorku. Zatímco děti na začátku první třídy většinou nevyřešily správně žádnou položku, ve druhém měření už řešily správně v průměru dvě položky. Podobně jako v jednotlivých oddílech vidíme i na celkových hrubých skóre z testu fonematického uvědomování statisticky významné zlepšení mezi T1 a T2.

Čtení slov

Součástí testů gramotnosti byla i část věnovaná čtení slov. Test jich obsahoval pět. Jednalo se o dvě jednoslabičná slova a tři dvojslabičná tiskace psaná slova: „NA, ZUB, RÁNO, KVETY, DIEVČA“. Administrátor poprosil dítě, aby je zkusilo přečíst. Při prvním testování jsme zjišťovali, zdali dítě některé slovo přečetlo nebo či mělo alespoň snahu zkusit číst. Způsob čtení (pouze začáteční písmeno, po písmenkách, po slabikách) jsme detailně zaznamenali. Každé zcela správně přečtené slovo jsme ohodnotili jedním bodem. Celkové maximální hrubé skóre bylo tedy pět bodů.

Tab. 28

		N	průměr	SD	MIN	MAX	1.kvartil	median	3. kvartil	d
Čtení slov	T1	49	0,41	1,01	0,00	4,00	0,00	0,00	0,00	1,37
	T2	51	2,76	2,17	0,00	5,00	0,00	4,00	5,00	
	T2-T1	48	2,33 ***	1,99	0,00	5,00	0,00	2,00	4,00	

Z aritmetického průměru skóre všech dětí, který je v pretestu menší než 0,5, vyplývá, že většina dětí opravdu na začátku školního roku číst neuměla. Výjimkou bylo několik dětí, které absolvovaly přípravný ročník v Červené lokalitě. Ostatní děti se buď do čtení nepouštěly vůbec, řekly, že číst neumějí nebo mlčely. V některých případech se stalo, že děti chtěly „vyhovět“ testové situaci a čtení napodobovaly. Vymýšlely si zvuky, které ale neodpovídaly textu. Několik dětí rozeznalo alespoň některá písmena.

Druhé testové měření přineslo důkazy o signifikantním zlepšení celé skupiny v této dovednosti. Hodnota mediánu byla při T2 4 správně přečtená slova. Podobně jako v jiných zkouškách se ale i zde vyskytovaly nulové hodnoty, které nám říkají, že ve vzorku je téměř třetina dětí (31%), které ani na konci první třídy nebyly schopné správně přečíst žádné z administrovaných slov.

Podpis

Schopností, která patří do oblasti rozvoje počáteční gramotnosti, je vlastní podpis. U většinové populace se tato schopnost objevuje již v předškolním věku. Nejdříve se jedná o různé zjednodušené formy jména. V době vstupu do školy mají děti zpravidla již osvojenou správnou formu svého podpisu. V prvním testovém období jsme dětem nabídli arch papíru a zeptali se, zdali se již umí podepsat. 25 % dětí tento úkol zvládlo. Ostatní děti napsaly pouze

některé z grafémů nebo alespoň začáteční grafém svého jména. Většina dětí ale nenapsala nic. Pokud se dítěti podařilo své jméno napsat správně, jeho odpověď byla hodnocena jedním bodem.

Tab. 29

		N	průměr	SD	MIN	MAX	1.kvartil	median	3. kvartil	d
Podpis	T1	50	0,26	0,44	0,00	1,00	0,00	0,00	0,75	1,62
	T2	52	0,88	0,32	0,00	1,00	1,00	1,00	1,00	
	T2-T1	50	0,62 ***	0,49	0,00	1,00	0,00	1,00	1,00	

V tabulce je vidět, že oproti T1 došlo u dětí k signifikantnímu zlepšení. Ve vzorku jsou ale opět děti, které v této úloze neskórovaly. Bylo jich 10 % z celkového počtu.

Test rychlého čtení slov

Čtení jsme zkoumali na konci první třídy ještě pomocí jiné zkoušky. Jednalo se o test rychlého čtení slov. Testový materiál jsme převzali z experimentální baterie testů výzkumu ELDEL, který proběhl v letech 2008 až 2011 na Slovensku. Na začátku školní docházky totiž nestačí vědět pouze to, jestli děti čtou, ale zajímá nás také, jak čtou rychle a přesně. Tyto dvě oblasti jsme tedy zkoumali v testu, ve kterém měly děti za úkol přečíst v časovém limitu jedné minuty co nejvíce slov z předložené karty. Test obsahoval celkem 140 slov s postupně se zvyšující složitostí. Prvních čtrnáct slov představují v podstatě spojky, předložky nebo zájmena „a“, „aj“, „v“, „za“, „ty“, „tu“. Následují slova se třemi nebo více písmeny, ale všechna jednoslabičná (celkem padesát sedm). Jednalo se např. o slova: „pod“, „strom“, „len“, „vzduch“, „chciet“, „hlas“. Zbýlých osmdesát jedna slov bylo dvojslabičných (např. „voda“, „málo“, „iný“, „škola“, „dávať“, „miesto“, „trochu“, „chvíľu“), dvě tříslabičná („okolo“, „hovoriť“).

Administrátor předložil před dítě kartu se slovy a poprosil je, aby po signálu začalo slova popořadě nahlas číst, co nejrychleji a co nejlíp dovede. V případě potřeby se mohlo opravit. Za každé správně přečtené slovo dítě získalo bod. Celkové hrubé skóre tak představuje počet správně přečtených slov za jednu minutu.

Tab. 30

		N	průměr	SD	MIN	MAX	1.kvartil	medián	3.kvartil
Rychlé minutové čtení slov	T2	51	11,63	9,81	0,00	32,00	2,00	11,00	19,00

V tabulce vidíme, že v průměru děti v celém výzkumném vzorku přečetly okolo jedenácti slov, nejčastěji tedy četly pouze nejkratší slova. Maximální počet přečtených slov byl 32 (jedno dítě), na druhé straně pak bylo v našem souboru 9 dětí, které nedokázaly přečíst správně ani jedno slovo. Další 2 děti pak na úlohu vůbec nereagovaly.

Test ortografie

Výše zmíněná schopnost podepsat se byla v prvním testovém období jedinou zkouškou psaní, která byla dětem administrována. Po roce formální výuky psaní jsme očekávali v této dovednosti posun, a proto jsme do testové baterie přidali zkoušku ortografických schopností. Za tím účelem jsme využili test I – Diakritika/ fonologická strategie z testové baterie Sůbor testov na hodnotenie pravopisných schopností (Caravolas, Mikulajová, Vencelová, 2012 in Mikulajová et al., 2012). Z testu jsme vybrali prvních deset položek. Předpokládali jsme, že se v psaní děti budou potýkat ještě s řadou problémů, a proto jsme zvolili zkrácenou formu testu. Limitem této volby je nemožnost porovnat výkony dětí s normami dané věkové skupiny. Věříme, že i orientační posouzení výkonů dětí přinese užitečné informace.

Původní verze testu obsahuje celkem dvacet pět položek. My jsme administrovali prvních deset nejjednodušších. Šlo o slova: „pán“, „tvář“, „šunka“, „ráno“, „minuta“, „žaba“, „lůka“, „cap“, „šofér“, „práca“. Administrátor dal dítěti tužku a linkovaný papír a poprosil ho, aby napsalo slovo, které mu řekne. Dítěti slovo nejdříve řekl izolovaně. Potom mu ho zopakoval ve slovním spojení, aby byl dítěti dobře pochopitelný význam slova. Potom slovo ještě jednou zopakoval izolovaně a poprosil o jeho zapsání. Po odpovědi (psaní) dítěte se administrátor k výsledku nevyjádřil. Pouze dítěti poděkoval a povzbudil ho k psaní další položky.

Tab. 31

		N	průměr	SD	MIN	MAX	1.kvartil	medián	3.kvartil
Ortografie	T2	52	0,83	1,10	0,00	3,00	0,00	0,00	2,00
Grafémy ortografie	T2	52	17,46	14,99	0,00	36,00	0,00	23,50	32,00

Každé zcela správně zapsané slovo bylo hodnoceno jedním bodem. Maximální hrubý skóre tedy dosahoval hodnoty deset bodů. Toto hodnocení je ale poměrně přísné a neumožňuje získat podrobnější informace o kvalitě dětských odpovědí. Proto jsme zařadili druhý skóre, který zahrnuje počet správně naspaných grafémů bez ohledu na pozici ve slově. Uvedená tabulka obsahuje oba tyto údaje. Z uvedených hodnot je patrné, že většina dětí z celého výzkumného vzorku ještě nedokázala napsat slova zcela správně. Velmi často se opakovalo, že děti napsaly všechny grafémy, ale chyběla jim diakritika.

3.2.3. Shrnutí výkonů v jazykových zkouškách

Ve všech zkoumaných oblastech podávaly děti na začátku první třídy velice nízké výkony. Řada dětí na testové situace také reagovala mlčením, které jsme pro statistické analýzy klasifikovali jako „chybějící data“. Ve druhém testovém období (konec první třídy) se toto chování již neobjevovalo. U celého souboru jsme zaznamenali signifikantní zlepšení ve výkonu ve všech sledovaných schopnostech, v jazykových i gramotnostních úlohách. V porovnání se slovensky hovořící populací stejně starých dětí jsou ovšem výkony námi sledovaných dětí stále výrazně slabší.

3.3. Popis matematických testů a výsledků za celý soubor dětí

Prostřednictvím testování jsme chtěli postihnout také oblast matematického myšlení, protože úroveň osvojení matematických konceptů a dovedností je důležitou součástí školní úspěšnosti.

Vzhledem k tomu, že pro tuto oblast v předškolním věku nejsou k dispozici dostatečně podrobné standardizované testy, rozhodli jsme se zkonstruovat pro tento výzkum testy vlastní. Neměli jsme ověřenou představu o tom, na jaké úrovni se budou pohybovat účastníci našeho výzkumu, pretest i retest tedy měly tuto oblast spíše podrobně mapovat různými typy úloh než měřit na jedné škále. Nevýhodou tohoto postupu jsou omezené možnosti kvantitativního srovnání výkonů v prvním a druhém testování, protože úlohy netvoří jednotnou škálu, která by umožňovala kvantifikaci týchž dovedností na začátku i na konci školního roku. (Popravdě řečeno, jsme k možnosti vytvoření takové škály dosti skeptičtí. Např. naše zkušenosti se subtestem Počty z testu Stanford – Binet, IV. revize, ukázaly, že subtest je takovou škálou jen čistě formálně a má řadu kritických nedostatků.)

V testech matematických znalostí a dovedností jsme využili některé principy z testu DISMAS²⁴. V prvním testování se testy zaměřovaly především na představy a znalosti, které jsou označovány jako předmatematické.

Oba testy – **test T1 použitý v prvním testování i test T2 v testování druhém** – měly několik částí s různými typy úloh. Kromě částí, které popisujeme níže, to byly části, které jsme nazvali Míra a Konzervace.

²⁴ Traspe, P., Skalová, I. (2014) Diagnostika struktury matematických schopností, Národní ústav pro vzdělávání, Praha.

Část nazvaná **Konzervace** obsahovala klasické piagetovské zadání. Administrátorka dítěti předložila uspořádanou řadu 6 koleček s mezerami 1- 2 cm a s dítětem konstatovala „je tu šest koleček“. Následně shrnula kolečka dohromady a ptala se, zda je teď koleček stejně jako předtím, nebo více, nebo méně. Ve druhé úloze byly dítěti předloženy dvě řady koleček („tady udělám tvoji řadu a tady moji řadu“) se shodným počtem, a to tak, že každému kolečku v jedné řadě viditelně odpovídalo jedno kolečko v řadě druhé. Pokud dítě na dotaz neodpovědělo, že je koleček stejně, administrátorka mu ukázala, jak si kolečka v obou řadách odpovídají, a dovedla ho k tomu, že je koleček stejně. Následně kolečka ve „své“ řadě srazila k sobě tak, že zachovala řadu, avšak bez mezer. Dítě mělo říci, zda je koleček stejně, více nebo méně. Při druhém testování (T2) byla dítěti zadána rovnou druhá úloha, pokud v ní neuspělo, administrátorka zadala ještě první, jednodušší úlohu. (U několika dětí však administrátorky tento postup nedodržely, což omezilo možnosti srovnání s výsledky pretestu.)

Výkony dětí v části Konzervace vykazovaly nejnižší korelace s ostatními testy. Paradoxně pak test Konzervace T1 vůbec nekoreluje s Konzervací T2. To bychom možná mohli do určité míry přičíst nižší validitě výsledků v T1, způsobené jazykovými problémy s porozuměním výrazům stejně – více – méně. Na konci školního roku však porozumění těmto výrazům můžeme předpokládat, přesto však výsledky úloh na konzervaci v retestu s ostatními částmi matematického testu korelovaly jen málo (kolem 0,3). Na nízkou validitu poukazuje i srovnání výsledků druhé (obtížnější) úlohy v prvním a druhém testování. Ze 40 dětí, u nichž máme v této úloze spolehlivé výsledky z obou testování, jich u 14 najdeme „vývojově nekonzistentní“ jev – správné řešení při prvním testování a chybné řešení při testování druhém. Výsledky úloh na Konzervaci jsme z těchto důvodů při další analýze nebrali v úvahu.²⁵

V části **Míra** byla dětem předkládána různě dlouhá dřívka a děti měly říci, které je delší a které kratší (u dvojice dřívek) nebo které je nejdelší a které nejkratší (u trojice), a dále uspořádat pět dřívek podle velikosti, aby vytvořily „schody“.

V prvním testování zvládlo samostatně uspořádání 5 dřívek podle velikosti pouze 9 dětí, s dopomocí (poté, co administrátorka první dva „schody“ postavila sama) dalších 12 dětí. Ve

²⁵ Zajímavé může být zjištění, že klasická piagetovská teze, že konzervace je předpokladem chápání čísla, se nepotvrdila. Zdá se, že výsledky naopak spíše potvrzují naši skepsi vůči ní, vycházející z toho, že konzervace počtu (o kterou v úlohách jde), je podle našich zkušeností mnohem spíše výsledkem než předpokladem zacházení s počty a čísly.

druhém testování splnilo úlohu samostatně 22 dětí (8 bylo těch, které ji zvládly samostatně již v T1, 6 těch, které ji v T1 zvládly s dopomocí), 10 dětí ji vyřešilo s dopomocí. Ze zbylých 20 dětí jich 11 vyřešilo (byť jen ukázáním, bez verbalizace) alespoň jednu ze dvou úloh, v nichž měly označit největší a nejmenší ze tří různě dlouhých dřívěk.

Na rozdíl od Konzervace měla úspěšnost v úlohách na srovnávání délky poměrně vysoké korelace s úspěšností v ostatních částech matematického testu T2 (kolem 0,65). Přesto jsme výsledky části Míra do dalších analýz nezařadili. Důvodem byly především nepřesnosti či chyby v administraci úloh, které znemožňovaly dostatečně spolehlivou kvantifikaci výsledků. Přesto je možno konstatovat velké rozdíly mezi lokalitami jak v prvním tak v druhém testování. Ze 32 dětí, které ve druhém testování správně samostatně nebo s dopomocí dokázaly uspořádat pět dřívěk podle velikosti, jich 14 bylo z Červené (v prvním testování jich bylo 11), 14 z Modré (v T1 8) a pouze 4 ze Zelené (v T1 2).

3.3.1. Znalost čísel

Úvod tohoto subtestu²⁶ tvořilo jmenování čísel a číselné řady. V **prvním testování** ovšem hrálo pouze roli zácviku, nebylo skórováno. Žádné číslo nedokázaly jmenovat jen 4 děti, další 2 pak neuměly jmenovat ani počátek číselné řady. Ostatní uměly jmenovat číselnou řadu přinejmenším do 5, většina dětí (celkem 36) do 10 a více.

Vlastní test obsahoval 4 typy úloh s počty a čísly do 9:

- administrátor dá na papír určitý počet koleček, dítě má říci odpovídající číslo;
- administrátor řekne číslo, dítě má dát na papír příslušný počet koleček;
- administrátor ukáže na kartičku s číslicí, dítě má říci odpovídající číslovku;
- administrátor řekne určitou číslovku, dítě má ukázat kartičku s odpovídajícím číslem.

V testu T1 bylo možno získat celkem 16 bodů (4 úlohy po 1 bodu pro každý typ úlohy), v testu T2 bylo možné získat 36 bodů (navíc jsme hodnotili jmenování číselné řady popředu a pozpátku a použití desítky v řešení úloh, které to vyžadovaly).

Tab. 32

		N	průměr	SD	MIN	MAX	1. kvartil	medián	3. kvartil
Znalost čísel	T1	52	9,46	5,00	1	16	5,00	9,50	15,00
	T2	52	21,45	9,07	2	35	14,75	23,25	29,00

²⁶ Subtestem zde rozumíme část matematického testu, oba termíny používáme promiscue.

Pozn.: T1 a T2 nelze přímo porovnávat., počet úloh v testech byl odlišný.

V **prvním testování** většina dětí zvládla více než polovinu úloh, 8 dětí dosáhlo stropu testu. Podle očekávání měly nižší úspěšnost úlohy s počty/číslicemi/číslovkami 6 až 9. Mezi typy úloh byly patrné rozdíly v úspěšnosti. Úlohy typu „dám počet – řekni číslo“ měly průměrnou úspěšnost 78%, v dalších typech úspěšnost klesala: „řeknu číslo – dej počet“ 63%; „ukážu číslici – řekni číslo(vku)“ 50%, „řeknu číslo(vku) – ukaž číslici“ 46%.

Ve **druhém testování** pouze 2 děti v úvodu testu nejmenovaly bezchybně alespoň řadu do 10, obě však v dalších částech testu několik úloh (5, resp. 14) řešily správně. Většina dětí (41) dokázala bez chyby jmenovat řadu přinejmenším do 20, polovina z nich (21) i dále. Naproti tomu jmenování od 20 pozpátku zvládlo bezchybně jen 15 dětí, 5 dětí s jednou chybou, 25 dětí pak s více chybami nebo vůbec ne, dalším 5 dětem nebyla zadána, protože řadu do 20 nevyjmenovaly ani popředu.²⁷

Ve druhém testování nebyly mezi typy úloh výrazné rozdíly v úspěšnosti, průměrná úspěšnost se pohybovala mezi 70 a 80%. Opět podle očekávání jsou pro děti o něco obtížnější úlohy s vyššími počty/číslicemi/číslovkami, ale neplatí to nijak jednoznačně. Kolem poloviny dětí dokázalo i pojmenovat číslo „24“ a ukázat správné číslo k číslovce „dvadsať sedem“²⁸, přestože v rámci matematiky probíraly pouze číselný obor do 20.

Přestože jsou oba testy (T1 a T2) srovnatelné co do obsahu, nelze je jednoduše přímo porovnat kvantitativně (statisticky). O pokroku ve zvládání čísel vypovídá, že ve třech ze čtyř typů úloh se průměrná úspěšnost dětí výrazně zvýšila (o 17 – 29%; dlužno říci, že v prvním typu poklesla o 5%). Zatímco v prvním testování byly dětem zadávány počty a čísla do 9, ve druhém testování mnohem úspěšněji pracovaly s počty a čísly do 20, ve dvou úlohách dokonce přes 20.

3.3.2. Chápání matematických operací

První testování

Jedním ze subtestů z oblasti aritmetických operací bylo **Porovnávání**. Na listu papíru byly ve dvou rozích umístěny dva různé počty koleček, dítě mělo za úkol říci, kde je více a kde

²⁷ Dvěma dětem nebyla úloha zadána omylem.

²⁸ Děti vybíraly z předložených kartiček s těmito čísly (v neuspořádaném řazení): 3, 6, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 23, 24, 27, 29

méně. Ve druhém, složitějším zadání pak byly do čtyř rohů listu papíru umístěna kolečka tak, že ve dvou rozích byl stejný počet, v dalších pak jeden počet menší a jeden větší. Dítě mělo říci, kde je nejvíce, kde nejméně a kde stejně. Test měl tři úrovně obtížnosti počtů: do 3 – do 5 – do 8. V testu bylo možno dosáhnout 15 bodů.

Tab. 33

		N	Průměr	SD	MIN	MAX	1. kvartil	medián	3. kvartil
Porovnávání	T1	48	10,48	4,86	0	15	8,75	12	15

Pro velkou část dětí nebyly úlohy obtížné, 14 dětí dosáhlo stropu testu. Naproti tomu na velmi nízké úrovni plnilo úlohy 7 dětí, které dosáhly nejvýše 3 bodů. S velkou pravděpodobností tu ovšem do hry vstupuje také samotná znalost slov, zejména pak superlativů nejméně a nejvíce.

(Tomu nasvědčuje následující: Když přidáme výsledky tohoto subtestu k agregaci škál Znalost operací (T1) a Míra (T1), její korelace s výsledky ve druhém testování se nezvýší, spíše se mírně sníží.)

Obtížnější byly úlohy další části testu, nazvané **Slovní úlohy**, v níž byly dětem zadávány dva typy úloh:

Máš dvě kuličky a maminka ti (při)dá ještě jednu. Kolik budeš mít kuliček dohromady?

Máš tři bonbóny a potom dva bonbóny sníš. Kolik ti jich zbyde?

Úlohy byly ve stejném znění zadávány postupně v číselných oborech do 3 – do 5 – do 8 – do 10. Nehodnotili jsme samotný číselný výsledek, nýbrž to, zda dítě prokáže porozumění povaze korespondující matematické operace. Pokud dítě odpovědělo verbálně, chtěli jsme po něm, aby řeklo nebo případně ukázalo na prstech, jak to vypočítalo. Pokud nebylo úspěšné, chtěli jsme, aby úlohu znázornilo pomocí koleček.

V testu bylo možno získat maximálně 16 bodů.

Tab. 34

		N	průměr	SD	MIN	MAX	1. kvartil	medián	3. kvartil
Slovní úlohy	T1	48	8,04	5,65	0	16	3,00	7,00	14,00

Stropu testu dosáhlo 9 dětí. Naopak 4 děti nezískaly žádný bod a 9 dětí jen 3 body a méně; to většinou znamená, že prokázaly alespoň částečné porozumění úloze „2+1“.

Druhé testování

Typy úloh vyžadujících matematické (aritmetické) operace s počty a čísly, které byly zadány ve druhém testování, jsou s prvním testováním srovnatelné jen dílčím způsobem. K testu Porovnání nemáme v druhém testování analogii, neboť jsme předpokládali, že dětem bude už běžně dostupné porovnání různých počtů předmětů prostřednictvím spočítání. To ostatně můžeme považovat za potvrzené výsledky testu Znalost čísel.

Ve druhém testování jsme zadali dva subtesty, které pracují s porovnáním, avšak jiným způsobem než test Porovnání T1. První z nich, který pracuje s předmětnými počty, nazýváme **Dej více/méně**. Zatímco v prvním testování mělo dítě při porovnávání předmětných počtů určit, kde je více či méně, resp. více – méně – stejně dřevěných koleček, zde (ve druhém testování) mělo za úkol umístit na svůj list papíru o zadaný počet kostek více (nebo méně), než kolik má na svém papíru administrátorka. V subtestu bylo možno získat 8 bodů.

Tab. 35

		N	průměr	SD	MIN	MAX	1. kvartil	medián	3. kvartil
Dej více/méně	T2	52	1,92	2,61	0	8	0	0	3,25

Z výsledků je patrné, že samotné zadání bylo mimo aktuální možnosti většiny dětí. 27 dětí neřešilo správně ani úvodní úlohu, v níž administrátor umístí na svůj papír do řady 3 kostky a chce po dítěti „Dej na svůj papír tolik, abys měl o 1 kostku víc, než mám já.“²⁹ a 5 dětí řešilo správně jen tuto jednu úlohu.

Naproti tomu bylo v souboru několik dětí, které se bezpečně pohybovaly i ve složitějších úlohách „o 3 více (než 4)“, „o 4 méně (než 9)“, „o 4 více (než 8)“ a „o 3 méně (než 12)“. Alespoň tři z těchto čtyř úloh vyřešilo 7 dětí.

Subtest **Rozklady** ověřuje, nakolik jsou pro děti dostupné rozklady čísel do 10 na dva sčítance. Administrátorka před sebe umístí např. 5 kostek a konstatuje sama nebo s pomocí dítěte jejich počet („tady mám 5 kostek“). Pak je zakryje zástěnou, následně z nich část položí

²⁹ Je třeba říci, že jsme nelpěli na přesném a stále stejném znění instrukce, naopak jsme administrátorky vedli k tomu, aby přizpůsobovaly jazykovou formu co nejvíce tak, aby dítě porozumělo, co se po něm žádá, a pokud nerozumí, aby ji opakovaly jinými slovy.

před dítě a dítě má určit, kolik kostek zůstalo za zástěnou, např.: „ted' ti z nich 2 kostky dám - kolik mi jich tu zbylo?“.

Rozlišovali jsme řešení do 4 sekund, do 10 sekund a pozdější. Maximální možný skóre byl 22 bodů.

Tab. 36

		N	průměr	SD	MIN	MAX	1. kvartil	medián	3. kvartil
Rozklady	T2	52	10,85	5,73	0	22	6,75	10	14

Rozložení výsledků ukazuje, že tento test dobře odpovídal aktuálním možnostem dětí. Nulový výsledek zaznamenalo pouze 1 dítě, průměr i medián se blíží středu rozpětí výkonů. Drobným problémem je stropový efekt – 5 dětí dosáhlo maximálního výkonu. Průměrnému výkonu typicky odpovídá zvládnutí alespoň jedné z těchto dvou úloh: (1) zakryjeme 6 kostek, 4 z nich položíme před dítě, kolik zůstalo za zástěnou? (2) zakryjeme 7 kostek, 3 z nich položíme před dítě, kolik zůstalo za zástěnou? v čase do 4 sekund, nebo obou rozkladů do 10 sekund.

Obsahem subtestu **Znázorňování** je přechod mezi operací s názornými počty a čísly jako symboly. Nevyžaduje počítání z paměti, jde v něm o znázornění příkladu pomocí kostek. Instrukce zní „ukaz mi na kostkách, jak se počítá (konkrétní početní úloha, např. $2+3$)“. První dvě úlohy byly zácvičné a pokud si dítě nevědělo rady, administrátorka mu řešení předvedla. Při skórování jsme přidávali bod za použití spojené řady deseti kostek tam, kde to úloha umožňovala. V subtestu tak bylo možno získat maximálně 17 bodů.

Tab. 37

		N	průměr	SD	MIN	MAX	1. kvartil	medián	3. kvartil
Znázorňování	T2	51 ³⁰	4,13	4,64	0	17	0,50	2,00	6,75

Nulový výsledek jsme zaznamenali u 12 dětí. Dalších 10 dětí nedosáhlo ani 2 bodů. To většinou znamená, že správně znázornily nejvýše jeden příklad, nejčastěji „ $2+3$ “. Není zřejmě překvapivé, že zejména děti se slabšími výkony byly výrazně častěji úspěšnější při znázorňování příkladů na sčítání než na odčítání.

³⁰ Jedno dítě úkolu vůbec neporozumělo.

Nízké výkony byly pro nás překvapivé. Ačkoli děti v řadě případů během celého testování spontánně počítaly na prstech (a některé v tom byly velmi zblhlé), znázorňování prostřednictvím kostek pro ně nebylo vůbec tak samozřejmé, jak bychom podle používání prstů očekávali. Nabízí se úvaha, že děti si počítání na prstech osvojily jako specifický nástroj, nevidí však analogii prstů s (jakoukoli) jinou reprezentací počtů.

Další subtest jsme označili **Zvětši/zmenši číslo**. Je založen na instrukci typu „Mysli si číslo 5. Zvětši (ev. zmenši) ho o 3. Kolik to bude?“

Tab. 38

		N	průměr	SD	MIN	MAX	1. kvartil	medián	3. kvartil
Zvětši/zmenši číslo	T2	52	2,02	2,82	0	10	0	1,00	2,25

Pro řadu dětí je zadání těchto úloh zatím nedostupné – žádný bod nezískalo 24 dětí, jeden bod 6 dětí, 2 body 9 dětí. Naproti tomu je tu opět skupina 7 dětí, které vyřešily správně více než polovinu úloh.

Nejsnazší úlohu „mysli si číslo 2, zvětši ho o 3 (2+3)“ vyřešilo 21 dětí. Dalšími dvěma relativně úspěšně řešenými úlohami byly „5+2“ a „13+3“, obě s 15 správnými řešeními. Příznačné zřejmě je, že zmenšování řešily děti méně úspěšně, nejčastěji správně řešené úlohy „4-2“ a „7-3“ vyřešilo po 10 dětech.

Vysoká korelace tohoto subtestu se subtestem Slovní úlohy T2 (viz dále) naznačuje, že kritickou slabinou většiny dětí je zacházení s čísly jako symbolickými reprezentacemi počtů. Je to zároveň konzistentní s výsledky subtestu Znázorňování.

V testech Dej více/méně a Zvětši/zmenši číslo se také ukazuje, že problémy dětí s porozuměním slovním úlohám nespočívají (jen) v jazykové rovině, resp. v porozumění situaci popsané v zadání, ale také v porozumění čistě matematickým operacím.

Typickou školní znalostí je počítání z paměti. Jeho úroveň prověřoval subtest **Automatizace**. Důležitou roli při hodnocení odpovědí hrál také čas – rozlišovali jsme odpovědi do 4 sekund a do 10 sekund, za které jsme strhávali půl bodu. Dále jsme hodnotili, zda dítě používá prsty, za jejich použití jsme také snížili bodové hodnocení. Celkem bylo možno získat 48 bodů.

Tab. 39

		N	průměr	SD	MIN	MAX	1. kvartil	medián	3. kvartil
Automatizace	T2	52	7,67	12,02	0	46	0	1,75	7,75

Překvapivý je velký počet dětí s nulovým výsledkem: 17 dětí neodpovědělo správně (a to ani s pomocí prstů) na žádné zadání. Žádný příklad z paměti (tj. bez pomoci prstů alespoň do 10 sekund) nevypočítalo 31 dětí. Naproti tomu tu opět nacházíme skupinu úspěšných dětí, které řešily správně z paměti více než polovinu příkladů. Je jich opět shodou okolností 7, nejde ovšem – jak by se mohlo zdát – stále o tytéž děti, jejichž výkony vynikaly i v předchozích subtestech, překryv těchto skupin je jen částečný.

Slovní úlohy na sčítání a odčítání byly v druhém testování obsahem samostatného subtestu v jejich klasické „školní“ podobě. Po dítěti se žádalo verbální vyjádření výsledku (číslovkou). Test se skládal ze tří sad úloh, každá byla zaměřena na jeden z kontextových typů aditivních úloh: kombinace – změna – porovnání. Dále pak úlohy variovaly, které dva ze tří členů kontextu jsou zadány a který je třeba vypočítat. Podle toho byly uspořádány podle obtížnosti, tou bylo také určeno pořadí zadávání. Každá úloha měla obtížnější variantu s čísly 11 – 20 a snadnější variantu s čísly do 10. Pokud jde o situační kontexty, vycházeli jsme z úloh, které jsou běžné v učebnicích, se kterými děti pracovaly.³¹

V subtestu bylo možno dosáhnout 32 bodů (i se dvěma zácvičnými úlohami, které jsme se nakonec rozhodli skórovat).

Tab. 40

		N	průměr	SD	MIN	MAX	1. kvartil	medián	3. kvartil
Zvětší/zmenší číslo	T2	52	3,42	4,81	0	20	0	1,50	4

Vzhledem k výsledkům částečně analogického subtestu v prvním testování (viz výše) byly pro nás výsledky překvapivé. Většina dětí dosáhla velmi nízkých skóre (viz hodnotu 3. kvartilu). Ukazuje to i tento výčet frekvencí:

0 bodů – 18 dětí

1 bod – 8 dětí

2 body – 4 děti

3 body – 7 dětí

³¹ Lehoťanová, B.: Matematika pre 1. ročník ZŠ, AITEC, Bratislava 2013

4 body – 3 děti

5 bodů – 2 děti

Naproti tomu 9 dětí dosáhlo skóru 9 bodů a více, jedno z nich dokonce 15 a jedno 20 bodů.

Standard výkonů v oblasti běžných slovních úloh byl tedy na konci školního roku velmi nízký. Nejčastěji správně řešenými úlohami byly dvě zácvičné:

Máš 4 kuličky a maminka ti (při)dá ještě 3 kuličky. Kolik budeš mít kuliček dohromady?

Máš 8 bonbónů a potom tři bonbóny sníš. Kolik ti jich zbyde?

První úlohu řešilo správně 26 dětí, druhou 24 dětí. Znění zácvičných úloh kopíruje zadání v prvním testování a umožňuje přece jen dílčí přímé srovnání. V číselném oboru do 8 řešilo v prvním testování tutéž úlohu na sčítání správně 12 dětí, úlohu na odčítání 15 dětí. Tam ovšem téměř v polovině těchto úspěšných řešení sehrála roli možnost znázornění úlohy pomocí dřevěných koleček. Je zde tedy přece jen patrný nárůst na téměř dvojnásobek úspěšných řešení. Kromě toho se děti staly mnohem zběhlejšími v počítání s pomocí prstů. (Ve výsledcích testu Automatizace jsme viděli, že automatizace početních „spojů“ je také spíše na nízké úrovni.)

Další nejčastěji správně řešenou úlohou (15 dětí) byla nejjednodušší úloha typu kombinace: V obchodě mají 12 malých lahví a 7 velkých lahví, Kolik lahví v obchodě mají?

Úlohu stejného kontextového typu (kombinace), avšak na odčítání, řešilo už jen 6 dětí: *Před domem bylo 9 dětí. 5 z nich si hrálo s míčem, ostatní jezdily na kole. Kolik dětí jezdilo na kole?*

Podle očekávání patřily ještě k úlohám s relativně vyšší úspěšností úlohy typu změna:

Na stromě seděli 2 ptáci. Pak ještě přiletělo 7 ptáků. Kolik ptáků potom sedělo na stromě? (10 správných řešení)

Ve skladu bylo 8 pytlů cementu. 5 pytlů dělníci odnesli. Kolik pytlů cementu ve skladu zůstalo? (8 správných řešení).

Limity současných znalostí dětí ukazují úlohy, které podle obtížnosti následují za zmíněnými dvěma:

1. Žádné z dětí nevyřešilo správně dva typy úloh shodné s předchozími dvěma, avšak obsazené čísla 11 – 20.

2. Úlohy, kde neznámým členem byla velikost změny nebo dokonce počáteční stav, vyřešily vždy jen 2 děti:

V bazénu plavalo 6 dětí. Pak ještě nějaké děti do bazénu skočily a bylo jich tam 9. Kolik dětí skočilo do bazénu?

Maminka dala na stůl bonbóny. Bětka už 3 bonbóny snědla a na stole zůstaly už jen 4 bonbóny. Kolik bonbónů dala maminka na stůl?

Podle očekávání byly pro děti nejobtížnější slovní úlohy na porovnání. I nejjednodušší z nich vyřešily pouze 4 děti:

Pavel dostal ve škole tento týden dvě jedničky. Petrovi to šlo ve škole lépe a dostal o 7 jedniček více než Pavel. Kolik jedniček dostal Petr?

3.3.3. Shrnutí

Souhrnně lze říci, že děti se zlepšily především v přiřazování počtů, čísel, číslovek a číslic (úlohy subtestu Znalost čísel). Nejde tu pouze o pojmenování počtů, dovednost spočítání vždy zahrnuje také strukturaci množství jakožto počtu.

Další subtesty však ukazují, že děti většinou zatím nejsou schopné provádět s čísly aritmetické operace. Jejich chápání operací je těsně svázáno s předmětnou reprezentací počtů a s manipulací s nimi. Podle výsledků subtestu Rozklady se zdá, že typickou úrovní abstrakce, která je pro ně dostupná, je představa výsledného předmětného počtu ukrytého za zástěnou. Všude, kde narážejí na operace se samotnými čísly jakožto symbolickou reprezentací předmětných počtů, mají už problémy – a to dokonce už tehdy, mají-li na kostkách ukázat jednoduché aritmetické příklady (Znázorňování).

Nabízí se hypotetická domněnka, že jsou příliš závislé na předmětném zobrazování prostřednictvím prstů jako jediného zobrazovacího prostředku. Tuto domněnku by však bylo třeba prověřit. (To by ovšem vyžadovalo přinejmenším podrobnou analýzu pořízených videozáznamů, která by dalece přesahovala rámec našeho výzkumu.) Některé pasáže pořízených videozáznamů naznačují, že děti např. při sčítání postupují tak, že napočítají první sčítanec, pak druhý sčítanec a pak spočítají oba sčítance jako jeden celkový počet. To je nejrozvinutější podoba³² reprezentace aritmetické operace, která je nejspíše obecně elementárním východiskem matematických dovedností i pro děti z majoritního prostředí. Běžně však vývoj počítání již v průběhu prvního ročníku (či spíše prvního pololetí) pokračuje tak, že reprezentace jednotlivých počtů probíhají ve stále zkrácenější (svinutější) podobě a postupně stále více je jich – zejména prostřednictvím prstových figur – reprezentováno naráz, bez napočítávání. Kromě toho při běžném vývoji začínají být samotné operace reprezentovány jako pohyb v uspořádané řadě s paralelním číselným označováním jejích členů.

³² Tedy posloupnost zcela rozložená na elementární kroky.

Pokud k tomuto nedochází a děti zůstávají u původních forem zobrazování, stává se s nárůstem číselného oboru počítání s předměty velmi zdoluhavým. Počítání s prsty pak navíc ztrácí přehlednost a klade zvýšené nároky na pracovní paměť – děti se ve zdoluhavé proceduře ztrácejí. I tehdy, když nakonec dojdou k výsledku, brání jim pomalost procedury nahlédnout operaci jako celek. Kromě určité kritické rychlosti procedury je tu však ještě jeden aspekt. Pokud nejsou prsty dětem ukázány jako uspořádaná řada předmětů – tím, že se opakovaně ukazuje analogie např. s počítáním na počítadle – hrozí nebezpečí, že se z prstů vytvoří v sobě uzavřený specifický nástroj, jehož používání pak může být překážkou pochopení jednak aritmetických operací s jinými předměty, jednak jako pohybu v číselné řadě. Naše záznamy z pozorování v hodinách nasvědčují tomu, že tato obava by mohla být u dětí z našeho výzkumu relevantní. „Monopol prstů“ a zároveň pomalost manipulací s nimi může být překážkou, která jim brání jednak v rozvoji chápání operací s čísly jako symboly, jednak v počítání z paměti.

Při rozboru výsledků jednotlivých částí matematického testu jsme opakovaně nacházeli skupinku dětí, která dosahovala výkonů vysoce překračujících průměr souboru.³³ Při bližším pohledu jsme zjistili, že lze identifikovat až 16 dětí, které v některém subtestu podaly vysoce nadprůměrný výkon. Většina z nich ovšem takový výkon podala pouze v některých subtestech. Jen u 8 dětí vidíme nadprůměrné výkony opakovaně, ve většině subtestů.³⁴ Je možné, že kvalitativní rozbor jejich výsledků v testu, ale především způsobů, jakým zvládají učivo a řeší úlohy, spolu s analýzou, zda a případně jak se na jejich „pozitivní deviaci“ podílí jejich rodinné zázemí, by mohly přinést zajímavé poznatky o příčinách a podmínkách školní úspěšnosti romských dětí.

3.4. Porovnání výkonů dětí docházejících do klubů FIE a KK

Hlavním cílem studie bylo porovnání tréninkových efektů mezi dětmi ze skupiny FIE s dětmi ze skupiny KK. Z těchto analýz byly vyřazeny všechny děti, které měly docházku do klubů nižší než 30% (jedná se celkem o 5 dětí), jelikož u nich nepředpokládáme vliv aplikovaného tréninku. V příloze 2A a 2B uvádíme kompletní deskriptivní statistiku pro oba kluby. V příloze 6 je pak uvedena souhrnná tabulka se statistickým porovnáním rozdílů mezi

³³ Týká se to subtestů Znalost čísel, Dej více/méně, Rozklady, Znázorňování, Zvětši/zmenši číslo, Automatizace a Slovní úlohy ve druhém testování.

³⁴ Jde o děti s těmito kódy: ALZBOG, ANG DAB, HELTUR, KRICIC, NELGAL a VIETUR z lokality Červená, dále pak LADCUR a PETDUN z lokality Modrá.

kluby. V této části textu výsledky pouze popíšeme, případně uvedeme ty části tabulky, kde jsou uvedeny zásadnější údaje pro interpretaci.

Nejprve se zaměříme na zlepšení mezi pretestem a retestem zvláště pro skupinu FIE a zvláště pro skupinu KK. V tabulce v příloze jsou statistické významnosti uváděny vždy u rozdílu mezi retestem a pretestem, a to jak ve sloupci FIE, tak ve sloupci KK. Stejně jako pro celý soubor dat, tak i zde (téměř ve všech případech) platí, že tyto rozdíly jsou statisticky významné. Z **kognitivních testů** uvedené neplatí pouze pro subtest SB Číslo (popředu), kde ve skupině KK nebylo zlepšení statisticky významné. Z **řečových testů** nenacházíme statisticky významné zlepšení v obou skupinách v subtestu Porozumění větám – slova, nicméně tato skutečnost je dána stropovým efektem (již v pretestu mnoho dětí dosáhlo stropu testu). Dále se statisticky významně nezlepšila skupina KK ve dvou částech testu měřícího fonemické uvědomování (FU_slabiky a FU_1. hláska).

Jak již bylo uvedeno v metodologické části, před zahájením tréninku byla od všech dětí nejprve získána testová data. Na jejich základě jsme pak děti rozdělili do dvou skupin a to tak, aby se tyto skupiny od sebe statisticky významně nelišily v žádném z parametrů, o kterých by bylo možno přepokládat, že mají vliv na výkon dětí v testu. Pro porovnání rozdílů mezi skupinami tedy můžeme brát v potaz jak rozdíly mezi skupinami v retestu, tak rozdíly mezi zlepšeními v jednotlivých oblastech (zlepšení je počítáno jako rozdíl mezi retestem a pretestem). Případné statistické významnosti jsou vyznačeny v posledním sloupci tabulky, který je označen FIE-KK. Z tabulky je patrné, že v **kognitivních testech** pouze v případě souhrnné škály SON-R Performanční se od sebe skupiny statisticky významně liší.

Tab. 41

		průměr FIE	SD	průměr KK	SD	FIE-KK
SON-R						
	Performanční					
	T1	21,70	5,47	21,22	5,18	0,48
	T2	29,74	5,11	26,92	4,91	2,82
	T2-T1	8,04 ***	4,02	5,78 ***	3,01	2,26*

Z výřezu tabulky je však patrné, že významný je pouze rozdíl zlepšení (2,26) a nikoli rozdíl ve výkonech v retestu.

V řečových testech jsme našli signifikantní rozdíl v testu, který měří fonemické uvědomování.

Tab. 42

	průměr FIE	SD	průměr KK	SD	FIE-KK
--	------------	----	-----------	----	--------

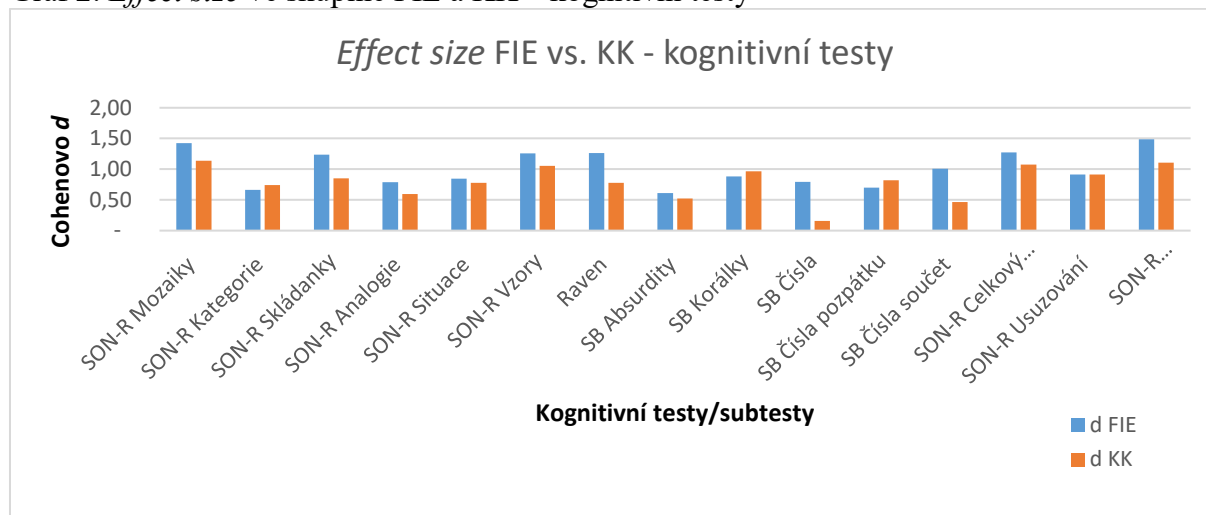
FU_slabiky	T1	6,27	3,35	7,45	2,16	-1,18
	T2	8,26	2,44	8,08	2,56	0,18
	T2-T1	1,91 **	3,19	0,75	2,79	1,16
FU_1. hláska	T1	2,14	2,22	2,45	2,29	-0,31
	T2	4,26	1,45	3,08	2,23	1,18 *
	T2-T1	2,09 ***	2,11	0,75	2,17	1,34
FU_syntéza	T1	1,09	1,83	1,35	2,01	-0,26
	T2	2,39	2,14	2,38	2,21	0,02
	T2-T1	1,23 ***	1,62	1,05 **	1,56	0,18
FU_HS	T1	9,36	6,15	11,25	5,40	-1,89
	T2	14,91	4,74	13,54	6,15	1,37
	T2-T1	5,36 ***	3,88	2,55 *	4,76	2,81 *

Z tabulky vyplývá, že ve zkouškách fonematického uvědomování v prvním testovém období podávaly děti z KK skupiny v průměru mírně lepší výkony nežli děti ze skupiny FIE (rozdíly nebyly statisticky významné). V druhém testování tomu tak již nebylo. Děti ze skupiny FIE skórovaly ve všech zkouškách lépe, případně shodně, jako děti ze skupiny KK. V jednotlivých částech rozdíly mezi skupinami nejsou statisticky významné (s výjimkou FU_1 hláska, T2), ovšem v součtu všech subtestů (FU_HS) je zlepšení ve skupině FIE statisticky významně lepší nežli zlepšení ve skupině KK.

V žádné z dalších oblastí nebyl mezi skupinami nalezen statisticky významný rozdíl. Celkově tedy můžeme říci, že u dětí došlo prakticky ve všech oblastech k signifikantnímu zlepšení, přírůstky v obou skupinách jsou však s výjimkou výše uvedeného shodné.

Pro přehlednější postižení případných tendencí jsme vypočítali pro jednotlivé oblasti hodnoty Cohenova *d*, tzv. *effect size*. Jsme si vědomi omezených možností interpretace takto získaných údajů a bereme v potaz, že většina zjištěných rozdílů není signifikantní, nicméně se domníváme, že nám porovnání těchto hodnot umožňuje lepší vhled do souvislostí získaných dat. Hodnoty *d* pro skupinu FIE a KK jsou uvedeny v následujících dvou grafech.

Graf 2: *Effect size* ve skupině FIE a KK – kognitivní testy



Z grafu vyplývá, že s výjimkou subtestu SB Číslo (popředu) u skupiny KK ukazují hodnoty d střední až vysoký efekt. To v podstatě odpovídá výsledkům statistické analýzy, kdy bylo nalezeno signifikantní zlepšení u obou skupin ve všech sledovaných oblastech právě s výjimkou subtestu SB číslo (popředu) v případě skupiny KK.

Co se týče rozdílů mezi hodnotami d , teoreticky je možné získané údaje rozdělit do tří kategorií. Do první je možné zahrnout výsledky těch subtestů a testů, ve kterých je možné *effect size* považovat za shodný³⁵. Do druhé a třetí kategorie by pak spadaly subtesty a testy, u nichž je d vyšší u skupiny FIE (druhá kategorie), respektive u skupiny KK (třetí kategorie). Již při prvním pohledu na graf je však patrné, že třetí kategorie zůstane obsazena pouze subtestem SB Číslo pozpátku – v žádném jiném subtestu či testu není d výrazně vyšší u skupiny KK nežli u skupiny FIE. Naopak lze říci, že u mnoha subtestů je d ve skupině FIE vyšší nežli ve skupině KK.

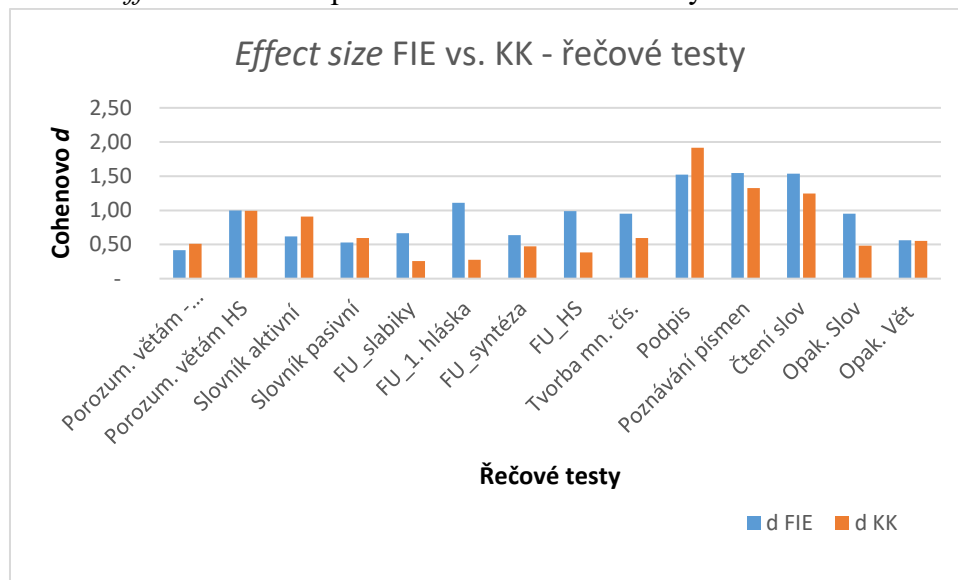
Nejprve se zaměříme na subtesty a testy považované za nástroje měřící **rozumové schopnosti** a následně pak na **paměť**. Celkové d za subtest SON-R je vyšší v případě skupiny FIE (rozdíl d je 0,20). Pokud se však blíže podíváme na škálu SON-R Performanční a SON-R Usuzování, je patrné, že tento rozdíl je způsoben zejména vyšším efektem v performanční škále (ve FIE skupině je d vyšší o 0,38). Naopak ve škále SON-R Usuzování jsou hodnoty d zcela srovnatelné. To platí i pro jednotlivé subtesty SON-R. V případě performančních subtestů jsou d ve FIE skupině vždy vyšší (Mozaiky, Skládanky, Vzory) a naopak ve dvou ze třech

³⁵ Za shodné považujeme ty subtesty, u nichž se d liší maximálně o 0,10.

usuzovacích subtestů jsou výkony ve skupině FIE a KK srovnatelné (Kategorie, Situace). Tato tendence je patrná i vně testu SON-R. V Ravenových maticích, které mají (v podobě barevných matic, které jsme zadávali) blíže k performančním subtestům SON-R, je d vyšší ve skupině FIE (rozdíl d je 0,48). Naopak v subtestu SB Absurdity, který má blízko např. k Situacím z testu SON-R, nejsou mezi skupinou FIE a KK rozdíly.

Co se týče **paměťových subtestů** - SB Korálky, SB Čísla (popředu) a SB Čísla pozpátku, je situace méně jednoznačná. V případě subtestu SB Čísla (popředu) opět vidíme vyšší d ve skupině FIE (o 0,54), pro ostatní subtesty to nicméně neplatí. Zlepšení v subtestu SB Korálky je srovnatelné v obou skupinách a v případě subtestu SB Čísla pozpátku je d dokonce mírně vyšší u skupiny KK (o 0,12). Subtest SB Čísla (popředu) je obecně považován za nástroj měřící krátkodobou paměť, zatímco zbylé dva subtesty považujeme za nástroj měřící pracovní paměť. Bylo by tedy možné spekulovat o tom, že děti ze skupiny FIE se více zlepšily právě v krátkodobé paměti, ale nikoli v paměti pracovní. Tento předpoklad by potvrzovaly i další výsledky paměťových testů, které jsou součástí následujícího grafu (Graf 3). V subtestu Paměť na slova, který má blíže k testům měřícím krátkodobou paměť, je opět d vyšší u skupiny FIE, zatímco v subtestu Paměť na věty jsou d u obou skupin srovnatelné.

Graf 3: *Effect size* ve skupině FIE a KK – řečové testy



I v **řečové oblasti** jsme se pokusili rozdělit subtesty do 3 kategorií – na ty, kde je d srovnatelné, a na ty, kde se d liší (ve prospěch FIE, respektive KK). Z grafu vyplývá, že ve skupině FIE je zlepšení vyšší ve zkouškách fonemického uvědomování (celkový skóre FU_HS, FU_syntéza, FU_1. hláska a FU slabiky), dále v subtestu Opakování slov a Tvorba množného čísla a ve zkouškách čtení (Poznávání písmen, Čtení slov). Naopak zlepšení ve

zkouškách Podpis a Slovník aktivní je výraznější ve skupině KK. Výsledky zbylých zkoušek jsou srovnatelné.

Nejpatrnější rozdíly mezi skupinami jsou ve zkouškách fonematického uvědomování (což vyplynulo i ze statistické analýzy). Tyto zkoušky mají blízko k subtestu Tvorba množného čísla. Subtest Tvorba množného čísla neměří jenom jazykový cit, ale opírá se do jisté míry také o mentální práci s jednotlivými hláskami slova. I v tomto subtestu bylo *d* ve skupině FIE vyšší. Z tabulek v příloze 4A-G pak vyplývá, že uvedené platí napříč jednotlivými kluby – v uvedených zkouškách je *d* ve skupině FIE vždy vyšší, nežli *d* ve skupině KK. Hypoteticky by bylo možné uvažovat o vztahu mezi spojováním bodů v rámci FIE klubů a rozvojem fonematického uvědomování. I přes jinou smyslovou modalitu je při řešení obou typů úkolu důležitá schopnost percepce a schopnost analyticko - syntetického vnímání. Takovouto souvislost by nicméně bylo nutné v dalším výzkumu podrobněji ověřit.

Podobný trend jsme zaznamenali rovněž v testu Poznávání písmen a Čtení slov. V obou případech jsou hodnoty *d* ve skupině FIE vyšší než ve skupině KK. Vzhledem k tomu, že metoda KK je více zaměřená na přímý vztah k učivu, je toto zjištění překvapující. Z tohoto důvodu jsme porovnali rovněž hodnoty *d* v rámci jednotlivých klubů (kompletní přehled *d* je uveden v Příloze 4A-G, vždy v posledním sloupci).

Tab. 43: *Effect size* v jednotlivých klubech

	Červ. FIE	Červ. KK	Mod. FIE	Mod. KK	Zel. FIE	Zel. KK
Poznávání písmen	1,12	1,37	6,48	3,69	1,19	1,34
Čtení slov	2,77	2,74	2,44	1,71	0,77	0,76

V tabulce uvádíme hodnoty *effect size* rozepsané pro jednotlivé kluby (značeny zkratkou dle lokality, kde se nacházejí – např. Červ. FIE značí klub FIE v Červené lokalitě). Z tabulky je patrné, že vysoké *d* v případě FIE klubů v subtestu Poznávání písmen je způsobeno rozdíly mezi kluby v rámci Modré lokality (zde bylo zlepšení ve FIE klubu oproti zlepšení v KK klubu téměř dvojnásobné). V ostatních lokalitách tomu je jinak – hodnoty *d* jsou vyšší v KK klubech. Rovněž v subtestu Čtení slov je převaha zlepšení ve FIE dána zlepšením v Modrém FIE klubu. V ostatních lokalitách je zlepšení v obou paralelních klubech srovnatelné. Z uvedeného vyplývá, že rozdíly ve Čtení mezi skupinou FIE a KK zřejmě nejsou způsobeny metodou FIE. Z aritmetických průměrů zlepšení to však nevypadá ani na to, že by Modrý FIE klub byl něčím specifický (oproti Modrému KK). Vyšší hodnoty *d* jsou v případech obou subtestů způsobeny nižším rozptylem hodnot v klubu FIE. Průměrné zlepšení v obou klubech je totiž dle aritmetických průměrů srovnatelné (viz příloha 4C a 4D).

Pro doplnění obrazu o výkonu v gramotnostních zkouškách uvádíme dále výsledky v testech rychlého minutového čtení a ortografických schopností. Ty sice nebyly porovnávány z hlediska zlepšení mezi časem T1 a T2, ale mohou nám dotvořit obraz o vývoji počáteční gramotnosti sledovaných dětí. Z hodnot v tabulce vidíme, že obě skupiny se, podobně jako v jiných sledovaných schopnostech, v průměru signifikantně nelišily. Přičetly v průměru stejný počet slov za minutu a správně nenapsaly téměř žádné slovo z deseti administrovaných. Sledované diakritické jevy (dle osnov první třídy) byly pro ně příliš náročné. Z hlediska počtu správně napsaných grafémů byly výkony obou skupin opět velice podobné.

Tab. 44: Výkony v gramotnostních zkouškách

		průměr FIE	SD	průměr KK	SD	FIE-KK
Rychlé minutové čtení slov	T2	11,57	8,45	12,42	11,12	-0,85
Ortografie	T2	0,83	1,17	0,79	1,00	0,03
Grafémy ortografie	T2	17,43	15,14	17,67	15,07	-0,23

Vyšší hodnoty d (větší než 0,10) pro skupinu KK byly nalezeny pouze v případě subtestu Slovník aktivní a subtest Podpis. Při pohledu na hodnoty d v jednotlivých klubech se zdá, že vyšší zlepšení ve schopnosti podepsat se může být (podobně jako čtení a psaní) náhodným jevem. Ovšem v případě aktivní slovní zásoby vypadá situace jednoznačněji. Ve dvou ze třech dvojic klubů jsou hodnoty d vyšší ve skupině KK (ve zbylé lokalitě jsou pak hodnoty srovnatelné). Tento výsledek koresponduje s poznatkami z pozorování v klubech, kdy se důraz na verbalizaci zdál být o něco patrnější právě v KK klubech.

Ve zbývajících zkouškách, porozumění vět a opakování vět, dosáhly děti z FIE a KK skupiny stejných výsledků. Jejich výkon se sice signifikantně zlepšil, vzájemně se skupiny ale nelišily. Větší pokrok vidíme v testu porozumění vět. Naopak, jak již bylo uvedeno v kapitole o výkonech celého vzorku, zlepšení v testu opakování vět bylo pouze mírné a stále poukazuje na velké deficity, se kterými se děti v této oblasti potýkají.

Rozdíly ve výsledcích klubů FIE a KK v oblasti **matematického myšlení** popisuje následující tabulka.

Tab. 45: Rozdíly mezi FIE a KK v matematických subtestech

		průměr FIE	SD	průměr KK	SD	FIE-KK
Porovnávání	T1	10,52	4,46	10,09	5,41	0,44
Slovní úlohy	T1	8,71	5,74	7,41	5,52	1,31
Znalost čísel	T1	9,74	5,13	9,33	4,88	0,41
Znalost čísel	T2	23,04	8,24	20,73	9,55	2,31
Dej více/méně	T2	2,17	2,51	1,67	2,56	0,51
Zvětši/zmenši číslo	T2	1,61	2,28	2,67	3,29	-1,06
Slovní úlohy	T2	2,65	3,58	4,46	5,96	-1,81
Rozklady	T2	11,17	5,28	10,96	6,31	0,22
Automatizace	T2	5,97	9,93	9,58	13,57	-3,62
Znázorňování	T2	3,59	3,87	4,67	4,82	-1,08
Znalost_cisel	T1	9,74	5,13	9,33	4,88	0,41
	T2	23,04	8,24	20,73	9,55	2,31
	T2-T1	13,30	7,03	11,40	6,97	1,91
Aritmetika	T1	0,11	0,95	-0,08	1,02	0,19
	T2	-0,10	0,81	0,14	1,15	-0,23
	T2-T1	-0,19	0,67	0,22	1,03	-0,40
AŠ Matematika	T1	0,04	0,96	-0,05	0,94	0,09
	T2	0,04	0,77	0,03	1,02	0,01
	T2-T1	0,00	0,71	0,08	0,68	-0,08

Z tabulky je patrné, že v agregovaných škálách mezi skupinami FIE a KK nejsou velké rozdíly, zejména to platí pro škálu Matematika. Přestože žádný z rozdílů v tabulce není statisticky významný, již při porovnání škál Znalost čísel a Aritmetika vidíme zajímavé náznaky: zatímco u skupiny FIE vidíme větší zlepšení ve Znalosti čísel, škála Aritmetika naznačuje větší zlepšení skupiny KK. Při bližším pohledu na jednotlivé subtesty se pak zdá, že skupina FIE zaznamenala v retestu kromě Znalosti čísel také o něco lepší výsledky v subtestech založených na manipulaci s názornými počty – Dej více/méně a Rozklady. Naproti tomu skupina KK měla lepší výsledky v subtestech, které směřovaly k zacházení se samotnými čísly nebo ho přímo vyžadovaly: Znázorňování, Zvětši/zmenši číslo, Slovní úlohy, Automatizace.

Je však třeba zjistit, zda se naznačené rozdíly mezi kluby projevují ve všech lokalitách: - Nepochybné je to u Znalosti čísel (Z2), skupiny FIE dosáhly ve všech lokalitách lepších výsledků.

- U Rozkladů se o lepším výsledku FIE nedá mluvit: zatímco v Červené a Zelené jsou lepší skupiny FIE, v Modré je to výrazně naopak.
- V subtestu Dej více/méně má FIE skupina lepší výsledky pouze v Červené, v ostatních lokalitách jsou výsledky vyrovnané.
- Ve všech dalších subtestech - tedy těch, které dáváme do souvislosti s chápáním matematických operací a se schopností zacházet s čísly jako symboly počtů – nacházíme tento obraz: v Červené a Modré dosahují v těchto subtestech lepších výsledků skupiny KK, v Zelené tento rozdíl není patrný nebo je dokonce opačný. Zdá se tedy, že klub KK v Zelené fungoval výrazně jinak než v ostatních dvou lokalitách.

I s přihlédnutím k tomu se kloníme k domněnce, že aktivity skupin KK přispěly k výraznějšímu rozvoji chápání matematických operací v jejich abstraktní formě. Jako příznačné se nám jeví, že největší rozdíl je patrný v subtestu Znázorňování. Již jsme zmiňovali výše, že zvládnutí tohoto typu úloh lze zřejmě považovat za východisko k chápání aritmetických operací.

3.4.1. Shrnutí rozdílů mezi skupinou FIE a KK

Celkově lze tedy říci, že výkony v obou skupinách se statisticky významně zlepšily. S výjimkou performanční škály SON-R a některých zkoušek fonemického uvědomování, kde bylo zlepšení ve skupině FIE statisticky významně vyšší než ve skupině KK, však mezi skupinami nebyly nalezeny statisticky významné rozdíly. Následná analýza hodnot d nicméně ukazuje jistou tendenci v efektech v jednotlivých skupinách. Ukázalo se totiž, že zatímco v žádném usuzovacím subtestu (příslušné subtesty SON-R a SB Absurdity) nejsou mezi skupinami rozdíly, v testech performančních (příslušné subtesty SON-R a Ravenovy barevné matice) jsou hodnoty d u skupiny FIE vyšší. V řečových testech se podobná tendence ukázala v případě fonemického uvědomování. Dále analýza naznačuje u dětí ze skupiny FIE vyšší hodnoty d v subtestech, které mají blíže k nástrojům měřícím krátkodobou paměť, kdežto u subtestů měřících pracovní paměť tato tendence nalezena nebyla. Oproti tomu děti ze skupiny KK lépe skórovaly v subtestu Slovník – aktivní).

Jsme si vědomi toho, že tyto rozdíly nejsou statisticky významné, ovšem fakt, že uvedené tendence platí prakticky napříč všemi testy a subtesty, ukazuje na jistou relevantnost úvah o tom, že aktivity klubu FIE ve srovnání s aktivitami KK přispívaly k o něco více k rozvoji

1. schopnosti skládat obrázky, vytvářet geometrické obrazce z barevných čtverců nebo

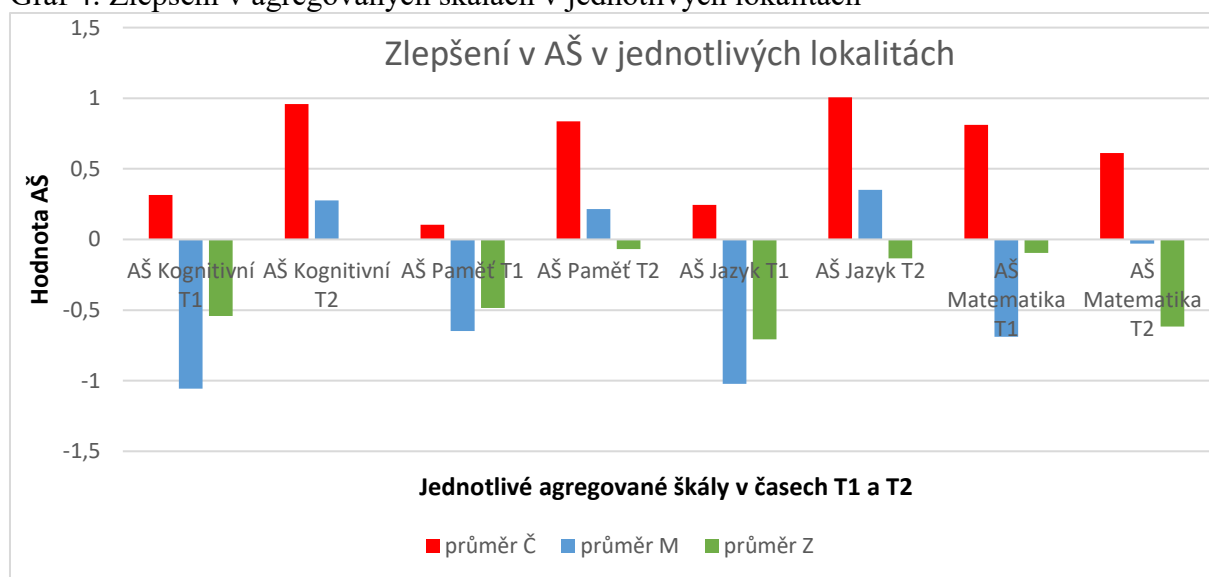
spojováním bodů čarami³⁶, 2. krátkodobé paměti, 3. fonematickému uvědomování a 4. znalosti čísel, tedy správnému vzájemnému přiřazování počtů – čísel – číslic – číslovek. Naopak aktivity KK vedly k o něco lepším výsledkům ve schopnosti aktivního pojmenování předložených obrázků a dále k lepšímu porozumění aritmetickým operacím. Ve všech případech však mají tyto závěry charakter hypotéz, které by bylo nutno ověřit v dalším výzkumu.

3.5. Rozdíly mezi lokalitami

Děti, zařazené do našeho výzkumu, pocházely ze tří lokalit. Každá z lokalit má svá specifika, kterým se blíže věnujeme v metodologické části. Nyní se zaměříme na pretestové a retestové výsledky v jednotlivých testových oblastech. Výsledky konkrétních testů jsou opět uvedeny v příloze (Příloha 3A-C) V této části textu se budeme věnovat rozdílům mezi podsoubory dětí z různých lokalit zejména v jednotlivých agregovaných škálách.

V následujícím grafu uvádíme hodnoty jednotlivých agregovaných škál pro jednotlivé lokality.

Graf 4: Zlepšení v agregovaných škálách v jednotlivých lokalitách



Způsob konstrukce jednotlivých škál je podrobně uveden na začátku popisu výsledků. Zde uvedeme jen základní údaje, které jsou nutné pro porozumění předchozímu grafu. S výjimkou AŠ Matematika jsou všechny ostatní škály průměry z-skóru všech dílčích testů,

³⁶ Vzhledem k tomu, že značná část aktivit klubů FIE byla věnována instrumentu Uspořádání bodů, šlo by o souvislost zcela logickou.

kteřé byly do agregované škály zahrnuty. Tyto z-skóřý byly vřdy počítány ze všech pretestových i retestových výsledků dohromady. V grafu tedy můžeme sledovat nejen rozdíly mezi lokalitami v pretestu (T1) a v retestu (T2), ale rovněž můžeme sledovat rozdíly mezi pretestem a retestem v jednotlivých lokalitách. Tak např. z grafického vyjádřeni AŠ kognitivní lze vyčíst:

- 1) V pretestu si nejlépe vedly děti z Červené lokality a nejhůře děti z Modré lokality.
- 2) V retestu podaly nejlepší výkon opět děti z Červené lokality, ovšem nejhůře si vedly děti ze Zelené lokality.
- 3) Výkony dětí v Červené lokalitě v pretestu jsou srovnatelné s výkony dětí z Modré lokality v retestu.
- 4) Výkony dětí v Zelené lokalitě v retestu dosahují průměru všech výkonů v pretestu a v retestu.
- 5) Děti z Červené, Modré i Zelené lokality se mezi pretestem a retestem zlepšily (u všech dvojic barevných sloupců je patrný nárůst)
- 6) Zlepšení dětí z Modré lokality je nejvýraznější.

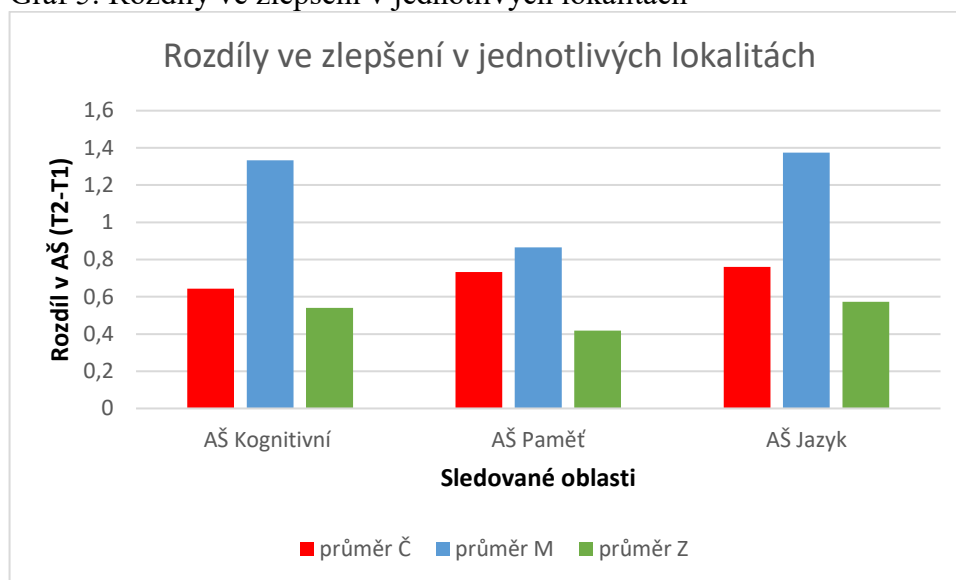
Konstrukce AŠ Matematika T1 a T2 byla jiná, a to z důvodu, že v pretestu byla zadávána jiná sada dílčích testů nežli v retestu. V případě těchto škál jsme postupovali tak, že jsme u každého dítěte nejprve nasčítali výkony v jednotlivých subtestech (zvlášť za pretest a zvlášť za retest) a ty jsme následně převedli na z-skór. Z této části grafu tedy můžeme vyčíst pouze porovnání lokalit zvlášť pro pretest a zvlášť pro retest, ale nemůžeme vzájemně porovnávat výkony v pretestu a v retestu.

Celkově z grafu vyplývá, že jak v pretestu, tak rovněž v retestu byly ve všech oblastech nejlepší výkony dětí z Červené lokality. Co se týče nejslabších výkonů, v pretestu nejhůře skóřovaly děti z Modré lokality, ovšem v retestu to byly děti ze Zelené lokality. Statistické významnosti rozdílů jsou uvedeny v tabulce v příloze 7. Ve všech případech platí, že výkony dětí z Červené lokality byly statisticky významně lepší, než výkony dětí z ostatních lokalit. Při porovnání Modré a Zelené lokality je situace komplikovanější. V pretestu skóřovaly statisticky významně lépe děti ze Zelené lokality v kognitivních testech, v jazykových testech i v matematice. Výkony v paměťových zkouškách byly srovnatelné. V retestu došlo k vyrovnání výkonů v kognitivních testech a naopak v matematice a v jazykových zkouškách si statisticky významně lépe vedly děti z Modré lokality (výkony v paměťových zkouškách zůstaly i v retestu srovnatelné).

Vzhledem k rozdílným výkonům dětí v jednotlivých lokalitách již při pretestovém testování, které mohly být podmíněny mnoha faktory, mj. i rozdílným věkem dětí a různou školní zkušeností je zřejmě nejvhodnějším ukazatelem rozdílů mezi lokalitami parametr zlepšení. Již z předchozího grafu je patrné, že se děti ze všech lokalit v průměru zlepšily ve

všech sledovaných agregovaných škálách (opět platí, že vzhledem k rozdílným testům toto nemůžeme z uvedených údajů tvrdit pro AŠ Matematika). Z tabulky v příloze 7 je pak patrné, že ve všech případech se jednalo o zlepšení statisticky významné. Pro přehlednější srovnání zlepšení v jednotlivých lokalitách uvádíme v následujícím grafu míru zlepšení počítanou jako rozdíl mezi výkonem v pretestu a retestu.

Graf 5: Rozdíly ve zlepšení v jednotlivých lokalitách



Ve všech škálách se nejvíce zlepšily děti z Modré lokality a nejméně děti ze Zelené lokality. Zlepšení dětí z Modré lokality je statisticky významně lepší ve všech oblastech, než zlepšení dětí z ostatních lokalit (s výjimkou paměťové škály – zde jsou výkony v Modré a Červené lokalitě srovnatelné). Kompletní přehled statistických významností uvádíme opět v příloze 7.

Z předchozího rozboru výsledků ve 4 agregovaných škálách vyplynuly zejména dvě skutečnosti. Tou první je, že děti z Červené lokality podávaly v pretestu i v retestu nejlepší výkony. Druhým zjištěním je fakt, že děti z Modré lokality se zlepšily ve sledovaných oblastech nejvíce. Během školního roku tedy děti z Modré lokality snížily náskok dětí z Červené lokality a současně vyrovnaly své výkony s dětmi ze Zelené lokality (a nebo děti ze Zelené lokality dokonce předstihly). Při popisu dílčích škál či jednotlivých subtestů se tedy zaměříme již jen na oblasti, ve kterých uvedený trend neplatí.

V oblasti **kognitivních testů** neplatí výše uvedené pouze pro případ dvou dílčích subtestů SON-R. Ve Skládánkách a v Situacích děti z Modré lokality i v retestu v průměru zaostávaly za dětmi ze Zelené lokality. Rozdíly nejsou statisticky významné. Celková škála SON-R i dvě dílčí škály (Performanční, Usuzování) ovšem naznačený trend potvrzují.

V oblasti **paměťových testů** je situace trochu jiná, což už ovšem naznačovaly i předchozí výsledky. Rozdíly mezi lokalitami tu nejsou tak výrazné. Ve většině subtestů platí, že výkony dětí z Červené lokality jsou lepší než výkony dětí z ostatních lokalit, ovšem ne vždy jsou tyto rozdíly statisticky významné. Stejně tak není v několika subtestech statisticky významné vyšší zlepšení v Modré lokalitě. V subtestu SB Korálky pak skórovaly lépe děti ze Zelené lokality než z Modré (rozdíl není statisticky významný).

Rovněž v **řečových testech** platí výše naznačený trend. Zajímavý je nicméně fakt, že u testů jazykových, které se děti učí spíše implicitně – tedy prostřednictvím kontaktu s jazykem a jeho denním užíváním, udělaly děti ze Zelené lokality relativně dobrý pokrok. Svým výkonem v testech slovní zásoby, morfologických schopností, porozumění větám, opakování slov a vět a ve fonematickém uvědomování se výrazně nelišily od lokality Modré. Výrazný deficit se u nich ale objevuje u testů, jejichž výsledek je více závislý na explicitní výuce. Jedná se o znalost písmen, čtení slov a testy rychlého minutového čtení slov a ortografických schopností. Za povšimnutí stojí např. průměrný výkon v testu poznávání písmen, který na konci první třídy činí u dětí z Červené lokality 19 písmen (tedy děti znaly téměř všechna písmena z prezentovaných dvaceti). V Modré lokalitě děti znaly v průměru v retestu písmen 15. Naopak v Zelené lokalitě znaly v průměru pouze 10 písmen. Obdobně je zajímavé i zjištění, že z pěti slov děti Zelené skupiny nepřečetly v průměru žádné. Ještě výraznější jsou potom rozdíly mezi výkony dětí v testu rychlého čtení slov. Děti z Červené skupiny přečetly za minutu v průměru 20 slov, děti Modré skupiny 12 slov a děti ze Zelené skupiny pouze 2-3 slova. Obdobný výsledek vidíme v testu psaní, respektive v testu ortografických schopností. Děti z Červené skupiny napsaly správně v průměru 30 grafémů, děti z Modré skupiny 15 – 16 grafémů a u Zelené skupiny to bylo pouze 6 správných grafémů z celkového možného počtu 43 grafémů.

Matematické testy nelze mezi sebou porovnávat, a tudíž nemůžeme pracovat s faktorem zlepšení, tak jako u ostatních testů. I zde lze nicméně říci, že zlepšení dětí z Modré lokality bylo nejmarkantnější (vzhledem ke srovnání s dětmi z ostatních lokalit) a že děti z Červené lokality podávaly v obou testových obdobích nejlepší výkony. V následující tabulce uvádíme rozdíly mezi lokalitami v pretestu (T1), v retestu (T2) v jednotlivých subtestech, včetně jejich statistických významností.

Tab. 46: Rozdíly mezi lokalitami v matematických subtestech

		Č-M	Č-Z	M-Z
Porovnávání	T1	6,02 ***	2,98 *	-3,04
Slovní úlohy	T1	7,07 ***	6,48 ***	-0,59
Znalost čísel	T1	7,21 ***	4,47 **	-2,74
Znalost čísel	T2	4,76	11,42 ***	6,67 *
Dej více/méně	T2	1,35	2,86 ***	1,51 *
Zvětši/zmenši číslo	T2	1,52	2,91 ***	1,38
Slovní úlohy	T2	1,28	3,99 **	2,72
Rozklady	T2	3,67	5,51 **	1,84
Automatizace	T2	9,30 *	14,19 ***	4,89
Znázorňování	T2	5,04 ***	5,58 ***	0,54

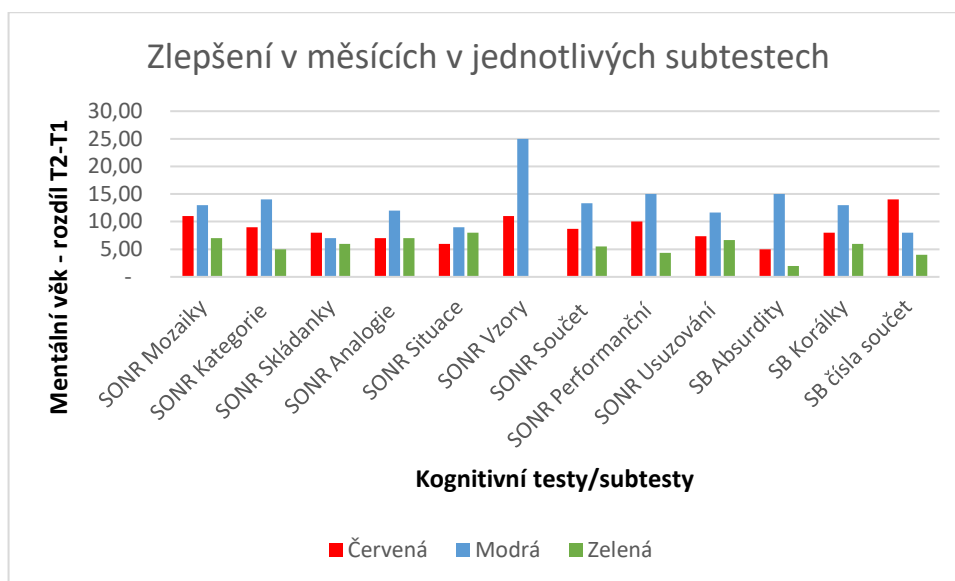
Hodnoty uvedené v tabulce jsou rozdíly průměrných hodnot dětí v jednotlivých lokalitách. V prvním řádku tabulky je uveden způsob odčítání průměrných hodnot. Tak např. vzhledem k tomu, že první sloupec tabulky je označen Č-M, tak kladné hodnoty v tomto sloupci naznačují, že ve všech subtestech v obou obdobích skórovaly lépe děti z Červené lokality než děti z Modré lokality. Zatímco však rozdíly mezi oběma lokalitami byly v pretestu ve všech subtestech statisticky významné, v retestu to již platilo pouze pro 2 subtesty. Zdá se při tom, že klíčový rozdíl v úrovni matematického myšlení těchto dvou skupin se opět koncentruje do subtestu Znázorňování.

Z tabulky je dále patrné, že v pretestu se od sebe nelišily děti z Modré a ze Zelené lokality statisticky významně, přesto však výkony dětí z Modré však byly téměř ve všech subtestech slabší. V retestu tomu již tak nebylo. Ve všech subtestech skórovaly děti z Modré lépe, v případě subtestů Znalost čísel a Dej méně/více dokonce statisticky významně.³⁷

³⁷ Kromě těchto rozdílů jsme již výše, v úvodu kapitoly popisující celkové výsledky matematického testu, konstatovali velké rozdíly v úloze na porovnávání délek jak v prvním tak v druhém testování. Ze 32 dětí, které ve druhém testování dokázaly uspořádat pět dřevěk podle velikosti, jich 14 bylo z Červené (v prvním testování jich bylo 11), 14 z Modré (v T1 8) a pouze 4 ze Zelené (v T1 2).

V subtestech, kde je to možné, uvádíme rovněž nárůst mentálního věku.

Graf 6: Zlepšení v měsících v jednotlivých subtestech



S výjimkou paměťového subtestu SB Čísla součet je nárůst mentálního věku ve všech subtestech nejvyšší v Modré lokalitě. V průměru se děti z Modré lokality zlepšily o 13 měsíců mentálního věku. V Červené lokalitě činil nárůst 9 měsíců a v Zelené pak 5 měsíců mentálního věku. Pro zlepšení tedy platí, to co jsme uvedli výše.

Z předchozího textu tedy vystupuje jako významný činitel zlepšení efekt lokality. Předpokládáme, že jedním z vlivů, který efekt lokality sytí, by mohla být specifická školní zkušenost. V Červené a Zelené lokalitě pocházely děti pouze z jedné školní třídy, zde tedy není srovnání mezi třídami možné. V příloze 5A a 5B tedy uvádíme srovnání pouze mezi Modrou třídou A a B. Při čtení výsledků je nicméně nutné brát v potaz fakt, že srovnáváme malé počty dětí (z Modré třídy A je 10 dětí a z Modré B 9 dětí).

V kognitivních testech se děti z obou tříd prakticky nelišily, výjimkou je zlepšení v Ravenových maticích, které je výraznější u dětí ze třídy A. Rozdíly nejsou ani v paměťových zkouškách. Ve zkouškách, které mají blíže ke školní zkušenosti, jsou nicméně mezi třídami přece jen nějaké rozdíly. V oblasti znalosti čísel a v oblasti gramotnosti je patrný větší nárůst u dětí z Modré B.

3.6. Hledání souvislostí

3.6.1. Regresní analýza

V rámci dalších analýz jsme zpracovali výsledky vybraných agregovaných a souhrnných škál pomocí lineární regrese. Jmenovitě jsme pracovali s oběma souhrnnými matematickými škálami (Znalost čísel, Aritmetika), se dvěma souhrnnými kognitivními škálami (SON-R Usuzování a SON-R Performanční), se dvěma souhrnnými jazykovými škálami (Jazyk skór a Gramatický skór) a s agregovanou paměťovou škálou. V základním modelu (model 1) jsme retestové výsledky (T2) v těchto škálách zvolili jako závislé proměnné, přičemž výsledek v pretestu (T1) byl proměnnou nezávislou. K ní jsme postupně přidávali další nezávislé proměnné, které jsou pro nás důležité, respektive které se v předchozích analýzách ukázaly jako vlivné. V následující tabulce uvádíme přehled nezávislých proměnných, které byly zvažovány v následujících modelech jako prediktory výkonů v retestu³⁸. Model 2 je pak typickou analýzou pro klasické experimentální uspořádání s pretestem a retestem a kontrolní a experimentální skupinou.

Tab. 47: Modely regresní analýzy

1	2	3	4	5
Výkon T1	Výkon T1	Výkon T1	Výkon T1	Výkon T1
	FIE	FIE	FIE	FIE
		Lokalita	Lokalita	Lokalita
			Třídy	Třídy
				Délka aktivit

Proměnná „FIE“ značí, zda dítě bylo zařazeno do klubu FIE, či nikoli (tzn. bylo zařazeno do klubu KK). Proměnná „Lokalita“ značí, ze které ze tří lokalit (Červená, Modrá, Zelená) dítě pochází. Tato proměnná byla převedena na dvě tzv. zástupné proměnné (někdy zvané indikátorové) „červená“ a „modrá“. Proměnná „Třída“ uvádí, kterou ze 4 školních tříd zapojených do výzkumu dítě navštěvovalo.³⁹ „Délka aktivit“ pak udává celkovou dobu, kterou dítě strávilo v klubu při řízených aktivitách.

³⁸ Původně jsme zvažovali rovněž další proměnné, jako byl sociálněekonomický status rodičů, snaha dítěte při klubových aktivitách (hodnocení lektorů), jazyk v rodině. Regresní analýzou se však nepodařilo prokázat statisticky významný vliv na žádnou závislou proměnnou.

³⁹ Proměnná „Třída“ má čtyři kategorie, přičemž dvě z nich se přesně kryjí s lokalitou „červená“ a lokalitou „zelená“. Jen v lokalitě „modrá“ se vyskytovaly dvě odlišné třídy, proto proměnná „třída“ byla v regresních modelech nahrazena jedinou zástupnou proměnnou odlišující obě třídy v jedné lokalitě.

V následující tabulce uvádíme koeficienty determinace pro všechny modely a všechny nezávisle proměnné.

Tab.: 48

Model	Znalost čísel T2	Aritmetika T2	SONR Usuzování T2	SONR Performanční T2	Jazykový skór T2	Gramotnostní skór T2	AŠ Paměť T2
1	,390	,357	,466	,566	,706	,297	,539
2	,401	,384	,483	,618	,707	,303	,541
3	,644	,499	,541	,805	,809	,608	,601
4	,714	,522	,542	,806	,812	,644	,603
5	,751	,542	,544	,818	,824	,704	,636

Z tabulky vyplývá, že velkou část variability retestových výsledků lze vysvětlit pomocí pretestových výsledků. Nejmarkantnější je to v případě Jazykového skóru, kde je více jak 70% retestové variability možné vysvětlit pretestovými výsledky. To je zajímavé zejména ve srovnání s Gramotnostním skórem. Zde je naopak predikce pomocí pretestových výsledků nejslabší (30%). Lze se tedy domnívat, že gramotnostní oblast byla okolními vlivy ovlivněna více nežli oblast jazyková. To spolu s relativně nižšími koeficienty determinace rovněž u obou matematických škál (v modelu 1) vytváří celkem logický předpoklad vyšší ovlivnitelnosti oblastí spojených přímo s obsahy školní výuky.

Z tabulky je patrné, že přidáním proměnné FIE/KK (model 2) se predikce zvýší pouze nepatrně (v průměru o 1,5%). To v podstatě odpovídá našim předchozím statistickým analýzám, kdy jsme ve většině oblastí nenalezli statisticky významné rozdíly mezi skupinami FIE a KK. Jedinou oblastí, kde toto neplatilo, byla souhrnná škála SON-R Performanční. Uvedené platí i pro výsledky regresní analýzy. V případě této škály se přidáním proměnné FIE/KK predikce modelu zvýšila nejvíce. Tato oblast je současně jedinou ze všech oblastí, kde vychází v modelu 2 proměnná FIE/KK jako statisticky významná.

Zatímco zařazením proměnné FIE/KK se vysvětlující schopnost modelu prakticky nezvýšila, po zahrnutí proměnné lokality predikují všechny modely výrazně lépe (v průměru o 15%). Celkově pak platí, že výkon v retestu je predikovatelný prostřednictvím výkonu v pretestu a lokality v průměru ze 65%. U jednotlivých souhrnných škál je pak variabilita vysvětlena danými proměnnými minimálně z 50%. To platí i pro oblasti, které mají blízko ke školní výuce (Gramotnostní skór, Znalost čísel a Aritmetika). Spolu se škálou SON-R Performanční jsou to pak současně oblasti, u nichž došlo díky zařazení lokalit do modelu

k nejvyššímu nárůstu koeficientů determinace. To může podpořit naši domněnku, že efekt lokality má co do činění právě s rozdílnou školní zkušeností.

Co se týče dalších modelů, obecně se jejich vysvětlující schopnosti přidáváním dalších proměnných příliš nezvyšují. To neplatí pro Znalost čísel a pro Gramotnostní skór. V obou případech mírně zvyšuje predikci modelu jak přidání proměnné třída, tak přidáním proměnné délka aktivit. V modelu 4 a 5 pak tyto proměnné vycházejí jako statisticky významné a to u obou závisle proměnných.

Z uvedeného vyplývá, že pro naše data je nejvhodnějším interpretačním modelem model 3. Jeho podrobnější popis je uveden v následující tabulce.

Tab. 49: Model 3 pro všechny nezávisle proměnné

		Konstant.	T1	FIE	Modrá	Červená	Koeficient determinace
Znalost čísel	Beta		0,71	0,09	0,58	,320	0,64
	B	2,99	1,27	1,54	10,81	6,30	
	p	0,23	0,00	0,36	0,00	,011	
Aritmetika	Beta		0,62	-0,17	0,38	0,28	0,50
	B	-0,29	0,63	-0,34	0,80	0,62	
	p	0,20	0,00	0,14	0,01	0,07	
SON-R Usuzování	Beta		0,68	0,12	0,27	0,21	0,54
	B	11,91	0,55	1,08	2,53	2,11	
	p	0,00	0,00	0,27	0,04	0,14	
SON-R Performanční	Beta		0,83	0,20	0,51	0,27	0,81
	B	6,95	0,81	2,11	5,55	3,04	
	p	0,00	0,00	0,01	0,00	0,01	
Jazykový skór	Beta		0,86	-0,06	0,37	0,21	0,81
	B	0,36	0,80	-0,08	0,56	0,34	
	p	0,01	0,00	0,43	0,00	0,04	
Gramotnostní skór	Beta		0,48	0,06	0,61	0,50	0,61
	B	0,21	0,50	0,09	0,92	0,80	
	p	0,30	0,01	0,53	0,00	0,00	
AŠ Paměť	Beta		0,71	0,03	0,28	0,21	0,60
	B	0,32	0,85	0,05	0,44	0,34	
	p	0,07	0,00	0,75	0,02	0,12	

Pro každou závisle proměnnou jsou vymezeny tři řádky. V prvním je uveden standardizovaný regresní koeficient (Beta), ve druhém pak nestandardizovaný regresní

koeficient (B)⁴⁰ a ve třetím hladina významnosti daných koeficientu (p)⁴¹. Sloupce jsou pak vyhrazeny pro jednotlivé nezávislé proměnné: (konstant.), T1, FIE, Modrá, Červená⁴². V posledním sloupci uvádíme znovu dané koeficienty determinace.

Rovněž ve 3. modelu tedy platí, že výsledek ve škále SON-R Performanční je ovlivněn docházkou do skupiny FIE. U všech závislých proměnných pak platí, že výsledek v retestu silně závisí na lokalitě, což odpovídá našim předchozím analýzám. Modrá lokalita má významný vliv u všech proměnných, Červená pak u proměnných Znalost čísel T2, SON-R Performanční T2, Jazykový skóre T2 a Gramotnostní skóre T2. Všechny koeficienty B jsou u Modré i u Červené lokality kladné, což značí, že při srovnání se Zelenou lokalitou by srovnatelné děti (co do pretestových výkonů a příslušnosti k FIE/KK skupině) z Červené a Modré skórovaly v retestu lépe. Tak např. u Znalosti čísel by bylo možné předpokládat, že dítě z Modré lokality bude v retestu skórovat zhruba o 11 bodů lépe nežli dítě ze Zelené lokality (přestože by jejich pretestové výkony byly hypoteticky srovnatelné). Srovnání koeficientů B u Modré a Červené lokality (koeficienty u Modré jsou ve všech případech vyšší nežli koeficienty u Červené) dále naznačuje, že děti z Modré lokality, které by podávaly v pretestu shodné výsledky s dětmi z lokality Červené, by v retestu skórovaly lépe.

3.6.2. Další analýzy

Z předchozích kapitol vyplývá, že ve většině oblastí se všechny děti statisticky významně zlepšily. Nejvýznamnějším prediktorem zlepšení se zdá být lokalita, ze které děti pocházejí. Pokusili jsme se tedy zaměřit na proměnné, ve kterých se od sebe jednotlivé lokality liší.

Socioekonomické charakteristiky rodin

Z informací přímo od rodičů dětí a dále z informací od ETP jsme získali základní údaje o socioekonomických charakteristikách jednotlivých rodin. Ukázalo se však, že výkony dětí ani jejich zlepšení v rámci našeho souboru dětí významně nesouvisí ani s úrovní bydlení a ani

⁴⁰ Koeficienty B u Modré říkají, o kolik je v průměru lepší výsledek dítěte v retestu z Modré lokality oproti lokalitě Zelené, jestliže tito žáci mají všechny ostatní parametry shodné (např. jsou oba z FIE, měli stejný výsledek v T1). Koeficienty B u Červené pak uvádějí analogické porovnání mezi Červenou a Zelenou lokalitou. Rozdíl mezi B u Modré a B u Červené pak udává totožné srovnání mezi Modrou a Červenou lokalitou.

⁴¹ Testována je nulová hypotéza, že se daný koeficient rovná nule.

⁴² Zařazením dvou variant lokalit vyčerpáváme rovněž třetí možnost - tedy Zelenou lokalitu.

se vzděláním či zaměstnáním rodičů, respektive, že tuto souvislost nelze na našich datech prokázat.

V oblasti bydlení jsme nejprve pracovali s agregovanou škálou, která zahrnovala tyto proměnné: *typ stavby (zděný dům, nájemní byt, chatrč), počet pokojů, napojení na veřejné sítě (voda, plyn, elektřina)*. Tato škála však nekorelovala ani s pretestovými a retestovými výkony dětí v námi zadávaných testech a ani se zlepšením. Dále jsme se podívali na vztah mezi jednotlivými proměnnými, zahrnutými do agregované škály, a výkony v testech. Statisticky významný vztah mezi výkony v retestu a celkovým zlepšením jsme našli pro proměnné *typ stavby, elektřina a plyn* (zde byly ovšem korelace záporné). Při podrobnějším pohledu se však ukázalo, že tyto souvislosti jsou dány rozdíly mezi lokalitami – jak v oblasti typu stavby, tak v oblasti elektřiny a plynu se Zelená lokalita liší od lokalit zbývajících. V Modré a Červené lokalitě žijí všechny děti ve zděných domcích, zatímco v Zelené lokalitě je typem stavy buď chatrč (11 dětí), a nebo nájemní byt (5 dětí). Pokud by typ stavby hrál roli, očekávali bychom rozdíly mezi dětmi z chatrčí a z domků zejména v pretestu. Tam ovšem nalezeny nebyly. Rozdíly se objevily až v retestu a ve zlepšení. Domníváme se tedy, že toto zjištění pouze kopíruje náš předchozí závěr, že děti ze Zelené lokality se zlepšily nejméně. To je potvrzeno i skutečností, že v rámci Zelené lokality se výsledky dětí žijících v chatrčích a v nájemních bytech od sebe neliší. Obdobné je to i s dalšími proměnnými. V případě elektřiny porovnáváme 11 dětí ze Zelené lokality vůči všem ostatním dětem. V případě plynu jde pak o srovnávání pouze 5 dětí ze Zelené lokality vůči zbytku. Vztah vychází záporný z toho důvodu, že pouze těchto 5 dětí z celého vzorku žije v domácnostech se zavedeným plynem. Pokud bychom tento vztah mechanicky interpretovali, došli bychom k velmi nelogickému závěru, že zavedení plynu zhoršuje výsledky dětí v kognitivní oblasti. Z toho je patrné, že při interpretaci statistických vazeb je nutné brát v potaz širší souvislosti.

V oblasti vzdělání rodičů jsme nejprve pracovali s průměry počtu roků, které strávili rodiče dětí ve škole. Zde jsme překvapivě nenalezli žádný vztah k výkonům dětí ani k jejich zlepšení. Počet roků ve škole však nemusí být zcela spolehlivým ukazatelem vzdělání. Údaje od rodičů jsme tedy přeskórovali tak, aby úroveň vzdělání lépe odrážely. V potaz jsme brali jak počet roků strávených ve škole, tak kvalitu vzdělání (praktická škola, základní škola, vyučnický list, maturita). Ani zde jsme však souvislosti nenalezli. Podrobněji jsme se ještě zaměřili na souvislost vzdělání rodičů a školní úspěšnost či neúspěšnost jejich dětí. Do vztahu jsme dali typ absolvované školy a skutečnost, zda žák na konci roku 2015/2016 musel opakovat ročník, respektive byl přeřazen do základní školy praktické. Takových dětí bylo v našem souboru 13, z toho 9 z nich pocházelo ze Zelené lokality. To, spolu se skutečností, že v Zelené lokalitě jsou

současně rodiče s nejnižším vzděláním, již naznačuje, že výsledky za celý soubor by mohly vést k zavádějícím interpretacím.

Jediným významným činitelem se tedy zdá být užívání slovenského jazyka v rodině. S jedinou výjimkou žádný z rodičů neuvedl, že by pro rodinnou komunikaci byla výhradně užívána slovenština. Nicméně 12 rodičů uvedlo, že v rámci rodinné komunikace užívají oba jazyky. Skupina těchto dětí při retestu skórovala statisticky významně lépe v Jazykovém skóru. V ostatních souhrnných a agregovaných škálách nebyly rozdíly statisticky významné. Nelze však říci, že by jazyk komunikace v rodině byl činitelem rozdílů mezi lokalitami. Ze 13 dětí, u kterých je v domácím prostředí přítomna slovenština, bylo 6 dětí z Modré lokality, 6 dětí z Červené lokality a 1 dítě ze Zelené. Na základě výsledků můžeme pouze tvrdit, že ty děti v Červené a v Modré, které se i v domácím prostředí setkávají se slovenštinou, skórovaly v retestu u o něco lépe⁴³, nežli jejich spolužáci ze stejných lokalit, kteří se slovenštinou setkávají pouze ve školním prostředí (pro Zelenou lokalitu nelze z důvodu pouze jednoho dítěte se slovenštinou v domácím prostředí takové porovnání udělat).

Charakteristiky dětí

Děti v jednotlivých lokalitách se mezi sebou lišily zejména ve věku, v absolvování předškolní přípravy a tím i v pretestových výkonech. Z tabulky 5 uvedené v podkapitole Popis souboru dětí (2.4) vyplývá, že děti z Modré lokality byly nejmladší a neměly za sebou žádnou státem organizovanou předškolní přípravu. Z kapitoly zaměřené na rozdíly mezi lokalitami dále vyplynulo, že pretestové výkony dětí z Modré lokality byly ve většině oblastí nejslabší a současně bylo jejich zlepšení největší.

Za celý soubor dětí pak ve většině agregovaných a souhrnných škál opravdu platí, že čím byly děti mladší, tím podávaly v pretestu horší výsledky a tím bylo jejich zlepšení větší. Vzhledem k tomu, že je zde velký překryv s efektem lokality⁴⁴, nejsou tyto korelace překvapivé. Aby bylo opravdu možné vysvětlit zlepšení dětí mladším věkem, absencí předškolní přípravy a horšími pretestovými výkony, muselo by uvedené platit i uvnitř jednotlivých lokalit. To se ale neděje.

⁴³ Vzhledem k malým počtům dětí nebylo toto porovnání v rámci lokalit provedeno pomocí statistické analýzy. Vycházíme zde pouze z aritmetických průměrů, které jsou v případech obou lokalit vyšší u dětí se slovenštinou v domácím prostředí.

⁴⁴ Korelace vychází významná z toho důvodu, že k největšímu zlepšení došlo v Modré lokalitě, kde byly děti na začátku nejmladší a zároveň podávaly nejslabší výkony.

V rámci Modré lokality, která nás z důvodu největšího zlepšení zajímá nejvíce, nehraje věk dětí ve výkonech ani ve zlepšení žádnou roli. To shodně platí i pro Červenou lokalitu. V Zelené lokalitě pak uvedené neplatí pro zlepšení ve škále SON-R usuzování. Zde byla nalezena významná záporná korelace mezi věkem a zlepšením. Jinými slovy - čím byly děti starší, tím méně se v dané škále zlepšily.

Co se týče vztahu pretestových výkonů a zlepšení, pak spíše platí, že čím děti v pretestu podávaly lepší výkony, tím bylo jejich zlepšení větší.

Můžeme tedy říci, že věk dětí, ani slabé výkony v pretestu nevysvětlují celkové zlepšení a nepřispívají k tomu, co nazýváme efektem lokality.

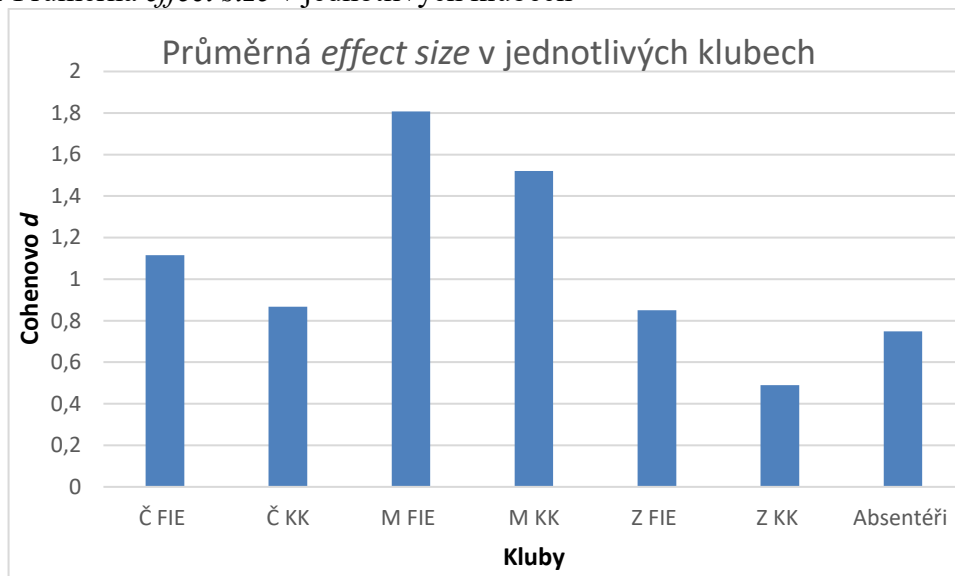
Školní realita + realita klubů

V předchozí kapitole byly naznačeny rozdíly mezi lokalitami. S výjimkou Modré lokality však nelze od sebe oddělit lokalitu a vliv konkrétního učitele. Proto se možné interpretace učitelských vlivů, či spíše možné budoucí hypotézy, pokusíme nastínit až v závěru textu.

Děti z každé lokality však byly rozděleny vždy do dvou skupin – do skupiny FIE a do skupin KK, přičemž každá ze skupin měla svou lektorku či lektora (případně dvojici lektorek). Vzhledem k malým počtům dětí v jednotlivých klubech je velmi obtížné výkony dětí porovnávat. Následující uváděné výsledky je tedy třeba brát v úvahu pouze s tímto omezením. Kompletní přehled deskriptivní statistiky pro jednotlivé kluby i pro všechny hodnoty *d* uvádíme opět v příloze (Příloha 4A-4G). Zde se zaměříme pouze na porovnání průměrných *effect size*, které uvádíme v následujícím grafu⁴⁵.

⁴⁵ Jedná se o průměrné hodnoty *d* získané ze všech subtestů u dětí jednotlivých klubů.

Graf 7: Průměrná *effect size* v jednotlivých klubech



Takovýto pohled na jednotlivé kluby nám ovšem poskytuje obdobné výsledky, ke kterým jsme dospěli v předcházejících analýzách. Největší zlepšení je patrné v Modré lokalitě, nižší pak v lokalitách ostatních. Ve všech lokalitách dále v průměru platí, že zlepšení dětí ve FIE klubech je vyšší než zlepšení v KK klubech. Podívat se podrobněji na vlivy jednotlivých lektorů nám statistická analýza neumožňuje bez kvalitativního pohledu. Budeme se tedy tomu věnovat dále v kvalitativní části.

Vliv jednotlivých klubů nicméně není sycen jen osobností lektorů a klubovými aktivitami, ale také celkovou délkou tréninku. Právě délka tréninku je parametrem, ve kterém se mezi sebou lokality výrazně liší. Z tabulky 2 v části 2.3.2 (Charakteristika škol a klubů v jednotlivých lokalitách) vyplývá, že průměrný počet hodin se řízenými aktivitami, který děti absolvovaly v jednotlivých klubech, variuje od 79 do 158 hodin. Rozdíly mezi dvěma kluby v rámci jedné lokality však činily maximálně 10 hodin. V následující tabulce pak uvádíme průměrné počty absolvovaných řízených aktivit (v hodinách) za jednotlivé lokality.

Tab. 50: Absolvované aktivity v jednotlivých lokalitách (v hodinách)

	Červená	Modrá	Zelená
Absolvované říz. aktivity	83	154	89

Z uvedené tabulky je zcela patrné, že se v časové dotaci tréninkových aktivit liší zejména Modrá lokalita oproti lokalitám ostatním. Jak vyplynulo z předchozího textu, Modrá lokalita je současně lokalitou s největším zlepšením. Vzhledem k těmto skutečnostem lze předpokládat vysoké korelace mezi časem a zlepšením. Tento předpoklad se potvrdil - ve všech souhrnných a agregovaných škálách (s výjimkou Ravenových matic a AŠ Paměť) jsou v celém

souboru dětí korelace mezi délkou tréninku a zlepšením statisticky významné (rozsah korelací od 0,34 do 0,67). Vzhledem k velkým rozdílům mezi lokalitami jak ve zlepšení, tak v délce tréninku, bychom však pro potvrzení vztahu mezi délkou tréninku a zlepšením museli nalézt tyto korelace i uvnitř lokalit. Z následující tabulky však vyplývá, že takovéto vztahy nejsou zdaleka jednoznačné. Obecně však nelze říci, že by délka tréninku žádnou roli nehrála. Spíše se ukazuje, že její význam byl pro každou lokalitu trochu jiný.

Tab. 51: Vztah mezi zlepšením a délkou tréninku

	Celý soubor	Červená	Modrá	Zelená
Znalost čísel	,509(**)	0,334	,538(*)	0,264
Aritmetika	,339(*)	0,283	-0,181	0,049
SON-R Celkový skóre	,608(**)	0,027	0,274	0,488
SON-R Usuzování	,387(**)	-0,054	-0,062	0,375
SON-R Performanční	,669(**)	0,121	,525(*)	,512(*)
Raven	0,1	0,165	-0,232	-0,475
Jazykový skóre	,507(**)	-0,1	0,186	0,396
Gramotnostní skóre	,572(**)	-0,072	,600(**)	0,115
AŠ Kognitivní	,520(**)	0,092	-0,019	0,296
AŠ Jazyk	,618(**)	-0,094	,461(*)	0,337
AŠ Paměť	0,25	-0,063	-0,015	0,43
AŠ Matematika	,584(**)	0,259	0,183	0,117

V tabulce statistické významnosti označujeme *⁴⁶. Na základě údajů uvedených v tabulce lze tvrdit, že v Modré lokalitě délka tréninku významně přispěla ke zlepšení ve Znalosti čísel, v performančních subtestech testu SON-R a v Gramotnostních zkouškách⁴⁷. V Zelené lokalitě nacházíme významnou souvislost pouze mezi zlepšením a performančními subtesty testu SON-R. V Červené lokalitě se zlepšení pak jeví na délce klubových aktivit jako nezávislé. V rámci Zelené a Modré lokality dále nacházíme další středně vysoké korelace mezi délkou tréninku a zlepšením, které nevycházejí statisticky významně s ohledem na malé vzorky dětí v jednotlivých lokalitách.

Lze tedy říci, že délka tréninku hraje ve zlepšení roli, ovšem pouze v něčem a pouze někde. Efekt lokality tedy není zdaleka sycen pouze délkou klubových aktivit, ovšem některé rozdíly mezi lokalitami vysvětluje. Velmi hypoteticky by pak bylo možné uvažovat o tom, že v Červené a v Zelené lokalitě délka tréninku se zlepšením nesouvisí právě z toho důvodu, že

⁴⁶ $p < 0,05$ *, $p < 0,01$ **, $p \leq 0,001$ ***.

⁴⁷ Celkově vychází významná i AŠ Jazyk. Ta je ovšem počítána z Gramotnostního a Jazykového skóre – významnost je tedy dána pouze právě díky Gramotnostnímu skóre.

celková délka aktivit byla příliš nízká (i u dětí, které na klub chodily pravidelně) a proto nemohl být efekt tréninku změřen.

Z uvedeného textu je patrné, že „měřitelné“ rozdíly mezi lokalitami nám neumožňují zcela vysvětlit efekt lokality. Alespoň přiblížit se k pochopení toho, co způsobuje rozdíly mezi zlepšeními dětí z jednotlivých lokalit, se pokusíme na základě kvalitativní analýzy.

4. Výsledky kvalitativní části

4.1. Učitelská a lektorská perspektiva

V této kapitole bude pozornost věnována tomu, jak učitelky a lektorky⁴⁸ ve zkoumaných lokalitách vnímají romské děti a práci s nimi. Na úvod naznačíme, s jakými předpoklady o pedagogické realitě jsme k analýze přistupovali. Jedná se o předpoklady vyplývající z výzkumů učitelských postojů a praktik, které se však netýkaly škol s výhradně romskými dětmi. V této studii tak bylo mimo jiné ověřováno, nakolik se školní a mimoškolní praxe ve zkoumaných lokalitách shoduje s praxí na zahraničních školách hlavního proudu. Především však analýza přistupovala k datům zcela otevřeně, bez uvedených předpokladů (podrobněji viz níže).

4.1.1. Východiska: dilemata ve vztahu minorit a školy

Z obecných poznatků o škole můžeme usuzovat, že potenciálně se vztah mezi dětmi a učitelkami i lektorkami rozvíjí na třech rovinách, které stručně představíme (např. Pianta, 1999, Kontos, Wilcox-Herzog, 1997, de Kruif et al., 2000). **První je individuálně-osobnostní rovina**, která je sycena osobními sympatiemi mezi konkrétní dospělou osobou a dítětem. Ačkoliv zastávají učitelky i lektorky profesionální roli, v níž by měly usilovat o rovný a spravedlivý přístup ke všem dětem, nemohou se zcela ubránit pocitům blízkosti k vybraným dětem. Podstatné však je, aby tyto pocity pak nepřecházely v chování a tudíž ve skupině neprotěžovaly některé děti. **Druhou rovinou jsou specifické vztahy a klima** v konkrétní třídě či klubu, které vyplývají z rolí zastávaných dospělými i dětmi. Učitelky i lektorky realizují určitý model práce s dětmi, který zahrnuje explicitní cíle a pravidla, ale také implicitní zvyklosti, jak a proč se věci dělají. Tento model práce si každá učitelka či lektorka vytváří jako sobě vlastní a používá ho relativně stabilně, takže ovlivňuje všechny děti podobným způsobem. Děti na něj reagují tím, že si vytvoří určité žákovské návyky a aspoň přibližně vědí, jak být v konkrétní třídě či klubu „dobrým žákem či žákyní“ a jakým chováním už překračují učitelské či lektorské požadavky. **Třetí rovina je pak obecně institucionální**. Zahrnuje vztah mezi školou či klubem, které reprezentují konkrétní učitelky a lektorky, žákovskou roli, jejímiž nositeli jsou konkrétní děti, a rodinou, která je ve škole zastupována konkrétním dítětem a jeho

⁴⁸ V klubech působí lektorky-ženy a jeden lektor-muž. Pro zjednodušení budeme používat souhrnné označení „lektorky“, ačkoliv je tím míněn i lektor-muž. V pasážích věnovaných specificky lektorské perspektivě pak bude označení lektorek a lektora odlišeno.

rodiči. Všichni zúčastnění mají určité představy o tom, jak obecně fungují školy a rodiny a co obecně znamená „být žákem“. Tyto představy se pak snaží naplnit nebo se od nich naopak snaží distancovat ve svém vlastním přístupu (tedy na rovině specifických vztahů a klimatu). Například konkrétní učitelka může mít představu, že instituce školy bývá přísná a nevstřícná, s čímž však ona sama nesouhlasí a snaží se o podporující až kamarádský přístup k dětem.

U všech aktérských skupin – učitelky, lektorky, děti a rodiče – se tři zmíněné roviny vzájemně prolínají a reagují na sebe. Pokud mezi rovinami panuje soulad, konkrétní člověk se nedostává do problémových situací. Stejně tak i bezproblémově fungují jeho vztahy s druhými, když existuje soulad v představách a emocích těchto osob. Ale naopak když existuje mezi rovinami rozpor (např. osobní učitelská vize kamarádského vztahu s dětmi jde proti chladným, na pravidlech postavených vztahům, které vyznává škola obecně, ale naráží i na pocity nesympatie vůči některým dětem a jejich rodičům), vzniká v člověku napětí, které se může projevit větší tendencí ke konfliktům a nespokojeností.

V případě dětí z minorit je navíc podstatné, že škola a do značné míry i kluby pro ně představují **instituce majoritní společnosti**. Může tak vznikat asymetrie kopírující případné nerovnosti mezi majoritou a minoritou. Pokud děti ve škole negativně prožívají svůj minoritní původ, cítí se v ní jako (nevítaní) cizinci, může to mít dopad na pokles jejich motivace i reálných výkonů (Chronaki, 2005). Současně ale úspěch ve škole coby instituci majoritní společnosti skrývá potenciální riziko v tom, že děti z minorit, kde není akademické vzdělání silnou hodnotou, se mohou ocitnout ve vnitřním konfliktu. Jestliže rodiny žáků a žákyní nejsou se školou a jejími požadavky v souladu a nepomáhají dětem v jejich zvládnutí, mohou se ty děti, které navzdory tomu ve škole dobře prospívají, obávat vzdálení se od své rodiny a komunity až vykořenění (Hällgren, 2005). Jinými slovy, být ve škole úspěšný znamená krok do majoritní společnosti, ale tedy i krok od vlastní minority. Zejména s nástupem dospívání proto mohou u romských dětí nastoupit pocity identitní nejistoty, kým jsou a kam patří, které opět přináší snížení školní motivace, aspirací a výkonů.

Klíčovou roli ve formálním i neformálním vzdělávání mají dospělé autority – učitelky a učitelé a další dospělí. V případě vzdělávání minoritních skupin to platí ještě silněji, protože pro děti učitelky a učitelé představují zástupce majoritní společnosti a případné odmítání z jejich strany by děti mohly spojovat s celou majoritní společností. Vyučující mohou být nositeli stereotypů, které negativně ovlivňují jejich chování k dětem z minorit. V důsledku pak může docházet k tomu, že děti ve škole nerozvíjí svůj potenciál a opouští tedy vzdělávací systém s výrazně horšími výsledky než děti z majority a než by odpovídalo jejich potenciálu.

Škola tak namísto posilování rovnosti může reprodukovat existující nerovnosti mezi majoritou a minoritami. Proto se na školy apeluje, aby vyučující a další dospělí podílející se na vzdělávání přemýšleli o dětech z minorit dostatečně otevřeně a individualizovaně, jinými slovy, aby neměli vůči dětem z minorit příliš silné stereotypy.

Stereotypy způsobují, že charakteristiky asociované s určitou sociální skupinou jsou zobecňovány na všechny její členy, ačkoliv jejich individuální charakteristiky tomu neodpovídají. To neznamená, že by stereotypy byly zcela nepravdivé – obvykle dobře vystihují část skupiny, ale ne všechny její členy. Ti, kteří se stereotypům vymykají, pak mohou být na jejich základě znevýhodňováni. Když jedinec zastává určité stereotypy, může to být na explicitní, nebo implicitní rovině (Greenwald, Banaji, 1995). **Explicitní stereotypy** jsou zobecněnými představami, kterých si je jejich nositel vědom a o kterých může záměrně přemýšlet. Naopak implicitní stereotypy jsou neuvědomované, ale o to silněji se mohou projevovat v chování člověka. **Implicitní stereotypy** mohou být v rozporu s explicitními, což znamená, že člověk sice tvrdí, že má velmi otevřený a tolerantní přístup k druhým, ale přitom se chová tak, že určité skupiny osob přehlíží nebo na ně útočí.

Etnické stereotypy jsou velice silné a často přechází do implicitní roviny. Důvodem je, že staví na naturalizaci, neboť etnicita (zvláště romská) se projevuje v tělesné rovině. Romové se od majoritní společnosti liší svým vzhledem, takže jejich rozdílnost upoutává pozornost na první pohled a svádí k interpretaci, že veškeré **projevy mají výhradně biologický původ**. Jak ukazují výzkumy učitelských postojů k dětem z etnických minorit (např. Gitz-Johansen 2003), velmi často mají biologicko-esencialistický základ a obsahují silné zobecnění (buť bývá založeno na předchozích profesních zkušenostech).

4.1.2. Metodologie kvalitativní studie

Cílem studie bylo zjistit, jaké postoje učitelky a lektorky zaujímají k romským dětem, jaké pedagogické praktiky vůči nim používají a jak hodnotí své zkušenosti s úspěšností své výuky. Učitelská a lektorská perspektiva představuje důležité doplnění informací z psychologických testů v rámci experimentální studie. Aby bylo možné **vysvětlit výsledky dětí, je třeba vzít v potaz i různé vlivy ze školního a rodinného prostředí**, které překračují samotnou experimentální podmínku, tj. zda děti navštěvují klub KK či klub FIE. Vlivům pocházejícím ze školy a klubů je věnována tato kapitola, vlivům pocházejícím z rodiny a komunity následující kapitola.

Ve studii byly zkoumány dvě aktérské skupiny – učitelky a lektorky, které se v řadě ohledů liší, ale současně je jejich společným jmenovatelem to, že **pedagogicky vedou skupinu dětí ve formálním prostředí a jsou pro děti dospělou, majoritní autoritou**. Obě skupiny jsme analyzovali jak odděleně, tak ve vzájemném porovnání. Zajímalo nás, co je charakteristické pro postoje a zkušenosti obou skupin, jaká míra shody je uvnitř každé skupiny a dále v čem je učitelský a lektorský pohled rozdílný.

Data od každé skupiny jsme získali **kombinací tří metod, kterými byly rozhovory, pozorování a hodnotící škály**. Každá z těchto metod má těžiště v něčem jiném, a proto se vzájemně doplňují (např. v hodnotících škálách se učitelky a lektorky vyjadřují o jednotlivých dětech, na což v rozhovorech nebyl prostor). Zároveň je ale mezi nimi také dostatečný obsahový překryv, který dovoluje ověřování platnosti informací (např. v rozhovorech učitelka či lektorka zdůrazňuje určité principy práce s dětmi, které pak jsou či nejsou přítomny v pozorované výuce) a je zdrojem pro jejich další prohlubování, když jsou aktérky požádány o vyjádření k případnému zjištěnému rozporu. Jednotlivé metody a charakter dat, která jejich prostřednictvím byla získána, nyní podrobněji představíme.

ROZHOVORY

Rozhovory s učitelkami měly za cíl zjistit, jaké pedagogické postupy učitelky a lektorky používají (či chtějí používat) při práci s romskými dětmi a jaké k tomu mají důvody, včetně představ o romských dětech jako skupině i o jednotlivých dětech, které aktuálně navštěvují jejich třídu. Konkrétně se rozhovory zaměřovaly na následujících pět základních okruhů: 1) Osobní učitelská dráha, 2) Osobní pedagogická koncepce, 3) Postoje ke školské politice i pedagogické praxi vzdělávání romských dětí, 4) Charakteristika školy, 5) Charakteristika třídy. Rozhovory s lektorkami se dotýkaly obdobných témat, avšak vztažených k mimoškolnímu klubu.

Rozhovory s učitelkami byly provedeny v září 2015 při osobním setkání, které trvalo 70-90 minut. Rozhovory s lektorkami proběhly v průběhu podzimu 2015 prostřednictvím skype a jejich délka byla 40-50 minut. Na konci školního roku pak rozhovory nahradila sada široce otevřených otázek, které mapovaly celkový dojem učitelek a lektorek z průběhu školního roku. Na rozhovory a otevřené odpovědi z dotazníku byla použita tematická obsahová analýza, která spočívá v identifikaci témat, o nichž aktéři/aktérky hovoří (nebo nehovoří), a rovněž způsobů, jakými je uchopují. Smyslem je porozumět tomu, jaká témata a v jakém vzájemném vztahu

tvoří individuální či skupinovou perspektivu konkrétních aktérů/aktérek (Braun, Clarke 2006).

POZOROVÁNÍ

Pozorování v rozsahu dvou dnů probíhalo jak ve školní výuce, tak v klubech. Pozorování bylo nestandardizované, tj. předem nebylo stanoven, co bude sledováno, ale naopak se pozornost věnovala všem podstatným událostem ve výuce či v klubu, a to na straně dětí i na straně učitelek a lektorek. Pozorování bylo zaznamenáno a následně podrobeno otevřenému a axiálnímu kódování, které vychází ze zakotvené teorie. Výsledky analýzy následně byly porovnány se závěry rozhovorů a škál. Témata, u nichž byl mezi pozorováním a rozhovory či hodnotícími škálami zjištěn nesoulad, byla opětovně vrácena do analýzy pozorování s cílem ověřit, čím je rozpor způsoben. Pozorování je zajímavým zdrojem doplňkových dat, ale kvůli příliš malému rozsahu jej nelze brát jako platný obrázek o podobě školní výuky a klubových setkání. Je možné, že pozorování probíhalo v mimořádné dny, které nereprezentují obvyklý průběh práce s dětmi, k čemuž přispívala sama přítomnost pozorovatelky, díky které se měnila dynamika skupiny.

HODNOTÍCÍ ŠKÁLY

Protože při rozhovorech nebyl dostatečný prostor pro komentování všech jednotlivých dětí, které navštěvují příslušné třídy či kluby, byly učitelky a lektorky požádány o vyplnění hodnotících škál. Ty stanovovaly několik dimenzí, v nichž byly individuálně posuzovány všechny děti dané skupiny. Učitelky i lektorky vyplňovaly hodnotící škály dvakrát – na začátku školního roku (učitelky v říjnu 2015, lektorky v únoru 2016) a na konci školního roku (obě skupiny v červnu 2016). Hodnocení probíhalo na číselné škále od 1 do 5, takže jeho vyplnění bylo rychlé a následně údaje bylo možné kvantitativně zpracovat.

Hodnotící škála pro učitelky zahrnovaly v prvním termínu následujících deset dimenzí: 1. Zvládání školních úkolů ve slovenském jazyce, 2. Zvládání školních úkolů v matematice, 3. Chování k vyučujícím, 4. Chování k ostatním dětem, 5. Motivace a vůle k plnění školních úkolů, 6. Dispozice, nadání (vrozené schopnosti), 7. Podpora školního úsilí ze strany rodičů, 8. Pozitivní vztah ke vzdělání, 9. Zvládání sebe, ukázněnost, poslušnost, 10. Potenciál dokončit úspěšně ZŠ. V druhém termínu hodnotící škála opět obsahovala uvedených deset dimenzí a navíc byly přidány tyto: 11. Pravidelnost docházky do školy, 12. Zlepšení dítěte v průběhu školního roku.

Hodnoticí škála pro lektorky zahrnovala v prvním termínu následujících dvanáct dimenzí: 1. Pravidelnost docházky do klubu, 2. Zvládání úkolů na jemnou motoriku (spojování, vystřihování atd.), 3. Zvládání úkolů na paměť (zapamatování básničky či písničky atd.), 4. Zvládání úkolů s čísly (označení číslic, sčítání, odhad velikosti atd.), 5. Chování k lektorkám/ům (komunikativní, slušné, vstřícné atd.), 6. Chování k ostatním dětem (vyhledává kontakt, komunikuje), 7. Motivace k zahájení nových úkolů (má chuť do nových úkolů), 8. Vytrvalost při řešení úkolů (snaží se úkol dokončit i při nezdarech), 9. Komunikace ve slovenském jazyce (rozumí, vyjádří své záměry), 10. Dispozice, nadání (vrozené schopnosti), 11. Podpora ze strany rodičů, 12. Zvládání sebe, ukázněnost, poslušnost. Pro druhý termín byla přidána ještě dimenze 13. Zlepšení dítěte v průběhu celého roku.

4.1.3. Výsledky: Učitelská perspektiva

Tři školy, kde výzkum probíhal, se od sebe v mnoha ohledech liší. Jsou odlišně velké, jsou určeny pro odlišné věkové skupiny dětí, mají odlišně složenou žákovskou populaci atd. Navzdory tomu je ale přístup všech čtyř učitelek a jejich zkušenosti s výukou romských dětí v řadě aspektů podobný. V dalším textu představíme hlavní výsledky z analýzy rozhovorů, hodnotících škál a pozorování. Zaměříme se přitom jak na zmiňované podobnosti, tak i na specifika škol, tříd a učitelek. Hlavní pozornost je věnována tomu, jak učitelky uvažují o svém pedagogickém přístupu, přičemž analýza vychází především z rozhovorů a hodnotících škál. Ty ale zachycují především deklaratorní rovinu – tedy, co učitelky o své práci říkají/píší, což se může lišit od toho, co prakticky ve výuce dělají. Ovšem rozhovory dokáží odhalit i některé rozpory v pohledu učitelek, které si ony samy neuvědomují a tudíž je ani nechtějí prezentovat. Výsledky analýzy rozhovorů byly následně konfrontovány s údaji z pozorování a z hodnotících škál, čímž se případné nekonzistence v pedagogickém přístupu ještě více zvýraznily.

Protože v některých pasážích analýzy může na straně čtenářstva vznikat tendence kriticky hodnotit popisovaný učitelský přístup, považujeme za nezbytné vyzdvihnout a ocenit odvahu, s níž se učitelky a celé školy zapojily do výzkumu, a zdůraznit, že u každé učitelky – přestože používala jiné postupy i zdůvodnění – byla patrná snaha podpořit své žáky a dovést je co nejdále.

4.1.3.1. Co je cílem školního vzdělávání? Realita versus kurikulární dokumenty

Všechny tři učitelky se shodují, že škola je v životě romských dětí zcela zásadní a pozitivní zkušeností. Ve škole se děti z osad poprvé systematicky setkávají s majoritní společností, které díky tomu mohou i do budoucna lépe porozumět, získávají zcela nové znalosti a dovednosti (např. dovednost kreslit, která není podle učitelek v rodinách rozvíjena) a zvykají si na určitý režim dne (např. mít povinnost přijít v určitý čas). Tyto dlouhodobé efekty školního vzdělávání mohou být rámované dvěma základními pojetími. Jedním je **pojetí školy jako místa vzdělávání**, kde jde o poznatky a dovednosti. Ty mají buď **akademický účel**, což znamená, že slouží k dalšímu vzdělávání (např. toto je nutné se naučit, aby dítě pochopilo to, co se bude učit na střední škole a aby se vůbec na střední školu dostalo). Nebo **praktický účel**, podle kterého je odůvodněné jen to učení, které má přímé využití v reálných životních situacích, a to navíc v podmínkách života Romů. V druhém rámujiícím pojetí je škola místem socializace do majoritní společnosti. V tom případě je cílem vzdělávání poznat výdobytky civilizace, jako je tekoucí voda a WC, ale také přijmout hodnoty a normy, na nichž většinová společnost stojí (např. meritokratická norma).

Žádná ze čtyř zúčastněných učitelek se ve svém pedagogickém přístupu nekloní k akademickému vzdělávání. A to ačkoliv mají zprostředkované nebo i ojediněle přímé zkušenosti s romskými dětmi, které dokázaly vystudovat střední a dokonce i vysokou školu. Také se žádná z nich nevyslovuje výhradně pro socializační funkci školy. Naopak ale všechny shodně zdůrazňují, že školní učení musí být zaměřeno co nejvíce prakticky. To také reflektují jejich školní vzdělávací programy. Že se jedná o specifický princip pro vzdělávání romských dětí a nikoliv o univerzální pedagogický postoj, naznačuje situace na Zelené škole, kde vedle sebe koexistuje ŠVP pro romské třídy, který zdůrazňuje právě **prakticky využitelné znalosti**, a více akademicky orientovaný ŠVP, přímo odvozený ze státního vzdělávacího programu pro smíšené třídy. O jaké konkrétní cíle se učitelky na základě principu praktického vzdělávání snaží ve výuce prvního ročníku?

Aby teda vedeli hlavne, ja si myslím, čítať, písať, počítať. No, určite aj tie nejaké práce hej, ako aby boli zruční. Myslím si, že toto hlavne je to vlastne zamerané na tú školu pre ten praktický život. (Zelená učiteľka)

Naučiť dieťa čítať, poznať abecedu, počítať... aby dieťa vedelo sa orientovať v svojej obci, kde sa nachádza, ako sa volá tá obec, akú školu oni navštevujú, aby vedeli napísať svoje meno, priezvisko. (Červená učiteľka)

Od hygienických návykov až potom, cez to učenie. ... tie písmenká, aj naučiť písať, aj

čítať, aj počítať, to je vlastne náš cieľ. (Svätlemodrá učiteľka)

Z hľadiska **vzdelávacích cieľů** se tedy učitelky snaží o zvládnutí psaní, čtení a počítání, a to nikoliv proto, aby dítě bylo schopno četby knih či dalšího vzdělávání, ale proto, aby se zvládlo orientovat v sociální realitě. Vše je tedy velmi **instrumentální**. Kromě toho ale učitelkám jde také o osvojení určitých pracovních návyků, které souvisí s disciplinací těla v kolektivní instituci. Disciplinace těla má pro učitelky dvě roviny: jednou je hygiena (umývat si ruce po použití toalety, odhazovat odpadky do koše) a druhou je zvládání frontální výuky: *Aby proste to vedeli ma vnímať a sedieť, počúvať, že nesmie sa baviť (Tmavěmodrá učitelka)*

Pozorování výuky ukázalo, že i když všechny učitelky disciplinaci těla zdůrazňují, ve výuce k ní přistupují rozdílně. Zatímco v obou třídách Modré školy na ni byl kladen velký důraz. Obě učitelky opakovaně používaly následující a podobné výzvy, a to jak ve vyučovacích hodinách, tak o přestávkách: *Sešit na kraji lavice, zavřená ústa, posadíme se. Ticho, dobrú chuť a nerozprávať*. Když děti zvládají podřizovat své tělo (a mysl) školním prostorům a aktivitám, učitelky to oceňují, a to dokonce více než výkony v kognitivních úkolech. Každopádně v obou třídách Modré školy je výrazně přítomen řád a učitelky jej – více než v jiných školách – různými praktikami posilují.

V Červené škole byla disciplinace těla také používána, ale méně často a méně nápadně. Podílet se na tom může fakt, že Červená osada byla charakterizována jako nejlépe fungující a vybavená, takže děti mohou mít interiorizované takové chování, které je se školními požadavky dobře slučitelné. Deklarovaný důraz na zvládání těla se tak v Červené škole vlastně setkává s úspěchem, takže učitelka nemusí explicitní disciplinaci tak silně používat. V Zelené škole byla situace odlišná. Učitelka sice deklarovala velký význam zvládání těla, ale ve výuce nebyla příliš důsledná při jejím vyžadování. Explicitní disciplinace tedy nebyla v hodinách příliš přítomná, ačkoliv děti deklarované požadavky nedokázaly naplnit. Je to jeden z příkladů nekonzistence v přístupu Zelené učitelky.

Popsané disciplinační cíle nejsou kodifikovány ve školním vzdělávacím programu a učitelky samy příliš dobře nereflektují postupy, které k jejich prosazování používají. Například v pozorování výuky bylo zaznamenáno několik situací, kdy každá z učitelek používala kárání dětí za nevhodné chování, ale přitom v rozhovorech všechny uváděly, že tresty téměř nevyužívají a že dominantně chválí ty děti, od kterých chtějí, aby se ostatní učili chování. Kvůli omezené reflexi vážne možnost o těchto cílech a jejich způsobech prosazování komunikovat v rámci pedagogického sboru i v metodických materiálech. To je problematické zvláště proto, že se jedná o cíle klíčové, které do značné míry vystihují specifikum vzdělávání romských dětí.

Jedním z důvodů slabší reflexe je **rozpor**, který vyplývá ze snahy **dostát požadavkům státního vzdělávacího programu pro základní školy**. Všechny tři zkoumané školy jsou formálně běžnými základními školami, a musí proto následovat národní kurikulární dokument: *Čo sa týka učebných osnov tak ideme riadne podľa základnej školy, teda ako je dané vlastne štátom. (Zelená učiteľka), Snažiť sa to isté. (Svetlemodrá učiteľka), Žiadny iný program, ideme bežne ako normálne školy. (Tmavěmodrá učiteľka)* Na jedné straně tedy deklarují, že státní vzdělávací program naplňují, ale současně přiznávají, že s romskými dětmi nemohou dosáhnout stejných výstupů jako v majoritních základních školách: *Naučiť sa tie základy, ako aj keď musíme to zjednodušiť trochu. (Svetlemodrá učiteľka), Na nižšej úrovni, ako biele deti, ako ten podľa toho štátneho vzdelávacieho programu, deti sú slabšie (Červená učiteľka), Každá učiteľka tak trochu aj tie učebné plány posunie, lebo sa snaží tým deťom dať vlastne, že aby to pochopili. (Tmavěmodrá učiteľka)* V rámci školního vzdělávacího programu mohou školy zdůraznit svá specifika a přizpůsobit obsah své žákovské populaci (jako je tomu např. na Zelené škole), ale požadované výstupy musí naplnit. Všechny učitelky jsou ale k tomu, jak se jim to daří, skeptické.

Učitelky z Modré školy proto považují za řešení úpravu povinných kurikulárních dokumentů pro romské děti: *Keby sa to (Štátny vzdelávací program) zjednodušilo možno, lebo je to veľa vecí aj keď zoberieme druhý stupeň, ktoré tieto deti nezvládajú. Pre nich je to ťažké, oni.. fyzika napríklad, chémia, to sú predmety, ktoré sú veľmi ťažké. ... Vyňať z toho učiva, len ten základ dajaký, len taký, čo fakt budú to do života potrebovať.* Rizika, která by to přinášelo pro prohloubení **segregace vzdělávacího systému**, si učitelky neuvědomují, a to zejména proto, že již v dnešním systému segregace existuje, byť není založena formálně.

Výhradně romské školy či třídy mají podle učitelek z pedagogického hlediska velké přednosti: *Lepšie je keď pracovať s jednou rovnakou skupinou ... Len rómske deti, si už zvykli na tú skupinu, že sú to rómske deti a my im už sa venujeme tak ako sa im máme venovať.* (Červená učiteľka) Zmiňovány byly následující faktory: a) homogenita třídy dovoluje efektivněji přizpůsobit školní vzdělávací program i konkrétní didaktické postupy, b) takové třídy jsou méně početné, díky čemuž je posilován individuální přístup při výkladu a nácviku, c) mezi dětmi nevznikají závažnější konflikty, které by měly kulturní základ, d) rodiče dětí homogenitu skupiny podporují (naopak ve smíšené třídě by pravděpodobně ne-romští rodiče odmítali, aby mezi jejich a romskými dětmi byl bližší kontakt, např. sezení v lavici), e) školy jsou velmi dobře vybaveny díky mimořádným finančním prostředkům z ESF, na které nemají běžné školy nárok.

Všechny čtyři učitelky pokládají vybavenost jejich základní školy za dobrou nebo dokonce skvělou. Například ve třídách mají interaktivní tabule, počítače, knihy atd. Díky speciálním grantům mohou romské školy získat mnohem více finančních prostředků než ostatní školy. To vzbuzuje ve veřejnosti averzi, kterou učitelky vnímají a částečně s ní i souhlasí: *Dostávají stravu zadarmo, cestu zadarmo, učebnice zadarmo, tak kto je diskriminovaný, oni alebo my svojim deťom však aj u nás zamestnanci majú deti, my musíme kúpiť jedno, druhé, tretie, štvrté, ale rodičia to veľmi nesnažia sa dačo prispieť aj tomu štátu odvd'ačiť za to, že oni všetko dostávajú.* (Červená učitelka), *Oni si to viacmenej nevážia, hej. Lebo do nich sa investuje fakt, majú podmienky no, jak keby sme mali porovnať naše deti chodili, nemajú školy proste také vybavenie, jak máme my tu.* (Tmavěmodrá učitelka) Když v Modré škole otvíraly novou budovu, účastnilo se oslavy mnoho důležitých osob z města, od nichž pak zaznívaly kritické hlasy: *Každému sa páčilo, len každý si povie, že načo, zase pre nich a tam im v škole tečie strecha, majú zlú jedáleň a tam sa peniaze nedávajú, vždy sa dotuje tu.* (Světlemodrá učitelka) Učitelky tedy potvrzují, že školy pro romské děti mají lepší materiální podmínky než ostatní školy, což vítají proto, že se jim v dobře vybavených třídách lépe učí. Ale současně jim investování do škol pro romské děti připadá trochu nespravedlivé, zvláště proto, že považují romské děti a zejména rodiče za mírně nevďečné. V tom se odráží i přesvědčení učitelek, že romské děti nedokáží získat vzdělání a uspět v požadavcích školy (jako instituce majoritní společnosti).

4.1.3.2. Jaké charakteristiky romských dětí ovlivňují vzdělávání?

Všechny čtyři učitelky mají dlouholeté zkušenosti s výukou romských dětí, o které opírají své představy o tom, jaké charakteristiky vážící se na školní vzdělávání romské děti mají. Všechny učitelky zdůrazňují, že romské děti na prvním stupni ZŠ jsou živé, milé, vstřícné, vyhledávají pozornost dospělých a jsou vděčné za jejich zájem. A to dokonce do té míry, že se snaží ostatním zavděčit a vyhovět. Podle učitelek se naprostá většina dětí těší na nástup do školy a také do školy chodívá ráda. Absence nezdůvodněné nemocí vyplývají tedy spíše z rozhodnutí rodičů než z nechuti dětí jít do školy. Podle učitelek bývá relativně běžným důvodem absence to, že rodiče potřebují od starších dětí pomoc při hlídání mladších sourozenců, nebo že rodiče chtějí vzít s sebou děti na nákupy v den výplaty sociálních dávek.

Ve vztahu k nižší úspěšnosti učení všechny učitelky souhlasně a opakovaně zdůrazňovaly tři hlavní problematické oblasti: nezvládnutí slovenštiny, slabá koncentrace pozornosti a omezené zkušenosti. Ve všech oblastech učitelky prováděly srovnání s dětmi

z majoritní populace, a to navzdory tomu, že pouze učitelka Zelená má přímou pedagogickou zkušenost s výukou na ne-romské škole. Ostatní učitelky při srovnání využívají zkušenosti s vlastními dětmi a jejich spolužáky, informace od jiných vyučujících, se kterými se stýkají, a ve společnosti tradované přesvědčení o tom, co by děti určitého věku měly být schopny zvládnout. Ve všech pro školu relevantních oblastech přitom učitelky explicitně i implicitně pokládají romské děti za slabší, než bývají děti z majority. Připouští samozřejmě individuální rozdíly mezi dětmi (tedy u některých dětí zdůrazňují jejich šikovnost), ale převládající trendy v obou žákovských populacích vidí jako jednoznačně odlišné. Protože považují romské děti za slabší, hodnotí také jejich výuku za mnohem náročnější: *Je to úplne iné, to sa nedá porovnať absolútne. Vôbec, ani trochu. ... Práca s týmito deťmi je oveľa, oveľa náročnejšia, je ťažšia práca. ... Treba sa týmito deťom viacej venovať, rozhodne viac. (Zelená učiteľka)*

Tři zmiňované oblasti dávají učitelky do přímé souvislosti s tím, jak popisují a hodnotí výuku ve svých třídách, jaké didaktické postupy volí a jak se vyrovnávají s pedagogickými nezdary. Představíme je proto podrobněji. Učitelky považují tempo výuky romských dětí za výrazně pomalejší oproti školám s převahou majoritních dětí, a to právě v důsledku vzájemné kombinace uvedených faktorů. Je logické, že čím pomalejší je tempo výuky, tím je obtížnější naplnit požadavky státního vzdělávacího programu (viz výše).

Jazyk

Největší slabinou, která brzdí výuku v prvním ročníku, je podle učitelek nezvládnutí slovenštiny, která pro děti není mateřským jazykem: *Decká tieto rómske rozprávali po slovensky, toto je tam problém dosť veľký. Od nulky sa učia, ale niektoré deti majú s tým problém, majú tú bariéru. (Zelená učiteľka)* Setkávají se se slovenštinou tedy jen jako s jazykem externího prostředí mimo svoji komunitu, např. když jedou s rodiči nakupovat nebo když se dívají na televizi. Pokud slovensky umí, jedná se o **povrchní a pasivní znalost**. Některé děti dokonce neumí vůbec.

Učitelky tedy považují za nutné první měsíce školní docházky překonávat jazykovou bariéru, aby děti vůbec byly schopny rozumět učitelským pokynům. Žádná z učitelek romštinu neovládá, dvě z nich znají několik základních slov, kterými mohou děti v úkolech nasměrovat (Zelená a Tmavěmodrá učitelka). V situacích, kdy nějaké dítě nerozumí, proto učitelky buď použijí své kusé znalosti romštiny, nebo požádají o pomoc občas přítomné pedagogické asistentky ovládající romštinu (v žádné ze tříd není romská asistentka přítomna trvale), nebo vyzvou zdatnější děti ve třídě k tlumočení. Třetí varianta je organizačně nejjednodušší, a proto

i nejčastější (vyskytovala se i v pozorované výuce). **Zapojování dětí do překladů** podporuje vzájemné žákovské učení, což je jistě pozitivní. Ovšem na druhou stranu můžeme také předpokládat, že se na základě toho mezi dětmi na základě jazyka (a nikoliv jiných schopností) utváří určitá hierarchie těch školně zdatnějších, které se mohou cítit ve škole důležité a potřebné, a těch ostatních, pro které škola může vystupovat jako cizí až nepřátelské prostředí.

Na slabou úroveň slovenštiny školy reagují také tím, že **navyšují počet vyučovacích hodin slovenského jazyka**, a to ve všech případech o 2 hodiny. Samy učitelky ve svých třídách trvají na dodržování slovenštiny a napomínají děti, pokud přejdou do romštiny. Ve světle toho ani nepovažují za nevýhodu, že žádná z nich romštinu neovládá (maximálně znají pár základních slov týkajících se školy): *Určite by bola výhoda, keby ten učiteľ vedel po rómsky, ale zas viete, jak sa hovorí, na Slovensku po slovensky. (Zelená učitelka)* Aby si děti slovenštinu osvojily, je podle učitelek nutnou podmínkou její aktivní užívání. Na rozvoj slovenštiny jsou pak zaměřena i jejich očekávání týkající se klubů KK a FIE (viz níže). Používání slovenštiny ve vyučování by mělo nahraovat to, že v rozhovorech učitelky opakovaně zdůrazňovaly, že pokládají za zásadní mít ve výuce prostor pro aktivní zapojení každého dítěte a pro individuální práci s nimi.

Z pozorování se ale ukázalo, že děti v hodinách **mluví relativně málo** – ovšem situace se v různých třídách lišila. Červená učitelka se snažila aktivně rozvíjet komunikaci dětí. Hodně na ně mluvila a současně je vyzývala k odpovědi a k popisu postupu. Je však třeba připomenout, že se jedná o učitelku, která není rodilou mluvčí a její slovenština vykazuje přízvuk i agramatismy. Naopak v Modré škole mluvily především samy učitelky a děti nedostávaly k projevu příliš příležitostí. Vedení dětí k verbalizaci postupu bylo přítomno pouze v matematice. V zaznamenaných situacích se jednalo o uzavřenou formou odpovědi, kdy děti měly doplňovat jedno vhodné slovo do věty vyřčené Světlemodrou učitelkou: *Učitelka říká – Máme plus, budeme přidávat nebo schovávat? Děti hromadně odpovídají – Přidávat!* V takovém případě se nejedná o rozvoj jazykových a řečových dovedností. V Zelené škole byla komunikace s dětmi ve výuce přítomna, avšak nejednalo se o **verbalizaci kognitivních operací a úkonů** (např. že by děti popisovaly, jak přemýšlely o zadaném příkladu a proč zvolily určité řešení) a navíc ve zvýšené míře zahrnovala děti, které docházely do klubu KK, který Zelená učitelka vedla. I z jiných situací vyplývalo, že učitelka má tendenci přednostně se zaměřovat na děti, s kterými pracovala v klubu. Je pravděpodobné, že v kolektivu to vytvářelo napětí, a proto nelze splývání učitelské a lektorské role doporučit.

Soustředění a motivace

Podle učitelek jsou romské děti schopny soustředit se jen na krátkou dobu. Učitelky se liší v odhadované maximální délce soustředění – uvádí rozsah od 10 do 20 minut. Shodují se ale v tom, že se jedná o **kratší dobu soustředění**, než je obvyklá u dětí stejného věku z majoritní populace. Navíc u nich pozorují snazší unavitelnost, která redukuje reálnou dobu učení. Zvláště v první třídě je podle učitelek zcela nemožné, aby děti (i při střídání činností) pracovaly celé čtyři hodiny dopoledního vyučování. Ani u starších ročníků ale není soustředění a výdrž vysoká. To přináší zvláště velké komplikace ve školách, které kvůli stísněným prostorům musí mít střídavě odpolední vyučování. Jedná se o Červenou školu a až do loňského roku o Modrou školu. V těchto školách sice nebyla výuka na směny aplikována na první ročníky, ale ani děti ve druhém ročníku nejsou podle učitelek na takové pracovní podmínky zralé. Odpolední vyučování vyžaduje časnější zahájení dopoledního vyučování, což se již dotýká i prvních ročníků. Z hlediska soustředění dětí se opět nejeví příliš výhodné, když vyučování začíná již v 7:30, protože děti bývají ještě rozespalé nebo dokonce na první hodinu zaspí. To platí zvláště v případě Červené školy, kde je situace ztížena dojížděním dětí – pokud nestihnou ranní autobus, musí jet až o hodinu později a reálně tak velká část z nich přichází až na druhou vyučovací hodinu. Čistý čas věnovaný vyučování se tak zkracuje.

Na základě učitelských výpovědí můžeme usuzovat, že krátké a slabé soustředění většiny romských dětí má přímé důsledky pro efektivitu učení, a to ve dvojím smyslu. Zprvė to znamená, že **učení musí být rozděleno do malých úseků**, takže se nedaří jít v určité výukové situaci do větší hloubky a provádět transfer mezi podobnými příklady. Zadruhé to má negativní vliv na zapamatování osvojovaných znalostí, které se v krátkém čase **nestihnou procvičit a upevnit**. Je tedy nutné se k učivu vracet: *Opakujete, opakujete no a niekedy sa stane, že si nepamätajú, čo ste im povedali. Takže, možno aj tá pamäť, majú krátkodobejšiu možno pamäť.* (Zelená učiteľka) Ačkoliv výzkumy (např. Rendl, Vondrová et al., 2013) ukazují, že vyučující si obecně stěžují na špatnou návaznost výuky kvůli tomu, že si děti nepamatují nebo nerozumí předchozímu učivu, v případě zkoumaných škol s romskými dětmi se situace liší. Zde totiž vyučující nepočítají s domácí přípravou (viz níže), která může probírané učivo upevnit a starší učivo, na které je nutné navázat, připomenout. Protože ale romské děti se doma neučí, ani nemají domácí úkoly, je postupu učení zcela závislý jen na práci ve škole.

Koncentraci pozornosti dávají učitelky do souvislosti se školní motivací dětí. V jejím hodnocení se nachází určitý rozpor. Na jednu stranu všechny učitelky uvádí, že se děti do školy těší (a to jak dlouhodobě před nástupem do základní školy, tak i každodenně v průběhu první

třídy). Na druhou stranu ale učitelky hodnotí motivaci velké části dětí k plnění školních povinností jako slabou. V situacích, kde je nutné určité **sebezapření**, kde činnost není jednoznačně příjemná, kde je nutné překonávat nějaké překážky, tam podle učitelek mnoho dětí poleví: *Niektoré deti nebaví ani taká hračka, ani taká, lebo to treba dodržiavať dajakého režimu, treba pozerat' na hodinky, treba,... no treba byť slušným treba byť a načas prísť do školy, do komunitného centra a počúvať všetky pokyny, čo hovorí pani učiteľka, vychovávateľka tak. (Červená učiteľka)* Další pokles školní motivace vzniká v dlouhodobém horizontu, který se explicitně dostává do hry u dětí na druhém stupni základní školy. Podle učitelek děti a jejich rodiče žijí v přesvědčení, že jako Romové **nezískají zaměstnání**, a to ani v případě, že budou mít dokončení vzdělání. To podle učitelek logicky vede k tomu, že nechtějí do školy investovat víc, než je nezbytné. Nezbytná se jim jeví docházka do školy, protože při neomluvených absencích vzniká riziko, že rodina ztratí nárok na sociální dávky (viz níže). Ale být fyzicky ve škole nemusí znamenat aktivně se zapojovat do školních úkolů a učit se.

Obvyklé formy motivace uplatňované na školách pro majoritní populaci, které operují s tím, že dokončené vzdělání je podmínkou pro další přijetí na vyšší vzdělávací stupně či do žádaného zaměstnání, tak v těchto školách nefungují: *Však toľko detí tu bolo takých šikovných, čo naozaj nepotrebovali voľajakú špeciálnu starostlivosť, a nakoniec v štrnástich otehotnie. Čo tam už. A šikové dievča. Jednotky dvojky malo. A už nič. Potom už nič. (Tmavěmodrá učitelka)* Toho si jsou učitelky vědomy, ale současně nenabízí jiné alternativní způsoby motivace.

Z vývojové psychologie vyplývá, že téměř univerzálními charakteristikami dětí ve věku pěti až sedmi let je **zvědavost, aktivita a vstřícnost** vůči dospělým (snaha být „dobrým dítětem“). Proto nebývá v prvním ročníku tak silný problém získat děti pro plnění školních úkolů. Ve zkoumaných třídách však ani přirozeně vysoký stupeň aktivity pěti až sedmiletých dětí nestačí k tomu, aby učitelky byly s plněním úkolů plně spokojeny. Romské děti totiž podle učitelek jsou zvědavé a vstřícné, ale zároveň **nedokáží svoji energii usměrňovat a nemají vůli** na setrvání u úkolu, který se jim aktuálně nedaří. Zdá se, že problém se zesiluje, když do prvního ročníku chodí i děti starší (ve zkoumaných třídách jsou kvůli odkladu školní docházky a opakování ročníku děti až o 3 roky starší), protože jejich distance od školních úkolů s blížícím se dospíváním přirozeně narůstá. Navíc může být motivace snižována i jazykovou bariérou, která posiluje pocit nepatřičnosti a cizosti.

Ačkoliv všechny čtyři učitelky deklarují pozitivní a podporující postoj k dětem ve své třídě a žádná z nich aktuálně neuvažuje o změně zaměstnání, protože se cítí v učitelství obecně i na konkrétní škole poměrně spokojené, ve třech případech (Zelená, Červená a Světlemodrá učitelka) vyjadřovaly určitou **frustraci** pramenící z nízké motivace dětí a z malé účinnosti

jejich pedagogických snah: *Bolo by to úplne iné, keby fakt na tých deťoch bolo vidno, že chcú. Že oni niečo chcú. Že chcú to dosiahnuť, majú iniciatívu. (Svätlemodrá učiteľka), No len škoda, že keby bola tá spätná väzba viac s tými dečkami, tak by bolo super. To by sa mi páčilo. (Zelená učiteľka)*

Frustrace je vždy dôsledkom nenaplnených očakávaní. Z rozhovorů a pozorování usuzujeme na to, že zkoumané učitelky – navzdory tomu, že mluví o akceptaci specifík romských dětí, která je nutně vedou ke změně vzdělávacích cílů oproti majoritním žákům – je nepřijaly a poměřují svoji aktuální pedagogickou praxi standardy z majoritních škol (i proto, že jsou k tomu tlačeny státními vzdělávacími programy). Projevuje se to zejména u učitelky v Zelené škole. Z hlediska profesní identity jsou pocity frustrace velice rizikové, protože mohou způsobovat implicitní odmítání romských žáků a pochybnosti o svých profesních kompetencích a mohou být příčinou profesní nespokojenosti až syndromu vyhoření. Podobně jako v případě rozporného postoje k naplňování národního kurikulárního dokumentu, i zde je v učitelských výpovědích patrná nižší reflexivita. Prezentovaná očekávání vůči vzdělávání romských dětí jsou směsí esencialistických generalizací, zklamání, nedůvěry, ale také tlaku na individualizaci a naděje.

Malé nebo odlišné zkušenosti

Třetí oblastí, v které všechny čtyři učitelky spatřují příčinu nižší školní úspěšnosti romských dětí, jsou jejich specifické životní zkušenosti. Tyto zkušenosti získávají prostřednictvím aktivit, kterým se děti mimo školu věnují, a v prostředí, která familiárně znají. Co se týče prostředí, děti se jen **zřídka pohybují mimo romskou osadu** a vesnici, v které leží škola. Téměř žádné z nich nezná divadlo, nechodí do knihovny, nejedí na tábory atd. Na zkušenosti, které majoritní děti v takových prostředích přirozeně získávají, tak škola u romských dětí nemůže navazovat. Protože učitelky předpokládají absenci těchto zkušeností, mohou i přehlédnout, pokud konkrétní dítě zkušenost má, protože nevytváří situace, v nichž by se takové dítě cítilo povzbuzeno k jejímu sdělování. Učitelky tedy hodnotí zkušenosti romských dětí z hlediska rozsahu jako menší, než jsou zkušenosti dětí z majoritní společnosti. Zdrojem je přitom podle nich jednoznačně výchovný přístup rodičů, kteří nepokládají za nutné či za správné anebo nemají dostatečné kompetence k tomu, aby dětem širší zkušenosti zprostředkovali (viz níže).

Omezené mimoškolní zkušenosti, které ústí v určitý typ laických poznatků, přináší do výuky **problém názornosti**. Nelze totiž využívat pro názorné příklady mnoho pro majoritu

běžně dostupných oblastí. Dvě učitelky zmiňovaly jako příklad ovoce a zeleninu, kterou se děti učí třídit: *Niektorí si to nevedia predstaviť, čo to je. Hej, to by som ja musela doniesť, kúpiť, dať ochutnať, porozprávať a tak by vedeli. Niektoré ovocie nepoznajú.* (Světlemodrá učitelka), *Majú väčšiu predstavu už tie biele deti. Tým, že sa s tým bežne stretávajú, podľa mňa aj v domácnostiach, tak majú väčšiu a tieto deti veľakrát nevedia aj čo patrí k ovociu, čo patrí k zelenine.* (Zelená učitelka) Jiným konkrétním příkladem bylo cestování, které může – mají-li s ním děti zkušenosti – vystupovat jako kontext matematických příkladů nebo jako obecnější motivace ke školnímu učení (*abychom se neztratili, když někam jedeme*). Další příklady však učitelky nebyly schopny v rozhovoru uvést a ani nebyly přítomny v pozorovaných hodinách. Pokud absence názornosti v obou zdrojích nebyla náhodná, lze ji vysvětlit dvojím způsobem. Jednak je možné, že omezenost dětských zkušeností je podle učitelek tak velká, že je vlastně nutí na jejich využívání ve výuce rezignovat, a proto nejsou schopny v rozhovorech další příklady uvést. Jiným vysvětlením je, že učitelky názornost nepoužívají proto, že jim dostatečně a lépe vyhovují bezprostřední zkušenosti ze školního prostředí (např. pokud se učíme počítat na prstech, které jsou maximálně názorné v bezprostřední zkušenosti, není třeba zavádět mimoškolní početní kontexty).

Jak učitelky mohou reagovat ve výuce na omezenost dětských znalostí založených na mimoškolních zkušenostech? Nabízí se tři základní, vzájemně se nevylučující možnosti: 1) snažit se dětem **rozšiřovat mimoškolní zkušenosti** (např. přinést exotické ovoce do třídy, jít s dětmi do knihovny), 2) využívat **pouze dětem dostupné mimoškolní zkušenosti**, tj. na chybějící zkušenosti nenavazovat a nijak je do výuky nevtahovat, 3) **rezignovat na jakékoliv mimoškolní zkušenosti** a tedy využívat jen takovou názornost, která je založena přímo na výukové situaci. V rozhovorech se žádná z učitelek nepřihlásila ani k prvnímu, ani k druhému typu reakce. V popisu vyučovacích postupů nejvíce rezonoval třetí typ reakce. Ten byl také identifikován v pozorované výuce.

Druhý rozměr mimoškolních zkušeností se týká aktivit, kterými děti **trénují určité dovednosti**. Všechny učitelky zmiňovaly, že děti před nástupem do školy málo kreslí (mají proto neuvolněné ruce), což potom zpomaluje osvojování si psaní. Podobně v dětských zkušenostech podle učitelek absentuje vystřihování a modelování, předčítání ze strany rodičů, vyprávění a používání slovenštiny. To způsobuje, že děti mají celkově slabší jemnou motoriku, logické myšlení (projevuje se například ve strukturaci problémových situací) a verbální schopnosti. Naopak ale učitelky připouští, že v určitých směrech jsou děti rozvinuté přiměřeně. Konkrétně se jedná o pohybovou zdatnost, tancování a zpívání. Z výpovědí však není zřejmé, nakolik se jedná o skutečný popis dětí v jejich školách a nakolik o tradované stereotypní

predstavy: *Skôr hej preda hovoriť vieme, že Rómovia sú, tak majú temperament určitý a hudobný, určite. (Zelená učiteľka)*

Předškolní vzdělávání

Tři výše představené oblasti, v kterých učitelky nacházejí příčiny nižší školní úspěšnosti romských dětí, souvisí s výchovou v rodinách. Rodiče podle učitelek neumí, nemohou nebo nechťejí rozvíjet školní připravenost dětí. O to důležitější je proto předškolní institucionální výchova. Jen velmi málo dětí ale dochází do mateřských škol. V Zelené a Modré lokalitě se mateřská škola nachází ve vesnici, v Červené lokalitě ale dokonce přímo v osadě, avšak přesto ji navštěvovaly ze zkoumané třídy pouze tři děti. **Nevyužívání mateřských škol** tedy primárně nesouvisí s formální dostupností, ale spíše s pojetím dítěte a výchovy v romských rodinách (viz kapitola Dany Bittnerové).

Všechny čtyři učitelky se každoročně účastní zápisu do základních škol a jednoznačně spatřují rozdíly mezi dětmi, které neprošly a které prošly předškolním vzděláváním, ideálně v mateřské škole nebo alespoň v kurzech organizovaných komunitním centrem. Bez předškolního vzdělávání děti nemají dostatečně rozvinuté kognitivní a motorické schopnosti, nezvládají slovenštinu, nepoužívají vhodné pracovní návyky, hůře se přizpůsobují cizím dospělým autoritám a méně rozumí tomu, jak funguje škola. Náplň prvního ročníku je velmi široká: *První ročník je asi taký najnáročnejší. Lebo tam tie deti treba vlastne naučiť všetko. (Tmavěmodrá učitelka)* A proto bez přiměřené přípravy podle učitelek děti nemohou první ročník zvládnout.

V Červené a Zelené škole je proto dětem, které neabsolvovaly předškolní vzdělávání, doporučován **nultý ročník**. V Modré škole s takovým doporučením učitelky souhlasí, ale kvůli chybějícímu nultému ročníku ho v minulosti nemohly aplikovat. Rodiče se zařazením svého dítěte do nultého ročníku obvykle souhlasí, protože se počítá do devítileté povinné školní docházky. Podle učitelky Červené dokonce rodiče ani příliš nerozlišují mezi nultým a prvním ročníkem. I podle ní je rozdíl mezi nimi malý: *To je taká istá škola ako prvý ročník, deti tam začínajú učiť písmenká, počítajú, akoby prvú časť toho šlabikárka oni za celý školský rok už absolvujú. V 1. ročníku deti to všetko opakujú, no a s nimi veľmi ľahšie jednoduchšie pracovať. (Červená učitelka)* Učivo prvního ročníku se tedy de facto rozdělí do dvou let, což už je podle učitelek pro většinu romských dětí zvládnutelné. Před zavedením nultého ročníku běžně více než polovina dětí první třídu opakovala – v Červené škole to bylo dokonce až 12 dětí z 15.

V nultém ročníku si děti kromě začátků psaní, čtení a počítání osvojují také vhléd do fungování školy a zásady vhodného chování v ní. V nultém ročníku jde podle učitelek také o to, aby si děti zvykly na školní strukturu, cizí dospělé osoby a vše, co neznají z domova (knihy, záchody aj.). Cílem nultého ročníku je, *aby sa tie deti naučili správne držať ceruzku, a samozrejme aj sa naučili písať, hej, aspoň tie základné tvary aby vedeli, farby aby poznali, no a popripade vedeli počítat'. (Zelená učiteľka) Trošku sa zdokonaľujú v grafomotorike, v komunikácii, získavajú také prvky tej svojej osobnej hygieny, lebo niektorá rodina nemajú také véčko, len suché záchody. (Červená učiteľka) Po absolvovaní nultého ročníku jsou děti zdatnější: Už tá motorika je lepšia, už sa s nimi lepšie pracuje, už vie, že sa má prihlásiť. (Svätlemodrá učiteľka)*

Nultý ročník pokládají všechny čtyři učitelky za natolik přínosný, že na Modré škole by dokonce preferovali, aby do něj automaticky vstupovaly všechny romské děti: *Možno keby išli rovno do toho prípravného ročníka, ja by som napríklad viac súhlasila, že by všetky deti išli. Nemusia byť vyšetrené. Proste rovno prípravný ročník, proste rovno a potom až pokračovať s nimi v prvom ročníku. Žiadne také, že len ten, kto nezvládol treba zápis, všetci. Tam nerobiť rozdiely. Oni jednoducho potrebujú to prípravné obdobie dlhšie. (Svätlemodrá a Tmavěmodrá učiteľka)*

Kluby v komunitních centrech

Učitelský pohled na nultý ročník a na připravované kluby v komunitních centrech se v mnohém shodoval. Všechny čtyři učitelky vyjadřovaly na začátku školního roku pozitivní očekávání od obou klubů, do kterých děti z jejich tříd měly začít docházet. V tu dobu ale ještě nebyly podrobněji informovány o tom, jaká bude náplň klubů. Měly však určitou svoji představu, kterou odvozovaly zejména ze svých dřívějších zkušeností s kluby organizovanými v komunitních centrech (zejména v Červené lokalitě) a z odpoledních aktivit nabízených dětem ve škole (ve všech školách existuje určitá nabídka kroužků a doučování).

Všechny učitelky předpokládaly, že kluby budou probíhat v úzké vazbě na školní výuku. Chtěly, aby v klubu docházelo k **opakování učiva** z dopoledního vyučování, k **individuálnímu doučování** nejslabších dětí a k děláni **domácích úkolů**: *Toto, čo sme prebrali, že s nimi poobede upevnia ... Toto by pomohlo. Ale keď s nimi budú len spievať, tancovať a hrať sa, toto nič. Ako aj toto potrebujú, ale toto není prínos už pre nás. (Tmavěmodrá učiteľka), Budú chodiť s pripravenými úlohami, ... tak že ich vedomostná trošku úroveň pôjde hore. (Červená učiteľka)* Současně učitelky očekávají, že kluby budou další příležitosti k **procvičování slovenštiny**,

takže se jejich zvládnutí jazyka bude zlepšovat: *Myslím, že sa naučia pekne rozprávať, čo si myslím, že je problém, aby decká tieto rómske rozprávali po slovensky, toto je tam problém dosť veľký. Od nulky sa učia, ale niektoré deti majú s tým problém, majú tú bariéru.* (Zelená učiteľka)

Učitelky tedy žádaly, aby kluby byly zaměřené na školní přípravu, a to v nejvyšším možném vztahu k dopolední výuce. Takové kluby (ať již organizované komunitním centrem, či školou) jsou podle nich jedinou šancí, aby romské děti ve škole uspěly srovnatelně s majoritními dětmi. Mají totiž zkušenost s tím, že rodiče romským dětem neasistují v domácí přípravě na školu, a proto jediný moment, kdy se děti systematicky učí, je během školního vyučování. To je pro zvládnutí povinného kurikula, které je vyžadováno na vyšších vzdělávacích stupních málo. Tmavěmodrá učitelka uváděla pozitivní příklad, kdy romské dítě dokázalo uspět, ale právě díky celodenní péči: *Bol taký chlapec, veľmi šikovný, ja som ho mala v 1. ročníku, on skončil aj vysokú školu, manažment hej, ale to je jeden a jeho podchytili vlastne aj v komunitnom centre, že sa mu venovali, sa s ním učili. Rodičia keby sa mu mali venovať, neskončí tam, kde skončil. Čiže tam je aj toto, hej. Jemu to páľilo no tak, a on mal záujem hej.*

Na konci školního roku učitelky zhodnotily ze svého hlediska efektivitu klubů FIE a KK. Je třeba připomenout, že s výjimkou Zelené učitelky, která působila jako lektorka v klubu KK, neměla žádná z učitelek podrobnější znalosti náplně klubových činností. Vyjadřovaly tedy svoji představu o klubech, která vycházela z toho, jak se projevovaly děti z klubu FIE a z klubu KK, jak děti o klubech hovořily a případně co o klubech zaslechly od rodičů a jiných vyučujících.

Všechny čtyři učitelky se shodly, že **kluby byly užitečné** a že byly pro děti pozitivní zkušeností. Tři učitelky zdůraznily posun ve zvládnutí slovenštiny a vůbec v rozvoji verbálních schopností. Dvě učitelky podtrhly vliv na koncentraci pozornosti, na logické myšlení (demonstrováno například tím, že si děti všimají mezipředmětových vazeb) a na celkovou motivaci ke škole. Červená a Světlemodrá učitelka by **ocenily hlubší provázání se školní výukou**. Přitom však právě přílišná blízkost náplně klubu a školní výuky byla Světlemodrou i Tmavěmodrou učitelkou považována za důvod, proč děti v klubu ztrácely zájem.

Tmavěmodrá učitelka byla jedinou, která v rámci výuky vnímala rozdíly mezi dětmi z klubu KK a z klubu FIE: *Deti z klubu FIE sa viac tešili na činnosť v klube ako deti z klubu Krížom Krážom. V ostatných schopnostiach som si rozdiely nevšímala (pozornosť, motivácia, komunikácia, poslušnosť).* (Tmavěmodrá učitelka) Podle ostatních učitelek se děti z obou skupin projevovaly shodně. Paradoxně tak část učitelek žádá, aby kluby přímo navazovaly na školní výuku, ale nesmí to dělat příliš zjevně (úkoly v klubu a ve škole si nesmí být podobné), jinak se snižuje zaangažování dětí a tím klesá účinnost programu. V klubu KK byla návaznost

na školní výuku, ale zároveň i podobnost se školními úkoly větší. Přinejmenším v Modré lokalitě to podle učitelek vedlo k mírně horším postojům dětí z tohoto klubu.

4.1.3.3. Spolupráce mezi školou a rodiči

Ve všech probíraných tématech se vyjádření učitelek vždy dříve nebo později stočilo na rodinné zázemí dětí. Životní styl romských rodin a v rámci toho charakter výchovy dětí pokládají všechny čtyři učitelky za hlavní příčinu toho, že jsou romské děti méně školně úspěšné než děti z majority. Zelená a částečně i Červená a Světlemodrá učitelka sice prezentovaly své biologicko-esencialistické představy o tom, jací jsou Romové: *Rómovia sú, tak majú temperament určitý...* (Zelená učitelka), nicméně kulturní vlivy stály vždy na prvním místě.

Romští rodiče podle učitelek nepomáhají dětem s přípravou na školu, a to ani dlouhodobě během předškolního věku, ani každodenně již během školní docházky. Pouze velmi malá část rodin (např. v Červené lokalitě 3 rodiny) je nefunkčních ve smyslu, že by rodiče byli závislí na alkoholu či drogách a chovali se vůči sobě i vůči dětem násilně. V takových rodinách se dětem daří velmi špatně: *Nevedia ani rozprávať, nereagujú a aj sa boja.* (Červená učitelka) Ale u většiny rodičů učitelky nezpochybňují, že své děti milují a že se snaží o ně pečovat: *V rámci možností si myslím, že sa starajú, koľko môžu.* (Zelená učitelka) Ovšem rodičovské výchovné praktiky se do značné míry míjejí s tím, co učitelky, resp. celá instituce školy definují jako **správnou rodičovskou podporu dětí vůči škole**. Důvod podle učitelek je, že rodiče sami nevidí ve vzdělání hodnotu (protože nemají naději, že jim vzdělání zajistí lepší zaměstnání), nemají dostatečné kompetence (protože sami často ani nedokončili základní školu) a nemají na to kapacitu (protože životní podmínky v osadách jsou náročné): *Majú jednu izbu a ich je 5 súrodencov, prídu domov, tak tam aj je jedáleň pre nich, tam dakde má byť aj domáca úloha tam aj spali, tam kde oni spia, tam kde musia aj postele byť a tam aj televízor, tam aj dévedéčka, tam aj čo oni majú aj hudba, lebo niektorí súrodenci už ôsmeho ročníka, deviateho ročníka a toto maličké chce a už nemôže a nemá na to také podmienky na to, aby ono sa vzdelávalo, aby malo ten stôl a svoj ten kútik.* (Červená učitelka), *Aj či by mali aj vôbec kde písať tie úlohy predsa, keď majú tam také podmienky, aké majú hej, tie sociálne.* (Zelená učitelka) Předpoklady učitelek o tom, jak romští rodiče o školním vzdělávání svých dětí uvažují, se v mnoha aspektech rozchází s vyjádřeními romských matek – viz kapitola 4.2.

To, co učitelky od rodičů očekávají, jim sdělují na třídních sdruženích. Ve všech třech školách probíhají minimálně 3x ročně. Například na Modré škole se rodičům sdělují následující požadavky: *Tak aby (dieťa) prišlo načas do školy, aby prišlo do školy, aby bolo čisté, umyté, oblečené, asi také základné veci. Aspoň to hej a už ten vzdelávací proces už prebieha len v škole.* Na Červené škole učitelka svoji představu ještě více rozvádí: *Vždycky im zdôrazňujeme, že musia dodržiavať tu deti osobnú hygienu, že treba vymeniť tú bielizeň, rodičia a teraz musíte ich vyprevadiť do školy, lebo dieťa príde, nám povie, že mamka bola na zábave, prišla o tretej, lebo my pozerali do druhej, mamka ocko my pozerali telku, ale však to nie je správne, učím tých rodičov, aby oni trochu aj čo čakáme od nich, aby dieťa pravidelne chodilo od nás, ich úloha chodiť do školy pravidelne čisto, aby boli oblečené dodržiavajte osobné zásady.*

Na obou školách tedy rodiče jsou vyzýváni zejména k tomu, aby zajistili **docházku** dětí do školy a aby dodržovali **hygienické zásady**. To je samozřejmě v podmínkách bez tekoucí vody a centrálního topení komplikované, takže všechny učitelky zmiňovaly jako charakteristický znak romských škol silný odér a tedy i nutnost neustále větrat: *My už zvyknuli na to, a na tie pachy, lebo to vždycky vetráme, prídu dakedy zadymené, lebo tam aj sa vykuruje, tam aj pec stojí, toto fajčia rodičia. (Červená učitelka)*

Zapojení rodičů do domácí přípravy

Naopak výzvy, aby rodiče věnovali čas domácí přípravě, vypracovávání úkolů, doučování atd., žádná učitelka nezmiňovala. Pouze Červená učitelka na doplňující dotaz uvedla: *Aj o tom o vzdelávaní, ako majú učiť, že skontrolujte rodičia každému skontrolujte, či dieťa položilo tú preukážku, či máte prezuvky, či tie učebnice v tých doskách je uložené. (Červená učitelka)* Vstup rodičů do vzdělávací oblasti je tedy redukován jen na **organizační aspekty**. Podobně také Zelená učitelka uváděla, že na prvních třídních schůzkách na začátku školního roku rodičům předčítají školní řád, který stanovuje práva a povinnosti dětí, včetně domácí přípravy. Je ovšem dost pravděpodobné, že formální formulace školního řádu jsou pro rodiče s minimálním vzděláním špatně srozumitelné. Můžeme usuzovat, že osobněji pojatý styl komunikace je zřejmě efektivnější. Takovou zkušenost popisuje učitelka Červená – když se snaží rodiče upozornit na nějaké jejich selhávání v péči o děti (zejména v hygieně), dělá to neveřejně: *Osobný pohovor s rodičom, takto takto tichúčko, aby nikto nevedel, lebo niektorí rodičia hákliví... veľmi citliví na také veci. (Červená učitelka)*

K domácí přípravě tedy rodiče vyzýváni nejsou. Nemohli by ji ani realizovat, protože **děti s sebou ze školy nenosí učebnice a sešity**: *Nenosia veci, pretože, myslím si, že tie veci by*

sa nevrátili späť. Viete ako, keďže každá rodina je dosť početná, hej, majú dosť veľa tých detí, tak neviem, ako by to skončilo. (Zelená učiteľka), Oni si domov nenesia žiadne zošity, žiadne učebnice, nič. Lebo už by sa nám to späť nevrátilo. (Svätlemodrá učiteľka) Nechávání učebnic a sešitů ve škole tedy učitelky zdůvodňují tím, že by se děti a rodiče nedokázali o pomůcky dobře starat a stejně by je ani nevyužívali. Pouze na Červené škole děti učebnice i sešity mají k dispozici i po škole. Důvodem je jednak to, že děti dochází do komunitního centra, kde s nimi sociální pracovníce dělají domácí úkoly. A jednak větší důvěra v rodinné zázemí, které se Červená učitelka snaží ještě více podpořit v zodpovědnosti za vlastní věci (např. učitelka rozdala dětem plnicí pera a zdůrazňovala dětem i rodičům, že je třeba se o ně dobře starat). Ovšem v to, že by se rodiče s dětmi doma učili, stejně příliš nevěří. V některých rodinách k tomu sice dochází, ale to učitelka vyzdvihuje jako velkou výjimku. Tento závěr potvrzují i individuální škály na konci školního roku, v kterých každá učitelka hodnotila u jednotlivých dětí to, jaká je *podpora školního úsilí ze strany rodičů*. Na škále od 1 (dobře zvládnuto) do 5 (nezvládnuto) se průměrné skóre ve třídách blížily – 3,1 (sd=0,7), 3,2 (sd=0,8) 3,4 (sd=0,6), tedy mírně nezvládnuto. U žádného dítěte učitelky nepovažovaly rodičovskou podporu za výbornou.

V Zelené a Modré škole jsme identifikovali silný **paradox**. Děti nemají k dispozici učebnice a současně učitelky rodičům explicitně nezdůrazňují, jak důležitá je jejich pomoc s domácí přípravou na základě učebnic, nicméně implicitně taková očekávání od rodičů mají a jejich nenaplnění je vede k zobecněnému závěru, že romští rodiče se přípravě na školu nevěnují, což zpětně funguje jako zdůvodnění, proč dětem nedávat učebnice a sešity domů. Všechny učitelky zmiňovaly, že pokud by děti nebo rodiče projevíli o domácí přípravu zájem, byly by ochotny dětem učebnice domů dát: *Keby prišiel nejaký žiak, že pani učiteľka, požičali byste mi knižku, ja sa doma budem učiť, donesiem ju, dám si na ňu pozor, nič sa jej nestane. Ale toto sa nestáva, že by ju niekto chcel. (Svätlemodrá učiteľka)* Je však otázkou, zda při popsání způsobu informování si jsou rodiče vůbec vědomi toho, že by se domácí přípravě měli věnovat a že je možnost vyjednat posílání učebnic domů. Jak ukazuje kapitola 4.2., rodiče mají zájem škole vyhovět v tom, co učitelky explicitně požadují – tj. aby děti chodily do školy včas a čisté, ale zodpovědnost za domácí přípravu nepřebírají a ani neuvádí, že by to po nich učitelky požadovaly. Je možné, že při explicitní formulaci takového požadavku a vysvětlení, co přesně mají rodiče s dětmi dělat, by se alespoň část rodičů o přípravu na školu pokoušela. Současně je ale pravděpodobné, že kompetence většiny rodičů by na pravidelnou školní přípravu nebyly dostatečné (vzhledem k tomu, že sami mají jen omezené vzdělání).

Získávání rodičů ke spolupráci

Na všech školách existují **tři základní platformy kontaktu** mezi učitelkami a rodiči žáků: 1) třídní schůzky, 2) osobní setkání při návštěvě rodičů ve škole, 3) vyhledání rodičů v osadě. **Třídní schůzky** se v prvním ročníku konají minimálně 3x, ale spíše 4-5x ročně. Slouží k předávání společných informací pro rodiče ze strany školy. Neposkytují tedy prostor pro individuální konzultace. Účast na třídních schůzkách **bývá** výrazně nižší – 1/3 až 1/2 rodičů se jich neúčastní. O to důležitější jsou proto situace „**bilaterálního**“ **osobního setkání**, ke kterému dochází při ranním předávání dětí nebo při poskytování potvrzení rodičům pro účely sociálních dávek.

Ve všech školách si rodiče musí vyzvedávat výpis počtu omluvených a neomluvených hodin absence, což učitelky mohou využít k tomu, aby si s rodiči promluvily. Systematicky to pojmají na Červené a Modré škole: *My vyplácame im cestovné každý mesiac, takže s rodičmi stretávame sa každý mesiac, robíme s nimi také individuálne pohovory. Ohľadom dochádzky ... Rodičia prídu pre peniaze a každého individuálne my pohovor s každým individuálny máme, dajaké pripomienky od triednych učiteľov, porozprávame sa. (Červená učiteľka)* Díky pravidelnému kontaktu se tak daří rodičům předat požadavky školy. Důležité přitom je, že to není kontakt iniciovaný školou, ale rodiči, kteří školu žádají o „něco hodnotného“ – jsou tudíž vůči škole v podřízeném postavení, což vytváří pro učitelky lepší vyjednávací pozici (mohou využívat nátlak). Zesiluje se tím také rodičovské vnímání školy jako instituce majoritní společnosti, která je v souladu s ostatními nátlakovými institucemi.

Třetí typ setkání se týká rodičů, kteří nechodí do školy. Jedná se o **návštěvu rodiny přímo v osadě**: *Asistenti potom idú vlastne do terénu, teda idú priamo bohužiaľ k rodičom, keď nejdú rodičia k nám, tak musíme ísť my k nim. No a v podstate informujú, keď niečo je, nejaký problém alebo keď má žiak vymeškané hodiny. (Zelená učiteľka)* Všechny učitelky využívají k návštěvám osad pedagogické asistentky, ale pokud se jedná o závažnější problém, vyrazí tam raději samy, protože mají silnější autoritu (díky mocnější pozici i majoritnímu etniku).

Ve shodě s výše prezentovanými požadavky na rodiče učitelky hodnotí míru absence jako důkaz spolupráce mezi školou a rodinami. Všechny čtyři učitelky na začátku školního roku byly ve svém hodnocení pozitivní – většina rodin je funkčních, snaží se se školou spolupracovat, děti do školy posílají a absence omlouvají. Na konci školního roku pak učitelky hodnotily jednotlivé děti i z hlediska docházky (opět na škále od 1 do 5). Průměrné hodnocení v Zelené a Červené škole bylo shodně slabě pozitivní – 2,6 (sd=1,1) a 2,7 (sd=0,9).

Pouze v Modré škole obě učitelky hodnotily pravidelnost docházky jako téměř výbornou – 1,1 (sd=0,2). Jedná se o školu v docházkové vzdálenosti od osady, kde učitelky vedou s rodiči pravidelné konzultace během vyzvedávání potvrzení pro sociální dávky, a navíc relativně často do osady dochází pedagogické asistentky. Specifikum této školy také je, že obě učitelky popisovaly asertivní přístup vůči rodičům a zdůrazňovaly nutnost působit autoritativně a rázně: *Já proste vykričím aj rodiča, ja nemám problém. Aj dneska som proste tam zrukla na jednu, tak hned bola ticho. Jednoducho si myslela, že ona mne bude tam ukazovať, kde bude decko sedieť a s kým bude a čo bude robiť. No jak som spustila na ňu, tá len kukla a hned bolo ticho. Hej, ale to je cudzia matka, ktorú som si ja nevychovala ... no proste som jej to rázne vysvetlila, že jednoducho ja som tu a bude robiť toto, čo ja poviem a bude ma rešpektovať, no tak pozrela, stiahla sa.* (Tmavěmodrá učitelka)

4.1.3.4. Didaktické postupy

V návaznosti na představy o specifických charakteristikách romských žáků a žákyň učitelky popisovaly své výukové postupy. Základní rámec, který se shodně vyskytoval u všech čtyř učitelek, přitom tvoří přesvědčení, že 1) romské děti nedosahují tak dobrých školních výsledků jako děti z majority: *Jeden chlapec chcel že do mesta ale oni tam robili skúšky a nejako to nezvládol, to učivo, ako je na bežnej škole v meste a tu. A pri tom sa učíme to isté, ale žiaľ. ... Sú na vyššej úrovni.* (Tmavěmodrá učitelka), a 2) životní podmínky a výchova v romských rodinách nesměřují k podpoře školního vzdělávání: *Tam (ve školách s převahou majoritních dětí), predsa tam sa tí rodičia venujú tým deťom hej a tu čo nikto. Oni sa, vlastne čo stihnú v škole pochytiť, tam skončia. V rodinách nič.* (Světlemodrá učitelka). Z toho pak vyplývá, že romské děti přichází do školy s méně rozvinutými či jinými schopnostmi než majoritní děti, na což musí charakter výuky brát ohled, a že veškeré vzdělávací posuny probíhají jen na základě aktivit přímo ve škole, případně v komunitním centru.

V předchozích částech bylo ukázáno, jak učitelky uvažují o romských dětech – jaké vlastnosti a chování u nich předpokládají. Ve stručnosti připomeňme ty kognitivní charakteristiky, které pro učitelky vystupují jako příčina volby určitého didaktického postupu. Shoda panovala na tom, že romské děti špatně ovládají slovenštinu, což má vliv jednak na menší porozumění organizačním pokynům a výkladu učiva, jednak na nižší schopnost abstraktního myšlení. Omezenou abstrakci a logické myšlení dávají učitelky do souvislosti s nedostatkem příležitostí k jejich rozvoji – rodiče s dětmi nečtou ani si s nimi nevypráví. Na základě jiných výzkumů (např. Lareau 2000) můžeme usuzovat, že nuancemi těchto aktivit je, že rodiče děti

nevedou k identifikaci různých alternativ v řešených problémech, neukazují dílčí rozdíly v jinak podobných situacích a naopak společné znaky ve zdánlivě odlišných situacích atd. Děti proto nedokáží v celku identifikovat jednotlivé prvky a jejich vzájemné vztahy, to znamená, že nedokáží vidět strukturu problému, a to zvláště jedná-li se o situaci mimo jejich životní okruh, u které by musely uplatit transfer z jiné jim známé situace. V naší realizované studii navíc učitelky zdůrazňují, že romské děti z osad mají omezené životní zkušenosti, takže je náročnější vyhledávat dobře použitelné příklady z reality. Jaké didaktické postupy učitelky na základě toho považují za optimální?

Všechny čtyři učitelky zdůrazňovaly, že **výuka musí být velmi názorná**. To znamená, že je nutné, aby učení bylo opřeno o bezprostřední dětskou zkušenost. V pozorované výuce to bylo silně přítomno v matematice, kde ve všech třídách dominovalo počítání na prstech, a to i v případě, že ve třídě měla učitelka k dispozici počítadlo (pouze v Zelené škola bylo nad rámec prstů navíc přítomno počítání pastelek). Vývojová psychologie pracuje s předpokladem (potvrzeným řadou výzkumů), že abstraktní myšlení je v tomto věku ještě natolik slabé, že děti nedokáží uvažovat o objektech, které neprošly jejich smysly. Učení ale může využívat i zkušenosti minulé, na které děti vzpomínají a představují si je zasazené do aktuální školní úlohy. Například počítání úlohy s jablky nepředpokládá, že děti právě mají v rukou jablka, ale musí mít díky tomu, že někdy jablka viděly, představu o tom, co jablka jsou. Názornost je princip, který odpovídá vývojovým charakteristikám dětí ve věku 6-7 let, a proto není překvapující, že jej všechny učitelky ve zkoumaných třídách zdůrazňovaly. Stejně tak bychom se s ním setkali i ve školách s převahou majoritních dětí (např. Vondrová, Rendl, 2013).

Všechny čtyři učitelky však v různé míře (nejméně na Modré škole) upozorňovaly na to, že názornost je nezbytná, ale současně u romských dětí problematická. Důvodem je, že mají menší životní zkušenosti, takže řadu předmětů neznají a škola by jim teprve měla zprostředkovat první setkání s nimi, aby si je dále dokázaly do řešených úloh dosadit: *Niektori si to nevedia predstaviť, čo to je. Hej, to by som ja musela doniesť, kúpiť, dať ochutnať, porozprávať a tak by vedeli. Niektoré ovocie nepoznajú.* (Světlemodrá učitelka)

Navíc učitelky upozorňovaly na to, že romské děti mají slabší **představivost**, což učitelky spojují s tím, že v rodinách se dětem nepředčítá a nevypráví, ani jinak nejsou stimulovány k rozvoji fantazie. Představivost je mimo jiné podmínkou transferu osvojených znalostí a dovedností do nových kontextů. Příklad situace, kdy slabá představivost zasahuje do výuky, uváděla učitelka z Modré školy: *Ja mu poviem, že strom. On momentálne si predstavi dáky strom, ale taký, čo ja potrebujem, ktorý je v pracovnom zošite, musím ho nakresliť na tabulu a presne mu ho urobiť.* (Tmavěmodrá učitelka) Tento výrok ale naznačuje, že problémem

nemusí být ani tak chybějící zkušenost a slabá představivost, ale spíše **rozpor v prekonceptech** dětí a učitelky. Děti mají určitou představu stromu, ale učitelka jako tvůrkyně výukové situace pracuje s jinou představou a potřebuje děti k této dovést.

Jak kvůli názornosti, tak kvůli kratší koncentraci pozornosti, která vyžaduje časté střídání činností, se dvěma učitelkám (Červená a Tmavěmodrá) osvědčuje zapojovat do výuky hodně **fyzických aktivit**. Např. při učení písmenek je děti ukazují pomocí vlastních těl nebo v matematice snadněji počítají na prstech (a to i přesto, že mají ve třídě počítadlo). I jiné učitelky využívají tělesné zapojení, např. když provádí nácvik psaní: *Najskôr si to precvičíme vo vzduchu, ukážeme na tabuli, presne mám na tabuli ten pracovný list ako majú oni zošit. Presne ukážem v ktorom riadku píšeme.* (Světlemodrá učitelka)

Dále se učitelky shodují na tom, že pomáhá **jednoduchost**. Jednoduchý jazyk, jednoduché pokyny, jednoduché úlohy. Jednoduchost činí školní realitu, která je velmi odlišná od jejich životní reality v osadě, pro děti přehlednější a tím i snadněji uchopitelnou. Povinné kurikulum učitelky pokládají za příliš náročné pro realitu romských škol, takže plédují (minimálně učitelky na Modré škole) za jeho redukci až na úplné základy gramotnosti, díky kterým mohou romské děti získat lepší porozumění a pohyb v sociální realitě. Pro učitelky je také klíčové **stanovení jednoduchých a jasných pravidel** (např. *Ve škole mluvíme slovensky* nebo *Uklízíme po sobě*), která musí být neustále připomínána. Opakováním se posiluje nejen dětské chování, které je ve shodě s požadavky školy, ale obecněji také žákovská role. Její součástí je **přijetí zodpovědnosti za sebe** jako žáka školy, což z dlouhodobého hlediska to může pozitivně ovlivnit školní motivaci dětí a tedy i jejich výkony.

Učitelky uvádí, že k aktuální **motivaci** používají jednak zpětnou vazbu v podobě obrázků (razítka smajlíků či zvířátek, nálepky), které jsou odstupňované podle kvality výkonu: *Nepáči sa mu (Hups – postavička z učebnice) to, je smutný z toho, jako si to napísal.* (Červená učitelka), *Ja sa hned' spýtam, tak dneska ako sa nám darilo, slniečko sa bude usmievať alebo bude plakať, oni už potom sami vedľa, či sa mi darilo, či nie.* (Světlemodrá učitelka), a jednak skupinový tlak, kdy vyučující zdůrazní před ostatními, že někomu se úkol podařil a někomu ne: *Hanbia sa trochu, keď ten urobil, ten nie, deti trochu sa aj vysmievajú, joj on do tabuli nepôjde, lebo on nič nevie a on nič nevie, oni už vedľa.* (Červená učitelka)

Všechny učitelky preferují pozitivní zpětnou vazbu. To znamená, že se snaží děti spíše chválit, než kárat. To potvrdilo i pozorování – pochvaly převažovaly nad káráním a tresty. Často ale pochvala nebyla použita jako informace o dobrém výkonu pro konkrétní dítě, nýbrž jako motivace ostatních dětí, které by si podle učitelky měly vzít chválené dítě za vzor. Naopak pokud přišlo pokárání, bylo vždy mířeno individuálně.

O roli žákovské skupiny v individuálním učení učitelky hovořily ve dvou směrech – jednak si děti vzájemně pomáhají s překlady slovenských pokynů, pokud někdo z nich špatně rozumí, a jednak vzájemně porovnávají své výkony a mimoškolní zkušenosti (např. v Červené škole každý týden organizují pondělní kruh, v kterém děti mluví o svých aktivitách během víkendu). Jinak ale učení ve skupině podle učitelek není reálné – **skupinovou práci** nepoužívají (což se potvrdilo i v pozorování) a explicitně uvádí, že to je pro romské děti na začátku prvního stupně nefunkční vyučovací forma.

Naopak všechny čtyři velmi zdůrazňují jako klíčový **individuální přístup**: *Musím individuálne pristupovať ku každému jednému decku. Ja nemôžem všeobecne vysvetliť a on ma pochopí. Ja musím ku každému prísť, ukázať, chytiť ruku, ukázať presne kde ideme robiť konkrétne, lebo sa nevie orientovať ani v tom pracovnom liste, ani v tom pracovnom zošite, nikde proste hej. Každému osobitne ja musím prejsť.* (Tmavěmodrá učitelka) Individuální přístup je ale možný pouze v menších třídách do 15 dětí. Ve větších třídách je sice možné využívat pedagogickou asistentku či asistenta, ovšem ne všem vyučujícím jejich přítomnost ve výuce vyhovuje. Například obě učitelky na Modré škole jsou k takové pomoci spíše skeptické. Učitelka na Zelené škole využívá pedagogickou asistentku k vnitřní diferenciaci výuky: *Asistent pracuje s tými slabšími žiakmi a ja v podstate ťahám tých žiakov, ktorí sú na tom vedomostne lepšie.* (Zelená učitelka) Učitelka na Červené škole zase povzbuzuje zdatnější děti, aby pomohly s učivem těm slabším, takže má sama víc prostoru pro individuální práci s vybranými dětmi.

Individuální přístup byl v rozhovorech vyzdvihován jako cesta k rozvoji všech dětí. Z pozorování ale vyplynulo, že se učitelky jednotlivě věnují jen některým dětem. V případě učitelek na Modré škole byl individuální přístup využíván hlavně k podpoře slabších dětí. Učitelky se snažily, aby děti, které v učivu zaostávají, pomocí jejich individuální podpory dohnaly zbytek kolektivu. Světlemodrá učitelka si v hodinách přímo posazovaly nejslabší děti k sobě. Učitelky v Zelené a Červené škole v pozorovaných hodinách slabší děti spíše ignorovaly. V Zelené třídě se jim věnovala pedagogická asistentka, když byla přítomna. V Červené škole ale zůstávaly celkově stranou zájmu.

4.1.3.5. Závěrečné srovnání

Zkoumané třídy a školy se liší v mnoha parametrech organizační a formální povahy. Tabulka zachycuje srovnání tříd ve vybraných parametrech.

Tab. 52 : Srovnání škol (tříd) ve vybraných parametrech

	Červená škola	Zelená škola	Modrá škola	
Stupeň, ročníky	0.-3.	0.-9.	0.-9.	
Počet žáků cca	70	550	250	
Složení populace	Pouze Romové	Romové i majorita ve třídě pouze Romové	Pouze Romové	
Pomůcky a strava zdarma	Pro všechny	Pro děti v hmotné nouzi	Pro všechny	
Učebnice zůstávají ve škole	Ne	Ano	Ano	
Pedag.asistentka ve třídě	Ne	Ano, ale střídají se	Ano, ale ne vždy	
Dojíždění dětí	Ano	Ne	Většina ne	
Kontakt s rodiči	každý měsíc 3x ročně	5x ročně	4-5x ročně téměř každý měsíc	
Počet dětí ze třídy ve výzkumu	18	17	9	10
Délka praxe učitelky	25	18	27	8

Navzdory rozdílům mezi třídami, které uvádí tabulka 1, se učitelky zúčastněné ve výzkumu se ve svých postojích a zkušenostech s výukou romských dětí do velké míry shodují. To vyplynulo z rozhovorů i z hodnotících škál, jak ilustruje tabulka 2, která obsahuje průměrné hodnocení z individuálních hodnocení na škále od 1 (výborně zvládnutá oblast) do 5 (nezvládnutá oblast). Jedná se o hodnocení na konci školního roku.

Tab. 53: Průměrné hodnocení dětí ve třídě v uvedených oblastech

	Červená škola	Modrá škola	Zelená škola
Pravidelnost docházky do školy	2,7 (0,9)	1,1 (0,2)	2,6 (1,1)
Zvládání školních úkolů ve slovenském jazyce	3,1 (1,1)	3,3 (1,1)	3,2 (0,8)
Zvládání školních úkolů v matematice	2,9 (1,3)	3,4 (1,1)	3,2 (0,8)
Chování k vyučujícím	2,2 (0,6)	1,1 (0,2)	2,4 (0,5)
Chování k ostatním dětem	2,4 (0,7)	1,3 (0,7)	2,1 (0,7)
Motivace a vůle k plnění školních úkolů	2,9 (0,8)	2,4 (0,8)	2,7 (0,6)
Dispozice, nadání (vrozené schopnosti)	3,1 (0,8)	3,2 (1,1)	3,2 (0,8)
Podpora školního úsilí ze strany rodičů	3,1 (0,7)	3,4 (0,6)	3,2 (0,8)
Pozitivní vztah ke vzdělání	3,1 (0,7)	2,9 (0,8)	3,3 (0,8)
Zvládání sebe, ukázněnost, poslušnost	2,9 (0,9)	1,8 (0,8)	2,7 (0,9)
Potenciál dokončit úspěšně ZŠ	3,1 (0,7)	3,2 (0,8)	3,4 (0,8)
Zlepšení dítěte v průběhu školního roku	3,2 (0,7)	2,9 (0,9)	3,0 (0,7)

V několika oblastech se mírně odlišovaly dvě učitelky v Modré škole, které si ale zároveň byly spolu podobné. Učitelský přístup je tedy do značné míry odvozen z celkového klimatu a podmínek školy.

Závěrečná analýza se zaměřila na porovnání postojů prezentovaných v rozhovorech a hodnotících škálách, které představují dva typy deklaratorních dat, s pozorováním pedagogického přístupu ve výuce. Mezi tím, co učitelky říkaly a co dělaly, se ukázala relativně vysoká shoda u učitelky z Červené školy i u obou učitelek z Modré školy, ale menší shoda u učitelky ze Zelené školy. Předpokládáme, že shoda mezi výpověďmi a chováním je projevem dobré reflexe, to znamená, že si učitelky uvědomují, jaký je jejich pedagogický přístup, a jsou schopny jej verbalizovat (bez případného podlehnutí představě, co je žádoucí výpověď).

Obě učitelky z Modré školy hovořily o tom, že je nutné dětem i rodičům dát jasná pravidla a být pro ně autoritou, což se však nevyklučuje s podporou a vstřícností. To se krylo s tím, jak postupovaly přímo ve vyučovacích hodinách. Jejich pohled na romské děti lze označit za střízlivý – nemají příliš velká očekávání školních úspěchů ani podpory ze strany rodičů. Deklarují, že je pro ně důležitý řád, a ten i prosazují ve výuce. V obou třídách byly učitelky vůči dětem a rodičům v určité distanci a bylo by možné je označit dokonce za chladné. Navzdory podobnosti vykazoval přístup Světlemodré učitelky tyto znaky silněji než přístup Tmavěmodré učitelky. Ve výuce nejsou příliš důležité emoce a pozitivní vztahy. O to víc ale ve výuce byla zřetelná pravidla, která přinášela přehlednost a zvyšovala rovnost.

Červená učitelka také zdůrazňovala význam autority ve vzdělávání. Ovšem v jejím případě se jedná o autoritu méně formální, spíše by se dala označit za „mateřskou“ autoritu. Ve výuce bylo patrné, že se učitelka snaží s dětmi navázat dobrý vztah a podporovat je. Stále se však jedná o vztah asymetrický, a to z hlediska jak hierarchie mezi učitelkou a dětmi, tak hierarchie mezi majoritou a minoritou. Učitelka zdůrazňovala roli pravidel a pokynů, která pro děti i rodiče vytváří srozumitelný prostor. S výjimkou opakování pokynu, aby děti a rodiče dobře pečovaly o pomůcky, ale byla pravidla ve výuce přítomna méně zřetelně než v Modré škole.

Můžeme shrnout, že obě Modré učitelky a v menší míře i Červená učitelka tedy aktivně pracují se svojí autoritou a udržují hierarchii i řád. Mají spíše nižší očekávání, díky kterým nepociťují velké zklamání při vzdělávacím neúspěchu, které by je od dětí a rodičů vzdalovalo. Určitá vstupní distance chrání jejich profesní identitu i dlouhodobě udržitelné vztahy s romskou komunitou.

Naopak učitelka ze Zelené školy měla vůči dětem větší očekávání a snažila se o bližší vztahy s nimi. To vyplynulo již z rozhovoru, ale ne zcela naplno, protože učitelka také hovořila

o formální organizaci výuky a pravidlech. Pozorování však ukázalo, že učitelka pravidla zřetelně neformuluje, nezdůvodňuje, ani důsledně nevyžaduje. Namísto toho, ale akcentuje vztahovou dimenzi výuky, což se projevovalo mimo jiné pokusy o získání jejich přízně a vyznání, že ji mají rády. Vztah s dětmi nebyl u této učitelky instrumentální (což platí v různé míře o třech ostatních učitelkách), ale byl cílem sám o sobě. Na rozdíl od ostatních není Zelená učitelka chráněna distancí, a může proto zažívat častěji zklamání, které v ní zasívá pochybnosti, jestli práce s romskými dětmi má smysl. Současně ani pro děti není takový přístup bezpečný, protože není dost přehledný a srozumitelný.

Případná doporučení k dalšímu zkvalitňování pedagogického přístupu by měla směřovat zejména ke zvýšení učitelské reflexivity, a dále k posílení autoritativního přístupu (při současné vstřícnosti), nastavení transparentních pravidel, pravidelný kontakt s rodiči při využívání institucionálního tlaku.

4.1.4. Výsledky: Lektorská perspektiva

Jádrem realizované studie byla činnost v klubech a její vliv na schopnosti dětí. V této kapitole představíme, jak lektorky hovoří o svých klubech – tedy co zdůrazňují jako své cíle a jak přistupují k jejich organizaci. Stejně jako v analýze učitelské perspektivy se opíráme zejména o rozhovory s lektorkami, které probíhaly po skypu přibližně v polovině školního roku, a dále o hodnotící škály a o písemné odpovědi v dotazníku (včetně otevřených otázek), který jim byl zaslán na konci školního roku. Doprovodným zdrojem dat pak byla pozorování jednoho setkání v každém klubu. Rozsah pozorování je však příliš malý na to, aby bylo možné analýzu průběhu klubových setkání považovat za dostatečně silnou k ověřování shody s deklarovanými postoji v rozhovorech.

Celkem se sběr dat týkal šesti klubů – tří klubů KK a tří klubů FIE. V nich pravidelně působí osm lektorek, protože v Modrém klubu FIE i KK se lektorky střídají (v Zeleném klubu KK jedna lektorka občas zaskakovala). V jednom FIE klubu je lektorem muž, ovšem v analýze se neukázala genderová příslušnost jako důležitý faktor. Z důvodu anonymizace (na základě genderu by bylo možné lektora identifikovat) proto budeme používat souhrnně ženský rod. Analýza dat se celkově zaměřuje primárně na porovnání přístupu lektorek z klubu FIE a klubu KK a sekundárně také na porovnání přístupu lektorek, které vedou stejný typ klubu.

4.1.4.1. Profesní zázemí lektorek

Všechny lektorky s výjimkou jedné mají **pedagogické vzdělání**. Čtyři z nich aktuálně pracují jako učitelky na základní škole. Konkrétně se jedná o lektorku v Zeleném klubu KK a dále o jednu lektorku v Modrém klubu FIE a obě lektorky v Modrém klubu KK. V Modrých klubech se vždy jedná o učitelky na základní škole zúčastněné výzkumu, avšak vedou třídy vyšších ročníků. Během dopoledního vyučování se tedy mohou s dětmi potkávat na chodbách, ale nikoliv ve výuce. Lektorka v Zeleném klubu je přímo učitelkou stejné třídy, kde probíhá výzkum, což přináší řadu nestandardních situací, které se jeví jako problematické jak pro chod výuky a klubu, tak pro tento výzkum.

Další čtyři lektorky jsou zaměstnány přímo v ETP, kde se zabývají vedením předškolních kurzů nebo kroužků. Dvě z nich jsou učitelky s několikaletou praxí, další je učitelka s více než 25letou praxí, která je již v důchodovém věku, a další nemá pedagogické vzdělání, ani dlouhodobé zkušenosti s vedením dětských skupin.

Ze čtyř lektorek v klubech FIE pracují tři v ETP, přičemž dvě jsou původně učitelkami, a jedna je praktikující učitelkou na základní škole. Ze čtyř lektorek v klubech KK pracují tři jako učitelky na základní škole a jedna, bývalá učitelka, působí v ETP. Profesní a organizační zázemí vytváří mezi lektorkami rozdíly, které se promítají do jejich motivace, nasazení i způsobů práce.

Mezi lektorkami klubů FIE převládá **kritický postoj k současné škole**, která není schopna romským dětem dostatečně efektivně pomoci překonat omezení plynoucí z jejich původu. Jedna tuto kritiku staví „jen“ na zprostředkovaných informacích o školství a laickém úsudku, dvě ale mají přímé zkušenosti s učitelstvím, které záměrně opustily, aby se mohly věnovat jinému druhu práce s dětmi. To pak znamená, že jsou vysoce motivované hledat alternativní cesty, jak lze s romskými dětmi pracovat.

Naopak mezi lektorkami klubů KK převažují učitelky z praxe, které sice patří mezi velmi aktivní a angažované (jinak by nebyly ochotny se nad rámec svého pracovního úvazku zapojit do projektu), ale fungování školy směrem k romským dětem nijak zásadně nezpochybňují. V klubu pak s dětmi pracují podobným stylem jako ve školním vyučování, byť s o něco větším důrazem na zábavnost a hravost, což je nutné kvůli dobrovolnosti klubu a zároveň to posiluje i pojetí programu KK, z něhož vycházejí. Zvláště dobře je to vidět na lektorce Zeleného klubu KK, která je současně učitelkou stejné třídy, a poskytla nám proto také rozhovor o svém pedagogickém přístupu. Učitelka a lektorka v jedné osobě má vnitřně konzistentní pohled na to, jaké jsou důvody menší školní úspěšnosti romských dětí (špatné

materiální zázemí a nezájem rodičů o rozvoj dítěte) a v čem by měla spočívat jejich účinná podpora. Jak ve škole, tak v klubu usiluje o totéž – děti by si měly osvojit hygienické návyky, lépe zvládnout slovenštinu, naučit se psát a číst, zlepšit se v počítání (v kterém mají dobré vstupní předpoklady) a měly by chodit do školy či klubu rády.

Své zapojení do klubů všechny lektorky vysvětlovaly tím, že mají zájem **pomoci romským dětem ve zlepšení jejich těžké životní situace**, která vyplývá z toho, že jejich rodiny mají špatnou finanční situaci, žijí ve vyloučené lokalitě a rodiče dětem neposkytují takovou péči, která by vedla k jejich rozvoji. Romské děti jsou proto školně neúspěšné, což je bude handicapovat po celý život: *Predsa len sú z málo podnetného prostredia, takže pre nich je to veľmi ťažké, sa dostať v škole na nejaký level. (Modrý klub FIE1)* Stejně jako učitelky také lektorky zdůrazňovaly, že většina rodičů se sice snaží o děti pečovat, ale nemají na to vhodné podmínky a kompetence: *Vlastne tí rodičia sú mladí rodičia, takže oni sami nevedia ako sa vôbec starať o tie deti. (Modrý klub FIE1)* Péče se tak redukuje na zajištění základních potřeb – aby děti byly najedené, oblečené a v bezpečí, ale už se nevztahuje na kognitivní a emoční rozvoj: *Tí rodičia nejako, oni sú spokojní, dostali obed, dostali olovrant, okej, v poriadku, vedia, kde sú, tie deti sú dopravené domov. Je tam o nich postarané. (Zelený klub FIE)* Pokud děti jdou po škole domů, tráví podle lektorek většinu času venku, neorganizovanými aktivitami: *Tam vychováva deti ulica. Oni sú väčšinou vonku, tam máloktorý rodič sa im venuje takto. (Modrý klub FIE1)*

Žádná lektorka si nicméně nestěžovala na to, že **špatná spolupráce s rodiči** by bránila tomu, aby se děti v klubu rozvíjely. S výjimkou toho, že rodiče budou děti do klubů pouštět, tedy lektorky žádnou jinou spolupráci neočekávají a nepožadují. V případě klubů KK jsou rodiče zváni na divadelní představení dětí (2x ročně), avšak s výjimkou Zeleného klubu KK nebyla nikde plná účast. Pro lektorky to je opět důkazem toho, že součástí rodičovské představy o správné péči není emoční a kognitivní podpora (srovnání s pohledem rodičů viz kapitola 4.2.).

Ačkoliv všechny lektorky rámovaly svoji práci v klubech stejně, hlubší pohled ukázal rozdíl. Zatímco lektorky klubů FIE uváděly jako důvod výhradně děti a svoji snahu jim pomoci: *Akože také skúšanie, ako pomôcť tým deťom vlastne. Nejakou metódou, ako uľahčiť im to učenie. (Modrý klub FIE1)* Lektorky klubů KK navíc dávaly ve zdůvodnění prostor i svým osobním zájmům: *Mňa také tiež akože činnosti baví, človek sa tak povie, trošičku tak tak, relax by som povedala s tými malými detičkami. (Modrý klub KK1)*

S popsánými rozdíly souvisí i cesta, jakou se lektorky k práci v klubech dostaly. Nejprve byly vyhledávány lektorky pro kluby FIE. Základem byly zaměstnankyně ETP, které se věnovaly vedení dětských kroužků nebo předškolních kurzů. ETP tradičně podporuje své

pracovnice, aby se účastnily různých školení týkajících se pedagogických přístupů využitelných v rozvoji dětí z vyloučených lokalit, např. Montessori pedagogika nebo program Grunnlaget. Jeden z povinných kurzů se týkal metody Feuersteinova instrumentálního obohacování, o níž však lektorky předem nevěděly, v čem spočívá. Nabídka směřovala také k lidem mimo ETP, kteří by se potenciálně mohli zapojit do vedení klubů. Poté, co bylo rozhodnuto o realizaci srovnávacího výzkumu a tedy o nutnosti vytvořit ke klubům FIE kontrolní skupinu, začaly být cíleně vyhledávány lektorky klubů KK, které byly od začátku informovány i o výzkumném záměru. Lektorky FIE klubů tedy prošly dlouhodobým kurzem, kde se postupně s metodou Feuersteinova instrumentálního obohacování seznamovaly a vrůstaly do ní. Naopak lektorky klubů KK dostaly metodiku až těsně před otevřením klubů. I když oběma skupinám lektorek byla poskytována průběžná supervize, **v délce i intenzitě seznamování s programy byl zásadní rozdíl.**

Výsledkem je, že lektorky klubů FIE uvažují o svých aktivitách více v kontextu dlouhodobého rozvoje dětí a ve vazbě na cíle celého programu a rovněž je lépe reflektují. U žádné z lektorek se nejedná o „slepé“ následování programu, nýbrž se snaží hledat postupy vhodné právě pro jejich dětskou skupinu, a proto doporučení v programu doplňují různými dalšími technikami, které dokonce vycházejí z jiných pedagogických tradic, např. Montessori. Minimálně u dvou lektorek (Zelená FIE a Modrá FIE1) lze mluvit o tom, že **zvládly teoretická východiska FIE** a jsou schopny vůči nim zaujímat i kritický odstup, díky čemuž je mohou funkčně kombinovat s jinými postupy.

V případě lektorek klubů KK taková **míra vhledu a odstupu přítomna nebyla.** Ve všech případech se jednalo o zkušené učitelky, které rovněž zapojovaly do klubu různé aktivity nad rámec metodiky s ohledem na složení konkrétní dětské skupiny. Děly to však dost intuitivně, nebyly schopny takové reflexe a teoretizace jako lektorky FIE. Důvodem může být jednak povaha programu – metodika programu KK vychází z osvědčených zkušeností, nikoliv z kompaktní teorie, vůči které by byly vztahovány cíle jednotlivých dílčích aktivit, a jednak povaha seznamování s ním – vpravování do programu KK probíhalo výrazně kratší dobu a více samostatně.

Můžeme uzavřít, že ke kritickému přijetí principů programu napomáhají tyto faktory: dlouhodobá expozice programu, aktivizační formy osvojování (vyzkoušet si program sám na sobě), možnost diskusí s ostatními lektorkami a předchozí pedagogické zkušenosti, s nimiž lze srovnávat.

4.1.4.2. Vymezení programu a vztah k němu

Všechny lektorky – jak lektorky klubu FIE, tak lektorky klubu KK – deklarovaly **podporu programu**, který aplikují ve svém klubu. Program se jim jeví dobře vystavěný a funkční. Ovšem to, co na programech oceňovaly, se lišilo.

Lektorky z klubu KK uváděly, že program povede k okamžitému zlepšení dětí ve škole, a to jednak proto, že budou **lépe připravené na výuku**, a jednak proto, že budou mít **lepší pracovní návyky a komunikační schopnosti**. Podstatu klubu nedokázala žádná z lektorek podrobněji charakterizovat – buď uváděly velmi obecné popisy: *My sa voláme klub Krížom krážom, to je také rôzne, také všeličo. (Modrá KK1)*, nebo vyjmenovávaly konkrétní aktivity, které jsou v programu KK zahrnuty.

Oproti tomu lektorky z klubu FIE byly schopny charakterizovat cíl a podstatu programu a vztáhnout k němu i dílčí aktivity. Důvodem jistě je, že celkové zaměření programu bylo opakovaně probíráno na kurzu FIE i na následných supervizích. V některých případech lektorky srovnávaly program FIE s jinými pedagogickými koncepcemi (Montessori, Grunnlaget) a s tradičními školními postupy. Všechny čtyři lektorky klubu FIE za cíl programu považují **systematické a dlouhodobé rozvíjení kognitivních schopností** a jako jeho přednost vyzdvihují **důraz na individualitu a respekt** ke specifickým potřebám konkrétních dětí. Za hlavní rysy metody Feuersteinova instrumentálního obohacování v očích lektorek klubů FIE tak lze považovat nenápadnost a přirozenost učení, absenci nátlaku a systematické prohlubování způsobů, jakými dítě uchopuje realitu:

Mňa oslovilo v rešpekte voči živému človeku a v tom, že každý je jedinečný a možno že ja to vidím tak a on to vidí tak, ale on má pravdu aj ja mám pravdu., a je to v poriadku. Nie je správne, aby sa iných nútilo, aby boli takí, ako ja chcem, alebo aby robili, to čo si myslím, že je najlepšie (Červený klub FIE)

Budú vedieť rozmyšľať vlastne samostatne, nie že budú to mať nalinkované vedomosti ... sami si budú vyvodzovať tie súvislosti ... Alebo si urobia systém postupnosti krokov, to úplne bude im stačiť, že si budú vedieť sami poradiť. V živote, hovorím, či v učení, či v bežnom živote. Že nikto nebude musieť za nich. A možno, že niektorí budú takí šikovní, že fakt sa dostanú niekde d'alej na školu. (Modrý klub FIE2)

Také dlhodobejšie. Nie je to rýchle. Ale pracuje sa pomaličky, systematicky a to dieťa si vlastne ani neuvedomuje, že sa učí. Nie je to také nútené. (Zelený klub FIE)

Z hľadiska lektorských praktík vede prijatie princípů FIE k individualizaci učení a k větší citlivosti k charakteristikám jednotlivých dětí. Lektorky zdůrazňují nutnost brát ohledy na vlastnosti a schopnosti každého z dětí, na způsob jejich přemýšlení, na jejich životní podmínky

a na význam, který přikládají učebním aktivitám. Všechny lektorky klubu FIE (ale z velké části i lektorky KK) proto říkají, že během setkání na klubu jednak poskytují velký prostor obcházení jednotlivých dětí a probírání jejich postupu a jednak jsou otevřené změně naplánovaného programu, pokud to děti preferují. Dvě z lektorek klubu FIE (Modrá FIE 2 a Zelená FIE) současně považují **respekt k individualitě dětí za dělicí čáru mezi FIE a školou**. Škola má podle nich tendenci působit vůči dětem mocensky a direktivně: *Škola je postavená na tom, že diktujeme deťom, čo musia a ako to musia robiť, a aj tá metóda mi otvorila oči, že nie všetko, čo ja si myslím, že je pre tie deti správne, je pre nich naozaj správne. Nie ten môj systém je najlepší. A táto metóda je postavená na tom, že dieťa si musí vytvoriť platný systém a vytvoriť si vlastný názor na vec a je to správne. Nepotláča ich osobnosť.* (Zelený klub FIE)

Tuto zkušenost se zásadně rozdílným přístupem v rámci FIE a v rámci základní školy potvrzuje i jedna lektorka klubu FIE v Modré lokalitě, která pracuje jako učitelka. Ve škole cítí, že děti i rodiče od ní jako učitelky očekávají a požadují, aby byla poměrně direktivní jak ve výkladu učiva, tak ve stanovování pravidel chování, a vzhledem k více než 20 dětem ve třídě nemá prostor věnovat se u každé aktivity všem dětem individuálně.

Lektorky klubu KK rovněž hovořily o tom, že vnímají individuální rozdíly mezi dětmi. Jednalo se však spíše o akceptaci toho, že každé dítě má jinou skladbu schopností, a nelze proto očekávat, že budou v úkolech podávat stejný výkon: *Niektorý si žiačik vyžaduje viac času, viackrát vysvetliť, niektorý si chytí veľmi šikovne.* (Modrý klub KK1)

Nedirektivní a respektující přístup, který je základním principem FIE a který všechny čtyři lektorky klubu FIE vyznávají, ale má svá rizika. Lektorka v Červeném klubu FIE má zkušenost s tím, že **děti zneužívají svobody a úcty**, kterou jim poskytuje: *Respekt, ktorý k nim mám, tak niekedy zneužívajú.* Důvodem podle ní je fakt, že respekt předpokládá eliminaci hierarchie mezi lektorkami a dětmi. Ovšem to je pro děti zcela nová a nesrozumitelná zkušenost: *Pre ich svet a ich mentalitu je tak trocha nepochopiteľné, alebo tu je, že by dospelý bol ako partner.* Je ovšem třeba připomenout, že se jedná o lektorku bez pedagogického vzdělání a praxe. Na rozdíl od ostatních třech lektorek bere partnerský přístup až příliš doslova. Pozorování v klubech potvrdilo, že u této lektorky jsou setkání rozvolněná, pravidla pro děti nejasná a aktivity málo strukturované. Lektorka sama refletovala, že v průběhu školního roku se situace zlepšovala tím, jak nabírala postupně zkušenosti, nicméně stále byl zřetelný rozdíl.

Naopak v ostatních klubech FIE byla vedoucí úloha lektorek od začátku zjevná a **setkání byla lektorkami pevně organizována** (což se nevylučuje s tím, že docházelo ke změně původního programu a že lektorky byly vůči dětem podporující a vstřícné). Respekt k individualitě se tedy projevoval spíše v množství času, který lektorky – oproti klubům KK –

trávily v komunikaci o úkolech s jednotlivými dětmi a v množství otevřených otázek, které dětem kladly.

Podobný obrázek podávaly také kluby KK – v Modrém a Červeném klubu lektorky deklarovaly i reálně prosazovaly svoji vedoucí funkci (což se opět nevylučovalo s flexibilitou programu a se vstřícným přístupem k dětem). Určitou výjimkou byla lektorka v Zeleném klubu KK, jejíž přístup představoval směsici direktivních a liberálních praktik, navíc se silným zaměřením na personifikovanou oblibu klubu a lektorky. Lze předpokládat, že se v takovém přístupu děti špatně orientovaly, a nebyl proto příliš efektivní.

Na závěr školního roku hodnotily všechny lektorky kluby pozitivně ve smyslu, že děti do klubu docházely rády a byly pro ně viditelným přínosem. Shodně napříč všemi kluby bylo zdůrazňováno **zlepšení dětí ve slovenštině (rozšíření slovní zásoby) a v komunikačních dovednostech**, včetně spolupráce s dospělým a s ostatními dětmi. Z hodnocení lektorek ale vyplynuly také určité rozdíly mezi kluby FIE a KK.

Ten hlavní spočívá v tom, že u klubů FIE byl více zdůrazňován **rozvoj obecných kognitivních schopností** (představování, usuzování a řešení problémů) a **emočně-volních charakteristik** (trpělivost, soustředěnost, rozpoznání a zvládání emocí): *V klube FIE to bol rozvoj kognitívnych funkcií – rozvoj myslenia, určovanie stratégií pri riešení problému, rozpoznávanie emócií, fungovanie v kolektive, v skupine, jednotlivo, opraviť vzniknuté chyby... (Modrý klub FIE2), Na myslenie, plánovanie, rozvoj slovnej zásoby, ukludnenie, deti dokázali pracovať sústredenejšie (Modrý klub FIE1), Premýšľanie, plánovanie, trpezlivosť, predstavivosť, pozorovanie, porovnávanie, slovná zásoba (Červený klub FIE)*

Lektorka z Modrého FIE klubu, která metodu aplikovala již v minulém školním roce v kurzech předškolních dětí, uváděla i zkušenosti s prospíváním dětí v základní škole poté, co byly rok systematicky rozvíjeny metodou FIE: *Tie deti boli také kludnejšie, že vedeli tak aj spolupracovať, vedeli trochu tak počúvať, že tie také inštrukcie, aj v tej motorike boli také trošičku viac vypracované. ... Do tých ich pracovných zošitov, keď som mala možnosť pozrieť, tak tá práca bola také čistejšia. (Modrý klub FIE1)* To jí přesvědčilo o účinnosti metody a motivovalo v zapojení do klubu FIE v novém roce. Na druhou stranu lektorka ze Zeleného klubu FIE byla v hodnocení účinnosti střizlivá – ačkoliv se jí metoda Feuersteinova instrumentálního obohacování velmi líbí, uznává, že romským dětem možná pomáhá více sama skutečnost, že se jim někdo systematicky věnuje: *Otázka je, či je táto metóda dôležitá, alebo či sa stačí deťom len venovať. To znamená akoukoľvek metódou. Deti sú zanedbané z pohľadu výchovy rodičov a my keď sme tam ako osoba, ktorá sa im pôjde venovať, pretože má pocit, že to dieťa niečo znamená, tak možno len to bude stačiť, naozaj. (Zelený klub FIE)*

V lektorském očekávání od klubů KK se naopak více objevoval **rozvoj dovedností vázaných na konkrétní domény (počítání), rozvoj motoriky a osvojování slušného chování**: *Rozvíjala sa u detí schopnosť aktivity, predstavivosti, spolupráce v dvojiciach či v skupinkách, slušnosti, zodpovednosti, budovanie dobrých vzťahov. (Modrý klub KK1), Aktivita klubu najviac pôsobili na komunikáciu v slovenskom jazyku, rozvoj jemnej motoriky a zásady slušného správania (Červený klub KK)* Kluby KK tedy byly více zaměřeny na specifické **dovednosti navazující na školní požadavky**, které jsou přímo využitelné ve vyučování. To přináší na jednu stranu výhodu srozumitelnosti programu pro děti, rodiče i vyučující v základní škole a výhodu viditelných výsledků, které podporují dětskou motivaci (dětem se díky tréninku aktivit blízkých škole lépe daří ve vyučování, což je dál motivuje v tom, aby se ve škole i v klubu snažily).

Na druhou stranu ale podobnost se školou přináší nevýhodu v tom, že **děti jsou školními aktivitami unavené** a nechtějí se jim odpoledne delší dobu věnovat. Je tedy nutné se je snažit přitáhnout k aktivitám podobným školním úkolům (počítání, čtení) nebo k vypracovávání domácích úkolů (těm se věnují pouze v Červeném klubu KK i FIE): *Nie vždy musím povedať, že tie detičky dávajú pozor, lebo už sú, také možno by som povedala aj unavené ... Potom sú už tak viac unavené, už zdá sa mi, že aj doobedu vyučovanie, že asi to je veľa. ... Čo sa týka takých pracovných listov alebo také nejaké čítanie, už sa im to moc nechce dotoho, musíme ich trošičku viac tak trošičku namotivovať. (Modrý klub KK1)* Problémem je tedy celková únava dětí ze školy, která se tolik neprojevuje právě u činností vzdálených tomu, co dělají běžně ve vyučování.

4.1.4.3. Organizace klubů

Všechny kluby mají rozsah 2 hodin – začínají ve 13:30 a končí v 15:30. Vnitřní uspořádání klubů se však liší, a to jednak mezi typy klubů (FIE versus KK) a jednak mezi jednotlivými lektorkami. Formální rozdíly se týkají počtu lektorek (zda je jedna, nebo dvě), prostorů, kde klub probíhá (zda v komunitním centru, nebo ve škole), zda je zařazena společná přestávka a jaké je pořadí bloků činností v každém setkání.

V třech klubech působí vždy pouze jedna stejná lektorka, v jednom klubu dochází k občasným záskokům a ve dvou klubech – v obou případech v Modré lokalitě – se lektorky pravidelně střídají (tři dny vede klub jedna a dva dny druhá). Střídání lektorek působí mírné komplikace při plánování obsahu a předávání informací o průběhu předcházejících setkání. Mezi lektorkami je častý kontakt, ale ani v jednom z klubů neprobíhá předávání zcela

systematicky a pravidelně, takže může občas dojít ke zmatkům. Nevýhod si byly lektorky předem vědomy, ale nakonec je nehodnotí jako příliš velké: *Mala som trošku obavy, že či to nebude trošku s tým, že ako sme dve, predsa každý ma trošičku iný systém, iný prístup ku deťom, ale myslím si, že to funguje dobre. Lebo sme stále v kontakte. (Modrá FIE1)* Ze svých zkušeností usuzují, že výhody střídání převažují, a to jak pro děti, které oceňují změnu i zájem více dospělých, tak pro lektorky samotné, které mají méně práce. Vést klub celý týden totiž považují za příliš náročné: *Myslím si, že aj je to dost' aj na učiteľku keď ešte by mala ona ťahať. (Modrý klub FIE1)*

S tím, že vést klub 5x týdně je velmi náročné, se částečně ztotožňují dvě jiné lektorky, které mají plnou zodpovědnost za vedení celého klubu. Ty navíc považují každodenní klub za náročný i pro děti a navrhovaly by uvažovat o zkrácení o jeden den. Alternativou je pak zkrácení délky klubu ze dvou hodin na hodinu, respektive zkrácení doby, kdy by se děti měly v klubu věnovat klíčovým aktivitám programu. Původní představa, že by se mělo jednat až o 60 minut, se ukazuje nereálná.

Pouze v jednom klubu (Zelený klub FIE a KK) lektorky uvádí, že hlavní činnost daná programem probíhá hodinu. V ostatních klubech je to méně. V Modrém klubu FIE 45 minut, v Modrém klubu KK 50 minut, v Červeném klubu FIE 30 minut a v Červeném klubu KK 45 minut. V případě obou Červených klubů je ale třeba dodat, že vedle programových aktivit se děti věnují ještě vypracovávání domácích úkolů (což v jiných klubech nedělají), což zabere dalších 30-45 minut.

Podle lektorek je nutné, aby si děti mezi školou a klubem přiměřeně odpočinuly. Obvykle mají děti zhruba 2 hodiny času, během kterých se přesouvají z výuky do klubu, obědvají a hrají si. Právě prostor na hraní je podle všech lektorek důležitý, aby se následně děti opět dokázaly soustředit: *My im nechávame voľnú ruku, aby sa vybláznil. Aby potom keď už ja prídem, aby som vedela, že si dajú nohy pod lavicu a budú ma vnímať. Miestami sa nám to darí. (Zelený klub FIE)* V Zelené i Modré lokalitě se děti po vyučování přesouvají do komunitního centra a zpět do školy, kde probíhá klubové setkání. Jiná situace panuje v Červené lokalitě – zde děti po vyučování odjíždějí autobusem do osady, jdou domů a vrací se do komunitního centra, kde probíhá klubové setkání. Rozdíl je tedy jednak v tom, zda se děti v poledne vidí s rodiči, a jednak v tom, kolik času jim zbývá na hry a odpočinek. Organizace v Červené lokalitě je v tomto smyslu specifická a nevýhodná.

Během pauzy mezi vyučováním a klubem na děti vždy dohlíží vychovatelky z komunitních center, nikoliv učitelky či lektorky. Změna prostředí i osob se ukazuje jako výhodná – pro děti je vstup do nového prostředí a následný příchod lektorky signálem ke změně

aktivity a k většímu soustředění. Nevýhodou ovšem je, že lektorky nejsou v přímém kontaktu s učitelkami. Navíc ani mezi vychovatelkami a lektorkami neprobíhá systematické informování o tom, jaká atmosféra mezi dětmi v pauze panovala a zda neproběhla nějaká událost, která může ovlivnit další průběh klubového setkání. Lze předpokládat, že při výjimečných událostech (např. zranění nějakého dítěte) k vzájemnému informování přeci jen dojde. Nicméně i jemnější události (např. dominantní hra během pauzy, spor mezi dětmi aj.) by bylo vhodné lektorkám oznamovat.

Většinou je pauza mezi vyučováním a klubem dlouhá dvě hodiny. V některé dny je ale vyučování delší a tedy čas volna je kratší. Paradoxně několik lektorek upozorňovalo na to, že kratší čas (dovoluje-li zvládnout přesun, jídlo i hru) je vhodnější, protože děti si odpočinou, ale stále zůstávají v „pracovním modu“: *Už jsou potom dosť také roztatárené, tak trochu tím, že majú viac toho voľna, že tak sa im potom do toho tak nechce, tak do toho pustiť to tej pracovni činnosti.* (Zelený klub KK) Ze zkušeností lektorek vyplývá, že před klubem je nutné dětem poskytnout prostor k odreagování od školy, ale ten nesmí být příliš dlouhý.

Klubová setkání trvají dvě hodiny. Ve většině klubů jsou rozděleny na dvě části oddělené přestávkou, během které děti odchází na toaletu a jedí svačinu: *Medzi tým idú detičky, majú takú pauzu, idú na toaletu, idú sa napapkať a potom pokračujeme.* (Modrý klub KK) Ve dvou klubech FIE (vždy v Červeném a většinou v Modrém klubu) mají děti v průběhu aktivit větší volnost a mohou tedy odcházet na toaletu podle svých potřeb. Kluby bez přestávky se vyznačují převahou samostatné práce dětí a celkově menším oddělováním jednotlivých aktivit – to znamená, že děti pracují individuálně, po dokončení určité aktivity začínají ihned jinou, lektorka pomáhá konkrétním dětem.

Ačkoliv se lektorky v klubech FIE i KK řídí jednotnou metodikou, všechny současně upozorňovaly na nutnost být flexibilní a uzpůsobovat aktuální denní program atmosféře a potřebám dětí. Proměnlivost programu zdůrazňovaly zejména lektorky klubu FIE: *Každý deň je iný, čiže naplánujem si a deň vyzerá úplne inak.* (Zelený klub FIE), *Ja si môžem naplánuvať scenár, že budeme robiť toto, ale oni prídu domov, teda zo školy, že chcú si robiť vrtuľky, tak prečo ja budem akože im to, odhovárať od tých vrtuliek a vzbudzovať v nich vojnu, keď vyrábať vrtuľky nie vôbec zlá vec, len akurát, len to že to nejde plánovať tie aktivity. ... keď prídu, snažím sa zachytiť ich atmosféru, čo chcú robiť.* (Červený klub FIE) Skutečnost, že lektorky FIE otevřenost ke změně programu více zdůrazňují a podle pozorování i realizují, je ve shodě s tím, že za klíčový princip FIE považují respekt k dětem. Nejedná se však o otevřenost k jakékoliv změně – hlavní část programu vždy běží podle plánu (maximálně je zkrácena, pokud jsou již děti příliš nesoustředěné), takže změna nastává pouze v herní části programu.

4.1.4.4. Náplň klubů

Lektorky všech klubů hovořily o pracovní a herní části klubových setkání. Jejich vzájemný poměr a vztah se však v klubech FIE a KK liší.

Pracovní část setkání tvoří aktivity dané metodikou. Všechny lektorky tuto část zařazují do první poloviny setkání, a to proto, že děti jsou po polední pauze relativně odpočaté a mohou se tedy lépe soustředit než později odpoledne, a také že mohou následnou **herní část využívat k motivaci**. Ve všech klubech se pracovními aktivitami začíná, i když většinou ještě přechází krátký skupinový rozhovor o zážitcích ze školy (Zelený klub KK, Červený klub KK, Červený klub FIE, Zelený klub FIE) nebo krátké opakování z minulého setkání (Modrém klubu FIE2).

V případě **klubů FIE** tvoří **pracovní část** tzv. instrumenty. Prostřednictvím úkolů v pracovních listech si děti postupně kognitivní instrumenty osvojují. Metoda Feuersteinova instrumentálního obohacování má rozpracovaných 12 instrumentů pro děti od 3 let a děti s výraznými obtížemi, z kterých byly pro kluby v tomto projektu vybrány čtyři instrumenty. Z nich byl v klubech největší časový prostor věnován instrumentu Uspořádání bodů. Lektorky prošly školením a měly k dispozici materiály pro výuku od supervizorky, s níž v průběhu roku jednou za měsíc hovořily po skypu.

S výjimkou lektorky v Červeném klubu FIE, která se kvůli absenci pedagogických zkušeností bála experimentovat, všechny tři další lektorky přistupovaly k přípravě setkání aktivně a **rozšiřovaly činnosti za hranice pracovního listu**, vždy však v duchu podpory hlavní myšlenky instrumentu: *Napríklad teraz sme preberali tie čary, hej, šikmá, vodorovná, zvislá. Potrebujú dostatok času, aby si to vedeli upevniť v pamäti, čiže my píšeme na tabulu a skladáme z kociek a kreslíme si vodovými, ceruzkami, všetko. A podľa mňa to všetko spadá do tej metódy, keďže stále precvičujeme a ten cieľ je proste tie čiary. (Zelený klub FIE)* Pracovní část v klubech FIE je tedy tvořena tím, že *porozprávame sa, rozoberáme, skúšame, potom pracujeme nad tou stránkou. (Modrý klub FIE2)* Lektorky nejprve kladou dětem podnětové otázky, pak jim vysvětlí postup, ukáží si ho na tabuli, děti si ho na tabuli také vyzkouší a pak teprve začínají tvořit v pracovním listě. **Vstupní otázky** se zdají být nejobtížnější pasáží, protože vyžadují změnu perspektivy (dospělý zde není od toho, aby dětem říkal, jak věci jsou). Selhávání ve formulaci vstupních otázek si uvědomuje lektorka v Červeném klubu FIE i lektorka v Modrém klubu FIE2: *Môj problém je ten, že ja som učiteľ a mám tendenciu im to podávať ako informácie. ... snažím sa, veľmi sa snažím, proste v piatich otázkach, hej, a keď nie z tej strany, tak z druhej strany a stále ich držať v tých otázkach, aby oni vlastne rozmýšľali. (Modrý klub FIE2)*

Lektorky klubů FIE zdůrazňují, že **metoda FIE se liší od školního vzdělávání**: *FIE je trochu niečo také iné, než čo robia v škole. (Modrý klub FIE1)* Proto nemohou a nechtějí v rámci klubových aktivit přímo zohledňovat náplň vyučování. Modrý a Zelený klub FIE tak běží bez jakéhokoliv systematického provázání se školou, lektorky ani nejsou v kontaktu s učitelkami tříd. Ovšem i navzdory absenci propojení se školou v Modrém a Zeleném klubu FIE se lektorky snaží dětem **s aktuální školní látkou pomoci**: *Skladajú rôzne skladačky puzzle a rôzne kocky s písmenkami a číslami, kde si oni ani neuvedomujú, že si opakujú učivo, ktoré preberali v škole. ... a opýtam, čo brali na hodine a v prípade, keď nám ešte zvýši čas, tak sa snažím, ale do tých volných aktivít sa snažím im zakomponovať, ale zase nechcem ten školský klub zmeniť na doučovanie. (Zelený klub FIE)* V Červeném klubu se z historických důvodů dělají **domácí úkoly** ze školy, a proto se lektorka snaží alespoň jednou za měsíc navštívit základní školu a probrat s učitelkou první třídy vzdělávací postup. Prostřednictvím domácích úkolů se tak do klubu dostává aktuální školní učivo a lektorka na něj reaguje i v rámci pracovní části setkání.

Pracovní část v klubech KK začíná vždy **procvičováním písmen a číslic a jejich skládáním** (tzv. čokoláda). Úkoly jsou relativně blízké tomu, co děti znají ze školního vyučování. Dále je v programu věnován velký prostor **výtvarným tvůrčím činnostem**, kdy děti kreslí, vybarvují, vystřihávají a nalepují, zejména za účelem rozvoje jemné motoriky, estetického cítění a motivace úspěšným výsledkem. V každém pololetí tvoří osu jednotlivých klubových setkání **nacvičování divadla**. To zahrnuje i fázi seznamování se s různými druhy příběhu, který se bude hrát, a přípravu kostýmů a kulís: *Oboznámenie sa s tým divadielkom, čiže dali sme im tie knižky, sú v knižnice, popozerať obrázky, žeby potom mali k tomu nakresliť sami na základe témy. (Modrý klub KK1)* Nacvičené představení děti hrají před rodiči. Všechny lektorky klubů KK potvrdzovaly, že se dětem příprava divadla velmi líbila a že se jejím prostřednictvím posílily jak kognitivní a motorické dovednosti, tak pracovní návyky a cílevědomost. Nejkomplexněji byla příprava divadla pojata v Modrém klubu KK1.

Ani v klubech KK není propojení se školou systematicky rozvíjeno. Lektorky dokonce i připomínají **rozdíl v učebních postupech mezi klubem KK a školou**: *Hoci sa učíme, ale nie tak ako v škole. Naše učenie je rôznorodé, jedna vec nadväzuje na druhú a podávajú sa vždy iným spôsobom. To deti priťahuje. Nie je to rutina, ale vždy niečo nové, hravé. (Modrý klub KK1)* Stejná lektorka ale hovoří o tom, že se snaží alespoň volně na školu navazovat: *Sledujeme, čo preberajú. Pani učiteľky majú takto na stene vypísané písmenká, oni detičky aj vedia povedať, ktoré písmenko práve preberajú, no. Až máme napríklad nejaké L, M, tak L písmenko, všetko sa snažíme ukázať aj pomenovať v triede. V triede, tak im poviem, keď sa učíte L, nejakú činnosť, nejakú vec na L, na M. (Modrý klub KK1)*

Je třeba připomenout výše uváděná zjištění o nevýhodách podobnosti se školou. Jakmile jsou úkoly příliš „školní“, děti podle lektorek nevydrží pracovat dlouho, snaží se mít úkol rychle splněný a už vyhledávají jinou, zábavnější aktivitu. Lektorky se tedy domnívají, že angažovanost dětí klesá v činnostech, které jsou hodně podobné škole. Částečně to ale platí i o instrumentech v klubech FIE, které podobné školním úlohám nejsou. To by znamenalo, že spíše než pouhá podobnost školním úlohám je podstatná struktura úlohy a diskurs „práce“ či „povinnosti“, který o úloze vedou lektorky.

Herní aktivity jsou zahrnuty ve všech klubech, avšak i k nim se přistupuje odlišně. Všechny lektorky klubů KK zdůrazňovaly, že hra je pro děti důležitá a že jim v rámci setkání nechávají určitý prostor, aby si také pohrály. Prostoru ale příliš nezbývá, protože programová náplň je velmi bohatá. Některé aktivity dané programem jsou spíše formálními úkoly podobnými školním úlohám, jiné ale mají hravou formu a děti velmi baví. Když dojde na skutečnou hru, nechávají lektorky dětem svobodnou volbu, která je omezena jen aktuální nabídkou hraček a her v klubu. Většinou se jedná o hry ve dvojicích či skupinkách, při kterých lektorka spíše dohlíží, ale nezapojuje se.

Situace v klubech FIE je ovšem jiná. Formální část programu (tzv. instrumenty) je podle lektorek pro děti obtížná, ačkoliv vzbuzuje jejich zaujetí. Děti pod vedením lektorky řeší úlohy v pracovním listu. Lektorky před dětmi hovoří o pracovním listu i o práci (*budeme pracovat*). Hlavní část programu je tedy diskursivně oddělována od ostatních aktivit – je zvýrazňována její důležitost a povinnost, což vyžaduje větší dětské nasazení a soustředění. Je proto nutné vedle toho zařadit před každé setkání i do něj herní část. Ta na rozdíl od herní části v klubech KK není ponechána zcela svobodné volbě dětí, nýbrž lektorky se snaží výběr hry usměrnit a aktivně se do her zapojují. Dětem přesto ponechávají pocit, že herní část je volná a plně v jejich rukou.

Lektorky klubů FIE se snaží hry usměrňovat tak, aby doplňovaly aktivity v hlavní části programu, respektive aby se týkaly stejných dovedností. Například lektorka v Modrém klubu FIE popisovala jedno setkání, kdy dětem nabídla, aby vybarvovaly dopravní značky, což se jim líbilo: *Ukázala som im vzor a vlastne to isté, čo robíme vo FIE, len oni si to ani neuvedomujú, tak podľa vzoru mali vykresliť vymaľovať značku. A bol to trojuholník, takže zase to bolo niečo, čo z toho bolo FIE a boli tam aj čiary, takže vlastne. Ale oni si to už neuvedomujú, že nie je to také to, to spájanie bodov. (Modrý klub FIE1)*

Protože se děti v obou typech klubů na herní část setkání těší, využívají ji lektorky k **motivování v náročnějších činnostech**: *Už napríklad aj nechce, tak potom hneď sa pýtajú, a budeme hrať pexeso? Ale ja hovorím, ak dokončíme túto prácu, tak potom na konci máme také. (Modrý klub FIE1), Oni vedia, že prvú hodinku sa, snažia sa mi, venujú, takže druhá*

hodinka je taká ich. (Zelený klub FIE) Ještě větší motivací ale pro děti podle lektorek je jejich pozornost. Všechny lektorky zmiňovaly, že v romských rodinách se dospělí dětem málo věnují – nemají čas, zájem či kompetence si s dětmi povídat a hrát. Proto jsou děti nadšené, když poznají dospělého člověka, který jim projevuje náklonost a tráví s nimi čas.

Kontakt s dospělým jeden na jednoho je tak odměnou a motivací k další práci: *Pre nich je najväčšia odmena, keď ja si sadnem s tým konkrétnym dieťaťom za odmenu a že sa hrám s ním iba ja sama. (Zelený klub FIE), Myslím, tie deti chcú a potrebujú pozornosť, a tým, že pri tom FIE sa venujem aj im, každému osobne, tak v podstate, aspoň si myslím, je to aj napĺňanie takej ich potreby, niekto sa im venuje, niekto sa ma niečo pýta, niekto sa o mňa zaujíma. (Červený klub FIE), Ja si myslím, že ani motiváciu veľkú nepotrebujú, pretože oni sú radi, že sa im človek venuje a naozaj čosi robia, hej. (Modrý klub FIE2)* Explicitně význam individuálního kontaktu s dítětem a jeho motivační využití popisovaly všechny lektorky klubů FIE, což je v souladu s celkovými principy metody. Mezi lektorkami klubů KK bylo téma méně zřetelné – pouze jedna lektorka jej zmínila: *Vedieť sa s nimi zahrať, oddýchnuť si, zabaviť sa. (Modrý klub KK1)*, u ostatních se objevovalo jen v náznacích. Pozorování v klubech to potvrdilo – kluby FIE obsahovaly větší podíl individuálních interakcí mezi lektorkou a dítětem.

Jaký jiný typ aktuální motivace lektorky používají? Všechny lektorky zdůrazňovaly význam **pozitivní zpětné vazby dětem**. Přednostně tedy děti chválí a pouze ve výjimečných případech také poukazují na slabiny a špatné výkony. Výjimku tvoří lektorka Červeného klubu FIE, která na závěr každého setkání provádí s dětmi skupinové hodnocení jejich chování pomocí razítek s různě se tvářícími postavičkami – radost, vztek, pláč, smutek atd. V případě problematického chování (odmítání úkolů, nespolupráce, trucování atd.) dítě dostane negativní zpětnou vazbu: *Každý deň na konci klubu dávame si také pečiatky, s takými tvármi, že kto ako sa správal, sú tam také krivé ústa, je tam také dievčatko uplakané so slzičkou, je tam ukričané dievčatko, je tam usmievavé dievčatko, je tam chlapček, ktorý nie je ani dobrý ani zlý, takže také rôzne správanie a rôzne emócie. ... vytiahnem tie pečiatky a pýtam sa, no povedz mi, aký bol dneska Kristián a deti mi akože hovoria, ako ho vnímali a ja to potom keď s tým súhlasím, tak to akože dám takú pečiatku, máte pravdu. Keď nesúhlasím, tak ozaj? Toto robil.. a zaslúži si tú pečiatku? A nebol aj trochu taký, že neposlušný? A tamto robil a s tebou sa bil. Takže im predvediem, ako som ho ja vnímala a potom spoločne dáme tú pečiatku, s tým, že všetci súhlasia. (Červený klub FIE)* Negativní zpětná vazba se v tomto klubu nevztahuje na kognitivní výkony. V nich se i tato lektorka, stejně jako ostatní, snaží výhradně o pozitivní přístup.

Jistým rozdílem je, že lektorky klubů FIE, s výjimkou Červeného klubu, nepoužívají žádné **formální nástroje hodnocení**. Lektorka v Zeleném klubu FIE dříve používala vzájemné

hodnocení dětí pomocí smajlíků, ale zjistila, že děti si je vzájemně dávají podle kamarádství a nikoliv podle výkonů, a proto od nich upustila. Naopak lektorky klubů KK formální nástroje používají, a to právě prostřednictvím smajlíků a razítek: *Kto vypracuje najlepšie, tak dostane smajlička. (Zelený klub KK)* V případě Zeleného klubu KK je dokonce hodnocení z každého setkání na nástěnce.

4.1.4.5. Závěr

Mezi lektorkami klubů se ukázala řada rozdílů. Ty mají dva různé zdroje – jedním je rozdílné zaměření programů FIE a KK, druhým jsou specifika lokality. A samozřejmě další rozdíly vznikají na základě individuálních charakteristik lektorek. Síla jednotlivých zdrojů rozdílů je patrná v tabulce 3, která obsahuje průměrné hodnocení jednotlivých dětí v klubech lektorkami na konci školního roku. Stejně jako u učitelek bylo hodnocení na škále od 1 (dobře zvládnutá oblast) po 5 (nezvládnutá oblast). V závorce jsou uvedeny směrodatné odchylky, které ukazují variabilitu jednotlivých známek ve skupině.

Tab. 54: Průměrné hodnocení dětí ve třídě v uvedených oblastech

	Červená škola		Modrá škola		Zelená škola	
	FIE	KK	FIE	KK	FIE	KK
Pravidelnost docházky do klubu	2,63 (1,32)	2,78 (1,55)	1,33 (0,47)	1,22 (0,42)	2,13 (1,17)	2,56 (1,50)
Zvládání úkolů na jemnou motoriku (spojování, vystřihování atd.)	1,50 (0,50)	2,44 (1,26)	1,72 (0,34)	1,33 (0,47)	1,88 (1,05)	1,78 (0,92)
Zvládání úkolů na paměť (zapamátování básničky či písničky atd.)	1,75 (0,83)	2,33 (1,49)	1,50 (0,53)	1,22 (0,42)	2,13 (0,93)	2,78 (1,13)
Zvládání úkolů s čísly (označení číslic, sčítání, odhad velikosti atd.)	2,88 (1,05)	2,44 (1,50)	1,94 (0,68)	1,89 (0,87)	2,25 (1,30)	3,11 (1,20)
Chování k lektorkám/ům (komunikativní, slušné, vstřícné atd.)	2,25 (0,83)	1,67 (0,94)	1,28 (0,34)	1,00 (0)	1,50 (0,71)	2,00 (0)
Chování k ostatním dětem (vyhledává kontakt, komunikuje)	2,00 (1,00)	2,33 (1,25)	1,72 (0,63)	1,00 (0)	1,50 (0,50)	1,78 (0,79)
Motivace k zahájení nových úkolů (má chuť do nových úkolů)	2,13 (0,93)	2,11 (1,10)	1,56 (0,44)	1,00 (0)	1,50 (0,87)	1,67 (0,67)
Vytrvalost při řešení úkolů (snaží se úkol dokončit i při nezdarech)	2,13 (0,78)	2,44 (1,34)	1,67 (0,47)	1,33 (0,47)	1,88 (1,05)	2,00 (0,94)
Komunikace ve slovenském jazyce (rozumí, vyjádří své záměry)	1,88 (1,05)	2,44 (1,42)	1,83 (0,91)	1,33 (0,47)	2,00 (0,87)	1,78 (1,23)
Dispozice, nadání (vrozené schopnosti)	2,00 (1,00)	2,22 (1,40)	1,67 (0,41)	1,22 (0,42)	2,50 (1,50)	2,44 (1,07)
Podpora ze strany rodičů	2,25 (0,97)	3,56 (1,64)	1,33 (0,24)	1,00 (0)	3,50 (0,87)	3,56 (1,07)

Zvládání sebe, ukázněnost, poslušnost	2,13 (0,78)	2,89 (1,45)	1,72 (0,58)	1,11 (0,31)	1,63 (1,11)	2,33 (0,47)
Zlepšení dítěte během celého roku	2,13 (0,93)	2,67 (1,76)	1,72 (0,71)	1,33 (0,47)	2,50 (1,12)	3,11 (0,74)

Kluby mají podle lektorek několik cílů, na kterých se víceméně shodují. Jedná se o rozvíjení komunikace ve slovenštině, rozvíjení specifických dovedností využitelných přímo ve školních aktivitách, rozvíjení nespécifických kognitivních dovedností, které v dlouhodobém horizontu mohou být využity ve školních aktivitách, osvojování pracovních návyků a zvládání vlastních emocí a vůle. Lektorky klubů FIE a KK se liší v poměru těchto oblastí. Kluby KK jsou více orientovány na specifické cíle vztažené ke škole, kluby FIE naopak na obecný rozvoj myšlení, emoce a komunikace.

Všechny lektorky se shodují, že dětem chybí řada znalostí a dovedností, kvůli kterým v krátkodobém i dlouhodobém horizontu školně selhávají. V jejich výčtu se shodují s učitelkami. Zároveň i nachází stejně jako učitelky zdroj v převládajících výchovných stylech v romských rodinách. Na rozdíl od učitelek většina lektorek upozorňovala navíc na to, že romské děti bývají zbrklé a netrpělivé. To pokládají za znak, v němž se kombinují všechny další zmiňované slabiny – málo rozvinuté myšlení, málo rozvinutý jazyk, malá regulace emocí, malá koncentrace pozornosti, málo zkušeností a malá sebedůvěra. Zbrkllost a netrpělivost souvisí s tím, že se děti nechají snadno odradit neúspěchem a úkoly vzdávají. Z dlouhodobého hlediska to přináší celkové odmítnutí školy.

Tři lektorky FIE se kromě konstatování tohoto výrazného znaku zamýšlely také nad jeho příčinami. Za důvod zbrkllosti považují to, že děti dělají činnosti, kterým nerozumí a na kterých jim nezáleží. Řešení pak nachází v tom, aby dětem pomohly 1) získat zaujetí v úkolu (bez využívání mimoškolní zkušenosti a externí motivace), 2) uvědomit si ve struktuře úkolu a obecněji každé situace jednotlivé prvky a jejich vzájemné vztahy (což dovoluje vidět různost možných řešení) a 3) navázat kontakt s lektorkou, která dává pokyny i podporu (řád pomáhá orientaci a dává pocit bezpečí).

Všechny tři prvky jsou přítomny i v programu KK, ale není na ně zaměřena vědomá pozornost lektorek, a proto nejsou systematicky posilovány. Tím pádem lektorky ani nemohou k uvedeným prvkům přitáhnout pozornost dětí. Analýza ukázala, že míra reflexe je hlavním rozdílem mezi lektorkami klubů FIE a KK. Reflexe vlastního přístupu, jeho východisek a jeho efektů byla u lektorek FIE znatelně vyšší (a to i v případě Červené lektorky, která s praktickou realizací programu měla řadu problémů).

Dalšími dvěma rozdíly, které se ukázaly mezi lektorkami klubů, byla autorita, respektive direktivní přístup, a pojetí individuality. Jako nejvíce efektivní se jevily kluby, kde lektorky uplatňovaly direktivní přístup (jasná pravidla a pokyny), avšak v kombinaci s respektem k individuálním a aktuálním potřebám dětí. Nejsilněji se tato kombinace uplatňovala u obou lektorek v Modrém klubu FIE a do velké míry i v Modrém klubu KK. Naopak nejméně byla přítomna v Zeleném klubu KK a Červeném klubu FIE.

4.2. Rodiny a jejich postoje ke vzdělávání

Výkon žáka je v řadě ohledů ovlivněn sociokulturním zázemím, z něhož pochází. V tomto směru existuje bohatá literatura, která diskutuje, proč děti pocházející ze sociálně znevýhodněného prostředí jsou handicapovány v přístupu ke vzdělání. Ve vědě dominují dva autoritativní přístupy, které se snaží odhalit podstatu tohoto handicapu. Důvody se přičítají buď ekonomickým podmínkám života lidí v sociálním vyloučení (Steiner 2004), nebo naopak příčiny jsou hledány v odlišných kulturních východiscích (Hübschmannová 2002). Je zde i třetí přístup. Ten tvrdí, že lidé v sociálním vyloučení sdílejí tutéž kulturu jako majoritní společnost, nicméně jejich životní zkušenost, které jsou vystaveni, určuje jejich vidění situace, což ovlivňuje jejich rozhodovací procesy (Bittnerová, Doubek, Levínská 2012).

My navazujeme na tento třetí přístup, a tedy se domníváme, že Romové v Červené, Modré a Zelené sdílejí s majoritou tutéž kulturu. Nicméně v dílčích aspektech mohou být jejich zkušenosti odlišné. Do vnímání druhých a sebe sama může vstoupit řada momentů, které následně mění akcenty a utvářejí jiné kompozice prvků. Tyto takřka na první pohled neviditelné nuance ovšem mohou následně viditelně ovlivnit jak vztah lidí ke klíčovým hodnotám, tak jejich jednání.

V této části práce bychom se tedy chtěli zaměřit na otázku, jak rodiče tří sledovaných lokalit rozumějí vzdělání, jaká očekávání se školou spojují a jaké nároky mají na sebe a své děti v procesu vzdělávání. Budeme sledovat, zda podmínky, v nichž se ocitají, ovlivňují jejich postoje.

4.2.1. Metodologie

Výzkum si kladl za cíl zjistit postoje rodičů žáků první třídy ke vzdělávání. Zahrnul celkem 17 rodičů ze tří sledovaných lokalit. V obci Červená se ho zúčastnilo šest rodičů. S dvěma matkami byly provedeny polostrukturované a nestrukturované rozhovory; rozhovor formou fokus group proběhl se čtyřmi rodiči: dvěma muži a dvěma ženami. V městské části

Modrá rozhovor poskytli čtyři ženy a jeden muž. Názory rodičů v Zelené reprezentuje výpověď šesti matek. Kromě nich polostrukturované i neformální rozhovory poskytli další lidé, kteří spolupracují s rodiči nebo/a v osadách žijí. Jejich informace posloužily k pochopení celkového kontextu života ve sledovaných lokalitách a byly využity zejména pro kapitolu popisující charakter osad (viz výše).

Data, která jsme v průběhu výzkumného šetření získali, mají svá omezení. Nelze je chápat jako reprezentativní ani pro všechny rodiče v sledovaných lokalitách, ani pro rodiče v rámci výzkumného vzorku. Data ovlivnily dva zásadní aspekty. Prvním intervenujícím aspektem je, že zatímco v obcích Červené a Modré se výzkumu zúčastnili i otcové, v Zelené slyšíme jen hlas matek. Druhý intervenující aspekt spočívá v předvýběru informátorů. V rámci výzkumu bylo zjevné, že matky a otcové, kteří se do výzkumu zapojili, byli nějakým způsobem loajální vůči ETP nebo neromům. Poskytnutí rozhovoru mohlo tento vztah potvrzovat nebo vyrovnávat závazek.

Motivace informátorů pro rozhovor byly různé. Některé matky přišly, protože vyhověly svému příbuznému, který měl rozhovory zajistit. Jiní ctili loajalitu vůči neziskové organizaci, protože již participovali na její jiných aktivitách (participace na vzdělávacích aktivitách klubu, účast na náboženském životě, podpora výstavby rodinného domu, podpora nemocného dítěte atd.). Z chování některých matek bylo navíc zjevné, že je pro ně zajímavé mluvit s cizím člověkem. Některé využily rozhovor pro vyslovení osobních tenzí. Jiné hledaly platformu pro sociální uznání (ve smyslu, že mohou podat žádané informace a zažít situaci sociálního přijetí). Jedna matka dokonce chápala naše setkání jako další příležitost, jak se dozvědět o životě v jiném sociokulturním prostředí – tedy mém kontextu. V každém případě většina matek a otců byli otevření a snažili se být nápomocní. Pouze ve dvou případech rozhovor troskotal/vázl na straně informátora: v prvním případě matka slovensky pouze rozuměla, ale nedokázala odpovídat, v druhém případě byla matka v úzkosti/ve stresu, protože nechala doma samotnou malou dceru. Někteří předem oslovení rodiče, kteří účast na rozhovorech přislíbili, své rozhodnutí posléze změnili a na schůzku nepřišli.

Rozhovory proběhly v rámci týdenní kampaně. Denně jsem provedla čtyři až šest rozhovorů, což se do jisté míry projevilo v jejich rozsahu i obsahu. Navíc některé rozhovory byly ovlivněny narušením prostoru, stěhováním z místnosti do místnosti, přítomností třetích osob, čemuž se nebylo možno vyhnout. Nejlepší rozhovory pak vznikly mimo záznam v rámci neformálních rozhovorů, kdy mne rodiče, obyvatelé osad provedli místem, kde žijí a bydlí. Rekonstrukci a zápis těchto rozhovorů jsem provedla ještě týž den.

Přestože mají data svá omezení, jsou v podstatě homogenní. Vytvářel je jediný badatel a do výzkumu se zapojili ve většině případů lidé, kteří jsou v jednotlivých lokalitách vůči cizincům, resp. neromům vstřícní.

Poslední komentář je určen redigované transkripci dat. Rozhovory byly přepsány doslovně, nicméně pro účely textu byly některé kondenzovány, aby nenarušily dynamiku sdělení. Chyby ve slovenštině padají na vrub snaze co možná nejvěrněji zachytit verbální projev informátorů.

Hlasy rodičů

Otázku vztahu ke škole a vzdělávání budeme sledovat ve dvou rovinách. Za klíčové pokládáme porozumět přístupu ke vzdělávání v rámci sledovaných lokalit. Proto budou nejprve data představena v rámci Zelené, Červené a Modré osady. Důvodem tohoto řazení je dynamika výkladu. Názory romských matek v Zelené se zdají být nejméně inkluzivní, resp. nejvíce ovlivněné sociální exkluzí, zařazujeme je jako první. Druhou obcí bude Červená, kde rodiče sice žijí odtrženi od majoritní společnosti, ale kontext jejich života jim přináší sociální uznání. Poslední prezentovanou lokalitou pak bude Modrá, lokalita, která také řeší konflikt sociální exkluze a inkluze, ovšem z jiné pozice. Sledování rodiče v Modré zažívají odmítnutí majoritou, přestože se cítí být její součástí.

Druhá část výkladu se zaměří na kategorie, prostřednictvím kterých lze popsat výchovu a vzdělávání v romských rodinách. Tato část se stane východiskem pro syntézu učitelských a rodičovských pohledů a priorit ve výchově a vzdělávání. Zaměříme se ovšem také na klíčové rysy a jejich projevy v rámci tří sledovaných lokalit. Cílem je postihnout povahu dílčích rozdílů mezi Červenou, Modrou a Zelenou, a zesílit výzkumnou optiku komparace. Komparace jednotlivých lokalit nemusí být pak chápána jen lokálně, s ohledem na vzdělanostní profil informátorů lze uvažovat i o vlivu socioekonomického statusu na přístupu k výchově a vzdělávání.

4.2.2. Zelená

Obraz vztahu rodičů ke škole a vzdělávání zde reprezentují pouze matky. Jak bylo řečeno v úvodu této kapitoly, byly všechny nějakým způsobem zainteresované na činnosti ETP, a tedy i na realizaci projektu. Matky, s nimiž jsem hovořila, byly ve věku od 26 do 43 let. Měly od čtyř do 13 dětí. Pět jich žilo v manželství či partnerství, jedna byla bez partnera. Z hlediska dosaženého vzdělání to byly ženy, které nedokončily základní školu, a také ženy, které měly základní vzdělání, popřípadě absolvovaly několik tříd střední školy. Žádná z nich ovšem neměla

dokončené střední vzdělání. Dvě matky byly zapojeny do veřejně prospěšných prací (*aktivačné*), jedna se měla zapojit od příštího měsíce. Ostatní matky byly na mateřské dovolené. Většina jejich mužů byla bez práce.

Výchova

Role v rodině jsou genderově podmíněné. Matky v Zelené uvádějí, že **se starají** o praktický chod domácnosti a rodiny. Kromě toho, že vaří, uklízejí a perou (*varit', pratať, rajbat'*), doprovázejí děti k lékaři, komunikují se školou a zpravidla i jednají s úřady. Zora popisuje, jak je její živost s mnoha dětmi těžký: „*No. A všetky ich som vychovala. A ešte stále som na nohách. Aj o seba sa starám, aj o nich sa starám, aj o muža sa starám, o všetko, aj o domácnosť, je treba vybavovať, pôjdeme tam a tam vybavujeme, no proste všetko, na rodičovskej, v škole kdejaký problém, už ideme, musím zvládať. Pan Boh mi nepovedá, aby som mala toľko detí, sama som sa rozhodla, teraz to musím rešpektovať až do budúcnosti, keď budem žiť.*“

Výchova není doména otců. Ti mají být štítem ženy, vyjednávat respekt vůči okolí. Jak vysvětluje paní Zora: „*On by ma nenechal riešiť s cudzími, on by to vyriešil, lebo on je silnejší, on by to vyriešil, nakričal a ja by som [se musela hodne hádať], on dva tri slova, už vyriešene.*“ Ve výchově mají povinnost se zejména starat o starší chlapce. Výzkum ale ukázal, že se starají i o handicapované. Otec má autoritu, která je při výchově nezbytná. Zita říká: „*Otec lepšie vie, na nej všímajú, i všímajú ako matku, ale neposlouchajú na mne, ale na otca lepšie poslouchajú.*“ Nicméně se objevil i názor, že naopak je to matka, která je přísnější, tvrdší, s větší autoritou u dětí. Paní Zora tedy přiznává: „*Tak otca sa nebojí tak, ako mne. Mne väčší rešpektujú. Lebo, tak sa to hovorí, že žena je furt tvrdejšia jak otec, matka je stále tvrdejšia, lebo ona ma to všetko v hlave, ona sa o všetko stará, ona furt je dôležitejšia, jak otec.*“ Tvrdost, o které Zora hovoří, souvisí s neproječováním pozitivních emocí. Zároveň však matky uváděly, že děti mají k nim důvěru; případně vyslovily názor, že by měly všechny problémy s matkou řešit. Pozici matky v rodině ovlivňuje i skutečnost, že většina dávek je vyplácena jí, ona má peníze.

Výchova v romské rodině není primárně chápána jako proces formování. Rodiče dítě přijímají **takové, jaké je**. Takto např. mluvila o svém prvňákově Zora, která si byla vědoma, že jeho intelekt je nízký: „*Taký je chlapec, ja ho chápem, ja ho rozumiem, ja ho nenutím do ničoho, nesmím ho nutiť, nesmím ho ešte viacej porušiť. Tu hlavičku čo má, ja musím toto rešpektovať, čo vie.*“ Respektování dítěte se pak ukazuje i v rétorice dalších matek. V rozhovorech, které

jsem s nimi vedla, se s dítětem neidentifikovaly, např. věta „*my bychom chceli ít na ućňovku*“, nikdy nepadla. Navíc vždy vycházely z očekávání či plánů dítěte. „*Ked' bude chcel', ...* .“

Úkolem rodičů, a především matky, je zabezpečit děti, zajistit všechno, co potřebují. Na prvním místě informátorky hovořily o zdraví dětí a o jejich bezpečí. Součástí péče je ale i to, aby dítě bylo najedené a čisté. To je také vizitka matky a ovlivňuje to i její pověst v lokalitě. Zároveň by měla matka plnit dítěti jeho přání, přesněji kupovat mu věci, po kterých touží. Dítě zároveň musí pochopit, že matka někdy peníze má a někdy nemá. Jak říká Zuzana: „*Ked' moţem, kúpim, ked' nemoţem, nekúpim.*“ Skrze nakoupené věci dává matka dítěti najevo, že ho respektuje a má ho ráda. Koupit to, co dítě chce, je prostě závazné. „*Co chce, musím kúpiť, ...chce telefon ... musím kúpiť.*“ (Zlatka). „*Ja mam deti všetko udelam, co chce deti.*“ (Zuzana). Proto utratí peníze i za relativně zbytečné věci. Takto matka ale o věcech nepřemýšlí, protože právě věci budují její vztah s dítětem. S tím souvisí i to, že matky v rozhovoru zdůrazňovaly, že musí všem svým dětem kupovat stejně. Kdyby tak neučinily, vyvolalo by to žárlivost mezi sourozenci. „*To by bol prűser. Ked' by som došla, že ona nema lizatko a ona má, tam nemá keks, tam on má – no Boţe. To všetky rovnako.*“ (Zita VI) Rovné obdarování se netýká jen pamlsků, ale také nákladnějšího oblečení. Ačkoliv se to na první pohled zdá pro rodiny závislé na dávkách ruinující, matky, zejména ty orientované, mají strategie jak i při nízkém příjmu této rovnosti dostát; nejde totiž o to vydat stejně peněz, ale přinést domů srovnatelnou věc. Zároveň ale matky tvrdily, že když už něco koupí a dítěti se to nelíbí, jen výjimečně jdou věc vyměnit.

Matky také usilují o to, aby si děti osvojily určité **kompetence**, které jsou důležité **pro život v rodině** a osadě. Významnou roli v procesu učení se těmito kompetencím hrají vzory a identifikace s nimi. Zoe vysvětluje učení napodobováním: „*Tak u nás Romou to chodí, že od detstva veda niečo deti varíť, napríklad zemiaky, tak niečo. No tak sa sprvu naučíme. Pozeráme, že varíme si sami, mamu pozri toto jak robíš, nauč ma. Tak sa naučíme.*“ Dívky jsou zapojovány do domácích prací i v šesti, sedmi letech, nicméně vždy záleží na šikovnosti dítěte. Naopak chlapce matky z práce jako takové vyvazují. Nepřejí si, aby se chlapci věnovali jediné chlapské povinnosti – sekání dříví dříve než v 14-15 letech. Bojí se o jejich zdraví. Říkají, že je to práce muže, nebo že to raději udělají samy. Zároveň ale chválí své syny, když dokáží i v mladším věku dohlížet na sourozence, chránit je před cizími.

V souvislosti s výchovou dětí matky chtějí, **aby nebyly problémy**, aby jednání dítěte nenarušilo chod rodiny a domácnosti. V tomto směru přistupují i ke škole (viz níže). U malých dětí matky jako největší problém identifikovaly spory ve vrstevnických skupinách, které mohou přerůst v otevřený konflikt mezi rodinami. „*No bolo to tak aj sme sa pohádali, že na bitku sme*

šli, na ženy muži a tak. Že zastal sa ma brat, mama je taká tvrdší, že. Ona prvá zastane. Tak.“ (Zlatka).

Matky proto malé děti nabádají, aby se nekamarádily s dětmi z jiných rodin, protože, když se poperou nebo si něco rozbijí, vstupují do sporu celé rodiny. Matky tedy vedou děti k tomu, aby si své kamarády vybíraly výhradně mezi sestřenicemi a bratranci, resp. tetami a strýci.

T: „Zakázala byste někdy svým dětem se s někým kamarádit?“

R: „Zakazala. No to určitě. Radši z rodiny. Že keď niečo vyvedu nebo sa pobiju v tej lopte, keď hrajú, tak mi si to prepáčime nebo vyřeši si to ony samy.“ (Zlatka).

I v případě výchovy větších dětí si matky myslí, že problémy přicházejí zvenčí. Na vině jsou nevhodní kamarádi. Matky se bojí, že cizí děti strhnou jejich syna či dceru k špatnému chování: ke kouření, fetování či navazování předčasných partnerských vztahů. Vědí, jak by to mělo být, ale vědí také, že vrstevníci v osadě se chovají jinak. *„To dakedy fajča, kavu piju, sú až do 11 do 12 do 10 do 1 noci hore. Tak kamarátky sa robia, vymaluju sa, alebo frajera robia, nie. To ešte tu neni, u mňa furt decko, keď má 13, 12 ročná.“* (Zita). Přestože vinní jsou kamarádi, matky vědí že, důsledky nese jedinec. Zora tak dává problémy jednoznačně do souvislosti s pověstí člověka, ale také s podporou a prestiží rodiny: *„Aby sa nevyšly veľké problémy, to je najhoršie, nejhlavnejšie, aby nemal také veľké problémy, abysme nechodili po policajtoch. Lebo, ten kto chodí po policajtoch, ten už není rešpektovaný človek.“*

Naopak dobré, hodné děti jsou takové, které nedělají „bordel“, „počívají“, drží se doma (neběhají venku), ba dokonce dokáží v určité chvíli zastoupit matku. *„Najlepšie chlapec /12 let/, ma všetko počuje, keď mu poviem, nerob bordel, idem si oddýchnuť alebo budem u matky lebo u svokry len tak vite posednuť, kavu si vypít, nikto nepustí, zamyká dvere, pozerá televízor, môžete aj buchť koľko chcete, ... neotvorí.“* (Zita).

Rejstřík popisovaných **výchovných strategií** jak ovlivnit chování dítěte, není rozsáhlý a rozhodně v něm chybí systém odměn (viz výše). Matky jednak popisují situace, z nichž je zjevné, že děti by se měly identifikovat s rodiči, že by je měly vnímat **jako vzory**, které zprostředkovávají určité dovednosti pro život v osadě (viz výše). Matky dále deklarují, že jako výchovný nástroj používají především **domluvy**. Zoe mi vysvětlovala, jak ochraňuje svého syna a svoji rodinu před problémy: *„Je tam zahrada, sú tam jablka, musím mu to zakázat, nesmíš tam skočiť. To je zakázané. Tak jim to vysvětluju. Ale aj doma, v táboře, hrajú futbal, keď to není tvoja lopta, vráť mu to! To není tvoje. Tak jich učim...“* Matky navíc věří, že dítě

samo musí pochopit a zvolit si správnou cestu. Domluva ve výpovědi matek představuje stále se opakující mentorskou řeč, která nabádá k opatrnosti: „*Stále mu hovorím*“. V podstatě matky doufají a věří, že si děti (především dívky) nezkazí život, nebo nezpůsobí problémy. Matky v rozhovoru také říkaly, že ukládají dětem domácí vězení. Nicméně i jednoznačný zákaz děti diskutují a snaží se apelem na „spravedlivost“ mezi sourozenci si vyjednat změnu/ukončení trestu. V běžné výchovné situaci, ale rodiče spíše křičí. **Křičet**, nebo „nakřičat“ někoho je výrazem autority, mocenské převahy. Proto matky více hovořily o otci, který křičí: „*Otec vstane, už křičí*.“ (Zita). Křičí ale i matky. Zora dokonce vysvětlila smysl tohoto výchovného nástroje. „*Ukážem dvakrát, trikrát, nedobre robí [vaří], nakričím na ňu, vynadám ich a zo strachu musí vediet*.“ Navíc se v této citaci ukazuje, že rodiče neregulují jen chování dětí, ale také je vedou v získávání kompetencí důležitých pro život v rodině a osadě. O **bití** se naopak mluví spíše jako o postoji, kdy jsou matky opravdu rozzlobené. Např. na sebe Zita přiznává: „*Dakedy ju chcem aj biť, také ma rozčúli*.“ O svém muži a fyzickém trestání dětí mluví naopak jako o kontrolované ráně.

Rodina a škola

Přestože se v rozhovoru matky rozhodně více zaměřují na předávání kompetencí a vzorců chování, které jsou nutné pro život v rodině a osadě, musejí stejně tak řešit **vztah rodiny a školy**. Tento vztah má mnoho rovin, které někdy mohou působit až rozporuplně, přesto jistou spojitost mají.

Matky deklarují, že škola je důležitá pro budoucnost dítěte. „*Aj na tie deti, čo mi chodia do školy, aj im hovorím, deti učte sa v škole, lebo základná škola je veľmi dôležitá pre budúcnosť*.“ (Zora). Ale mnohé zároveň potvrzují, že v praxi škola nemůže konkurovat životu. Škola ustupuje zdraví či provozu domácnosti. Např. Zlatka při jakékoli komplikaci staví školu mimo hru a dává přednost zdraví: „*...niečo mi dala [úkoly na doma po dobu nemoci dítěte] učiteľka, lebo tak dačo, mne je to na fuk, vite len, že aby bol zdravý*.“ Podobně je z její řeči jasné, že škola a učitelka se musí přizpůsobit finančním možnostem rodiny. „*Jak teraz ten mesiac no nemám topánky, rozpadaly sa, no jeden deň nešli do školy, šla som povedať do školy, že nemôžu chodiť, ... No učiteľka videla ..., že sa jim rozpadá, že som neklamala, mi povedali dobre, im zapíšem, ale potvrzení mi prineste paní Bilá, som hovorila dobre. No už som kúpila, a hneď v pondelok 19. sme dostávali na šesť deti kabáty nové, no som nechala 200 euro*.“ (Zlatka). Některé z matek pak postoj, že **škole se lze věnovat jen za příznivých podmínek**, opakovaly, když vysvětlovaly, proč ony samy nepokračovaly ve studiu po ukončení základní

školy: „... *Mala [som] ist na krajčírku, ... neišla som, ... som nemala na to ... peniaze*“ (Zdena).
Nebo prostě škola ustoupí životu – partnerskému životu (viz níže).

Možná se nelze divit, proč romské matky tak snadno vzdávají školu. **Ony jí nerozumějí.** Skutečnost, že škola není součástí jejich světa, dokládá již jejich slovník. Matky neznají slova, která by popsala školní realitu. Například velice inteligentní Zita, která dokáže dobře reflektovat svoji situaci, si nemohla vzpomenout na pojem *rodičovské sdružení*. „*Idem do školy na náboženstvo, alebo idem do školy, keď dačo robia, alebo spýtam sa s učiteľkami, ... a hovorím: Nerobia nič [zlé]? Alebo poslúchajú? Alebo čo ja viem, a pani Oláhová deti sú dobré. A keď mám to, ako sa to [volá], nie náboženstvo...*“

Matky ale nemají slova ani pro to, co se ve škole děje. Na otázku, co se jejich děti ve škole naučí, odpovídají: *všetko*.⁴⁹ Toto slovo je tak trochu únikem od vlastní neznalosti, ale také je to výraz respektu vůči majoritní instituci. Škola je pro ně až mystickým místem, kde je ukryto zvláštní vědění, které je důležité pro život. „*Treba vedieť všetko. A má sa to naučiť, a kde som sa naučila? Doma? Doma som sa nenaučila, ...v škole som sa všetko naučila.*“ (Zora)
To, že je těžké tohoto vědění dosáhnout, potvrzuje tajuplnost instituce.

Když jsou matky konkrétnější ve výpovědích, co se děti ve škole učí, redukuji obvykle svoji představu na několik slov: psát, číst, kreslit. Zoe vzpomínala, co říkala své dceři, než šla do školy: „...*tam sa učí, písať písmena, kresliť. Tam ťa všetko naučí.*“ Některé matky pak zmiňovaly ještě další předměty, podle toho, jak je samotné bavily ve škole. Zita měla školu spojenou s matematikou a fyzikou, také Zora kladla důraz na počítání, Zlatka zase říkala: „*mne to zalíbilo všetko, aj písať, aj čítať, ale najlepšie v telocvičňe*“. Zajímavé je, jaký důraz matky kladou na kreslení. V souvislosti s tím také často hovořily o „*farbičkách*“, které jsou důležitou pomůckou ve škole. Kreslení je romskými matkami chápáno jako metafora učení, nástroj i cíl výuky. Dítě, když si hraje na školu, tak si kreslí;⁵⁰ když doma dělá něco pro školu, tak si kreslí;⁵¹ když se učitelka věnuje dítěti, tak ho nechá kreslit;⁵² když dítě prokazuje svoji kompetenci, přinese obrázek.⁵³ Vysvětlení může být různé. Děti mohou rády kreslit, může to být aktivita,

⁴⁹ T: A co jste se ve škole naučila?

R: Všetko. (Zoe)

⁵⁰ Dávají si příklady, toto nakresli tak, že sa hrajú na učiteľky.. (Zoe)

⁵¹ *Potom ona si hľadá lebo normálne bere si z tašky, kreslí, keď nemá tu domácu úlohu, má také papiere, zošit čo sa kresluje* (Zita)

⁵² *Proto učiteľka mi vraví, že viac sa rozpráva s ňu po slovensky a nechá si ju kresliť, píše, ona sa to naučí tak pomalij te hre, že čo sa hraje, ona se to tak naučí. Ze dáva niekomu príklady a niekdo kreslí toto, že ona si to zapamätá.* (Zoe)

⁵³ „*Mama pozri, ja umem napísať toto, pozri toto sme nakreslili, tam čárka nahore dole.*“ (Zoe)

„*Nikolas, čo si sa naučil, a on mi ukazuje, že také babky, tvorba človeka, autíčko, už mi donese aj kresbu auta.*“

kteřá se objevuje až s nástupem do školy, a je pak chápána jako součást identity žáka; může být spojena s procesem učení psaní; matkám může být tato aktivita srozumitelná; může být viděna i jako materializace školní produkce.

O školních aktivitách matky přemýšlejí v pojmech konkrétních aktivit: děti kreslí, stříhají, ukládají písmena, hrají si na školu. Málo přemýšlejí o škole jako o rozvíjení kompetencí, o učení, přijímání nových poznatků, drilu či nácviku žádaných dovedností. Jedinou výjimkou je **slovenština**. Pro matky je spojena se světem školy. Mění dítě v žáka.

Slovenštinu matky chápou dominantně jako nástroj komunikace mezi dítětem a školou, jako jazyk učitelky. Slovensky je třeba se naučit, aby děti rozuměly učitelce. A asi si to nemyslí jen matky. Zoe popisuje hru svých dcer: „*Dávajú si príklady, toto nakresli, takže sa hrajú na učiteľky, jedna je učiteľka, jenom tak* [sa rozprávajú doma slovensky], *kedy sa učí slovensky.*“

Zita rozhodně chápe slovenštinu jako instrument: „*Však 6 rokov má Kevin najmenší, teraz nastupuje a mne povedá dobré ráno, dovidenia, potrebujem na záchod, to vie, alebo keď dačo zabudne v škole, ide zase do školy a zabudol som si kabát, sa prezúvať, normálne kdečo vie kdečo nevie. Ale tak jak išli deti vedeli jak slovensky rozprávať.*“ Matky si ovšem vůbec neuvědomují, že neznalost slovenského jazyka může komplikovat výkon v jednotlivých předmětech.

Některé matky mají dojem, že se dítě učí slovensky spontánně.⁵⁴ V určitém věku prostě druhý jazyk umí. Jiné ženy jsou schopné o slovenštině uvažovat v kontextu procesu a strategií učení. Zora sice mluví o synovi, který má podle ní mentální handicap, ale je jasné, že situaci reflektuje: „*Áno. Ale my sa ho snažíme naučiť, po slovensky aj v televízi mu nechám, aby vypočul si ta slova slovensky a potom idem k nemu a vysvetľujem mu, že čo je to, čo to znamená, aby vedel, ale vie, odpovie mi, ale ide vonka, už zabudne. Je taký zabudlivý. Taký je.*“ Také Zoe, jejíž dcery si hrají na slovenské učitelky, podporuje osvojení si slovenštiny: „*Áno, do tej hry sa zapájam aj ja. A ja jim vysvetlím no pani učiteľka vy toto nedobre robíte ...keď si učiteľka nemôžeš po romsky, ty musíš po slovensky, a tak jí vysvetľujem.*“

Matky ale jinak příliš neusilují o to být v oblasti vzdělávání kompetentní a aktivní. Vlastně očekávají, že v řadě aspektů bude stát školní vzdělávání **asistovat**. Respektují, že škola je věcí učitele. Jím delegují většinu aktivit a rozhodnutí. Učitelky jsou podle matek

(Zora)

„...paní učitelka dala výkres, že sa dobre učí, že dobre kreslí. Spokojená je s ním.“ (Zlatka)

⁵⁴ Zlatka například říkala, že její děti umí ještě maďarsky, protože na ně mluví jejich otec, slovensky ale na ně nikdo nemluví, tak mají jazyk majority osvojen pasivně.

zodpovědné za vzdělávání a matky většinou jejich práci nerozporují, nekritizují. Matky, jak vyplývá z jejich výpovědí, totiž dostávají od učitelek také pozitivní zpětnou vazbu o vzdělávání dítěte. Např. Zlatka chválí své dítě a v podstatě i učitelku v první třídě: „*Paní učitelka je s ním spokojná, víte, že aj keď by niečo zle spravil, ... tak povedala, že to nevadí, víte, lebo on sa to naučí, ale dobre sa s ním poradí, kreslí všetko...*“.

Co se týče vědění i možné vzdělávací trajektorie, matky učitelkám věří. Odvolávají se na jejich radu a berou v úvahu jejich podněty:

T: „A uvažujete o tom, že by šla někam do učení?“

R: „Hej ona povedala, že pojde, keď sa to dá, povedala, že pojde...Paní učitelka ji povedala, že ona určite tam pôjde, lebo je slušná a že všetko vie, o to sa jedná, že vie všetko.“ (Zlatka).

Podobně mluví i Zora, i když její uvažování je méně submisivní a více reflektuje situaci: „*14 ročná, ešte chodí v škole základný, ale po každom, keď idem na rodičovskej, že výborne, výborne, učí sa pekne, rozumie vo všetkom. A myslím si, že ona dačo dosáhne, lebo ty sú ešte maličky ostatní. Ještě nevie, že aké budú.*“ Zora ovšem škole nepřisuzuje aktivní roli, škola pouze legitimizuje ambice matky.

Většinou by ale matky chtěly, aby stát oblast vzdělávání saturoval daleko více. Když vzpomínaly na minulost, některé velice pozitivně hodnotily dobu, kdy jejich **školní docházka byla plně asistována**. Snad největší nadšení projevovala Zita: „*Tak mi sme chodili do školy normálne, základná škola bola to, my sme mali aj družinu tu pri autobusovej, kde už to bolo dávno. My sme boli až do štvrtej, lebo matky robili roboty na obecnim, sme normálne spali, jedlo všetko sme dostali a ešte potom matky pre nás. Maximálne toto školy bolo perfekt, že sme si to vedeli aj jak a tu do školy sme robili všetko, čo sa trebalo. Normálne sme mali aj svoje kabínky, s kľúčmi, aj doma sme si odniesli všetko.*“ Také Zora viděla v minulém režimu výhody: „*Ale lepšie bolo pred tým, viete prečo, lebo ty deti dostávali desáty, nemuseli sa nakupovať, to je ráno, tu desátu pre ňu. I šli sme, sedli sme si, o pol devatej už sme mali desátu, a už sme len išli na obed. To bolo lepšie, ale tak v norme všetko.*“

V kontextu žádoucí asistence ve vzdělávání hodnotily matky i projekt ETP, kterému říkaly *družina* či *kružek*. Zdůrazňovaly jeho přínos zejména v oblasti vzdělávání. Zatímco Zoe program dává do souvislosti se školou a školním výkonem dítěte: „*Ale som rada, že chodí na tie krúžky, že sa naučí viac po slovensky, písať kresliť a tak. Bola som rada, že je vybrali na ten kružek.*“, Zita vidí program jako nástroj reedukace žáka se specifickými vzdělávacími

potřebami: „*A proto som veľmi rada, že ho tu zobrali v komunitnom centre, aby sa ešte lepšie naučil, lebo viete, matka stále nebude žiť.*“

Tento postoj s největší pravděpodobností posiloval i fakt, že se dětem odpolední práce ve škole líbila: „*Furt hovorí mama dneska nemáme družinu, a ja hovorim a teraz čo mam robiť, mám ťa družinovať? Ta dneska ide doma, nemá družinu. Ona lepšie má družinu jak, jak neviem, či matematika, či čítanie.*“ (Zita). Naopak o svačinách, které děti odpoledne dostávají, spontánně nemluvil nikdo.⁵⁵ Nicméně spokojenost či zabezpečení dítěte, resp. to, že si matka myslí, že je to pro dítě v nějakém ohledu dobré, hraje velkou roli. Zdena svoje rozhodnutí, zda děti zapsat do mimoškolních aktivit, jednoznačně zdůvodnila právě svou představou o jejich užitečnosti: „*Ked' sa mi bude páčiť, dám, ked' sa mi nebude, [nedám].*“⁵⁶

Protože si matky myslí, že **vzdělávání je věcí učitelky a školy**, v podstatě nezasahují do výuky. Přijímají pouze roli dohledu nad plněním povinností dítěte ve škole. Na různých místech rozhovoru deklarovaly, že kontrolují, zda dítě si udělalo úkoly, ale nepomáhají mu s nimi. Jedinou výjimkou byla Zita. Nicméně její motivace pomáhat s učením primárně nesouvisela s podporou dítěte ve školním výkonu. Protože měla jako žákyně ráda matematiku a nezapomněla ji, ráda svým dětem předvádí svoji kompetenci. Příklady dětem ovšem počítá, jen když jí zbyde čas, když si splní svoje povinnosti matky. „*Hej. Najlepšie matematiku som robila. ... Matematika mne až do teraz zaujíma. Aj dcéry, jak majú domácu úlohu, ja sa spýtam, čo majú. ... Ked' nerobím nič, ako mám upratáno a všetko čisté, ...všetko robím si svoje robotu, ked' sedím, nemám čo robiť, idem k dcerky, ja ji nepoviem ako čo jak, dakedy sa zmýli, ja sa smejem a hovorim nedobre. Si z gumou vyresí a potom spočítam za ňu a hovorím, tak vidíš. Učiteľka neverila, že ona to robie, vite, že ja som to robila. Nie však spolu sme robili s ňu, ale ona napisala, ona mala všetko, ja som rozprávala.*“ (Zita).

Třebaže si matky nemyslí, že by se s dětmi měly učit, rozhodně se snaží intervenovat v oblasti **docházky a chování dětí ve škole**. Skutečnost, že matky tolik řeší docházku a chování dětí, souvisí s jejich přáním **nemít problémy** (podobně jako v kontextu života v osadě). Vědí, že zatímco učení je záležitostí učitelek, zodpovědnost za docházku a chování dítěte dává škola jim. Matky v Zelené se shodovaly v tom, že nejdůležitější je, aby dítě „nevystrájalo“. Na to matky tlačí, když mluví s dětmi, stejně jako se na to ptají, když chodí na rodičovské sdružení (třídní schůzky). Proto Zita, když mluví o tom, zda chodí do školy, aby si promluvila s učiteli, okamžitě asociuje problematické chování dítěte a popírá ho: „*Hej, tak idem [do školy se zeptat*

⁵⁵ Může to souviset s hrdostí. Romové málo projevují ostentativní vděk. Ten totiž patří především rodičům.

⁵⁶ Matky často mluvily o tom, že když je dítě nespokojené (pláče), ony se také necítí dobře.

na dítě], *alebo keď som chorá, tak napíšem papier, že nemožem, ale tak moje deti dakedy ešte učiteľka lebo učiteľ ešte sa nikdy nehovoril, že moje deti tu robia [zle], alebo fajča, alebo neposlouchajú, alebo že drzou.*“ Zároveň má Zita i strach, aby k výtržnostem nedošlo, a proto děti napomíná: *„Hej. Ja furt hovorím každý ráno nerobte, nebite sa, keď by deti provokovali, je tam učiteľ lebo učiteľka idem za pani učiteľkou, hovorím a keď učiteľka nerobí nič, idem za riaditeľkou, lebo keď volajú mne do školy kvoli deti, hovoria mi čo ti, no idem doma a už o tom mužovi vedia, jak ja idem doma, ja nebijem, my sa jen pozprávame lebo otec keď to počuje, normálne nebije, jen za rukavy bije.“*

Zajímavou interpretaci nabízí výpověď Zory, která je nejvíce orientovaná v situaci školy a neromů. Přestože v její výpovědi je zřetelné, že ví, že by se učitelů měla dotazovat na výkon dítěte, ptá se na jeho komunikační dovednosti (protože si myslí, že její syn je hloupý): *„Tak idem na ty rodičovské združenie a spýtam sa...od nich ... ešte ani nie to, čo sa naučil, že čo vie, ale ako komunikuje. Ako sa rozumie s tou pani učiteľkou. Či ji rozumie, či je chápavý trochu, či sa dačo pozbieral, hovorí že hej, že stále lepšie, lebo tretí rok chodí v škole a už mal byť druhák a stále je len prvák.“* Nabízí se takto závěr, že škola je pro matky i místem, kde **se člověk učí komunikovat mimo rodinu a osadu**, kde nacvičuje komunikaci mimo vlastní společnost.

Některé matky mají ale pocit, že si jejich dítě domluvy ohledně chování vůbec k srdci nebere. Zlatka mluví o svém zlobivém prvňákovi. Překvapivě ho ale omlouvá jeho školním výkonem: *„Všetko dá sa s ním, aj keď trochu niekedy zlý, vite, jak malí chlapci, ale da sa s ním, to je hlavní, že sa učí, robí tu svoju prácu, čo mu dá učiteľka, to robí...hej i doma robí, že keď mu dá niečo písať úlohu, čo ja viem, spraví to.“* Zajímavé na jejím tvrzení je, že podle informací školy a ETP děti v první třídě úkoly domů zpravidla nedostávají.

Kromě vhodného chování deklarovaly matky, že do školy je potřeba dítě zajistit i **materiálně**. Nejvíce hovořily o svačinách. Některé matky popisovaly, že svačinu si děti každý den ráno kupují v obchodu, že dokonce to mají vyjednané, že děti dostanou i na dluh, který matka obratem vyplatí. Nicméně Zita přiznává, že někdy není útratu vyplatit z čeho, a pak dělá svačinu doma: *„Robim jim rožky zo maslom, zo salamom, čaj do fľašky, ... Keď nemám ako peniaze, vite, že nevycházá, lebo keď nie ten obchod, čo mám pri nás, idem vyplatit, idu do obchodu, už vedí, čo jim dať každý deň, pokiaľ nedostanú peniaze.“* Některé matky si dávají záležet i na tom, aby jejich děti chodily do školy dobře oblečené, aby byly, jak říká Zdena: *„Vyobliekané. Čisté.“* Ostatní matky na to důraz nekladly a pravdou je, že při pozorování ve třídách některé děti měly špinavé oblečení. Ke škole patří i pomůcky. Ty ale matky nejmenovaly, když uvažovaly o tom, co mají zajistit. Protože souvisejí s učením, je to úkol školy, což matky také očekávají. Např. Zoe potvrdila, že její děti dostávají každý rok všechno:

„Ja už len nakupujem papuče, uterák také veci. Dokúpim také veci, nějaké krúžky doplatim, tak nebo nějaké koncerty, alebo niečo také. Potom už osobne neplatim.“

Matky chápou školu jako instituci neromů/majority či státu, jako instituci, na níž jsou závislé. V této souvislosti ji spojují s problémy, které by mohly nastat a které je třeba eliminovat. Jsou přesvědčeny, že když nebudou zvládat svou roli rodiče (která spočívá v materiálním zabezpečení dítěte, jeho chování a docházce do školy), důsledky se promítnou do ekonomie rodiny. Zodpovědnost za rodinu se tak přenáší i na dítě. Takto např. Zita přiznávala svoji odpovědnost dítěte za vyplácení dávek: *„No to by zastavili za nas peniaze ... Hej. Jak sa chováme do školy alebo čo.“*

Některé ženy o vztahu rodiny a školy uvažují jako o mocensky nerovném a ekonomicky nevýhodném vztahu, kdy investice jsou povinné, ale nedosahují zisků. Zora jasně říká, že s učiteli spolupracovat vlastně musí, ale tato spolupráce je nevýhodná. *„Všetko, čo sa dá, čo povedajú učiteľky, musím rešpektovať, dodržiavať ty pokyny, ináč by sme v ich očiach neboli správni rodičia, že nerešpektujeme školu. Ale my rešpektujeme školu, dávame si pozor na to, aby sa tam deti správali slušne a všetko, aby tam mali, čo patrí. A to ty peniaze sú nám na nič, málo, veľmi málo. Nájom platím, elektrinu platím 200 eura.“* Celkově se navíc Zora cítí být **nedoceněna a pohrdána**. Nejen ona, ale i další matky v rozhovoru říkaly, jak se snaží dbát na to, aby v očích učitelů neselhaly. Důraz kladou ale nejvíc na materiální zabezpečení dítěte (viz výše).

Zlatka svůj zpochybňující názor formulovala přímo. Přiznala, že některé formy komunikace rodiny a školy pro ni nemají smysl a zjevně je vykonává jen **pod tlakem systému**: *„Tak keď idem tam [na rodičovské sdružení], učiteľka mi stále hovorí, že samé hlúposti, vite, a ja ju hovorím, že tu nemôžem stáť, vite. ..nemôžem toľko tam stať, vite, mame variť, prať, rabať. Mama, vite, veľa starosti, toľko detí, aj keď sú už veľké, tak treba sa starať.“* Přitom se ale Zlatka snaží téma „efektivnosti“ komunikace se školou zároveň před učitelkou otevřít a prodiskutovat. Její slova nejsou ale pochopena, protože v rámci majoritního diskurzu mají jiný a jediný smysl: rodina nechce spolupracovat.

Některé matky tedy zároveň vytvářejí pole pro vyjednávání. Vidí školu a její aktéry jako partnery. Když Zoe na adresu učitelky říká: *„Dobrá pro mňa. Dá se s ní porozprávať. A vysvetlit všetko, jak je problém. Ja viem niekomu sa nepáči...“*, potvrzuje názor, že by učitelky neměly matkám přidělovat starosti a měly by je chápat. Ale také připouští, že učitelka situaci nemusí rozumět, a proto je jí třeba situaci objasnit. Proto je také velmi důležité učitelky znát, aby k matkám měly důvěru a matky měly pole pro vyjednávání. Není překvapivé, že kromě

Zoe, Zity a Zlatky si na známosti s učiteli zakládá i Zora: „*Áno, to sou všeci známi učiteľé, všetkých poznám, oni ma všeci poznajú.*“

Vyjednávání ale není jedinou strategií. Některé matky si na učitelky „*vyskakujú*“. Volí strategii, kterou používají při řešení konfliktu v osadě či rodině. Moje informátorky ze Zelené však nic takového nepřiznaly. Naopak např. Zlatka se od takového jednání distancovala: „*Jako já som nevyskakavam. Na čo.... Ja na to nemám zvyk.*“

Matky a žáci

Nástup dítěte do školy představuje změnu především v životě dítěte. Již výše, když jsme se zabývali vztahem rodiny a školy, byly patrné momenty, které v perspektivě matek mění dítě v žáka (zejména slovenština, svačina, učení se, chování, setkání s neromy). Ne všechny matky tuto skutečnost komentují. Když se ale vyjadřují, sdílejí v podstatě majoritní diskurs, který zasazuje do kontextu osady. Zoe hodnotí vstup dítěte do školy takto: „*Poznává sa s vecami, s ľuďmi, veci píšú, zošity, také veci... Viac je tu ako, že dopred ..., tak vám to vysvetlím, že bolo o aj pred tým, ale nevedela, že su aj ešte ďalšie veci. Vete ako u nás Romou vete, sedia doma deti, neučí sa, nepíšu, nevedia ani po slovensky, nič. Od toho nultého ročníka sa to zmenilo viac,... Zlepšilo sa to a teraz to vie lepšie.*“

Stát se žákem je ale i zásah do života matky, rodiny. Kromě toho, že jsou všichni vystaveni komunikaci se školou (viz výše), musí se také vyrovnat s dalšími změnami, které žákovství přináší. Problém spočívá v podstatě v **odpoutání dítěte od rodiny**. Matky nejvíce deklarovaly strach o dítě, když ho posílají do školy. Úzkostně trvaly na tom, že malé děti musejí být doprovázeny do školy a vyzvedávány. Podle informátorek spočívá tato zodpovědnost na matce, někdy ji může zastoupit starší sourozenec. Pouze Zita, která pracuje v rámci veřejně prospěšných prací v obci, říkala, že děti do školy dovést nemůže. Na základě pozorování lze říci, že děti zpravidla chodí často do školy po skupinkách, některé doprovázejí i matky. V Zelené zároveň mají možnost příbuzní vstupovat do areálu školy, případně mladší žáky ve třídě navštěvují jejich starší sourozenci. Zájem starších příbuzných lze interpretovat jako vůli zkontrolovat, jak se dítě má, jestli se cítí ve škole dobře. V tomto smyslu reagovala i učitelka, která vykázkala staršího sourozence ze třídy: „*Čo si myslíš, že ho tu uhryznem?*“ (terénní poznámky, květen 2016). Tato rodičovská, resp. sourozenecká úzkost vede zároveň k tomu, že rodiče si mohou „brát zpět“ svoje děti. Což se ve skutečnosti také někdy děje. Alespoň v první třídě matky přicházely a „**vytrhávaly**“ **děti ze světa školy**.⁵⁷

⁵⁷ V průběhu realizovaných pozorování práci v hodině narušila jednou matka, a jednou babička. Zatímco matka

Navzdory tomu, že se matky se školou, jejími obsahy a cíli víceméně neidentifikují (učení není jejich starost – viz výše), je v jejich životě významně přítomna. Vstupuje do jejich vztahu s dítětem a do jeho hodnocení. Matky mají radost, když učitelky děti chválí nebo když syn či dcera nosí domů dobré známky. Zoe říká: „...*No som rada [že mu to jde ve škole], ale nepoviem mu to, ale nekedý hej, že za jednotky, keď dostanu, za tri týždne chodili do školy jedenáct jednotek. Bola som šťastná.*“ Matky v tomto směru kladou důraz i na důvěru, které se dítě u učitele těší: „*Tam najlepšie v triede aj v škole on. S učiteľom sa, všetko u nieho, Bily pojd tam tam až do kabinky ho bere, lebo verí mu, že neukradne aj keď peniaze mu nechá, nezobere, alebo čo.*“ Pravdou ale je, že tyto výpovědi mohly být ovlivněny kontextem rozhovoru, tedy tím, že romské matky mluvily s neromkou. Nicméně ve výpovědích matek byla zřetelná radost z toho, že jejich děti dokážou vyhovět nárokům neromů a že neromové jsou s nimi spokojeni.

Matkám je tedy milé, když děti zvládají nejen chování, ale také obsah učiva. Některé si proto uvědomují, že jejich děti mohou být úspěšné, když se k nim přistupuje adekvátně. Opět Zoe reflektuje situaci učení své dcery a zdůrazňuje, že se vše má odehrávat **pomalu** (srov. Bittnerová, Doubek, Levínská 2012): „*Pomalej jí to jde. Proto učiteľka mi vraví, že viac sa rozprava s ňu po slovensky a nechá si ju kresliť, píše, ona sa to naučí tak pomaly...*“ Přitom si ale matka nemyslí, že by dcera byla hloupá, naopak mluví o ní jako o *životaschopné* (viz níže). I samo pozorování potvrzuje, že dcera Zoe není vůbec pomalá, naopak je bystrá a intuitivně zvládá i látku, kterou ve škole ještě neprobírali. Její problém je spíše nácvik a zautomatizování rutijních dovedností. Procvičování doma Zoe ovšem v podstatě dává do souvislosti jen s trestáním dítěte: „*Povedala by som mu, já sem ti niečo vysvetlila, ty si mi niečo slúbil, tak aspoň za dnešek máš aspoň jeden trest. Vonku zejtra nepojdeš, ani s kamarátmi nič. Učiť sa doma, urobiť a sedieť. ...*“

Ve vztahu k procesu učení mluví Zoe o hře jako efektivní metodě: „*ona sa to naučí tak pomaly v tej hre, že čo sa hraje, ona se to tak naučí. Že dáva niekomu príklady a niekdo kreslí toto, že ona si to zapameta. V škole prijde no paní učiteľka my to robíme doma toto a my tu nerobíme také veci.*“ Zoe tak vlastně uvažuje o **vnitřní motivaci dětí**, která je nutná pro to, aby člověk se chtěl vzdělávat. Matka vše formuluje v pojmech interaktivního učení, simulování různých rolí a střídání se v rolích učitele a žáka, tedy autority a podřízeného. Dokonce apeluje na to, že by se to ve škole mělo zavést.

předpokládala, že podle rozvrhu již dopolední vyučování skončilo, babička přišla v průběhu dopoledne se dívat na vnučku skrz okno.

Přestože v rozhovoru s ostatními matkami ze Zelené jsem bohužel téma motivace neotevřela, lze usuzovat, že i ony sdílejí tento názor. Matky sice nemluvíly ani o vhodných metodách výuky, ani o nutné vnitřní motivaci malých dětí k učení, ale toto téma se objevilo v kontextu vzpomínání na vlastní školní docházku a v kontextu předčasného navazování partnerských vztahů.

Matky dávaly jasně do souvislosti zaujetí pro předmět se studijními výsledky. Přiznávaly, že když je něco bavilo, tak daný předmět zvládaly, nebo dokonce v něm vynikaly. Vyslovovaly lítost nad tím, že za nich nebyly *kružky* (které chápou jako podnětné), a tudíž se některé věci naučit nemohly. V této souvislosti některé ženy zmiňovaly *osobitnú* (praktickou či zvláštní) školu jako tu, která je podnětná a v níž by matky našly činnosti, které by je zajímaly. Zita v kontextu rozhovoru dospívá k závěru, že vlastně byla škoda, že vychodila standardní základní školu, protože jinde to mohlo být lepší: „*A ja som chcela veľmi, že chodit do osobitnej [protože se tam probíralo např. vaření] a chodit na kružky, niečo nové zažiť v té škole. No nedali ma. Vychodila som základnu.*“

Rozhodně se všechny matky shodovaly na tom, že školní docházka dítěte v podstatě končí v okamžiku, když ho to **začne „táhnout jinam“**. Dítě tedy již není motivované pro školu. Mluvily z vlastní zkušenosti. Myšlenku dokázala opět nejlépe zformulovat Zoe: „*Mate kamarátky, chodíte tam hore, dole, frajeri, toto vyvazate, toto tamto, a škola vás prešla. No tak to bolo.*“ Jiné ženy svůj postoj vyjádřily stručně. Na otázku, proč nedokončila školu, Zora sklopila oči a spolkla odpověď: „*Pre chlapa.*“ Proto i matky upozorňují na jiné dcery, že mají děti moc brzo. Zora kritizovala život dívek, „*ktory majú 16 rokov, prečo, lebo sú zatrpknuté, zaostalé, starajú sa o to decko, lebo matka musí sa starať, prečo si nerešpektovala život pred sebou, raz dva, raz dva, raz dva, už decko. To ja mam taký názor.*“ Je srozumitelné, že pro své dcery tento osud nechtějí. Zora vypjatě vyjádřila svůj názor: „*To tak čo 14 ročná, ještě pokračuje základnu školu, by som ju zabila [kdyby měla dítě].*“ Naopak Zoe a Zlatka si myslí, že jejich dcery jsou zatím raději doma a tedy těhotenství, resp. předčasné mateřství nehrozí. Zlatka říká: „*... [dcera je] ale taká istá ako ja. Že nechce, má na to čas, povedala, ešte. Mladá je, ešte chce pri mne. Ale tak sa mi maluje, že se obléká všetko.*“⁵⁸ Problém předčasného mateřství pak nespočívá pouze v tom, že dívky přibudou povinnosti, ale v tom, že tyto povinnosti vylučují vše ostatní. Zora vysvětluje, proč dívky - matky nesvěří dítě na hlídání, aby mohly jít do školy: „*...ona to svoje decko od seba nechce odpútat, stále by chcela by ho mať pri sebe, nedá ho nikomu, že na tu máš, postaraj sa na tu hodinku, na ty dve hodinky, nie, berú*

⁵⁸ Zajímavé je, že znakem dospívání je líčení dívek. Na tom se matky shodovaly.

si tak, že je to iba ich decko, oni ho nedajú nikomu, ale nikto ich ho nezobere, rozumiete? “ Vzdělávání se tedy může odehrát jen v jedné etapě života, pak už příležitost není (srov. Bittnerová, Doubek, Levínská 2012). Jak říká Zora, nyní už nedohoní, co měla udělat v mládí: *„Všetko, všetko by bolo to jiné. V prvom rade by som vyštudovala, išla by som na tu vysokú školu, keby som už vedela všetko, čo mám vedieť a vtedy by som vycestovala do zahraničia, ...učila by som sa angličtinu a francouzštinu, ty dva jazyky, ale teraz už čo. “*

Příznačné je, že matky přistupují k **dětem relativně kriticky**. Přestože se může jevit kultura Romů v různých ohledech jako pedocentrická (vše pro dítě), matky otevřeně hodnotí výkon dětí. Porovnávají je mezi sebou a přiznávají, že některé jsou šikovnější a některé zase pomalejší. Zoe má nadanou prvňačku (viz výše) a říká o ní: *„Na jednom mieste neusedí, no tak. Ona musí toto, ona musí tam, toto robiť, kresliť, bábičky kúpať, česať, strihať, no ona všetko musí. Taká životaschopná.“* Naopak Zora svého prvňáka vidí skepticky: *„Som tak rada, že aspoň toľko vi, hovorí vám, že on má mentálne zaostalého brata, duševne chorý a ja si myslím, že on to zdedil.“*

Intelekt dětí matky často měří v kontextu života v osadě a rodině. Např. Zita takto porovnávala nadání svých starších dcer: *„...Alebo keď ji poviem, čo má 12 roky, nie starša, lebo starša nie pratať vie, ešte variť nevie, hovorím, tak už ona všetko vie, ale ty nie.“* Možnosti, s nimiž se děti narodily, berou matky jako fakt, který byl dceři či synovi dán do vínku. Zároveň ale nezastírají, že je pomalost vlastních dětí rozčiluje. Jak Zora, tak i Zita se s trochou lítosti přiznávaly, že se kvůli tomu rozzlobí: *„Rešpektujeme ho doma, súrodenci ho majú radi; keď na neho trocha nakričím, už hovorí mi nekrič na něj, daj mu pokoj, nevidíš, že čo je. (Zora). Ve vztahu ke škole je pak významné, že některé matky propojují výkon dítěte v kontextu osady i školy. Školní výkon dítěte může být dalším argumentem, jak podpořit vlastní hodnocení. Zita takto pokračovala v posuzování svých dcer (viz výše): „Dakedy ji chcem aj biť, ... Kričím na ňu, ..., ja viem, že nevie,..., lebo domácú úlohu, dakedy si hlava až tak nedochytí, lebo ona štyrkykrát propadla.“*

Možnosti dítěte pak matky reflektují i ve vztahu k výkonu ve škole. Např. Zora skepticky posuzuje svého syna v první třídě a porovnává ho s jeho o málo mladším bratrem: *„...lebo mam chlapec, má tiež 8 rokov, ale on každý jednu farbu pozná. Že ktorá je farba a vie pekne počítat, čítať, písmena ukladať, zakladať, oddeliť vie, rozumný. Mám také deti, ale on nie veľmi.“* Zora v rozhovoru dokonce přistupuje na představu normality pro zvládnutí školy: *„Oni [ostatní moje děti] sú v norme v škole. Vedia, učí sa chápu tu jednu učiteľku, jenom jeden je taký. No čo sa dá robiť. Mam ho rada takého jaký je.“* Handicapy se pak promítají i do úvah, co bude po skončení základní školy (dále viz níže). Zlatka např. rezignuje a domnívá se, že

fyzický handicap vylučuje dítě ze vzdělání. „*Tak jeden [syn] povedal..., že 14 roky čo má, ..., že keď ho dajú na učňovku, pôjde aj on, že on chce byť murár. Ale pani učiteľka mi povedala, že keď sa to dá, lebo on je trošku škuľavý, vite. ... S očima špatne, no uvidí, čo ak bude. ... že nevi pani učiteľka, ako to bude. Vystane si školu, bude doma, vite, stačí, že vie písať, čítať všetko.*“

Výkon dítěte matky posuzují zejména podle rychlosti. Neklade se tolik důraz na to, zda dobře, a už vůbec ne na to, zda pečlivě, ale jde o to, zda **rychle**. Proto se také objevuje metonymie o pomalých, tedy méně nadaných dětech. Zita porovnává své dcery: „*lebo ona [Lara- prvňačka] nemá až tak rozum, ale ta Mara raz dva.*“ I Zoe hodnotila dceru podle její dynamiky (viz výše). Rychlost v sobě nese i snadné zvládnutí úkolu, což člověku dělá radost, a bezpochyby zvyšuje vnitřní motivaci úkol plnit. Zita, která si dodnes užívá příklady z matematiky, potvrzuje, jak je důležité mít úlohu rychle vyřešenou, aby člověk měl radost sám ze sebe i z práce: „*Těžka fyzika, ale som mala hlavu na to, ale teraz už asi ťežko možno, ale matika nie, tu mam furt rada. Za pet desať minut už mám odrobené.*“

Druhým kritériem inteligence je **samostatnosť** dítěte. Matky oceňují, když to dítě ví samo, když se na nic neptá a ony už mu nemusejí nic vysvětlovat. Nechme dořici Zitě její hodnocení dcer, které zaznělo o tři odstavce výše: „*...lebo ona štyrkykrát propadla, no ale ta druhá dcerka už všetko. Už teraz ani nerozprává, vie, čo má robiť, čo nie.*“

Budoucnost dětí bylo poslední téma, které v rámci rozhovoru zaznělo. Matky dle kontextu uvažovaly o **následné vzdělávací kariéře** dítěte nebo o jeho dospělosti. Tyto dvě oblasti se ne vždy překrývaly, tzn. matky o nich uvažovaly zvlášť. Když tedy matky hovořily o dalším vzdělávání, všechny připouštěly eventualitu střední školy, resp. učení, stejně jako respektovaly eventualitu, že dítě nikam nepostoupí. Možnost pokračovat ve vzdělání dávaly do přímé souvislosti s cílenou volbou dítěte. Zlatka říká: „*...Keď chce, môže ísť, ona povedala, že keď vystane školu, tento rok chodí v škole už [do posledního ročníku], ešte pôjde na učňovku, ešte ďalej, lebo pôjde ešte.*“ Roli hrají podle matek i predispozice dítěte (viz výše citace Zlatky). Rozhodně ale následné studium ženy v Zelené nepokládaly za samozřejmost. Když používaly obrat, že dítě něčeho dosáhne, dávaly jasně najevo, že získání kvalifikace si váží. Navíc se zde u některých matek ukázaly jisté rodičovské identifikace s dítětem, projektování se do něj. Na (pro Romy v celku nesmyslnou)⁵⁹ otázku, zda má rodič plány s dítětem, Zora odpovídala: „*Áno mám, 14 ročná, ešte chodí v škole základný. ... A myslim si, že ona dačo dosáhne. ... No ona už mi povedala, že ona pojde za kuchár čašník.*“ Zoe dokonce srovnávala dítě se sebou a viděla se jako horší, což v podstatě odporuje roli rodiče v romské rodině – rodiče jako absolutní autority:

⁵⁹ Nesmyslnost otázky spočívá v tom, že rodič nemůže mít plány, protože nechává rozhodnutí vždy na dítěti.

„Bola by som ráda, že chodila na vysokou, tak niečo sa vyučiť. Chodit študovať ďalej. Niečo v tom živote niečo dosiahnuť. Viac ako ja. Celým svojim deťom to prejem... Bola by som veľmi rada, keby aspoň moje deti niečo dosáhli v tom živote.“

V týchto prípadoch matky také uvažovali o tom, že dieťa **podpoří**. Podpora se týká především materiálního zabezpečení, nicméně to je pro Romy v Zelené klíčovou podmínkou, aby dieťa mohlo chodit do školy (viz výše). Zora sľbovala: „Ja by som ju v tom podporila. Vyplatim ji týždňovku autobusy, mesačenkú, na stravu ji dám.“ Sľbovala i Zoe: „...ale budem sa snažiť. Že nebudem sedieť v kúte a pozeráť sa jak plyne život.“ Výsledok je však nejistý, alespoň pro Zoe: „Ale neviem to, ešte neviem no, či to dosiahnu.“

Pro matky má ďaleko ostrejšie kontúry **obraz budúcnosti**, ktorý se pojí s životem jejich dítěte v dospelosti. Je jasné, že si pro deti prejú, aby se měly v budúcnosti dobre: „Tak dobre. Aby sa mal dobre... Aby mal dobrý život...“ (Zdena). Co se ale v představě romských matek ze Zelené za tím skrývá? Zuzana díky své malé znalosti slovenštiny se vyjádřila velmi kondenzovaně: „Učiť, roboty dělat, bude mať ženu, musí ženu, jak mať peniaze.“

Matky se shodovaly na tom, že nejdůležitější je mít **práci**, protože ta dostane děti ze závislosti. Zita prozrazuje, v čem tato nezávislost spočívá: „...necht robia svú robotu, necht si majú všetko čo si žiada, ..., alebo keď normálne, jak ja 20 roky mala som a bola som tu do roboty, aktivačné, som si robila sama na seba aj na tie šaty, tie topánky, lebo sa hlásiť [na úrad] málo som, vedela som kdačo kúpim na seba, všetko, jak sa hovorí, ja fajčím, ale mala som na to furt do vrečka... Normálne cigarety som mala, každý deň...“

Druhé stejně silné bylo téma **rodinného života**. Ženy hovořily hlavně o dívkách. Dobrý život pro ně znamenal nedělat kroky, které jsou v praxi v romské osadě obvyklé. Je třeba se jim vzepřít. Budoucnost dcer tedy matky viděly v obavě z předčasného mateřství a nespolehlivého partnera. Zlatka na otázku o budoucnosti začala okamžitě reagovat: „Ja stale hovorím, že keď si stretne nekoľko, vite že, musí to trošku kontrolovať, ... niektoré dievčata na to nemajú rozum, ako my, ... ale veľká už slečna musí sa kontrolovať, aby to bolo dobre, aj keď by si zobrala muža, vite, lebo čo ja viem, ale na to ešte skoro, že jak bude mať 18, môže už, ale ne zas s každým, lebo ne každý človek je rovnaký, jedného si musí stretnúť, musí byť dobre. Vite, že naposledne že príjde, bude plakať, že.“ Nejen Zita pak vidí otázku předčasného mateřství v přímé návaznosti na práci: „Aby mali robotu, nie hneď ako zobrať si manžela aby deti, starej sa...“

Nakonec se objevuje i téma školy a studia, které je pro budoucnost důležité. Zuzana slovo učit se dokonce vyslovuje jako první (viz výše). Zora spontánně říká, že ve škole je budoucnost. Zoe dokonce zmiňuje školu a nezmiňuje práci, protože asi předpokládá, že škola garantuje přístup na trh práce: „Že nie v patnácti skončím doma školu, v šestnácti porodím, taký

život by som pro nie nechcela. Niečo zo života aspoň niečo, študovať lebo niečo také. Ještě na to má čas....“ Navíc v její řeči lze slyšet, že život není jen práce a děti, ale je tam ještě něco dalšího, co člověku může nabídnout.

V úvahách o budoucnosti dětí matky jasně formulují, že by měla být jiná, než je jejich životní realita. Vyvazují ji z „normálního“ života v osadě. Pro matky to ale neznamena riziko generačního konfliktu, neuvažují o tom ve smyslu akulturační trhliny. Naopak různými odkazy na to, že jsou jejich děti v některých rysech jako ony, posilují představu propojení a vzájemnou identifikaci.

Přínos, resp. význam školy

Škola je majoritní institucí, jejímž cílem je zprostředkovat sdílené vědění a podpořit tak kohezi ve společnosti (Gellner, 1993). Je institucí, na kterou má většina populace v podstatě společné vzpomínky, které vznikly na základě podobné sociální zkušenosti. Škola je navíc nástrojem sociální mobility, nebo alespoň zaručuje reprodukci sociálního statusu. Potud alespoň neromové škole věří, že zajistí tuto reprodukci při adekvátním přístupu jedince a jeho rodiny. Přestože se romské matky s konkrétní školou v Zelené neidentifikují a snaží se a částečně i své děti před ní chránit, v rovině deklarací instituci školy jako takovou přijímají. Přijímají tak i neromský majoritní diskurz. Teze o významu školy propojují/provazují s vlastní zkušeností. Díky tomu se vynořují jiné obrazy, které utvářejí jejich vlastní chápání školy jako vzdělávací instituce.

Škola je **nástrojem** sociální mobility. Umožňuje člověku dosáhnout výše. Přestože je tento obraz přítomen implicitně u všech matek, explicitně ho formulují zejména ty, které jsou nejvíce otevřeny integraci. (Viz výše.) Pro tyto ženy je také škola spojena s úctou. Zora ji dokonce řadí hned vedle rodiny a nad finanční blahobyť: *„Dačo dačo som si to zobrala v hlave a učím to svoje deti, aby si rešpektovali školu a vážili, najprv si musí vážiť rodičov, tak školy. To je hlavné v živote, netreba mať toľko peniaze. Len toľko aby ste vyžili, rozumiete?“*

Některé matky chápou školu jako okno do světa majority. Mohou jím pohlédnout do jiného života. Tyto pohledy v případě osad (starý a nový tábor) mohou mít i ryze materiální podobu, např. co se týče materiálního zázemí, stolování, hygieny atd. I tento obraz má prointegrační/inkluzivní, resp. sociálně mobilizační potenciál, a to i v případě, že majoritní vzory nejsou nebo nemohou být kopírovány. Možná je sporné, co myslí Zoe oním jiným životem, ale v kontextu jejich výpovědí to jistě není život ještě dál od majority. Zajímavý je pak údiv majoritní tazatelky.

T: „Hm. A to co jste se v tý škole naučila, hodilo se vám to někdy?“

R: „Hodilo, teraz si predstavim život pro svoje deti jinak.“

T: „Díky tomu, že ste chodila do školy?“

R: „Jo takhle.“ (Zoe).

Škola je také **místo osobního rozvoje**, kde lze načerpat zajímavé podněty do života. V tomto směru ale konkrétní škola v Zelené, popřípadě současná stání škola, spíš **tuto roli neplní**, protože nedokáže dobře podchytit vnitřní motivaci žáků, nabídnout např. *kružky* (jako ETP). Matky ale po tom toužily a touží. Škole v tomto smyslu věřila pouze Zora a to ve vztahu k synovi, kterého hodnotila jako *mentálně zaostalého*. Školu spojovala s místem reedukace, která může přispět k samostatnosti jejího syna: „*Ale trvala som na tom, aby chodil v škole, aby sa niečo naučil, lebo ja viem, že on je tak jakoby mentálne zaostalý decko. No a preto som rada, že navštevuje základnu školu, a chcela by som aby sa dačo aspoň dačo naučil, nebo viem, že veľmi veľa sa z toho nenaučí.*“

4.2.2.1. Shrnutí

Podrobná analýza situace v Zelené ukázala, jak zdejší matky přistupují ke škole a vzdělávání. Tato část studie je pak východiskem pro porovnání dalších dvou lokalit. V této závěrečné pasáži tedy budou zdůrazněny aspekty, které romské rodiny v Zelené profilují.

V Zelené je konstruována hranice mezi světem osad a neromů. Paralelně k tomu je konstruována i hranice mezi romskými rodinami a školou. Přestože škola sídlí v docházkové vzdálenosti od osady a rodiče by mohli být v intenzivním kontaktu s institucí, tato možnost je neláká. Do školy chodí na předvolání. Škola, a tedy i spolupráce s ní, je pro ně nesrozumitelná. Navíc podle romských matek tato vzdělávací instituce může generovat problémy. Protože se komunikaci se vzdělávací institucí nelze vyhnout, mohou rodiče být usvědčeni ze selhání (srov. Štofej, 2013) či nekompetence. Snaží se proto vysvětlovat svoji situaci a prosí o pochopení. Navzdory tomu, že se ze své perspektivy opravdu snaží, mají pocit, že nedokáží vyhovět. Nejlepší tedy je děti i sebe stáhnout zpět do rodiny. Příbuzní proto chodí za svými dětmi do školy. Vytvářejí symbolické propojení mezi místem školy (nikoliv institucí) a osadou. Dítě se nikdy neocitá zcela mimo ochranu svých rodin, není odkázáno na svoje kompetence ve světě neromů. Zároveň ale pociťuje, že škola není jeho bezpečným místem.

Zároveň rodiče respektují institucionální vzdělávání. Věří, alespoň ty matky, s nimiž jsem mluvila, že škola může být přínosem. Problém ale spočívá v tom, že v současné době na

to nejsou vytvořeny dostatečné podmínky. Matky pokládají za legitimní financovat základní vzdělávání z veřejných prostředků. Se školou spolupracují obvykle tak, že dohlížíjí, že se domácí příprava děje. Výuku a přípravu na ni pak pokládají za povinnost školy a dětí, rozhodně ne svoji. Školní výuka není něčím, na čem by romští rodiče se svými dětmi spolupracovali. Vědění spíše používají, aby upevnili osobní autoritu; vědění není předmětem sdílení, ale předmětem moci.

Ve vztahu ke škole tedy výuku delegují plně učitelce, její kompetence nezpochybňují. Svoji roli vidí v regulaci chování dítěte. Přijímají odpovědnost za kázeň a docházku, protože v tomto směru dostávají zpětnou vazbu od učitelů, školy, sociálních pracovníků. Bojí se, že absence a nevhodné chování může ohrozit rodinu existenčně. To zvyšuje represivní charakter školy v jejich očích.

Matky děti spíše nedisciplinují, resp. je nedisciplinují na principu řízeného odříkání si potěšení. (Potěšení zde lidem odpírá systém, je nesnesitelné askezi zmnožovat. To jistě přispívá k distanci od systému, který askezi nedává jinou logiku než byrokratickou, tedy odpírání požitku je odosobněné, vázané na systém dávek a kalendář jejich vyplácení, neevokuje princip zásluhovosti.) Samy matky své děti přijímají z hlediska jejich možností. Respektují jejich potenciál a podle toho si stanovují i svá očekávání. Podstatné je, že v tomto smyslu nereflektují pouze jejich dovednosti „pro osadu“, stejně směrodatný je jejich výkon ve škole. Zároveň by ale uvítaly, kdyby vzdělávací nabídka školy více konvenovala s jejich životem v osadě. Navzdory všemu matky vidí školu jako nástroj sociální mobility a společenského uznání. Chtěly by, aby jejich děti něčeho dosáhly. Je to ale jen imaginace. Dospělí mají jen omezené prostředky, jak by dětem pomohli. Největší překážkou je absence účinné vnější motivace, která by překlenula ztrátu vnitřní motivace. Největší úskalí, které matky identifikovaly, a které se zdá být milníkem na cestě k následné vzdělávací kariéře, je předčasné mateřství. To vyvazuje dceru ze školních povinností a staví ji mimo vzdělání, a to definitivně.

4.2.3. Červená

Matky a otcové, s nimiž jsem hovořila, byli ve věku od 24 do 36 let. Počet dětí v rodině se pohyboval od tří do šesti. Všichni informátoři žili v manželství či partnerství. Z hlediska vzdělání tři ženy nedokončily základní vzdělání (5., 6. ročník), jedna žena absolvovala základní školu v ČR. Muž měl dokončené střední vzdělání. U druhého muže jsem tento údaj nezjistila. Pět rodičů pracovalo v rámci veřejně prospěšných prací, jedna žena čekala, až se bude moci opět do projektu podpory zaměstnávání zapojit.

Výchova

Rodiče v Červené, podobně jako v Zelené, respektují genderové role při výchově. Matka se stará o chod domácnosti, zatímco otec prezentuje rodinu navenek a právě proto také vychovává dospívající chlapce, kteří v budoucnu budou muset vyjednávat respekt s lidmi mimo rodinu.⁶⁰ Důraz se klade ale nejen na předávání dovedností v domácnosti, ale i škola je důležitá:

T: „Co se vaše dcera neučila?“

R: „Do domácnosti či školy? ... No tak škola ju baví. A teraz keď je treba pomoc, pomôže manželke, pristavujeme, keď že niesme doma, navarí. Ja mam fajnu dceru, ako sa to povie.“
(Cyril).

Z hlediska výchovných strategií rodiče potvrzovali, že při obdarování nesmí dělat mezi dětmi rozdíly: *„Jak keď kúpim tomu väčšiemu, tak všetci ... aby neplakali.“* (Cindy) Jako výchovný nástroj používali křik. O výchovném bití mluvili v minulém čase. Čeněk vzpomínal obecně na rodiče: *„Boli prísnejší, a bolo lepšie, strachom si musel naučiť.“* Také Clara má pocit, že děti nejsou vychované a přičítá to demokracii: *„Ted ako je ta demokracia, tak a dievčatá chlapci sú také hup.“* V každém případě mají tito rodiče pocit, že přísnost, která zmizela, měla své výhody. Děti byly poslušnější rodičů. Tím chtěli říci, že jim úcta mladších chybí.

Rodina a škola

Rodiče v Červené přijali vzdělání v řadě ohledů za své. Chápou ho jako součást vlastního příběhu, byť cesta k němu neprobíhala skrze státní školu. Např. Cyril, který se vyučil, popisoval, jak se následně rozvíjel při náboženských setkáních: *„Potom sme mali špér, to som chodil až v Rožnave, to som sa vyučil ako obuvník, s biblií také sme preberali, to bol bývalý farár z Fialkoviec, každý mesiac som chodil, a potom diplomku sme mali v Prešove...tam nás*

⁶⁰ Skutečnost, že muži reprezentují rodinu navenek, se promítl i do dat. Muži, s nimiž jsem mluvila, skutečně viděli priority více v uplatnění dětí mimo rodinu.

zavolať biskup Vyšina⁶¹, bývalý farár z tuná.“⁶² Cindy, ktorá vychodila len šesť ročníkov základnej školy, hovorila, že si teraz z vlastnej iniciatívy dopĺňa vzdelávanie samostudiom: „*No teraz ja sa doučujem s nima [deťmi]*.“ Pro Cecíliu bolo dôležité, že sa zapojila do práce klubu, aby pomáhala deťom s úkolami.

Prohlubovanie akademického vedomia, resp. náboženskej viery rodičov sa prejavuje i v ich slovníku. Pretože niektorí z nich charakterizujú deň v škole slovami *písať, čítať a všetko*, je ich slovník, ktorý sa týka témy vzdelávania, širší. Zároveň majú lepšie predstavy o svete a o možnostiach štúdia svojich detí. Napríklad Cyril vie, že v prípade, že chce žiak pokračovať v štúdiu na vysokej škole, je pre neho lepšie chodiť na gymnázium. I keď to vyjadruje neobratne, podstatu vystihuje: „*Gymnázium, to je ako príprava na doktorát* [na pokračovanie štúdia na lekárskej fakulte].“ V porovnaní so Zelenou rodičia tiež ďaleko menej používajú slovo *kresliť*, navyše mu prirátajú ďalší význam. Ako slyšíme zo slov Cecílie, kreslí sa hlavne v nultom ročníku: „*Ta malá si väčšinou kreslí aj malú, lebo oni chodia tu do škôlky*.“

Okolnosti, ktoré vyprofilovali vzťah k vzdelávaniu rodičov z Červenej, možno považovať najmä v kontexte ich života v obci, respektíve najmä o týchto okolnostiach rodičia hovoria. Kľúčová je tu úloha cirkvi a s ňou spolupracujúcich neziskových organizácií, ktoré systematicky pomáhajú deťom s domácimi úlohami a ponúkajú im ďalšie záujmové a vzdelávacie aktivity. Rodičia túto činnosť oceňujú. Cory oslavná reč reprezentuje názor ostatných: „*Tak vám poviem, je to lepšie, lebo sa môžu naučiť ak v tej škole a sú chápavejší, môžu aj postupovať ďalej*.“ *Ja som sa vôbec neučila, mám iba päť ročníkov. Je to možná smiešne, viem, že to so mnou nemá nič spoločné. Ale chcem, aby moje deti učili, mali lepší rozum.*“ Rodičia porovnávali svoje možnosti vo vzdelávaní s tými, ktoré sa teraz naskytajú ich deťom. Rozhodne súčasnosť videli ako lepšiu. Cecília pripomína: „*Keď my sme boli malí bolo to všetko iné a teraz je zase dačo iné. Teraz ako mám to povedať, deti majú tu výhody, chodia na doučovanie, také veci a my nie, my sme prišli zo školy, ani sme sa neprevliekali, utiekali sme sa vonku hrať, také veci sme robili a naše deti nie. Oni už sa doučujú, aby vedeli lepšie, majú lepšie výhody ako my.*“

Doučovanie v klube v očiach niektorých rodičov dokonca **zastupuje štátnu školu**. Cindy hovorí: „*Ja si myslím, že je to dobrý nápad* [že v Červenej funguje klub pre deti], *lebo tak vedieť aj čítať aj písať, všetko znejú a tak sa môžu ísť doučovať aj v škole... Lebo v škole, tak sa nenaučajú čo tu. No ale pre mňa je to dobrý nápad, že tu chodia.*“ V interpretácii Cindy je teda

⁶¹ Jméno biskupa je zkomolené, čímž řeším také otázku anonymity.

⁶² Cyril mluvil i o tom, že se učí různým řemeslům, když jako brigádník vypomáhá na stavbách.

klub dokonce víc než státní škola, ale i Cora si myslí, že státní škola pro ní nevytvořila příležitost, aby se vzdělávala (viz citace výše).

Rodiče mají **důvěru v klub**. Říkají, že znají zdejší učitelky. Mají pocit, že prostory fary jsou jim otevřené. Navíc s klubem a farou mají zkušenosti mnozí členové rodiny. Tedy Cyril rozhodně ano: „*Všetci traja deti, čo mám, chodí tuná na faru.*“ Všechny tyto momenty mohou podporovat **sdílení**, pocit, že mají společné zájmy a cíle.

Z výpovědi romských rodičů v Červené je dokonce zřejmé, že mají představu o tom, co se v klubu děje. Cindy chválí zdejší výuku: „*Ale tak hovorí, že tu dobre je. Že učí dobre a i keď mi tu prijdeme vidíme, že je dobre.*“ Tato blízkost se ukazuje i v jednání rodičů a zaměstnanců klubu. Rodiče s nimi otevřeně komunikují. Například když jsem vedla fokus group, Cyril zaregistroval, že poblíž je pracovnice klubu. Přátelsky se na ní obrátil: „Teta Jolka môžete zavolať Miu?“. Ona odpověděla „dobre“ a šla pro děvče.

Naopak **státní škola** je tak trochu cizím prostorem. Je to dáno i tím, že se nachází ve čtyři kilometry vzdálené sousední obci Červenky. Rodiče si o ní spíš nic nemyslí, mají **odstup**. Týká se to zejména těch, kteří do ní nechodili.⁶³ Cindy: „*Tak v Červenkách neviem, lebo tam nejsom.*“ Navíc státní škola tak trochu vystupuje jako nepřátelská. Cindy rozhodně musí stranit vzdělávání v klubu, když shrnuje svoji zkušenost s učitelkami na obou místech: „*No chodíme [na rodičovské sdružení] a tam hovoria, že málo čo sa učia, a tu hovoria, že dobre sa učia.*“ Cecilia ale tento pocit cizosti s touto školou nespojuje, protože učitelky z dětství zná a má pocit, že vztah, který si k ní vybudovaly, přenášejí i na její dceru: „*Tak keď ta pani učiteľka jí rozprávala o mne, lebo pani učiteľka, čo chodila do nultého aj mne učila. Teraz chodí do prvého a ju pani učiteľka učí. ... A ju v škole nevolajú Radka, ale Cecilka.*“

Školu rodiče spojují se slovenštinou a domov s romštinou, podobně jako v Zelené. Vesměs také všichni říkají, že děti, které do školy nastoupí, umí slovenštinu *perfekt*. V dialogu rodičů se pak otevřela zajímavá diskuse o vzdělávacím programu škol. Má být více orientovaný na praktické dovednosti, které lze využít v běžném životě, nebo mají mít posilovány předměty jako počítače. Clara: „*Deti sa skôr učili piecť, vyšívať. My sme sa učili treba palacinky, koláče, teraz to nie je, teraz majú hodinu počítačov. Keby sa tu naučili ... do lesa tie búdky, dievčatá by sa mohli naučiť piecť a vyšívať, lepšie ako počítače...*“ Cora: „*Mňa to príde dosť rozumné tie počítače.*“ Čeněk: „*Do práce musíš napísať, že vieš s počítačom.*“ Tento rozpor vlastně řešil otázku, zda se děti mají učit pro domácnost v osadě či pro práci v zaměstnání. V diskusi se

⁶³ Do školy v sousední obci chodila pouze jedna matka a dva otcové, kteří však se školou v kontaktu nejsou.

rodiče posléze shodli, že obě sféry mají své uplatnění. Nicméně práci na počítači chtějí v každé žádosti o práci.

Rodiče chápou podobně jako v Zelené, že **zodpovědnost** za vzdělání, za předání vědomostí mají zejména **učitelky**. Cindy rozhodně zásluhy přiznává pracovnícím v klubu: „*Poviem jej [dceři]: dva krát dva, povi mi štyri. Tri krát tri, šest', dobre hovorím, to ťa naučila to pani učiteľka Jolka,*“ Cecílie ale věří i učitelkám ve státní škole, protože je zná: „*Keď nevieme, keď nevie, vysvetlí jí to, že mali sme rodičovské, to povedala, že ona, Radka vie všetko, že sa dobre učí, že má dobré známky, jednotky, že ona je taká, že ona sa snaží, aby to vedela.*“

Zodpovědnost za školu přijímají i sami **rodiče**. Důraz kladou **na podporu výuky**. Zdůrazňují materiální a organizační pomoc dětem. Vyřizují legitimace na autobus, připravují svačiny. Cindy popisuje svůj začátek dne: „*No tade dať do poriadoku, všetchno im pripravovať, vypijú čaj, tak raňajky a pák do školy.*“⁶⁴ Cindy pak na otázku, co se má připravit, reaguje: „*Pripraviť? No tak papuče, perečník zkontrolovať, žacky té knížky, či majú všetchno v poriadku do tašky. ...Ja im skontrolujem všetko aj keď prídu domu.*“

Rodiče v Červené deklarují, že dětem pomáhají s úkoly, že jim **dokážou poradit**, když se úkoly nestihnou na faře. Od Cyrila se dozvídáme: „*S domácou ji pomáhajú tu ako pracovníci, čo ich učia, a zas keď niečo nevie, doma je, učí sa, sa pýta čo toto toto... normálne matika, tak nejake. Jej pomáhame, normálne jako že manželka a ja.*“ Cecílie dokonce vyprávěla, jak s dcerou přepisují úkoly, když přijde z klubu. „*Tu sa učí, robí si domácu úlohu a keď príde ukazuje mi, čo robila ako či robila či dobre, či nedobre a ja ji ešte pomôžem dačo sa mi tam nepáči. ... Tam mala napísané, včera mala domácu úlohu, s a nedobre napísala, tak sme to vymazali a zase sme to spravili.*“ Někteří rodiče jsou zároveň sebekritičtí, a přiznávají, že se vším pomoci nemůžou. Cora říká: „*Ja ji nemožem učiť anglicky, my sme to nemali.*“ Připomíná přitom školní vzdělání. Rodiče zastávají názor, že vzdělání je důležité. Proto musí také deklarovat svoji autoritu v této oblasti. Prezентují se jako ti kompetentní, kteří dokážou dítěti při vzdělávání prospět.

Rodiče hovoří i o pravidelné docházce do státní školy. Zajímavé je, že ji Cindy spojuje s jízdným na autobus: „*To máme cestovné, pani učiteľka, že koľko chodia, nemajú zameškané, tak sa to, každý mesiac dostávame zo školy desať eura. ...Dakedy jedenáct, podle toho jak chodí, ale moje chodí dobre, tak furt po desať. No a to musíme dať na průkazku.*“ V představě rodičů je tedy i zde škola dotována majoritou. Pro rodiče to není ale jediný pilíř jejich vztahu ke škole.

⁶⁴ Někteří matky v Zelené na otázku, jak začíná jejich den, začaly mluvit o svém denním kolotoči úkolů *varit', pratať rajbat'*, a o škole se ani nezmínily.

Když rodiče porovnávají minulost se současností, dospívají k závěru, že v současné době je to lepší. „*Tak vam poviem, je to lepší, lebo sa môžu doučiť ak v tej škole a sú chaplavější môžu aj postupovať ďalej ..Já som sa vobec neučila ja som išla z piateho ročníka, až smiešne mi to pripadá mam iba päť ročníkov, Je to možná smiešne. Viem že to so mnou nemá nič spoločné, ale chcem aby moje deti učili, mali lepší rozum.*“ (Cora).

Rodiče a žáci

Strach o dítě mají rodiče i v Červené. Moment, když jde dítě mimo domov, vnímají i oni jako nebezpečí. Cindy sice obavu připisuje dceři, ale nikterak ji nerozporuje: „*Ona je taká Betka, že keď na ňu zavreskne, aleboco, ona je taká zmrznutá, že už ani nehovorí nič, lebo sa bojí aj ja neviem. Tu dakedy neprijde lebo ona sa bojí sama prijíť, lebo ona malúčka no, dakedy vezme tu nie, tak sa učí. Ale keď nikto nepríde, ona nepríde tiež, ona sa bojí. Lebo tu su plno psi, ona nepríde sama.*“ Tento postoj proto může významně ovlivnit, jak rodiče posuzují docházku dětí do školy.

Podobně jako v Zelené, rodiče hodně spoléhají na **vnitřní motivaci dětí**. Děti, kterým škola jde, ty také baví. Cecilia chválí svoji dceru: „*...vždy učenia, vždy učenia. Len toto ju baví.*“ Objevuje se také obraz dítěte či dětí, které **se samy učí pomocí hry**. Cindy popisuje individuální hru dcery na školu: „*Rebeka si doma vezme bábiku a normálne po slovensky s ni hovorí. Na čo nechodíš do školy, načo neznáš toto, ja ťa zbijem, keď nemožeš znat nič. ...Sedne si za stolom a tam, vezme si knihy, čítanku a učí sa, a vezme si sebou bábiku – a ty toto nevieš? Ja viem, sa smežeme od ňu.*“

Předčasné mateřství není zmiňováno jako problém, který by mohl fatálně ovlivnit vzdělávací trajektorii. Nebyl to názor jen Cindy, která měla dítě mezi 14. a 15. rokem. Dohadovaly se o tom i Cora a Clara. Dospěly spíše k závěru, že předčasné mateřství někdy komplikuje provoz rodiny. Cindy ani Clara v mateřství nakonec neviděly zásadní překážku ve vzdělávání. Cindy viděla tuto cestu: „*Tak keby som chcela, tak by som zobrala ja na sebe decko a tak môže si jíst vyučiť... Aj keby chtěla, tak by sa to dalo. No ale vtedy co já som mala, tak by sa to nedalo jako teraz. Teraz majú príležitosť, že sa môžu vyučiť i keď majú decko.*“ Ovšem Cyril, který měl s dcerami plány, předčasné mateřství odmítal: „*Môže mať deti, ale až dokončí školu.*“ V případě synů pak problém předčasného otcovství neviděl nikdo. Informátoři uváděli příklady z vlastních rodin, kdy se chlapci oženili a měli dítě a přesto dostudovali.

Rodiče z Červené předjímají, že dítě si bude životní volby dělat podle sebe. „*Ked' bude chceť...*“ je obvyklá formulace, která uvozuje úvahu rodiče o budoucnosti dítěte. **Respektují jeho** volby. Takto přemýšlejí zejména ve vztahu k starším dětem, které již o školu ztrácejí zájem. Přestože Cindy říká, že ji to mrzí, rezignuje. „*Je tady hej [doučování pro starší děti], je tu doučovanie, ale on nechce lebo príde domov, učí sa dačo a potom sa ide spať a potom zas. Nevie, čo to je za papec.*“ Nicméně se objevuje i jiný přístup. Cyril, možná proto, že je otec, hovoří o plánech, které s dcerou má (viz níže). Proto již neříká, „*ked' bude chceť*“, ale jeho sen ho vede k tomu říci: „*Ona chce*“.

Škola nově vstupuje do vztahu mezi rodiči a dětmi. Již to není zdroj problémů, ale zdroj společného očekávání. Tento rys se ve výpovědích objevil ještě jednou, když se Cindy smála, jak se vzájemně učí se svými dětmi do školy. „*Mne nešlo čítanie... No teraz ja sa doučujem s nima. Lucka mne, ja ju, alebo Marián. Ja jeho on mne. ..Hej, no a ked' to neviem dosloviť, sa smeje mne, jako ty neznáš, ty si nechodila do školy.*“ Mezi rodiči a dětmi vzniká skrze školu partnerství, škola je věcí **sdílení**. Ovšem zatímco matce může toto jednání autoritu oslabovat, otci vzrůstá.

Rodiče v Červené podobně jako v Zelené **kriticky hodnotí** schopnosti svých dětí. Porovnávají jejich výkony. Cindy mluví o pomalých, o moudrych. „*Štrnásť mu je, on tiež vie dačo, no ale on taký schopný nie ako ona. On už taký pomalý je. Takže ja neviem, čo z neho bude.*“ „*Ona bardz múdra.*“ Clara shrnuje: „*Nejaké dieťa je schopné a iné nie.*“

Mezi jmenovanými vlastnostmi dětí, které byly dávány do souvislosti se školou, byla plachost. Rodiče ji připisovali školně úspěšným dětem. Cyril říká: „*Mia je také skromné dievčia. Sabina, ona je takový huncút, šimpanz, nikde nepostojí...S Miou mam veľké plány, ale so Sabinou ako to bude, neviem.*“ Možná tento obraz je transformací obrazu zlobivých dětí, které se ve škole neučí. Rozhodně si rodiče ale myslí, že hodné, dobré dítě sedí doma a dívá se na televizi, jak to např. popisovala Cecilia: „*...a idu do školy, zasa prídu, zasa najedia, dam dole šaty, dam nové šaty na nich, no také, a sedia sa doma a pozerajú televízor.*“

Měřítkem inteligence je především **samostatnost**. Cindy: „*Ji nemusim nič povedať, lebo ona príjde domou, učí sa sama zo sebou hovorí. Ona si vezme papier, kreslí si, alebo učebnice, domácu úlohu si doma robí, sama. Učí sa.*“ Rychlost nebyla zmíněna.

Následnou vzdělávací kariéru vidí rodiče v Červené různě. Matky jsou v podstatě realistky. Hovoří o vyučení svých dětí. Volbu oboru spojují se zkušeností, kterou dítě načerpává v prostředí, kde žije: „*Ja neviem čo by chcela, šití. Doma si tiež šije.*“ (Cindy). Další možnost je spojená s učilištěm, které má pobočku v obci: „*No ale chcel by sa vyučiť murárom.*“ Naopak otec Cyril si přeje pro svou nadanou dceru vysokoškolský titul. „*S Miou mam veľké plány...*“

Jeho představa není ale naivní, o věc se zajímá a dceru motivuje. Jak dívka sama přiznala, identifikovala se s otcovým projektem. Otec předjímá, že bude muset dceru podpořit. Logicky mluví o finanční podpoře studentky: *„Keď bude treba s peňazami, tak pomôžem. ... Podporujeme keď chceš ísť za lekárku, musíš sa učiť, Ona si vie opraviť známku.“* Současně do úvah promítl i své pochybnosti: *„Aj tak nas nezoberú.“* (Cyril).

Matky, které **žijí v izolaci** Červené, předjímají, že život jejich dětí bude podobný tomu jejich. Nebouří se proti němu zásadně. Chtěly by ale mít v Červené lepší životní podmínky. Naopak Cyril, který má zkušenost s životem v jiných městech a zemích, si přeje pro svoje děti možnost zapojit se do majoritní společnosti.

Význam vzdělání

V souvislosti s výše řečeným vidí rodiče v Červené význam vzdělání ve dvou momentech.

Vzdělávání je součástí jejich života. Klub pravidelně asistuje jejich děti a tím vstupuje do jejich **každodennosti**. Skrze tuto praxi akceptují akademické vědění. Je součástí sdílení v rámci romských rodin ve vyloučené lokalitě v Červené. Je praxí, která otevírá cestu k neromům a k uznání, kterého se jim nejen skrze děti dostává. Toto propojení dvou světů není imaginární, je vloženo do naděje diplomu. Je reálné a zažívané.

Zároveň je vzdělání chápáno jako potencionální nástroj sociální mobility, ba dokonce jako cesta **z rasové segregace**. Rodiče se ale dělí na dvě skupiny. Jedni tvrdí, že ani dokončení učňovské školy práci nezajistí. Clara říká: *„Dcéra nechce na strednú, aj keď jej vraviem. Hovorí, že aj tak ju do roboty nevezmú.“* Naopak Cyril boj nevzdává. Vysvětluje, proč chce, aby jeho dcera byla lékařkou (doktorkou) nebo právníčkou: *„Inšpirácia je v tom, že v tonkajšiej dobe, ... lebo v Čechách to prijímú každého, to nemáte na farby pleti, farby kože... ľudia sú ľudia, ale tu na Slovensku nie. Tu berú rovno, nedostanete práci nikde. ... aby to mala ona zabezpečené, ty papiere, kde pôjde tam dostane robotu.“* Cyril neuvažuje o integraci, přizpůsobení se, ale o možnosti vůbec do společnosti neromů vstoupit. Důraz pak neklade na vědění, ale na diplomy, které jsou v dnešní době rozhodující.

4.2.3.1. Shrnutí

V obci Červená se pro sledované rodiny stalo vzdělávání součástí jejich každodenní reality. Není to ovšem primárně státní škola, ale klub, který zajišťuje doučování dětí. S ním také komunikují ohledně rozvoje vlastních dětí. V podstatě všechna očekávání, která se školou

spojují, nalézají rodiče v klubu. On totiž nabízí sociální přijetí, pochopení pro možnosti rodiny (byť o tom informátoři explicitně nemluvili), zodpovědnost za výuku, podnětnost pro žáky. Neohrožuje rodiny, nepřináší problémy, je bezpečný. Klub nabízí v podstatě asistenci, po které v jiných lokalitách volají. Rodiče pak nejen pozitivně hodnotí jeho aktivitu, ale navíc otevřenost této organizace je samotné vtahuje do vzdělávání.

Škola jako instituce se nedokáže klubu vyrovnat. Její kontury jsou překryty klubem. Rodiče ji v podstatě nereflektují, protože tam nikoho neznají. Vzdálenost školy, omezená komunikace s ní, neznalost jejích očekávání, to vše vystavuje děti izolaci. Děti se ocitají samy v prostředí majority, musejí spoléhat na své kompetence a porozumění situaci.

Institucionální vzdělávání je ale rodiči akceptováno. Rodiče chtějí pro své děti diplomy. Zároveň jsou k nim ale skeptičtí. Připouštějí, že jim nemusí zajistit místo na trhu práce, protože zde panuje rasová diskriminace. Tu lze překonat jen maximální investicí do vzdělání. Do jisté míry pak tyto plány rodičů mohou dostat nádech soutěže s majoritou.

Akademické vědění vstupuje do komunikace mezi dětmi a jejich rodiči. Začíná být sdíleno. Zacílení na výuku, ale i pocit bezpečí klubu pak může oslabit důraz na vhodné chování dětí ve škole. Roli ve vztahu ke vzdělání jistě hraje i kvalifikace a rozhled rodičů. Otec, který dokončil střední školu, plánuje vzdělávací kariéru dětí. Nenechává volby jen na dětech, ale reguluje je tím, že dává konkrétní vize. Nejen zakazuje. Ačkoliv rodiče akceptují vzdělání jako hodnotu, diskutují jeho obsah. Jsou v tomto směru rozpolcení. Řeší, zda vzdělání má být pro život v osadě, či pro trh práce. Škola není v životě člověka zcela uzavřenou kapitolou, někteří rodiče připouštějí možnost doplňování si vzdělání. V této perspektivě také smířlivěji hledí na předčasné mateřství, nepokládají ho za událost, která zničí dívce život.

4.2.4. Modrá

Hlas rodičů v Modré reprezentují čtyři matky a jeden otec. Jejich věk se pohyboval od 29 do 35 let. Velikost rodin, které matky a otec založili, byla různá. Dvě matky měly tři děti, ostatní se staraly o šest, či osm dětí. Dvě matky měly výuční list z oboru „krajčírka“. Ostatní informátoři sice do studia na středním učilišti nastoupili, ale studium nedokončili. Pouze jedna matka byla na mateřské, ostatní se cyklicky zaměstnávaly v rámci veřejně prospěšných pracích. Jedna matka se vrátila z migrace do Velké Británie.

Výchova

I v Modré platí, že za péči o děti a domácnost je **zodpovědná** zejména **matka**. Podle počtu dětí, ale i v závislosti na velikosti a vybavení bytu péči o domácnost matky komentovaly jako více či méně náročnou. Marta s šesti dětmi hovoří o tom, že sotva stíhá: *„V tý jedný místnosti, tam máme ako že pračku, rajbat', a to sa nedá ani variť, máme ešte k tomu. V tom, že máme automatickú pračku, tak stíhám. Lebo veci si dam v pračke a môžem robiť druhou robotu. Lebo šesť detí, to treba pro toľki detí stále rajbat', aby mali všetko čisté. Musím stíhať.“* Naopak Maria, která se stará o tři syny, si po skončení dne i čte: *„Čítanie, však aj teraz mam nekedy mame doma take papiere, čítam si, až manžel rozpráva zhasni elektriku, už dem spať, nečítaj! No ja rada čítam.“*

Velké téma matek v Modré bylo **zdraví** (podobně jako v Zelené). Tematizovaly různé nemoci svých dětí a deklarovaly, kolik péče jim tak dávají. Míša, Maria i Marta⁶⁵ dokonce spojovaly zdraví se školou. Podobně jako v Zelené otevřely téma, zda je důležitější zdraví nebo škola. Míša rozhodně stranila zdraví a líčila kulturní šok, kterému byla vystavena ve Velké Británii: *„... ja mam holku astmaticku ta 10lety, a ona normálne, ako se nakazila ... v tý školy, teploty a tak, raz mi prišla učiteľka na to, že zaklopala a teďka anglicky, ja neviem anglicky. Co ja mám říct, tak sem zavolala domu, že hovorim, že leží, nie, v pyžame, som jí ukazovala teplomer, čaj prášky...[Dcera, ž]e musí do školy a potom povedela, že tento deň nechť sa vyspí a ráno do školy. No ja som mala nervy. Strašné nervy, každý týždeň chorobovala. Aj kvoli tomu, hlavne to zdraví vôbec, neviem lide, čo tam žiju, tak nejsú chorý a my, jak sme tam boli, my sme v kuse boli chorý. Ja som bola chorá, proste máme slabú imunitu.“* Maria, která se snad nejvíce distancovala od Romů z osady (kolónie), deklarovala skrze kategorii zdraví, že škola je důležitá: *„Výborny, čaj som jim robila, hovorím, do školy nechť idú, keby ... že by mali horečku, tak ich nepustím, ja sama. A doktorka sa čuduje, hovorí mi, keby druha mama, že marodky, že deti maroduju, ja hovorim nie. Keď nemajú horečku, som prišla s nimi, aby ste jim dali iba sirup, vite. Dám jim sirup do školy môžu ísť, lebo ja tu blízko bývam. Ja nebyvam v kolónii hore, ja tu blízko pri bielych bývam.“*

Role muže v rodině se nemění. I v Modré mu z hlediska výchovy přisuzují vedení dospívajících chlapců. Např. Mona, když měla hovořit o výchově 15letého syna, říkala: *„[15 letému chlapci] hovoria manžel, že zvládať učivo aj robotu, aby vedel sa starať o dačo, on už by chcel mať auto, že aby ho naučil na auto. Musi on byť s nim.“* Muž je také autoritou, kterou

⁶⁵ Marta má handicapovanou dceru. Asistuje její pobyt jak v nemocnici, tak ve škole: *„Nejstaršú mám dceru, ta je chorá, jako že postihnutá, ona sa ako onkologická pacientka, chodí taky do školy, ale speciálnej. Tam sa ňu musím byť v triede, tam sme dvakrát týždne po dve hodiny.“*

uplatňuje při regulaci chování dětí. Marcel potvrdil, že běžné záležitosti kolem dětí neregistruje. Marcel měl problémy si vzpomenout na věk prvňáka, jednoho ze svých šesti dětí, nebyl si jist ani vzdělávací trajektorií syna: „*Leonard má päť rokov. Nie, moment. ...2009....Tak nejak má šesť rokov, alebo sedem bude mať, neviem. ... Sa mi zdá, že nechodil do nulky.*“ Rodiče z Modré zároveň muži přiznávali jeho roli živitele, člověka, který rodinu zabezpečí. Žádná z matek si v tomto směru nestěžovala na nezaměstnanost manžela a také Marcel kladl v rozhovoru velký důraz na to, že se snaží nechat zaměstnat, třeba i na fuškách.

Do jisté míry se tento postoj promítl i do deklarovaných **výchovných strategií** (zejména rodiče jako morální vzor, viz níže). Rodiče daleko méně než v Červené a Zelené hovořili o tom, že na děti křičí či „*priloží*“, více zněla domluva. Marcel říká: „*ja mam šesť detí, ani jedného z nich som ešte ja neudrel, že však výchova musí byť, ale ja svoje deti nebijem. Moje deti sú také vychované, že ja jim proste poviem len slovo a oni počujú. Proste im poviem nemáte robiť ty veci, nebudou robiť ty. Nebudete chodiť tam a tam budete tu, poslechnú. Dajú si povedať*.“ Míša ale nespolehá jen na rodičovskou autoritu. S dětmi vyjednává a manipuluje. Snaží se nabídnout dítěti smysluplnou náplň trávení volného času, uvědomuje si efekt vnější motivace, efekt odměny: „*Takže je tam riziko, ja sa snažím, tak deti zamestnať stále.... , alebo čo my si sedneme a porozprávame sa, ... keď chceš na prázdniny, pustím ťa, ale musíš byť dobrý. Keď budeš poslúchať pojdeš aj na budúci rok. Takže už deti zatiaľ poslúchajú. Som rada, že poslúchajú.*“

V postojích rodičů v Modré se proměnila také koncepce rodiče jako vzoru. V Červené a Zelené rodičovský vzor spočíval především v předávání dovedností důležitých pro život v osadě či rodině. V Modré se ale kromě toho⁶⁶ ukázal ještě jeden moment. Rodiče si myslí, že by měli být **morálním vzorem** pro své děti, hovořili o tom matky i otec., „*Proste aby si zobrali príklad ode mne aj od mojej manželky. To chcem ja od mojich detí, a to aj bude.*“ (Marcel). Většinou tím mysleli, že jejich život je spořádaný, a že by takový život chtěli i pro své děti. „*Ja dúfam, že mojou výchovou mojím príkladom deti idu. Lebo už si berú príklad od nás ako rodičou. Ja som sa nevdávala 15 ročná, ja som sa vdávala 19 ročná. Som vyučená, manžel takisto, pracuje a ja sa snažím taky roboty stále, takže dúfam, že si deti zoberú príklad od nás.*“ Překvapivě ovšem ve vztahu ke studiu se rodiče, kteří školu nedokončili, staví jako vzor negativní, což převrací původní vzorce chování v rodině (viz níže).

⁶⁶ Marta výstižně popisuje, jak může rodič být vzorem pro své děti, aby si osvojily domácí práce: „*Dokonca mam tatu, a taky im stále říká, že musí mne poslúchať, musí sa naučiť variť, že jako ja som mala 11 rokov, varila som, všetko som delala, prala som, sama, že som upratovala, všetko stihla.*“ Skutečnost, že se schovává za názor otce, může znamenat, že ona sama na těchto obsazích výchovy již tak netrvá.

Tento apel na spořádaný život rodičů, vázaný na mainstreamové hodnoty, souvisí se sociálními nůžkami, které se v Modré rozevírají. Moji informátoři bez výjimky patřili k lidem s vysokou společenskou prestiží v lokalitě. Mnozí se **vymezovali vůči** ostatním **Romům**. S ohledem na téma rozhovoru se tato distance projevovala v názoru na kamarády jejich dětí. Rodiče si v podstatě nepřáli, aby se jejich dcery a synové kamarádili s dětmi z chudých rodin.⁶⁷ Mona říká: „*Lebo sám ho nenechám. Veľšinou jak hore po ceste, jak mame tam dole, ale až tam ho nepušťávam dole medzi detmi, tam vela detí tam je.*“ Samozřejmě i v Modré je bezpečné, když se dítě kamarádí v rámci vrstevnické skupiny bratranců a sestřenic. Nicméně se ukazuje nový aspekt vztahu. Rodiče uvažují o vhodných dětech nejen z hlediska příbuzenství, ale i z hlediska jejich charakteristik. Např. Mona respektuje, že její syn má kamarády podle toho, že se s nimi setkal v předškolním zařízení vedeném komunitním centrem. Není od věci připomenout, že k této službě mají vztah spíše rodiny nakloněné integraci. Mona: „*On veľšinou, lebo čo tu nachodil v predškolskom, tak on furt s tou Jaruškou sa hraje aj doma chodí u nás aj on u nich. Ta dievča a potom ešte, kdejaký Ferko zo školky tiež.*“ Mezi přijímanými kamarády dětí jsou ovšem také chlapci a dívky z majority. Samozřejmost tohoto vztahu vyplývá především z vlastní zkušenosti rodičů, kteří se s neromy setkali v průběhu studia na základní škole a učilištích. Rodiče deklarují **sociální přijetí ze strany neromů**. Největší jistotu má Míša: „*Stále se zdravíme, ja keď idem s manželom do mesta, ideme po ulici s manželom, aj každý nazdar čau, a manžel to je ktorá? Spolužačka. Stále, samozrejme hej. Minule tak na mne kričí, ja som ju dávno nevidela, Míša! Míša! Kdo tak kričí, manžel hovorí, tam na teba jedna kričí, a to tata, tak sme zastavili, porozprávali sa.*“ Nicméně ani další nepokládají kontakt s neromy za problém. Jak říká Mona: „*Tak som s nimi celkom dobre vychádzela.*“ Tato její zkušenost se pak přenáší i na neromské přátele jejího syna. Ti podle Mony, tvoří jeho jediné přátele, distanciacie od Romů se tak posiluje: „*Má kamaráty, ale len vašich bielych. ...vychádza s nimi dobre, chodia s nimi všade, berú ho tak, lebo veľšinou neni tady, že biely sa aj sa nechcú kamaráti s Romou, nie? Ale má ta dobrých. On sám tam chodí Róm.*“

Děti z osady personifikují obavy rodičů z sociálního propadu. Mona to říká nejzřetelněji: „*No. Som rada, že tak je, že tak sa nekararátí s temi detmi. Aby si nebral príklad u niech*“. Před čím dítě ochránit, říká Míša: „*sú tu aj také partie, čo vedia deti do takých to cigarety, alkohol, kamarátky a také veci.*“ Bojí se kouření, pití a předčasného mateřství (viz níže). **Spořádané dítě** rodiče totiž v tomto směru poslouchá. Alespoň podle Míši: „*Keď idu*

⁶⁷ Když jsem byla na diskotéce, matka přišla se svou krásně oblečenou dcerou. Celou dobu hlídala, zda nebude v kontaktu s dětmi, jejichž oblečení bylo špinavé a neupravené.

dievčata vonku aj chlapci, jak to vyzerá. Zakazujeme jich, aby nešli tam, ale počuvajú nás. Možem ríct, že aj syn a aj dcera. “

Pro všechny rodiče je důležitý **vztah s jejich dětmi**. V Červené a Zelené byl založen na plnění očekávání dítěte, a to především **materiálního** očekávání. Zajímavé je, jak finanční disciplína (odpírání si spotřeby) na straně jedné a chudoba na straně druhé nastoluje rodičovské dilema. Marie pláče, protože nemá peníze na dárky, které dítě chce, a půjčit si nechce (jak mi řekla mimo záznam): *„Těžký je to tak, lebo neviem, jak vám povedať, David napríklad by chcel počítač, vidí, že má druhé deti, chcel by toto, už mi povedal, že pod stromček, že čo mu kúpim, hovorím, peniaze nemám pod stromček ti kúpiť. ... naozaj budu radi, že kúpim mäsa, jedla, na chleba, že im nechám, elektriku platím, vodu platím, treba to ty teplé na nohy, kupovať bundy, rukavice, šály, toto všetko. Bohužiaľ peniaze nemám, už plakal ten Dominik. No hovorí prečo mama nemám, čo druhé majú. Hovorím, ja sama som plakala. “*⁶⁸ V Modré ale ne všichni mluví o věcech spotřeby, které by reprezentovaly vztah rodiče a dítěte. Míša se o ekonomice rozhoduje racionálně, podle mainstreamových hodnot: *„ale určite nekúpim všetkým trom, no a neviem. Inak sa nekupuje, proste sme taká rodinka, že kedačo niečo potrebujeme, nakúpime, a keď zbytočné, peniaze nevyhodíme. “* Zdá se, že namísto spotřeby, resp. materiální deklarace vztahu, zviditelňují rodiče před svými dětmi **city**. Zase nejvíc Míša mluvila o projevech citu: *„Hovorím, nač to skrývať aj keď ja mam svoje decko ráda a chcem ho objať, i když je tam sto ľudí, tak ho obejmem. Že není tam problém a u nich [rodičů] by to bol problém. “* Pro Mariu demonstrace citů ovšem řešení není, protože, jak říká, kdyby projevila dětem lásku, přestaly by jí poslouchat.

Rodiče a škola

Pro rodiče v Modré, kteří se zapojili do výzkumu, je škola důležitá instituce. Dokládá to již část textu o výchově v Modré, kdy rodiče mnoho výchovných strategií a obsahů zvažují právě ve vztahu ke škole (např. zdraví, kamarádi, rodičovské vzory). **Škola** se stává uvědomovanou **součástí života** jejich dětí. Mizí autonomní svět osady, rodiny a autonomní svět školy. Světy se propojují. Roli hrají i vzpomínky na vlastní školní léta: Maria ovšem nevidí školu jako místo akademického vědění, ale spojuje ho s pozitivní emocí, což při utváření vztahu

⁶⁸ Pro Marii je těžké dodržovat pravidla, která ji chrání před dluhovou pastí. Sílu v tomto směru nachází ve víře v Boha a doktríně, která k ní přicházejí sice z vnějšku, a ona se ji snaží internalizovat: *„Boh vidí jaké zkúšky tu robíme, jaké chyby, keď človek zomírá, ide hore k nebi, tam už všetko sa súdí, ten bol dobrý, ten bol zlý. Treba pomoc aj trochu. Peniaze je dobrá vec, lebo keď nemáte peniaze, nie ani život. “*

hraje důležitou roli: „*Že sme sa učili, ako tie sme taký soubory mali, čo sme sa učili tancovať, spívať, chodili sme na výlety s učiteľkami, takže mala som z toho radosť. Ráda som chodila do školy. A za to chcem aby moje deti rády chodili do školy.*“

Rodiče díky tomu, že mají sami zkušenost se školou, nechápou školu jako nesrozumitelnou instituci. Jsou **orientováni** v tématu školy. Ukazuje se to v jejich slovníku a deklarovaných představách, co se ve škole děje. Marta: „*...tak sa učí, ukazuje aké písmenka sa učí v škole, aké už pozná aj čísla, ako že z pameti umí počítat až do 40.*“ Ba dokonce, že téma školy otvírá v komunikaci rodičů a dětí další roviny výchovy. Míša: „*Teraz majú písmenko O a písané, to veľké písané O a hovorí mami pôjd sa pozrieť, ja viem najkrajší písať z celej triedy, ja viem aj ten oblúčik spraviť. Ja hovorím nechváľ sa sama. Neni dobre, keď sa chváliš sama, musí ťa pochváliť učiteľka.*“

Rodiče jsou si vědomi, jako všude jinde, že **slovenština** je spojena se statusem žáka. Jednak hovoří o tom, že doma podporují její výuku, jednak reflektují, že neumět slovensky je pro dítě handicap, s nímž se musí vyrovnat: Mona shrnuje oba body: „*Lebo tak, tak je to u nás v dedine, keď nerozumie, nevedí odpovedať a musíme ich učiť, aj slovensky aj romsky, aby vedeli.*“

Podpora školy v řeči rodičů se týká i **spolupráce se školou** a domácí přípravy. Rodiče, kteří poskytli rozhovor, potvrzovali, že se řídí instrukcemi učitelky. V jejich výpovědi se však zdá, že se jedná o **jednostrannou komunikaci**, a to překvapivě ze strany učitelek. Mona odpovídá na otázku, zda musí dětem kontrolovat úkoly, zda učitelka vyžaduje např. Podpis u úkolu: „*Ne, akorat hovorili, že mame jim kúpiť zošit, take fixy, no kúpila som, no a on si robí doma, nie do školy.*“ Matka respektuje školu, dělá to, co chce, ale ji škola nekontroluje, zda snažení je úspěšné. Úsilí matek nejen vyhovět škole, ale také pomoci dětem být školně úspěšné, uvádí v život specifické didaktické postupy rodičů. A zase sociálně frustrovaná Maria říká: „*...keď ide[syn] ze školy, najíst sa a idem s nim písať, jak toto nebude vedet jak ja, hrať sa nebude. Tak mu rozprávam, ani mame ho nenecham, kým toto mi domácu nenapíše. A ja doma mu dávam domácu, ja napríklad píšem tu do riadkom a on musí tak písať. Toto čo ja píšem. ...musí takhle dopsat, jo tak ho já učím, aj tyto som tak učila. Jde [mu to] líp, lebo vie už tak on, nekedy ostávam [vedu mu] ruku, ...a potom sam.*“ Škola je pro rodiče tak důležitá, že dokonce podpoří proškolní aktivity dětí i proti vlastnímu přesvědčení. Míša na jednom místě v rozhovoru řekla, že na zbytečnosti peníze nevydává. Ale do školních pomůcek je ochotná investovat neomezeně: „*Dceru tu 10 ročnou, ona chce byť učiteľkou. ..., bere si děti mladšie a ide ich učiť. Musí mať knihy, musí mať peračníky, pera všetelijaké a keď ideme do obchodu*

mami ja chcem toto pero, a ked' neviem koľko by stalo, no musime ho kúpiť lebo ona chce také pero.“

Tento rodičovský „tah na branku“ má svoje „ale“. Ono „ale“ je na straně školy. Již výše jsem uvedla, že škola rodiče tak trochu staví mimo hru, když chtějí intervenovat při volbě vhodné (náročnější) školy. Rodiče, s nimiž jsem mluvila, si to také uvědomují. Vzpomínají na svoje školní léta, na to jak se učili ve smíšených neromsko-romských kolektivech. Mají pocit, že dnes je situace horší, méně se sleduje školní výkon. Rodiče proto zvažují, zda by nebylo pro jejich děti lepší chodit do smíšených tříd: „...*ale možno že bolo by to aj vyhodnnejší, aj by sa možno deti viac naučili tam. Nehovorím, že sa neučí tu, nehovorím, ale predsa my sme mali všetchno prísnejší v tej škole. Takže možno tu aj uľahčujú ty predmety, lebo malokedy prváci rozumia slovensky.*“⁶⁹ Také Marcel si navíc myslí, že čistě romská škola má nižší výkon: „*Lebo tam sme chodil väčšina ako z osady, tam sme boli nevím takých asi tricať lebo čtyrycati, neviem. Ale ako sme sa učili, to učenie nebolo na sto percent, ale to učenie bolo napríklad poviem šedesát, sedemdesiat percent.*“ Rodiče s neklidem přemýšlejí, zda romská škola nezhorší **šance v následné vzdělávací kariéře**. Mona se proto radila, co by bylo pro její nadanou dceru dobré: „*[Dcera] už v 8 ročníku a teraz by chcela íť do 9, ale práve tu neni 9. ročník len 8. Nevím pôjde v meste lebo zostane za 8, ešte sme se tak nerozhodli, uvidime, že jak. Tie ďalší rodičovskej, čo na to povedie... Ale 9. ročník ale teda je dobrý, nie... Potrebný.*“. Marta měla ale pocit, že dnes už přestoupit do neromské školy nejde: „*Že tak sa to nedá ako pred tím, že tu sme skončili školu a hned nás dávali v meste... Akože rozmýšľali sme, aj chceli [jsme dceru zapsat do města], ale teraz tam sú nejaké iné akože zákony, tam musia kdejaké predmety mať a musia najprv na tieh skúškach, že složit ty skúšky a tak ich vezmou.*“ Zdá se, že diskriminace ve vzdělávání má podle rodičů i strukturální rámeček.

Na jednu stranu matky touží, aby děti měly přístup do neromských škol, na druhou stranu se ale o dceru nebo syna mají srach. Integrovaná Míša se bojí, že její dítě zažije **sociální odmítnutí**: „*Ja neviem proste, možno, ked' by si moje deti zkusili íť do mesta do tej školy, možno by tam bol nejaký problém lebo preca neviem či by jich tam zobrali ako Rómou mezi sebou, to aj musí byť človek, ktorý si vezme do kolektivu Róma. Ako musí byť dobrý kolektiv, aby tam Róm mohl zapadnúť, takže neviem, či by to zváldli.*“ Může se ale také jednat o racionalizaci, která uzamyká Romy do sociálního vyloučení.

⁶⁹ Matka v podstatě opět mluví o velkých rozdílech v úrovni jednotlivých žáků: „... *Tam sa učiteľka opýta aký je tento príklad nebo je tam kdaké písmeno a stale jen svoje meno vie povedať, takže neviem.*“)

Rodiče v Modré se tedy trochu smiřují, že jejich děti zůstanou pro tuto chvíli v romské škole v Modré. Předškolní příprava či doučování, které v rámci svých **projektů** nabízí ETP, proto maximálně vítají. Je pro ně kompenzací. Mona říká: „*Lebo tak, tak je to u nás v dedine, keď nerozumie, nevedí odpovedať a musíme ich učiť, aj slovensky aj romsky, aby vedeli. Ale dobre je jak tu na jak spravili tu škôlku, lebo oni ich učia, oni idú domu a už aj s temi najmenšími detmi surozencia učia.*“ Míša: „*No a čo sa týká, mala problém z začiatku zo slovenčinou, lebo my sa doma rozprávame rómsky, že mala problém s tým, ale chytila sa hned', hned' vedela basničky a podobné veci, takže žiadny problém, sem rada, že chodí do tej ešte takzvaná družina, som rada, že tam chodí ...Takže som rada, že sa aspoň doučuje.*“ Zajímavé je, že obě matky dávají vzdělávací aktivity komunitního centra do souvislosti s výukou slovenštiny.

Nicméně některé aktivity komunitního centra jsou problematizovány. Přesněji Maria bojující za sociální uznání ve světě neromů či elitních Romů, je nejistá, zda volnočasové aktivity centra jsou pro její syny přínosem. Bojí, že se **skamarádí s nevhodnými dětmi**: „*[Do centra] chodil ten prvý syn, tu s Peťou, učil ho hrať, spievať... Tu kapelu to on, Peťko. ...On taky hrál, zpíval, on umie pekne spievať, ale ted' mne barz nepočívajú ty deti. Povedí od druhých, potom toto ony robia, čo ony... Kazi sa, lebo tu moc byvajú od nás, čo shora. Ony vedí, čo ony robia.*“

Přestože rodiče mají jasná očekávání od školy, a mohli by více intervenovat do vzdělávání svých dětí, nečiní tak. Respektují učitelky. Mají je za kompetentní, věří jim. Marcel to alespoň tvrdí: „*Ja si myslím, že taký mali by byť, čo ja som si všimnul, jak teraz máme takých učitelou. Že sa venujú tiem detom, že naozaj sa venujú tiem žákum, aby aj sa naučili aby aj prechádzali do ďalšieho ročníka, aby neprepadli.*“ Rodiče také potřebují, aby učitelka legitimizovala jejich názor. Např. Mona chválí syna, ale není si vlastně jistá, zda to je pravda: „*Škola mu ide teraz dobre, lebo tak vedel pár viace, teraz sa učí aj písmenka. Aj číslo písajú. Bola som na rodičovskej, hovorila učiteľka, že hej, víte.*“ Zdá se, že rodiče nemají důvod, nástroje, kompetence či sebevědomí, jak vstoupit s učiteli do konstruktivního dialogu. Marta nemá pro tyto rodiče ani pochopení: „*No teraz bolo rodičovsky, tam kdačo iných rozprávali, tam dačo učiteľka, ale to nebolo z mojej strany, ale z druhý. ... Sa sťažovali, no že, kričí na deti. Keď sú školu oni na ne dávajú pozor, oni sú zodpovední, tak na nich musí kričať.*“⁷⁰

Skutečně dobří učitelé jsou ti, kteří se dokážou rodičům přiblížit. Mona vyjadřuje vztah k „tete Sone“; nebo mluví o ředitelce školy: „*Teraz [syn] nastúpil, necelé dva mesiace chodí,*

⁷⁰ Přestože jsem to neuvedla v kontextu lokality Zelené, ukazuje se téma fyzické převahy vyučujícího jako významné. V Zelené rodiče vzpomínaly, že je učitelky bili, děti ale již nebijí.

ešte tak nepoznám tu Vlastu, dobre je tam, dá sa s ňu porozprávať aj s rediateľkou vycházam dobre, som rada, že ich učí. “

Nejlepší učitelé jsou ale spíš jen ve vzpomínkách Míši a Mony. Když byly tyto Romky mladé, nenechaly je učitelky být. Nedovolily, aby zůstaly vyloučené, zajímaly se o ně. Míša: *„ona ta učiteľka moje tridená, ona si dala záležať na mne, lebo preca ne teraz jak chodí do této školy a samy Rómovia a ja som bola samo Rómka v jednej triede, no a ta pani učiteľka už aj keď tak, si dávala stále záležať. A stále mi hovorila, Míša, nemusíš ísť úplne na bok, pôjd tu, pôjdeš s nami a ja som sa stále odstrkávala lebo som sa cítila, tak jak som Rómka, ja nemusím tam byť, tak som sa cítila. No ale ta učiteľka bola taká dobrá, že stále mne brala medzi tými a stále mi rozprávala, že nemusíš však kamarátky máš, rozprávajú sa s tebou, čo ale potom aj kamarátky aj všetko už to išlo. “* Míši vzpomínka tak trochu evokuje asistenci ze strany učitelky (pomáhala jí začlenit se do kolektivu neromek). V současné době dotazovaní rodiče v Modré v podstatě ale od školy **asistenci neočekávají**, byť by jim byla v kontextu integrace a zastavení diskriminace milá.

Matky ze Zelené tematizovaly dohled na chování dětí jako svoji klíčovou úlohu ve vztahu ke škole. Byla to pro ně nejvíce diskutovaná oblast spolupráce rodiny a školy. Téma chování zmiňovali i rodiče v Modré. V kontextu ostatních oblastí však tento problém se nejvíce být tak podstatný. Nicméně i rodiče v Modré ho řeší. Je otázka, zda stále chápou **špatné chování** dětí jako problém, nebo se jedná o běžný rejstřík školních konverzací. Marta: *„Ako že s učiteľkou som už rozprávala, tak vraví mi ako, že není s nim žádný problém, počúvám, problémy nerobím, rozumi všetkému. Ako že problémy nemali ako že s dievčatami, tak ani s nimi nejsou žádné problémy. Takže vetšinou nedávajú mne ako predvolať, ako druhé mamičky, hej. “* Míša pak rozhodně neposuzuje problém špatného chování dcery jako ohrožení rodiny, ale jako impuls pro disciplinaci dívky. Stížnost učitelky je pro ní podnětem jak posílit morálně-volní vlastnosti dcery: *„Nekedy príde učiteľka a začne si sťažovať: ,ale ja som nečekala Dominika, že mne bude písať diktát, také veci, Na to já dceři hovorím, čo sa ti robí, že si v takovom veku, ale treba sa ovládať. Treba byť vzorový iným. ..Uvidíme čo z nej vyroste. “*

Rodiče a žáci

Škola ovlivňuje vztahy a pocity rodičů vůči dětem. V kontextu lokalit Červené a Zelené se objevila kategorie strachu o dítě. Byla chápána prvoplánově, rodiče se báli o fyzickou

a psychickou pohodu dětí ve škole. Elitní rodiče z Modré v tomto směru školu nehodnotili, škola není nepřátelská. Naopak škola je principiálně důležitá (viz výše).

Naopak rodiče v Modré velice zdůrazňovali **vnitřní motivaci**. V nejrozličnějších kontextech popisovali, jak děti škola baví, Marta: *„Jakože teší sa zo všetkého, baví ho to. Je tam niekedy do tretí, do štvrtej, lebo majú aj taký krížok. Ako že nie nerozprává, že by sa mu kdečo nepáčilo, on sa z toho teší v škole.“* Opět se objevilo téma hry na školu. Např. 10letá dcera Míši miluje tuto kvazididaktickou hru. Zapojuje do ní mladší setru, *„ale ona sa s ňu nechce učiť, lebo kričí. Mami ja sa s ňu nebudem učiť ona stále kričí.“* Rozhodně pak rodiče respektují děti v jejich rozhodnutí a vůli. Martin monolog to potvrzuje: *„Ke škole, tak to už akože mi už nemôžeme o tom rozhodnúť, lebo to už budú mať svoje plány akože ony, nútiť ich do niečoho, čo nechcú nemôžeme. Akože nemôžem ich nútiť do toho, čo nechcú oni. Musíme ich rešpektovať.“* Přesto do vztahu rodiče a žáka vstupuje také **vnější motivace**. Přestože, rodiče nehovoří o tom, že by děti tlačili do rozhodnutí, výše bylo uvedeno několik strategií, které k vnější motivaci odkazují. Jedná se o všechny výše popisované situace, kdy matky nutí své děti setrvat u zadaného úkolu.

Rodiče z Modré již **nejsou kritičtí** ke svým dětem. Nedělí je na schopné a neschopné. Marcel chválí všechny své děti: *„Ako ja hovorím, ako deti mam super, ja sa s manželkou [až divím], také malé a už také veci vedí, že proste, že také veci vedí, čo aj my dospeli. A ja som aj rád, že už kdečo majú v tých hlavách, a už aj si vedia ten život predstavovať aj proste už vedia po mne po manželke. A toto chcú robiť aj oni.“* Marcel potvrzuje, že vědění přináší lidem moc, tedy i malé vzdělané děti nabývají na ceně. Když rodiče uvažují o rozdílech mezi dětmi, interpretují je vždy pozitivně: Mona vidí, že její děti jsou odlišné, ale pro každý sklon vidí uplatnění: *„Hej a zas dcera od prvého ročníka, tak ako Lukáš, ona je zas v učenie lepší ako on. No. On viac ho zaujíma ten sport, ako učení. Za to chce aj športovnú školu, aby šiel.“*

Přestože rodiče neproblemtizují rozdíly mezi dětmi z hlediska výkonu, **inteligenci** identifikují podle zaběhnutého schématu rychlosti a tentokrát i správného zapamatování. Už jde i o kvalitu intelektuální práce. Mona chválí Rudu: *„On vie, jemu razno ukažete a on potom už vie, hej.“* *„Že vite tak. On je taký rýchlo zbehli, keď mu povíte, že toto, on si posedí troška, pozná raz ide pisat', všetko. Ja už viem všetko.“* Vrací se také magické slovo *všetko*. Nyní ale není ve vztahu k autoritě školy, ale vyjadřuje chválu na dítě.

Předčasné mateřství je ve vztahu ke vzdělání tabu. Rodiče tento problém identifikují jako fatální pro, budoucnost potomků. Shodují se na tom Marcel i ženy: *„Ja chcem od neho jednu vec, aby dodelal to vzdelanie a keď už bude chít si založiť rodinu, to už nechám na neho, keď bude mit svoje roky... Že si najdu frajerky, že majú štrnásť pätnásť rokou. Tá žena, dievča*

otegotnie budú mať deti a toto je problém. Toto aj u nás v osade, ja nehovorím, že naše osada je svätá, lebo čo. Toto je problém, teraz neviem čo prišlo, ale väčšina sa, aj rodičia nevenujú tým deťom. Proste ten chlapec má pätnásť šestnásť rokov, si robí čo chce. .. toto ja nemam rád. Toto u mne není. Kedyby toto robil, ja toto nechcem, aby robili moje deti. “

Prestože se vůči předčasnému mateřství rodiče vymezovali, připouštěli, že se dá problém řešit. Vše ale závisí na vnitřní motivaci mladé matky. Jak říká Marta: *Akože dá sa zaradiť, tak, že normálne s tehotenstvom chodíte v škole, keď mám malé, tak si môže dať odklad na ty tri, štyri mesiace a potom nastúpi zase v škole a tam dá pauzy. Môže chodiť navštevovať malého, nakrmiť, keď má niekoho pri malého a medzi tým aj školu mať. ... Ako ja som nemala taký prípad, ale tu v osade bol taký prípad. .. To mali akože strednú školu. ... Dodelala. ... To je asi výjimka... To mama ji pomáhala. ... Chcela tu školu dokončiť, tak ji dokončila. “*

Budoucnost rodiče v Modré rodiče tematizujú ke dvoma horizontům, které se v podstatě setkávají. Jeden cíl je vzdělání dětí. Rodiče sdílejí představu minimálně vyučení. Akcentují **diplomy**, které dětem umožní vstup na trh práce. Mária věří magii výučního listu: *„Fredy, aby dačo mal papiere, že keď bude mať papiere, bude veľký, bude mať svoje roky, papiere bude mať, budu ho moct bráť do roboty a jak si papiery nevystaví, mam troch synov, tak robotu bohužiaľ, nedostane sa nikam. “* Sami sebe přitom interpretují jako negativní vzor. Marcel: *„Chcem aby moje deti niečo vystudovali, aby si našli nejaké zamestnanie. Proste aby nesesedeli doma na zadku, tak jak ja sediem. Ja chodím hore dole, ale stále nič, stále nič. Slúbili mi hore dole, ale to nesplnili. Tak preca to, čo chcem, poučiť moje deti, aby mali také vzdelanie, keď budu mať nejaké vzdelanie, tak určité si najdou o stokrat lepšie robotu, ako ja som doteraz robil. “*

Druhý horizont budoucnosti spočívá v benefitech, které přináší dokončené studium. Rodiče vzdělání spojují s trhem práce, tedy existenčním zajištěním. Nicméně následně to pro nastupující generaci přináší to co je důležité i pro Rodiče v Modré: mít budoucnost, normální život, odejít z osady. Míša: *„Je to dôležité, lebo ja chcem, aby moje deti, všetky tri, mam tri deti, ja chcem aby boli vyučení, aby si našli potom robotu, aby v tom živote potrebná ta robotu, ta práca, určite. A chcem aby žili ako normálny ľudia. “* Mona chce, aby syn mohl opustit osadu: *„Aby mal nejaké vzdelanie, aby mal nejakú robotu, zabezbečiť si život, nie v osade tu byvať. “*

Význam vzdělávání

Význam vzdělávání pro rodiče v Modré je spojen jednoznačně se sociální mobilitou. Diplomy, které přináší, vyvazují Romy v Modré ze sociální exkluze.

4.2.4.1. Shrnutí

Rodiče v Modré chápou vzdělání jako nástroj integrace a výtah ze sociální exkluze. Přijímají ho v kontextu trhu práce. Jedná se o nástroj, který musí kultivovat. Proto akceptují logiky majoritního školství. Pozitivní vztah ke vzdělání je dán dobrou osobní zkušeností, kterou načerpali v mládí. Snaží se své děti maximálně a v kontextu svých možností podpořit. Osvojují si či vymýšlejí dovednosti, které přispějí ke zvýšení školní úspěšnosti. Investují do vzdělání dětí. Mnoho oblastí výchovy je již vztaženo ke škole a vzdělávání.

Rodiče jsou přístupni redefinování vlastních vzorců chování, aby děti dosáhly vytčeného cíle. Před děti předstupují jako morální vzor a jako antivzor. Prosazuje se vnější motivace v procesu učení. Děti jsou nahlíženy jako osoby s potenciálem, který lze využít. Škola se stává v aktivitách rodičů a dětí jejich společným projektem, byť deklarativně ještě nikoli. Rodiče a jejich děti vyhledávají přátelské okruhy podle socioekonomické blízkosti. Neromové pak jsou mimo romský žebříček prestiží. Jejich prestiž je univerzální. Předčasné mateřství je sice ostře odmítáno, jsou ale zároveň otevření alternativě, která propojí mateřství/otcovství a status žáka. Dovednosti pro rodinu ztrácejí na významu.

Naopak instituce školy stejně jako učitel/ka zůstávají v náhledu rodičů beze změny, tedy jako v Červené a Zelené. Jsou chápány jako autority, které garantují přístup ke studiu, napomáhají mu. Legitimizují školní hodnocení dítěte, posvěcují jeho trajektorie. Rodiče se chovají submisivně vůči škole.

Dynamika přístupu rodičů a statický obraz instituce školy generuje představu mnohonásobné diskriminace. Rodiče z Modré vědí, že existují různé úrovně škol, ale jejich respekt k majoritnímu systému jim zapovídá přístup k nim. Rodiče chtějí spolupracovat, ale učitelé je neidentifikují jako partnery a místo dialogu nabízejí asistenci, respektive stereotypně předjímají jejich nekompetenci. Rodiče se bojí sociálního nepřijetí neromských spolužáků.

Pro sledované rodiče v Modré přináší vzdělání naději i frustraci sociálního ne/přijetí. Řešením je plánovaný útěk z osady. Zatímco rodiče jsou smířeni, že osada je jejich místo k životu, pro své děti chtějí normální život. Ten překlene diskriminaci, kterou sami prožívají.

4.2.5. Priority rodičů tří sledovaných obcí

Vztah rodičů ke škole a vzdělávání v Červené, Modré a Zelené je určen kontexty, v nichž tito lidé žijí. Vstupuje do něj na jedné straně rámec školy jako instituce státu. Představa o ní je sdílena napříč věkovými i sociálními (etnickými) skupinami slovenské společnosti. Také romští rodiče asociují školu a vzdělávání v souvislosti se vzdělávacím systémem. Na druhé

straně je vztah romských rodičů ke škole a vzdělávání ovlivněn zkušeností s životem v romských osadách. Přestože všechny sledované lokality jsou ve vztahu k neromskému obyvatelstvu marginalizované, povaha a zkušenost exkluze se v Červené, Modré a Zelené liší. Je dána jak profilem vzdělanosti rodičů (počet absolvovaných ročníků), tak sociálním přijetím ze strany neromské společnosti a možnostmi zapojení se do jejích formálních a neformálních struktur.

Je třeba připomenout, že zde formulované závěry se opírají o zejména výpovědi rodičů otevřených integraci, rodičů, jejichž sociální status patří v osadě k těm vyšším. Díky tomu je možné těmto nálezům rozumět i jako cestám a kritickým místům, které rodiče identifikují v procesu jejich integrace/inkluze do společnosti neromů. Bohužel zde prezentované závěry nezahrnují postoje a názory rodičů, kteří jsou vůči neromům ostražití. Výzkum mohl s ohledem na svůj design zachytit jen výpovědi těch, kteří jsou k neromům loajální či vstřícní.

Matky v Zelené představují skupinu potýkající se s velkými ekonomickými problémy, s nejnižším vzdělanostním profilem. Za Červenou hovořili rodiče, jejichž ekonomická situace byla lepší i proto, že měli méně dětí, a kteří byli přijímáni v rámci lokální společnosti. Rodiče v Modré patřili k elitě obce, dosáhli nejvyššího vzdělání a snažili se aktivně řešit ekonomiku rodiny.

Vztah ke škole a vzdělání romských rodičů ve sledovaných osadách lze popsat přes následující kategorie.

Zájem rodičů o vzdělávání a školu je dán rolemi, které se od členů rodiny očekávají. V tomto směru je za školu a vzdělávání zodpovědná matka. Kromě toho, resp. především je ale **úlohou matky péče o provoz domácnosti**. Takto vymezenou roli přijímají matky ve všech obcích, sdílí ji i otcové. Nicméně dopad této role na každodennost a školu v jednotlivých obcích je odlišný. Závisí na počtu dětí v rodině a na zázemí, které matky mají. V Červené jsem mluvila s matkami, které měly většinou tři až čtyřčlenné rodiny. V rámci rozhovoru neviděly práci v domácnosti jako zátěž, která by mohla ovlivnit péči o dítě a komunikaci se školou. V Modré, kde matky - informátorky měly běžně kolem šesti dětí, domácnost zabírala většinu času žen, resp. tyto matky se cítily vytížené. Nicméně měly pocit, že díky vybavení domácnosti mohou svoji roli matky zvládat. Největší zátěž pociťovaly matky ze Zelené. Aby splnily svoji roli ženy a matky, rezignovaly na systematickou pomoc dětem ve škole.

Rodiče ze všech obcí popisovali shodné výchovné strategie. Nejfrekventovanější byly promluvy a křik (promluvy nesou klíčové sdělení, křikem korigovali jednání dětí, v tomto smyslu se objevovalo také bití). Výchova probíhá také skrze identifikaci s rodičem. Zatímco v Červené a Zelené rodiče vystupovali výhradně jako ti, kteří děti učí dovednosti pro život

v osadě, v Modré se rodiče stavěli do role morálního vzoru. Zatímco rodiče v Červené a Zelené byli kritičtí ke své životní situaci, matky a otcové v Modré měly pocit, že dávají dětem dobrý příklad ve všech sférách života.

V porovnání sledovaných obcí se ukázalo dilema akcentů ve výchově a vzdělávání. V Zelené matky kladly velký důraz na **kompetence v oblasti života rodiny a osady**. Uvíitaly by proto více prakticky zaměřenou výuku ve škole. V Červené rodiče diskutovali, kde je těžiště vzdělávání dětí, zda v kompetencích pro život v osadě či pro trh práce. V Modré pak některé matky již neuvažovaly o škole jako o instituci, která má garantovat kompetence pro domácnost.

Tyto postoje rodičů se odrážely také do míry **orientace v oblasti školy** a vzdělávání. Odrážel ji slovník i porozumění vzdělávacímu systému. Povahu odlišností můžeme demonstrovat na kategorii kreslení. Zatímco pro matky v Zelené tato pro ně srozumitelná aktivita popisovala mnoho z toho, jak probíhá a prezentuje se výuka, rodiče v Červené kreslení spojovali převážně s aktivitami v nultém ročníku a dávali ho do opozice k výuce. V Modré skrze kategorii kreslení nepopisovali takřka nic.

Všichni rodiče si uvědomují, že pro školu je důležitá slovenština. Ta v podstatě mění status dítěte ve status žáka. Mluví **o slovenštině jako o jazyku školy**, zatímco doma všichni komunikují především v romštině. Na osvojení slovenštiny rodiče kladou důraz. Přístup k posilování jazykových kompetencí se však liší. V Zelené chápou jazyk jako jazyk komunikace. Rodiče předpokládají, že si dítě osvojí slovenštinu spontánně a samo, nebo ho učí základním konverzačním obrátům důležitým k tomu, aby bylo dítě samostatné („samoobslužné“). V Červené a Modré si již rodiče uvědomují, že je důležitá pro úspěch ve škole. Někteří se dokonce snaží simulovat bilingvní výchovu, aby dítěti proces učení ve škole usnadnili. V Modré je slovenština potencionálně i jazykem vrstevnických skupin dětí.

Doučování, resp. jakékoliv aktivity pro děti rodiče vítají ve všech lokalitách. V Zelené ho dávají do souvislosti s vytvářením podnětného prostředí, děti se dozvědí zajímavé věci, které je baví více než předměty ve škole, cítí se tam dobře, a to je pro rodiče důležité. Vyšší míry asistence se rozhodně nezříkají. V Červené chápou rodiče doučování v souvislosti se školní přípravou. Pro některé je to dokonce nejvhodnější forma vzdělávání. V Modré rodiče s vysokým sociálním statusem zdůrazňují zejména přínos slovenštiny (ostatní dovednosti si zajistí sami).

Romští rodiče v Červené a Zelené rozhodně akceptují fakt pomoci. Dokonce **asistenci** vítají, chápou ji jako samozřejmou nabídku ze strany neromů. Ani v Modré se vůči pomoci neromů negativně nevymezují, ovšem ani nehovoří o tom, že by byla pro ně důležitá.

Škola pro rodiče představuje také **cizí nepřátelské prostředí**. To, proč je škola identifikována jako instituce, která přináší problémy, spočívá ve sledovaných lokalitách v odlišných momentech. Postoje matek v Zelené prozrazují, že škola je místem neromů, kteří mohou kontrolovat výchovu dětí v romské rodině. To může mít vliv na sociální dávky. Rodiče v Červené a Modré se tohoto dozoru až tak nebojí. V Červené se cítí zaštitěni neziskovou organizací, navíc škola není v místě. Rodiče v Modré, když uvažují o škole jako místu cizosti a problémů, přemýšlejí spíše o sociální exkluzi, o pocitu odmítnutí dětí ze strany neromů.

Personifikací školy jsou **učitelé**. Ve všech třech lokalitách je rodiče **respektují**. Přiznávají jim kompetence v oblasti učení. Věřící jim, že děti učí dobře. Zároveň od nich očekávají pochopení svých problémů, s nimiž se v každodennosti potýkají. Proto také v Červené rodiče chválí činnost neziskové organizace, která se věnuje asistenci romských dětí, resp. rodin. Romští rodiče si rozhodně vážící osobního vztahu s učitelem a v podstatě si ho přejí.

Všechny rodiče jsou si vědomi, že ke škole patří **domácí úkoly**. V rozhovoru o nich mluvili, přestože v Modré a Zelené je děti nedostávaly. Nicméně v popisech praktik se ukázalo, že rodiče v Zelené se cítí být vyvázáni z povinnosti dětem pomáhat s přípravou do školy, protože školní výuka je záležitostí školy. Když tak činí, dělají to jen proto, aby před dětmi demonstrovali svoje vědění. Naopak v Červené a Modré rodiče deklarují, že cíleně vstupují do domácí přípravy svých dětí. Zatímco v Červené rodiče dohledem na vypracování domácích úkolů demonstrují svoji rodičovskou autoritu (jsme to my, ne doučování, kdo je zodpovědný za dítě), v Modré tak činí, aby zvýšili školní úspěšnost dětí a zajistili lepší vzdělávací trajektorii.

Klíčovou kategorií ve vztahu k výchově a vzdělávání dětí je **respekt k dítěti**. Rodiče přistupují k synovi či dceři jako k osobnosti, která ví, co chce, a nelze jí nic naplánovat či přikázat. To souvisí s dalšími třemi kategoriemi: uspokojováním přání, vnitřní motivací k učení a chováním. Přestože si rodiče mohou myslet něco jiného než dítě, nemají nástroje a ani morální kredit dětem vytýčit jinou cestu.

Rodiče respektují děti v jejich přáních. Ve všech lokalitách rodiče kupují dětem to, co si přejí. Nečinit tak je pro rodiče velmi bolestné, protože tím nepotvrzují svoji lásku k dítěti a cítí se jako špatní pečovatelé. Možnost odříkat sobě a dětem připouštějí jen někteří rodiče z Modré.

Protože si dítě nemůže odříkat z vlastní vůle, s vidinou vyššího cíle, volají rodiče po tom, že by škola měla děti bavit. Je to ústřední kategorie, která podmiňuje školní úspěšnost. Rodiče věří především na **vnitřní motivaci** dětí k učení. Proto tolik popisují hry dětí na školu. Když se vnitřní motivace vyčerpá, děti ztrácejí o školu zájem. Snad jen rodiče v Modré se snaží podpořit zájem o školu zvnějšku (vnější motivace).

S tím souvisí obava rodičů z **předčasného mateřství**. Vědí, že když jejich dcera či syn se začnou zajímat o druhé pohlaví, práce pro školu končí a není způsob jak situaci zvrátit. Předčasné mateřství je definitivním koncem vzdělávání. Nicméně v Modré se ukazuje, že když dítě bude chtít, může i v této situaci dostudovat.

Velkým tématem bylo **chování dětí**. Rodiče ve všech obcích se shodují na tom, že pro školu je dobré *nebýt zlý*. Chodit do školy řešit kázeňské problémy je pro matky nepříjemné a snaží se tomu vyhýbat či předcházet. Sdílejí představu, že školně úspěšné dítě je dítě hodné. Zatímco v Zelené rodiče hodně mluví o tom, jak děti nabádají k slušnému chování, v Červené a Modré popisují svoje školně úspěšné děti jako ty, co sedí a jsou tiché.

Rodiče v Červené a Zelené vidí své děti **kriticky**. Zvažují, které dítě je či není nadané pro vzdělávání. Tak trochu se zdá, že uvažují, do koho investovat a do koho ne. Rozhodně o dětech uvažují v pojmech schopné vs. neschopné. Ty schopné děti jsou ty, v něž se věří, že něčeho dosáhnou. Naopak v Modré rodiče mezi dětmi tyto rozdíly nedělali. Uvažovali o jejich potencialitách a hledali oblasti, v nichž mohly vyniknout.

Pozice školy v životě rodičů v sledovaných lokalitách se také liší. Pro informatory ze Zelené se lze škole věnovat, když jsou k tomu podmínky. V Červené, kde podmínky jsou, je škola, resp. klub předmětem sdílení a zavztažení do společnosti neromů. V Modré je pro rodiče zapojené do výzkumu škola samozřejmostí, závaznou institucí v procesu socializace dítěte.

Všichni rodiče chápou **vzdělání** jako potencionální **nástroj sociální mobility**. O vzdělání stojí a podporují ho v rámci, které byly vyznačeny výše. Rodiče v Červené, Modré i Zelené věří, že škola a jí garantovaná kvalifikace je důležitá. Rodiče vesměs mluví o vyučení. Ve sledovaných lokalitách se ale rozcházejí v tom, k čemu získání kvalifikace může sloužit. V Zelené matky věří, že vzdělání přinese společenský vzestup, mluví o nutnosti něčeho dosáhnout, nemít ekonomické problémy jako ony. V Modré rodiče spojují vzdělání s diplomem a uplatněním na trhu práce, protože si myslí, že jejich nízké vzdělání je na tomto trhu diskvalifikuje. Podobně je tomu i v Červené. Zde ovšem zaznívá hlas, který vzdělávání diskvalifikuje: Vzdělávat se nemá z důvodu rasové diskriminace smysl.

5. Závěr

Cílem výzkumu bylo porovnání tréninkových efektů u dvou intervenčních skupin – u **skupiny FIE a u skupiny KK**. Vzhledem k tomu, že se jednalo o pilotní studii, bylo rovněž cílem ověřit funkčnost námi nastaveného designu výzkumu pro případné další studie s podobným zaměřením.

Základem **kvantitativní části** studie byl klasický design – pretest, intervenční fáze a retest. V rámci obou testových fází jsme zjišťovali řečové schopnosti dětí, úroveň myšlení a předmatematické, respektive matematické dovednosti⁷¹. Pretestové a retestové výsledky jsme následně mezi sebou porovnávali a sledovali tak, k jakým posunům u dětí v jednotlivých oblastech během školního roku došlo.

Abychom mohli lépe vysvětlit případné rozdíly, zjišťovali jsme **kvalitativními metodami** výchovný kontext v rodinách, ve školách a v klubech. Výsledky kvantitativní a kvalitativní části jsme následně porovnali a na jejich základě vytvořili hypotézy týkající se efektivního učení romských dětí.

Prakticky ve všech sledovaných řečových, kognitivních a matematických schopnostech došlo během školního roku **v celém souboru dětí** k výraznému zlepšení⁷². Tato zlepšení nejprve popíšeme a následně se budeme věnovat jeho možným příčinám.

Co se týče **kognitivních oblastí**, zde bylo možné v některých testech pracovat s normami⁷³, respektive s nárůstem mentálního věku. Přestože se ukázalo, že děti z našeho výzkumného vzorku i nadále zaostávají za majoritní normou, ve většině oblastí bylo jejich zlepšení výraznější, než by bylo možné vysvětlit nárůstem chronologického věku. Nejvýraznější zlepšení se týkalo performančních zkoušek (schopnosti skládat obrázky, vytvářet geometrické obrazce z barevných čtverců a spojování bodů čarami). Nejslabší zlepšení, které bylo dokonce nižší, než bychom vzhledem k nárůstu chronologického věku očekávali, se pak týkalo zkoušek zaměřených na porozumění sociálním situacím. V příslušné části textu

⁷¹ Většina námi využitých testů je primárně navržena pro majoritní populaci. Důvodem výběru takové to baterie testů je především nedostupnost kulturně nezatížených nástrojů. Druhým důvodem je pak naše skepse k možnostem kulturně nezatíženého testování. I v případě testu SON-R, který jsme používali a který je běžně řazen mezi „culture free“ testy, máme značné pochybnosti (srov. Pekárková, Lábusová, Rendl, & Nikolai, 2010).

⁷² Prakticky ve všech testech, kde byly v pretestu a retestu zadávány srovnatelné testy, bylo toto zlepšení statisticky významné.

⁷³ Ve většině případů se jednalo o české normy, které nebraly v potaz specifika romských žáků (takové normy nejsou k dispozici).

nabízíme úvahu týkající se silné vazby uvedených zkoušek na majoritní sociální kontexty, které dětem z vyloučených lokalit zůstávají zřejmě nedostupné.

Rovněž v **řečových** zkouškách byly pokroky dětí výrazné. Nikoli překvapivě se největší posuny týkaly poznávání písmen, čtení slov a psaní. Výrazně se zlepšilo rovněž porozumění řeči. Naopak paměťové dovednosti zůstávají i nadále na velmi nízké úrovni.

V oblasti **matematiky** došlo ke zlepšení především v přiřazování počtů, čísel, číslovek a číslic. Většina dětí však zatím není schopna provádět aritmetické operace s čísly jakožto abstraktními symboly počtů. Početní operace jsou pro ně těsně svázány s předmětnou reprezentací počtů a s manipulací s nimi. Jediným zobrazovacím prostředkem, který většina dětí dokáže používat, jsou zřejmě prsty. V příslušné části textu nabízíme úvahu týkající se možných důsledků a rizik uvedených zjištění

Statisticky významné zlepšení ve všech srovnatelných škálách jsme zaznamenali i ve vyčleněném souboru dětí, které docházely do **FIE klubů**. Ne jinak tomu ovšem bylo u dětí docházejících do **KK klubů**. I zde bylo zlepšení mezi pretestem a retestem statisticky významné.

Co nás však zajímalo primárně, bylo srovnání zlepšení mezi dětmi klubu z FIE a KK. S výjimkou performanční škály SON-R a některých zkoušek fonematického uvědomování, kde bylo zlepšení ve skupině FIE statisticky významně vyšší než ve skupině KK, však mezi skupinami **nebyly nalezeny statisticky významné rozdíly**. Obdobné výsledky přinesla rovněž regresní analýza.

Porovnáním hodnot *effect size* u obou skupin se nicméně, kromě potvrzení výše uvedeného, objevily další tendence. Děti ze skupiny **FIE** se zlepšily více rovněž v dalších **performančních subtestech** a dále v subtestech měřících **krátkodobou paměť** a **fonematické uvědomování**. Výraznější zlepšení jsme také zaznamenali v oblasti **znalosti čísel**.

Naopak v případě **aktivní slovní zásoby** byly nárůsty vyšší ve skupině **KK**. Při analýze matematického testu se dále ukázalo, že aktivity skupin KK přispěly k výraznějšímu rozvoji **chápání matematických operací v jejich abstraktní formě**. Děti ze skupiny KK skórovaly lépe zejména v subtestu Znázorňování, který lze zřejmě považovat za východisko k chápání aritmetických operací.⁷⁴

⁷⁴ V tomto subtestu měly děti pomocí kostek ukázat, jak se počítá zadaný aritmetický příklad, např. 2 +3.

Děti docházející do odpoledních klubů FIE a KK pocházely ze **třech různých lokalit** (lokalita Červená, Modrá a Zelená). Ze statistické analýzy výsledků vyplynula dvě hlavní zjištění. Tím prvním je, že děti z Červené lokality podávaly v pretestu i v retestu nejlepší výkony. Druhým zjištěním je fakt, že děti z Modré lokality se zlepšily ve sledovaných oblastech nejvíce. Během školního roku tedy děti z Modré lokality snížily náskok dětí z Červené lokality (děti z Modré byly v pretestu ve většině oblastí nejslabší) a současně vyrovnaly své výkony s dětmi ze Zelené lokality, nebo děti ze Zelené lokality dokonce předstihly. Vliv Modré lokality jako nejsilnější prediktor zlepšení se ukázal i v následné regresní analýze.

Pomocí dalších statistických analýz jsme se pokusili rozklíčovat faktory efektu lokality. Na našich datech se nepotvrdilo, že by na celkové zlepšení mělo vliv vzdělání rodičů, ani další socioekonomické charakteristiky rodin. Uvnitř jednotlivých lokalit se nepotvrdila závislost zlepšení ani na věku dětí, ani na jejich pretestových výkonech. Jediný aspekt, který bylo možné statisticky zpracovat a současně se ukázal v jistém ohledu jako vlivný, byla celková doba, kterou děti strávily tréninkem. To platí zejména v Modré lokalitě. Zde celková délka tréninku pozitivně koreluje se zlepšením v oblasti znalosti čísel a v gramatické oblasti a dále se zlepšením ve schopnosti řešit performanční úkoly (skládání obrázků, sestavování obrazců a překreslování tvarů). V příslušné části textu nabízíme úvahu ohledně toho, že učení nemusí být vždy lineárním procesem a jeho efekt se tedy může objevit až po nějaké délce tréninku. Tím by mohl být vysvětlen fakt, že v Modré lokalitě, kde byla délka tréninku oproti ostatním lokalitám téměř dvojnásobná, byly nalezeny nejvýznamnější korelace mezi délkou klubových aktivit a zlepšením v některých oblastech.

Efekt lokality tedy vystupuje jako významná proměnná podílející se na zlepšení dětí ve sledovaných oblastech. K nahlédnutí do podstaty tohoto jevu má však kvantitativní analýza velmi omezené možnosti. Na podobnosti a rozdíly v jednotlivých lokalitách (školách, třídách, klubech i rodinách) jsme se tedy zaměřili rovněž v rámci **kvalitativní analýzy**.

Kvalitativní analýza byla zaměřena na zmapování výchovných postupů v romských rodinách i ve zkoumaných třídách a klubech. Základním zdrojem byly **rozhovory s vybranými rodiči a rozhovory se všemi učitelkami a lektorkami**, doplňkovými zdroji pak byly **škály**, jejichž prostřednictvím učitelky a lektorky hodnotily jednotlivé děti, a dále několik **pozorování** ve třídách a klubech. Porovnání rozhovorů s pozorováním je velmi prospěšné, protože každá z metod odhaluje jiné aspekty reality. Rozhovory zejména ukazují, jak rodiče, učitelky a lektorky o vzdělávání přemýšlejí, respektive co z toho jsou ochotní sdělit. Kromě této

deklarativní roviny ale rozhovory také dovolují odhalit vnitřní nesoulad v postojích a zkušenostech. Ten se pak projevuje v reálném chování, které je mapováno prostřednictvím pozorování. Během pozorování ale dochází ke změně obvyklého chování kvůli přítomnosti výzkumného týmu. Ovlivnění chování klesá při dlouhodobém pozorování, na což bohužel nebyl v realizované studii prostor. Záznamy z pozorované výuky a klubové činnosti tak mají pouze doplňkový charakter. V navazujících výzkumech bychom doporučovali zvýšit rozsah pozorování.

Kvalitativní analýza ukázala, že **všichni zúčastnění přikládají vzdělání velkou hodnotu** a považují školu za důležitou zkušenost v životě dětí. Takový postoj není překvapující na straně učitelek a lektorek. Nicméně zastávali jej i romští rodiče, o kterých všechny učitelky ale naopak tvrdily, že plošně vzdělání podceňují. To je jedním z rozporů, které existují v rodičovské a v institucionální (tj. učitelské a lektorské) perspektivě. Vzniká tak nedorozumění, které se negativně podepisuje na vzdělávání dětí. Naopak součinnost mezi školou a rodiči (ve smyslu, že obě instituce působí podobným směrem, zdůrazňují dětem důležitost vzdělávání a vzájemně se podporují v učebních aktivitách) pomáhá tomu, aby se dětem ve škole dařilo. Aby ale byla podobná spolupráce a součinnost nastolena, musí být škola transparentní ve svých požadavcích a musí je rodičům tlumočit způsobem, který je pro ně srozumitelný (jak formálně, tak ve vztahu k jejich životní zkušenosti). Takový apel oprávněně patří škole, protože ta je institucí, která disponuje větší mocí a expertízou.

Jak ukázala realizovaná studie, **velká část rodičů má zájem se školou spolupracovat** a snaží se vyhovět tomu, co po nich škola žádá. Z toho, co jim škola sděluje, chápou, že je jejich zodpovědností zajistit pravidelnou docházku dětí (chodí vždy a včas), dodržování hygieny (chodí do školy umyté a čistě oblečené), dostatečnou životosprávu (jsou vyspalé a najedené) a vhodné chování (rodiče dětem připomínají, že se mají chovat slušně). Na uvedených čtyřech požadavcích a na zodpovědnosti rodin za ně se obě strany shodují – mluvily o nich učitelky i rodiče. Další oblastí je samotné učení, kde se rovněž obě strany shodují na rozdělení zodpovědnosti, ovšem v opačném směru. Učení se má odehrávat ve škole a je tedy v plné režii učitelek. Rodiče respektují roli školy a učitelek a nijak jejich autoritu nezpochybují.

Jako problematickou oblast analýza odhalila **podporu učení**, přípravu na vyučování a celkově různé praktiky, které mají školnímu učení napomáhat. **V nich se učitelky a rodiče zásadně míjejí.** Všechny učitelky vyjadřují přesvědčení, že rodiče se nechtějí a neumí do přípravy dětí na školu zapojovat, a proto ani dětem nedávají domácí úkoly a neposílají domů učebnice a sešity (s výjimkou Červené školy, kde však existuje dlouhodobá dohoda, že domácí úkoly děti dělají v komunitním centru, nikoliv v rodinách). Žádná z učitelek tedy nepočítá s tím,

že by romští rodiče z osad mohli dětem doma pomoc s vysvětlováním učiva, opakováním a dohlížením na domácí úkoly. Přitom ale všechny považují takovou domácí přípravu za nutnou pro to, aby děti mohly dobře zvládat nároky základní školy tak, že vzdělávání bude probíhat v tempu a v nárocích daných povinnými kurikulárními dokumenty. Od rodičů z majoritní společnosti by takovou domácí přípravu požadovali, ale u romských rodičů to považují za zcela nereálné, a proto ani rodičům neříkají, že by se s dětmi měli doma učit. Podtrhává to absence učebních pomůcek.

Rozhovory s rodiči ale na druhou stranu ukázaly, že **v některých rodinách snaha o domácí přípravu existuje** – rodiče se snaží s dětmi opakovat, co probíraly ve škole. Je ovšem možné, že se jedná o mimořádné praktiky v rodinách, které patří k nejvzdělanějším a nejorientovanějším v osadě (je logické, že právě takoví rodiče souhlasili s poskytnutím rozhovoru), nebo že jde jen o stylizaci, která se nekryje se skutečným fungováním rodin. V obou případech by to ale znamenalo, že rodiče (resp. část rodičů) jsou nastaveni na to, aby se školou více spolupracovali i ve vzdělávací oblasti. To, že učitelky od rodičů spolupráci v domácí přípravě neočekávají, tak lze považovat za nevyužití potenciálu. Jedním z doporučení vyplývajících z naší studie tedy je, aby školy začaly od rodičů požadovat zapojení do domácí přípravy a jasně své požadavky formulovaly (je nutná stejná transparentnost jako v požadavcích na hygienu a docházku). Dětem by mohly domů poskytovat jednoduché pracovní listy, které nevyžadují od rodičů příliš hlubokou orientaci v učivu.

Rozšíření příležitostí k zapojení rodičů by mělo vzniknout zvláště v Modré lokalitě, kde se ukázala nejsilnější proškolní orientace rodin a nejvyšší vzdělávací ambice, a kde je tedy největší pravděpodobnost efektivní domácí přípravy. Rovněž v Červené lokalitě předpokládáme, že by se takové zapojení mohlo alespoň u části rodičů osvědčit. Naopak v Zelené lokalitě jsme vůči zapojení skeptičtí, resp. pro jeho fungování by musela být přijata i další opatření. Jedná se totiž o lokalitu s nejnižší socio-ekonomickou úrovní rodičů a nejnižší proškolní orientací, kde rodiče očekávají, že by se děti ve škole měly učit jen praktické dovednosti pro život v osadě, a rezignují na jejich úspěch v majoritní společnosti.

Míjení se institucionální a rodičovské perspektivy v oblasti podpory učení má pak ještě další aspekt. Rodiče, kteří jsou vylučováni ze vzdělávacího procesu, se se školou neidentifikují. **Škola není jejich instituce, není zde důvěra ale ostražitost.** Proto by bylo dobré nacházet příležitosti, aby rodiče chápali školu jako otevřenou, jako instituci, které rozumějí. Změna vztahu by mohla přijít skrze kluby a další aktivity neziskových organizací, jak to dokládá situace v Červené. Jiný způsob řešení by si sice vynutil legislativní změny, ale provázání veřejně prospěšných prací (aktivačních programů) se školou by byla cesta prohlubování důvěry.

Důvěra není ale jediný aspekt vztahu mezi rodinou a školou. Důležité je také uznání. Obecně role rodiče spočívá ve výchově dítěte a delegování kompetencí na jiného nutí rodiče znovu ustanovovat svoji dominantní roli ve výchově. Romští rodiče se ale vzdávají podílu na školní výuce a konflikt delegování rolí řeší rezignací na školní obsahy (zejména Červená a Zelená). Nevzniká platforma pro podporu školy z hlediska předávaného vědění, přestože by o to rodiče stály – zde apel rodičů na praktické dovednosti. Škola pro rodiče zůstává restriktivní institucí, která pouze klade požadavky (a to zejména v oblasti zabezpečení podmínek výuky, nikoliv výuku samu). Nicméně i v tomto ohledu rodiče touží po uznání, které se jim nedostává. Bylo by proto dobré nacházet platformy komunikace mezi rodiči a žáky z hlediska předávaných obsahů učení. Jednou cestou je využít kreslení, které je i rodičům s nízkým vzděláváním a s nízkými kompetencemi srozumitelné, a skrze něj vtahovat rodiče do obsahů výuky. Druhou cestou je nalézat takové úkoly pro děti, kde by rodiče mohli potvrdit svoje kompetence v oblasti vědění. Doporučujeme zadávat dílčí úkoly dětem a rodičům, aby se vytvářela vazba a komunikace rodič - dítě i skrze vzdělávání. Úkoly by měly vycházet ze životní reality osady a být "přeloženy" do akademické praxe.⁷⁵ Rodiče by pak jistě hodnotili jako projev uznání více empatie k okolnostem jejich života v osadě. S tím souvisí i síla stereotypu, kterou provází komunikace majoritní společnosti, do níž učitelé a lektori patří.

Analýza ukázala, že **mimoškolní kluby mají potenciál vystupovat jako spojující článek mezi školou a rodinou**, nastolovat onu důvěru, popřípadě uznání. Jak učitelky, tak rodiče existenci klubů velmi vítají a očekávají od nich, že povedou k rozvoji dětí. Podrobnější rodičovská očekávání se liší v závislosti na lokalitě. Rodiče v Zelené lokalitě kluby chápou jako nadstavbu školního vzdělávání a přejí si, aby se v nich děti věnovaly hlavně zajímavým a zábavným činnostem. V Červené lokalitě rodiče chtějí, aby v klubu probíhala příprava na školu a vypracovávání domácích úkolů, což je ve shodě s dlouhodobě nastaveným obsahem činnosti komunitního centra. V Modré lokalitě pak vzdělanější rodiče zapojení do výzkumu očekávají od klubů především zlepšování slovenštiny, protože tu chápou jako nutnou podmínku školního úspěchu a současně si v dalších oblastech (učení, úkoly) údajně vystačí sami. Naopak očekávání učitelek napříč lokalitami se neliší – i to tedy odráží určité míjení školy a rodiny. Mezi učitelkami panuje shoda, že by se v klubech děti měly zdokonalit ve slovenštině, měly by

⁷⁵ Úkoly by měly být takto prezentovány nejen dětem, ale o spolupráci by bylo vhodné požádat i matky/rodiče. Např. napiš jména svých prarodičů a místa, kde žijí či žili; Napiš recept oblíbeného jídla; Nech si od maminky vyprávět o její paní učitelce, která jí pomohla; Posílám ti tajnou šifru, ať ti ji někdo z rodiny přečte a ty nám zítra řekneš, co tam bylo; Tady je plán pokoje, zakresli, kde máte stůl a kde si píšeš úkoly; Zeptej se maminky, v kolik hodin jezdí autobusy do města, a napiš i nakresli hodinový údaj. Tyto a podobné úkoly přináší i didaktickou názornost, protože vtahují do učení bezprostřední dětskou zkušenost se specifickým životním prostorem v osadě a rodině.

opakovat školní učivo a měly by posilovat nespecifické dovednosti a pracovní návyky, které jim pomohou školní vyučování lépe zvládat. Učitelské očekávání se více kryje s náplní klubů KK, v kterých lektorky i celkově vymezovaly funkci klubů ve vztahu ke škole. Ovšem uvědomují si jej jak lektorky z klubů KK, tak lektorky z klubů FIE – ve všech klubech je v určité míře školní výuka zohledněna. Lektorky buď dělají s dětmi domácí úkoly (praxe v obou Červených klubech), nebo explicitně či implicitně opakují školní učivo (ve všech ostatních klubech). V klubech FIE se častěji jedná o implicitní formy opakování (např. probíraná písmenka se procvičují prostřednictvím pexesa), což koresponduje s tím, že v cílech klubů stojí školní vzdělávání celkově v pozadí. Naopak v popředí je rozvoj nespecifických kognitivních schopností (zejména strukturace situace/úkolů) a rozvoj emočně-volních charakteristik (zejména porozumění emocím a regulace aktivity), které mají široké uplatnění ve školním i mimoškolním prostředí. Kvůli jejich nespecifičnosti (tj. nepřímém vztahu ke školní výuce) nejsou aktivity v klubech FIE snadno srozumitelné pro učitelky a pro rodiče, což může být obtíž při získávání podpory pro docházku dětí do klubů. Odlišné zaměření klubů z hlediska míry ne/specifičnosti rozvíjených dovedností naznačují i nalezené rozdíly v testových výkonech dětí z klubů FIE a KK.

Z porovnání mezi učitelkami a mezi lektorkami vyplynuly **dva zásadní faktory** odlišující jejich pedagogický přístup. Jedním je **řád a direktivnost**, druhým je **reflexe vlastního pedagogického postupu**. V prvním případě se jedná o to, nakolik učitelky/lektorky nastavují jasná, srozumitelná pravidla pro učení a chování dětí, jejich vzájemné vztahy ve skupině a vztahy s učitelkou/lektorkou. Řád a pravidla přitom nemusí znamenat neochotu, lhostejnost či dokonce nepřátelství, naopak mohou být doprovázeny – což je žádoucí – vstřícností a podporou. Vyšší transparentnost uspořádání aktivit existuje v obou třídách Modré školy, naopak malá transparentnost je v Zelené třídě. Z hlediska lektorek byla transparentnost vyšší v Modrém klubu FIE i Modrém klubu KK a v menší míře také v Zeleném klubu FIE a Červeném klubu KK. Naopak v Zeleném klubu KK a Červeném klubu FIE byla síla dospělé autority a přehlednost pravidel relativně malá.

Řád a direktivnost korespondovaly jednak s pedagogickým vzděláním a zkušenostmi (Červená lektorka FIE, které chyběla pedagogická odbornost, měla sklony k příliš liberálnímu přístupu, který dětem nevyhovoval; výjimkou byla učitelka v Zelené třídě, která svoji direktivnost podřizovala budování osobních vztahů s dětmi), a jednak s hloubkou reflexe. Učitelky a lektorky, které měly náhled na svoji subjektivní učitelskou teorii a dobrý vhled do svých pedagogických praktik, současně více nastavovaly jasná pravidla, dětem je dokázaly

zdůvodnit a důsledněji trvaly na jejich dodržování. Míra reflexe byla vyšší u lektorek klubu FIE, což zřejmě vyplývá z dlouhodobosti seznamování s metodou FIE i s její povahou.

Kvalitativní analýza odhalila mnoho aspektů, které jsou shodné napříč lokalitami, ale poukázala zároveň na některé důležité rozdíly, a to jak v pohledech a přístupech učitelek a lektorek, tak rovněž v pohledech rodičů. Z předchozího textu vyplynulo, že se učitelky a lektorky liší zejména v míře direktivity a ve schopnosti nastavit transparentní pravidla a důsledně je dodržovat. S vyšší mírou direktivity se dále váže vyšší akcent na instrumentální vztahy a větší vstupní distanc mezi učitelkou a dětmi, respektive rodiči. Kladen je zde rovněž větší důraz na tělesnou disciplinaci. S nižší mírou direktivity se pak častěji váže důraz na vztahovou dimenzi (která je pro ne-direktivní učitelky a lektorky důležitá sama o sobě) a je zde častější spojení s nižší mírou pedagogické reflexe (ovšem ne vždy). Z předchozího textu vyplynulo, že na této pomyslné škále direktivity by nejsilněji z učitelek skórovaly Světlemodrá a Tmavěmodrá, o něco méně pak Červená a nejméně Zelená.

Pokud se nyní tedy vrátíme do kvantitativních dat a zaměříme pozornost na míru zlepšení v jednotlivých kognitivních, řečových a matematických dovednostech, zjistíme, že **míra zlepšení kopíruje míru direktivity učitele**. K nejvýraznějšímu zlepšení došlo v obou Modrých třídách, dále pak ve třídě Červené a nejméně se děti zlepšily ve třídě Zelené.

Do jisté míry toto platí i o lektorkách. Jako nejefektivnější se ukazovaly oba Modré kluby, u kterých byly nalezeny přímé korelace mezi délkou tréninku a zlepšení v některých oblastech. Dle kvalitativní analýzy jsou to současně kluby s nejvyšší mírou transparentnosti pravidel. Vyšší míra direktivity a transparentnosti se ukazovala rovněž v Zeleném FIE klubu. Z kvantitativních výsledků je pak patrné, že zlepšení u dětí ze Zeleného FIE klubu bylo vyšší, než zlepšení u dětí v Zeleném KK klubu, kde pravidla nebyla tak jednoznačná a současně zde byl kladen velký důraz na vztahovou dimenzi. V Červené lokalitě (z hlediska klubů) ovšem uvedený obraz neplatí. Vzhledem k pedagogickému přístupu obou lektorek by bylo možné očekávat větší zlepšení u dětí z Červeného KK klubu (ve srovnání s Červeným FIE vyšší míra direktivity, menší důraz na vztah). Z kvantitativních dat však toto nevyplývá. V potaz však musíme brát rovněž to, že v Červené lokalitě jsme našli nejnižší korelace mezi zlepšením dětí a délkou tréninku (tzn. do hry zřejmě vstupovalo více dalších faktorů, které jsme nesledovali).

I přes uvedený nesoulad výsledků v klubech v Červené lokalitě se domníváme, že **míra direktivity spolu s transparentností nastavených pravidel může být jedním z aspektů, které mají vliv na zlepšení dětí v námi sledovaných oblastech**.

Z druhé strany pak nemůžeme zanedbávat fakt, že k nejmenšímu zlepšení dětí došlo v Zelené lokalitě, kde jsou rodiče nejméně proškolně orientováni a naopak k největším posunům došlo v lokalitě s nejvyšší proškolní orientací rodičů (Modrá lokalita).

Na základě analýzy tedy formulujeme hypotézu, že efektivní učení romských dětí probíhá v prostředí vedeném dospělými autoritami s dlouhodobou pedagogickou odborností a reflexí (při získávání odbornosti se zdá klíčové vlastní zkoušení aktivit a odborné diskuse) s uplatňováním vstřícné autority, která vytváří přehledná a srozumitelná pravidla.

Závěrem se dostáváme k omezením naší studie, která mohou být podnětem pro případné další výzkumy. Prvotním nedostatkem je nepřítomnost pasivní kontrolní skupiny (důvody toho jsou rozebírány v úvodní části). Tímto si znesnadňujeme možnost odpovědět jednoznačně na otázku týkající se míry zlepšení způsobené odpoledními klubovými aktivitami. Další potíž pak souvisí s velkou variabilitou charakteristik dětí v rámci výzkumného vzorku (věk, MŠ, 0. ročník) a rozdílnostmi ve fungování odpoledních klubů. Při statistické analýze nám pak komplikace nezpůsobovala variabilita sama o sobě, ale spíše fakt, že výzkumný soubor byl tvořen třemi vnitřně relativně homogenními, avšak vzájemně odlišnými skupinami (děti z Červené, z Modré a ze Zelené). Při zpracování dat jsme tedy museli brát na tento fakt ohled. Některé analýzy pak musely být prováděny uvnitř jednotlivých lokalit zvlášť, protože zpracování celkových dat přinášelo zavádějící výsledky. To velmi omezilo možnosti statistických analýz a platnost jejich závěrů.

V případném dalším výzkumu by bylo vhodné zajistit daleko větší homogenitu výzkumné souboru. Druhou možností je pracovat s daleko větším počtem účastníků, aby i podskupiny výzkumného souboru definované různými kombinacemi proměnných byly dostatečně početné pro potřeby statistických analýz.

Vzhledem k výše uvedeným omezením nelze na základě analýz zcela jednoznačně potvrdit, co z daných proměnných (či z proměnných, které jsme nesledovali) je tím, co vytváří **efekt lokality**. Jako důležitá proměnná ve vztahu ke zlepšení se ukazuje **délka klubových aktivit**. Zejména v rámci Modré lokality, ale současně rovněž v rámci Zelené lokality, platilo v některých subtestech, že čím delší trénink děti absolvovaly, tím bylo jejich zlepšení větší.

Prímý vztah věku a zlepšení (ve smyslu, že čím jsou děti mladší, tím je působení efektivnější) se na našich datech nepotvrdil. Ovšem lze předpokládat, že systematická práce s dětmi, která předchází začátku povinné školní docházky, může vést k vyšší efektivitě následného učení.

Samotná délka tréninku, ani včasný nástup přímé intervence ovšem samy o sobě ke zlepšení nevedou. To jsme na našich datech potvrdili. Ani absolvování 0. ročníku nepomohlo dětem ze Zelené lokality k výrazněji lepší školní připravenosti. **Důležitá je efektivita působení, které - jak se ukazuje - výrazně souvisí s přístupem a se zkušenostmi učitelek a lektorek.** K největšímu zlepšení došlo u dětí z Modré lokality. Učitelské i lektorské vedení se v této lokalitě (oproti ostatním lokalitám) vyznačovalo větší mírou direktivnosti, jasnější strukturací úkolů, přímější formulací požadavků a menším osobním zaangażováním. Tyto charakteristiky (spolu s hlubší odbornou sebereflexí) tedy můžeme považovat za funkční a doporučujeme jejich další posilování napříč jednotlivými lokalitami

6. Literatura

Atlas rómskych komunit na Slovensku (2014). Regionálne centrum Rozvojového programu OSN Pre Európu a Spoločenstvo nezávislých štátov v Bratislave. [online]. Bratislava: UNDP [cit. 2016-10-07]. Dostupné z: https://www.employment.gov.sk/files/slovensky/rodina-socialna-pomoc/socialne-sluzby/atlas_rom-kom.pdf

Bittnerová, D., Doubek, D., & Levínská, M. (2011). *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání*. Praha: Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy.

Bittnerová, D., Doubek, D., & Levínská, M. (2013). Socializace dítěte ve vyloučené lokalitě: schéma děti si dělají, co chtějí. *Urban People: Lidé města*. 15, 2.

Braun, Vn., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.

Mačáková, S., Révészová, Z., Orságová, L., Pustulková, D., Fortunová, V., Pavlovská, S., Pilipčuková, N., & Borzová V. (2016) Učíme sa učiť sa.

de Kruif, R. E., McWilliam, R. A., Ridley, S. M., & Wakely, M. B. (2000). Classification of teachers' interaction behaviors in early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 247-268.

Ehri, L., Nunes, S., Willows, D., Schuster, B., Yaghoub-Zadeh, Z., & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36, 250–287.

Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M., & Miller, R. (1980). Instructional enrichment. *Baltimore: University Park*.

Feuerstein, R., & Feuerstein, R. A. S. (2003). Feuerstein instrumental enrichment basic: Instruments. Jerusalem: ICELP.

Gellner A. (1993). *Národy a nacionalismus*. Praha: nakl.Josef Hříbal.

Gillon, G. (2004). *Phonological awareness: from research to practice*. New York: Guilford Press.

Gitz-Johansen, T. (2003). Representations of ethnicity: How teachers speaks about ethnic minority students. In D. Beach, T. Gordon & E. Lahelma (Eds.). *Democratic education: Ethnographic challenges* (pp. 66–79). London: Tufnell Press.

Greenwald, A. G., & Banaji, M. R. (1995). Implicit social cognition: Attitudes, self-esteem, and stereotypes. *Psychological Review*, 102, 4–27.

Grimm, H., Scholler, H., & Mikulajová, M. (1997). Heidelberský test rečového vývinu.

Bratislava: Psychodiagnostika.

Haišman, T. (1999). *Romové v Československu v letech 1945-1967. Vývoj institucionálního zájmu a jeho dopady*. In. *Romové v České republice*. Socioklub: Praha, s. 137 – 183.

Hällgren, C. (2005). "Working harder to be the same": Everyday racism among young men and women in Sweden. *Race, Ethnicity and Education*, 8(3), 319–342.

Hulme, C., & Snowling, M. (2009). *Developmental disorders of language learning and cognition*. Malden, MA: Wiley – Blackwell.

Hübschmannová, M. (2002). *Šaj pes dokaveres. Můžeme se domluvit*. 4. nezměň. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého.

Chronaki, A. (2005). Learning about 'learning identities' in the school arithmetic practice: The experience of two young minority Gypsy girls in the Greek context of education. *European Journal of Psychology of Education*, 20(1), 61-74.

Kontos, S., & Wilcox-Herzog, A. (1997). Teachers' Interactions with Children: Why Are They So Important? Research in Review. *Young Children*, 52(2), 4-12.

Kozulin, A., Lebeer, J., Madella-Noja, A., Gonzalez, F., Jeffrey, I., Rosenthal, N., & Koslowsky, M. (2010). Cognitive modifiability of children with developmental disabilities: A multicentre study using Feuerstein's Instrumental Enrichment—Basic program. *Research in Developmental Disabilities*, 31(2), 551-559.

Málková, G. (2007). *Teoretická východiska a evaluace Instrumentálního obohacování Reuvena Feuersteina* (Disertační práce). Praha: PedF UK .

Mikulajová, M., Váryová, B., Vencelová, L., Caravolas, M., Škrabáková, G. (2012) *Čítanie, písanie a dyslexia*. Bratislava: Slovenská asociácia logopédov.

Paugsch, L. (2013). Nezamestnanosť v okrese mierne klesá. [online]. Korzár Spiš. [cit. 2016-10-07]. Dostupné z: <http://spis.korzar.sme.sk/c/7023153/nezamestnanost-v-okrese-mierne-klesa.html>

Pekárková, S., Lábusová, A., Rendl, M., & Nikolai, T. (2010). Nemoc bezmocných: lehká mentální retardace." *Analýza inteligenčního testu SON-R*. [online]. Dostupné z: <http://osf.cz/download/files/analyza-nemoc-bezmocnych.pdf>.

Príloha k Atlasu rómskych komunít na Slovensku. (2013) [online]. Bratislava: UNDP. [cit. 2016-10-07]. Dostupné z: <https://www.employment.gov.sk/sk/rodina-socialna-pomoc/socialne-sluzby/socialne-vylucene-spolocenstva/dokumenty.html>

Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association

Rendl, M., & Vondrová, N. et al. (2013). *Kritická místa matematiky na základní škole očima učitelů*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta.

Sborník dobré praxe (2013). Krajský úřad Královehradeckého kraje: Hradec Králové

Sčítanie obyvateľov, domov a bytov (2011). Štatistický úrad Slovenskej republiky. [cit. 2016-10-07]. Dostupné z: <https://census2011.statistics.sk/>

SITA (2015). Štát a Stará Ľubovňa čelia žalobe za segregáciu rómskych detí. [online]. Korzár Spiš. Dostupné na: [cit. 2016-10-07]. Dostupné z: <http://spis.korzar.sme.sk/c/8067465/stat-a-stara-lubovna-celia-zalobe-za-segregaciju-romskych-deti.html#ixzz4L4Oz8s1O> (23.9.2016)

Steiner, J. (2004). Ekonomie sociálního vyloučení. In Jakoubek, M.; Hirt, T. *Romové: Kulturologické etudy*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk s.r.o.

Štofej, J. (2013). Rodičovská voľba štartovacej vzdelávacej dráhy rómskych detí. In: Bittnerová, D. (ed.) *Etnické komunity – Romové*, Praha: Fakulta humanitných štúdií Univerzity Karlovy.

Trh práce 2016, Nezamestnanost 2015. [cit. 2016-10-07]. Dostupné z: <http://trhprace.wbl.sk/Nezamestnanost-2015.html>

Walsh, K.B. (2002). Krok za krokom. Alternatívna metodická príručka pre 1. stupeň ZŠ. Žiar nad Hronom: Nadácia Škola dokořán.