

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

MAGISTERSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2019-2021

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Eva Drobná

Vzdělávání Romů na základní škole

Praha 2021

Vedoucí diplomové práce: Doc. Dr. Milan Beneš

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

MASTER COMBINED (PART TIME) STUDIES

2019-2021

DIPLOMA THESIS

Eva Drobná

Education of Roma on primary school

Prague 2021

Diploma Thesis Work Supervisor: Doc. Dr. Milan Beneš

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená diplomová práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne

Eva Drobná

Poděkování

Chtěla bych tímto poděkovat svému vedoucímu práce doc. Dr. Milanu Benešovi za jeho čas, ochotu a cenné odborné rady při vedení této diplomové práce.

Anotace

Diplomová práce se zabývá romským etnikem. V teoretické části je stručně popsána historie a původ Romů. Práce se dále zaměřuje na současnou strukturu romských obyvatel v České republice, jejich osobitý způsob života, zvyklosti a charakteristický styl výchovy. Popisuje hierarchii členů rodiny a další specifika v rovině kulturní, sociální či psychologické. Poukazuje na postoje této minority ke škole a ke vzdělání v souvislosti se školní zralostí, prospěchem a motivací romských žáků prvního stupně. Významnou součástí teoretické části je prezentace osobnosti pedagoga, jeho typologii, a především jeho význam při vzdělávání romských žáků. Dále nám diplomová práce představuje asistenta pedagoga jako důležitou součást celého edukačního procesu. Praktická část diplomové práce určuje za pomoci dotazníkového šetření příčiny školního neúspěchu romských žáků, a to z pohledu učitele prvního stupně či ze zkušeností asistenta pedagoga.

Klíčová slova

Asistent pedagoga, historie Romů, motivace, pedagog, rodina, Rom, školní selhávání, výchova, vzdělávání, vzdělávací předpoklady, žák.

Annotation

The diploma thesis deals with the Roma ethnic group. The theoretical part briefly describes the history and origin of the Roma. The thesis also focuses on the current structure of the Roma population in the Czech Republic, their distinctive way of life, habits and characteristic style of the upbringing. It describes the hierarchy of family members and other specifics at the cultural, social or psychological level. It points out the attitudes of this minority towards school and education in connection with school maturity, achievement and motivation of Roma first-grade pupils. An important part of the theoretical part is the presentation of the teacher's personality, his typology, and especially his importance in the education of Roma pupils. Furthermore, the diploma thesis presents the assistant pedagogue as an important part of the whole educational process. The practical part of the diploma thesis determines the causes of school failure of Roma pupils with the help of a questionnaire survey, from the perspective of a firstgrade teacher or from the experience of an assistant pedagogue.

Keywords

Assistant pedagogue, education, education precondition, family, history of Roma, motivation, pedagogue, pupil, Roma, school failure, upbringing.

ÚVOD	8
1 HISTORIE ROMSKÉHO OBYVATELSTVA	10
1.1 Původ Romů	10
1.2 Romové na našem území	11
2 SOUČASNÁ SPECIFIKA ROMSKÉHO ETNIKA	15
2.1 Struktura romské společnosti	15
2.2 Romská rodina a její způsob života	15
2.3 Výchova a postavení dětí v romské rodině	17
2.4 Sociálně psychologická specifika Romů	18
3 VZDĚLÁVÁNÍ ROMŮ V ČR	22
3.1 Postoj Romů ke škole a ke vzdělání	23
3.2 Vzdělávací předpoklady a příčiny selhávání romských žáků	24
3.3 Motivace romských žáků k učení	29
4 OSOBNOST PEDAGOGA	31
4.1 Typologie pedagoga	33
4.2 Speciální pedagog v edukačním procesu	39
4.3 Asistent pedagoga	43
5 VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÝCH ŽÁKŮ Z POHLEDU UČITELŮ	46
5.1 Cíl výzkumu	46
5.2 Metodologie výzkumného šetření	46
5.3 Charakteristika výzkumného souboru	47
5.4 Analýza dat výzkumu	48
5.5 Interpretace výsledků výzkumu	62
ZÁVĚR	67
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	69
SEZNAM OBRÁZKŮ A GRAFŮ	72
SEZNAM PŘÍLOH	73

ÚVOD

Otázka romské problematiky, specifika při vzdělávání romských žáků, integrace a inkluze, edukace dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí a podobná témata, bývají velkou výzvou pro většinu autorů. Jedná se o téma hojně diskutované, vyvolává řadu otázek a mnohdy je na tento okruh problémů nahlíženo z různých perspektiv.

Záměrem diplomové práce je představit přístup Romů ke vzdělání z pohledu pedagogů a vymezit nejvýraznější faktory ovlivňující vzdělávání Romů, motivaci romských žáků ke vzdělávání a jejich školní úspěšnost.

V teoretické části představuje diplomová práce samotné Romy, jejich nahnutou historii u nás i ve světě, a především dosavadní způsob jejich života. Práce se věnuje sociálně kulturním a psychologickým specifikům tohoto etnika a rozdílům ve způsobu života Romů a majoritní společnosti. Popisuje rodinné jedinečnosti, jako je výchova dětí a postavení členů v rodině. V další části se zaměřuje na postoj Romů ke vzdělání, který pak ovlivňuje řadu významných oblastí jejich života, jako je motivace romských žáků ke vzdělání, jejich vzdělávací předpoklady a úspěšnost romských dětí v procesu edukace. Teoretickým východiskem diplomové práce je především studium odborných textů, v dnešní době jsou však bohužel možnosti značně omezené.

Důležitou součástí diplomové práce je představení osobnosti pedagoga, jeho významné postavení ve vzdělávání a při motivaci romských žáků. Jsou zde představeny jednotlivé typologie pedagoga a vytyčené vlastnosti, které se od učitele očekávají. Učitel je přímým účastníkem vzdělávacího vývoje romského žáka, který by měl nejlépe posoudit a zhodnotit faktory ovlivňující míru úspěšnosti romských žáků. Snahou této diplomové práce je tyto faktory popsat a v praktické části je pak za pomoci respondentů – pedagogických pracovníků zanalyzovat, zjistit do jaké míry se tyto faktory mohou podílet na současném stavu vzdělanosti romské komunity a pokusit se nastínit možnosti, jak současný stav zlepšit.

Diplomová práce je zaměřena na romské žáky a pedagogické pracovníky prvního stupně základních škol.

Praktická část diplomové práce je zaměřena na přístup rodičů romských dětí ke vzdělání a na selhávání romských žáků při vyučování. Na problematiku se nahlíží optikou učitelů. Důležitým faktorem výzkumu jsou zkušenosti, praxe, názory a hodnocení učitelů a asistentů. Hlavní otázkou je, zda své děti motivují, podporují, zajišťují pro ně odpovídající podmínky, dohlížejí nad domácí přípravou, spolupracují se školou a v čem vidí pedagogové největší úskalí, nedostatky či problémy. Výzkum diplomové práce je zaměřen na využití uváděných faktů z odborné literatury, zabývající se problematikou Romů a jejich vzděláváním.

Cílem diplomové práce je zaměřit se na rizikové faktory rodinného a školního prostředí s cílem ověřit, jak ovlivňují chování romského žáka včetně jeho postojů ke vzdělávání a připravenosti na školní docházku. Diplomová práce si klade za cíl zjistit, jak vnímají vzdělávání romských žáků na základních školách sami pedagogové.

1 HISTORIE ROMSKÉHO OBYVATELSTVA

1.1 Původ Romů

Původní vlastní Romů je Indie. Postavení romských předků v indickém kastovním systému procházelo převážně sestupným vývojem. Romové již v jejich vlasti kočovali a provozovali svá kočovná řemesla, jimž se věnovala celá rodina. Jedná se o dovednosti zejména kovářské či košíkářské, ale i schopnost bavit publikum hudbou a tancem, v nouzi si vypomáhali i žebrotou. U níž však Říčan (1998, s. 15) zdůrazňuje, že nebyla žebrota „holá“, neboť např. za trochu jídla pro děti, romská žena odvedla kus práce.

Z Indického subkontinentu emigrovali zřejmě za obživou a jejich historie po odchodu byla velmi pohnutá. Svou vlast opouštěli ve vlnách a putování do Evropy jim trvalo staletí. Dle historiků postupovali přes Mezopotámii na Blízký východ, dále pak pokračovali přes Malou Asii a Balkán, údolím Dunaje postupovali do střední Evropy. Další větev Romů se uchýlila přes Arménii, Kavkaz až do Skandinávie. Během 15. století se nacházeli již po celé Evropě, dokonce i v Anglii a ve Skotsku (Mann, 2001, s. 7).

Dějiny Romů v Evropě jsou různé a spletité. Osudy různých skupin se lišily způsobem života, dialektem, kulturou i tím, jak vycházeli s tamními neromskými obyvateli. Zpočátku jsou Romové v Evropě bez problémů přijímáni a často získávají od panovníků ochranné listy, jelikož jsou považováni za poutníky. Jsou vítáni pro zajímavé informace o vzdálených zemích, krásnou hudbu, byli také vyhlášenými zvěrolékaři a léčiteli, romským ženám se přisuzovalo umění předpovídat budoucnost (Šišková, 2002, s. 120). Příznivé přijetí Romů v Evropě však netrvalo dlouho. Jejich způsob života je natolik odlišný od života usedlého obyvatelstva, že záhy dochází k prvním sporům mezi kočovníky a starousedlíky. Romové byli v Evropě stále více vnímáni jako cizí, nebezpeční a nepočetní. Ze strany církve i světské moci brzy začal útlak a pronásledování. Z poutníků se stávali štvanci a nevolníky. Docházelo k jejich vyhánění a beztrestnému zabíjení.

Koncem 18. století se pod vlivem romantismu začíná pohled na Romy měnit. Pronásledování se postupně zmírňuje a přeměňuje v proces násilného začleňování, ale stále se jedná o osoby žijící na okraji společnosti. Zmíněný proces nuceného „civilizování“ Romů probíhal ještě celé 19. století a znamenal postupnou likvidaci jejich tradičního životního stylu. Pronásledování a útlak se táhne celými dějinami pobytu Romů na evropském kontinentu a vyvrcholením byla vyhlazovací politika třetí říše. Za druhé světové války velká část Romů skončila v koncentračním táboře.

Ani po roce 1945 se osud Romů podstatně nezměnil. Na východě i západě Evropy se stali objektem nedobrovolné asimilační politiky a manipulace. Teprve až od devadesátých let 20. století došlo ke změnám, které přinášejí i Romům základní politická práva, jsou uznáni jako národnostní menšina, mluví se o neteritoriálním národu. Romové se stávají subjektem svých vlastních dějin (Šišková, 2001).

1.2 Romové na našem území

První zprávy o Romech na našem území jsou z doby okolo počátku 15. století. Ovšem podobně jako v jiných zemích i u nás jsou vypovídáni ze země, někdy na ně byly pořádány hony, byli mučeni a zabíjeni. Navzdory perzekucím výnosům ale byli obyvatelstvem lépe přijímáni a Romové sem přechali z okolních zemí. Počátkem 18. století sice pronásledování pokračuje, zároveň je však snaha vzít Romy oficiálně na vědomí. První, kdo začal uplatňovat asimilační politiku, legalizovat jejich přítomnost u nás a začlenit je do společnosti, byla Marie Terezie. Roku 1761 vešel v platnost zákon, který s jistými zásadními podmínkami (zákaz mluvit cikánsky, nosit tradiční oděv, odnímání dětí na převýchovu) podporoval jejich začlenění. Další důležité nařízení z roku 1782 se týkalo vzdělávání. Podle tohoto výnosu Josefa II. měli Romové dbát na řádnou školní docházku svých dětí a řídit se zvyklostmi svého okolí, chodit do kostela a ctít křesťanské svátky. Nejlépe se usazování Romů dařilo na jižní Moravě, kde byli také úspěšně vzděláváni. Právě na Moravě se později, hlavně až v 19. století Romové postupně usazují dobrovolně a vznikají jejich samostatné osady, tzv. cikánské tábory. Roku 1885 byl vydán zákon o tuláctví a potulce. Jeho nedodržování se trestalo, a to pro

Romy, kteří byli zvyklí přesunovat se sem a tam, příliš pozitivní nebylo. Z únosných kočovníků se tak postupně stávali nežádoucí a obtížní tuláci.

Za první republiky v roce 1927 byl vydán poměrně velmi tvrdý zákon proti potulným Romům a tulákům žijícím po „cikánsku“. Romům byly mj. vydány zvláštní legitimace a byli pod soustavným policejním dohledem. Dvacáté století bylo vůbec ve znamení rasistických tragédií. Toto století otvírá strašnou kapitolu historie českých Romů – holocaust za vlády nacistů. Podle Nečase (1993) tehdy zahynulo téměř pět tisíc Romů pocházejících z českých zemí. Vraždění probíhalo převážně ve vyhlazovacích koncentračních táborech mimo naše území. Říčan (1998, s. 19) hovoří o pouhém tisíci přeživších českých Romů, Šišková (2001, s. 120) dokonce o šesti stech.

Než mohlo odeznít poválečné trauma, přišel komunistický převrat v roce 1948. První léta však pro Romy neznamenaala žádnou pohromu, dokonce sebou přinesly pozitiva v podobě zrušení zákona z roku 1927. Toto období přineslo počáteční „dobrodiní“ v podobě nového režimu pro sociálně nejslabší vrstvy obyvatelstva – dobré platy pro nekvalifikované pracovníky, sociální péče, povinné zdravotní programy, osvětová a kulturně – výchovná práce. Volná pracovní místa a byty, které byly k dispozici v českých zemích, znamenaly pro některé Romy příležitost k podstatnému zlepšení životní úrovně. Vidina zlepšení existenčních podmínek, společenského postavení a v neposlední řadě získání kvalitnějšího bydlení, bylo pro Romy motivující. Velká část Romů našla pracovní uplatnění ve stavebnictví a ve službách jako jsou např. popeláři, metaři, rozvoz uhlí. Část se uchytila i v továrnách, dolech a hutích. Náboráři jezdili pro Romy i na Slovensko. Většina dnes v České republice žijících Romů přišla do země ze Slovenska v letech 1945 – 1993. Romové zde byli přijímáni vcelku dobře, rasistický odpor proti nim – pokud existoval – byl slabý.

Nicméně již v padesátých letech se komunistický režim znovu hodlá s „cikánskou otázkou“ vypořádat. Romové jsou opět degradováni na jakousi asociální vrstvu a veškeré znaky jejich etnické identity mají být zničeny. Romové jsou proto nadále vnímáni jako problém, a navíc problém sociální. Za jediný účinný prostředek řešení této neuspokojivé situace se pokládá asimilace, přizpůsobení hodnotám a normám většinové společnosti. V únoru 1959 se komunistická vláda domohla svých snah, předvedla represivní charakter své asimilační politiky a zakázala kočování. Snažila se o

rovnoměrný rozptyl Romů po území Československa přičemž byl kladen důraz na to, aby jejich koncentrace nikde nepřesáhla pět procent. Docházelo k sterilizaci žen v nemocnicích bez jejich vědomí, potlačování romského jazyka a kultury a většina romských dětí byla zařazována do zvláštních škol.

S příchodem Pražského jara v roce 1968 Romové využili politické situace, došlo k emancipaci romského hnutí a Romové založili první romskou celorepublikovou organizaci nazvanou Svaz Cikánů – Romů, jejíž hlavní činností byl boj za uznání romského etnika jako oficiální státní menšiny. V roce 1973 byl ale Svaz donucen svou činnost ukončit, aniž by svého hlavního cíle dosáhl. Důvodem ke zrušení je dle Říčana (1998, s. 29) patrně romský požadavek, aby byla uznána romská národnost.

S příchodem změn, jež přinesl rok 1989, se znovu probouzí i romské emancipační hnutí potlačené na začátku sedmdesátých let. Politický převrat přinesl Romům svobodu užívat svého jazyka a pěstovat svou vlastní kulturu. Romové odmítají být pasivním objektem „všestranné péče“, a k tomuto účelu zakládají vlastní organizace, politické strany a hnutí. Počátkem roku 1990 tak vzniká první romská politická strana Romská občanská iniciativa (ROI). Brzy se ale ukázalo, že Romové zatím nedokážou svých nových možností dostatečně využít. Přejít k tržní ekonomice si také žádá kvalifikované pracovní síly, což Romové v drtivé většině nebyli schopni poskytnout a tím pádem byli propouštěni jako jedni z prvních, často se tak Romové znovu dostávají na okraj společnosti. Jejich situace se nezlepšila, došlo naopak k velikému zhoršení.

Říčan (1998, s. 32 - 34) porevoluční problémy Romů shrnuje jako:

- nezaměstnanost,
- „mediální pranýř“ - media podávají informace o Romech v nepřilíš lichotivém
- dostupnost atraktivních škodlivin - romská populace podléhá častěji konzumní mentalitě, drogám, alkoholu a gamblerství,

- „většinová averze“ Čechů proti Romům nebývále stoupá – rasismus, xenofobie, vznik protiromsky založených, rasistických skupin - v čele s tzv. skinheady,
- krátkozraká pragmatická politika – vysoké volební preference politikovi nepřinese pomoc Romům.

Od roku 1990 mnozí Romové odcházejí do západních zemí, kde se pokoušejí získat azyl nebo se usadit. Do ČR přicházejí jednotlivě či ve skupinách Romové z Rumunska, ze zemí bývalého Sovětského svazu, ze zemí bývalé Jugoslávie, i ze Slovenska, kteří se snaží přes naši zemi dostat dál na západ nebo se pokoušejí získat azyl zde. Romové ze Slovenska přicházejí do ČR i za prací a jsou zaměstnáváni většinou na stavbách (Sekyt In: Šišková, 2001, s. 121).

2 SOUČASNÁ SPECIFIKA ROMSKÉHO ETNIKA

Jaký je současný stav romské menšiny v naší zemi? Kolik je tu s námi Romů a jakých? Jak žijí, jak pracují, jak se baví? Jak myslí a cítí? Na tyto a mnoho dalších otázek se bude snažit stručně odpovědět a nastínit celkový obraz této minority následující kapitola.

2.1 Struktura romské společnosti v ČR

Romové jsou v České republice etnickou minoritou. K romské národnostní menšině se při sčítání lidu v roce 2001 přihlásilo celkem 11 746 osob. Počet příslušníků tohoto etnika je však odhadován až na 300 000 osob, 2,5 – 3 % populace. Může být i o něco vyšší, protože všichni příslušníci romské etnické skupiny se k ní oficiálně nehlásí. „Mnozí Romové mají k vlastní identitě ambivalentní vztah. Někteří svou příslušnost k romské národnosti nepřiznávají, protože se cítí být stigmatizováni.“ (Vágnerová, 2014, s. 625).

Z hlediska věkového složení se romská minorita liší od majoritní společnosti. Je charakteristická nižším průměrným věkem, největší část tvoří děti, starých lidí je relativně málo. Příčinou není jen vysoká porodnost, ale také špatný zdravotní stav romské populace daný životním stylem (Říčan, 1998 s. 39 - 41).

Romská menšina u nás není jednotná, tvoří ji několik odlišných podskupin s jinými zvyklostmi a jiným stylem života. V naprosté většině, v 80 % jde o slovenské Romy, v 10 % o olšské Romy a zbytek je heterogenní (Šotolová, 2001).

2.2 Romská rodina a její způsob života

Vzájemné nepochopení Romů a Čechů je z velké části zapříčiněno rozdíly mezi jejich způsoby života. Češi uznávají jiné hodnoty než Romové. Abychom lépe Romy pochopili, měli bychom lépe poznat jejich tradiční způsob života. A abychom pochopili,

že psychika romského dítěte, jeho návyky, dovednosti aj. jsou ovlivňovány působením právě té rodiny vycházející z tradic a zvyků.

Přestože v posledních letech jejich tradiční způsob života doznal mnoha změn, některé romské hodnoty a normy přetrvávají, i když často v transformované podobě. Významnou normou je důraz na skupinu, kolektivismus a soudržnost. Romové mají tendenci se sdružovat, obvykle na základě příbuzenských vztahů. Oblečení, postel, věci, místo v bytě, všechno je užíváno společně. Romská rodina považuje za samozřejmost, že má společné peníze a společně hospodaří. Velká rodina poskytuje jednotlivci zázemí, ochranu a podporu. Příslušnost ke skupině je zdrojem větší jistoty a bezpečí, zbavuje člověka řešit své problémy samostatně a nést za svá rozhodnutí odpovědnost. Vede i ke sdílení různých zkušeností a k identifikaci se zážitky ostatních členů skupiny (Vágnerová, 2014. s. 629). Kolektivní řešení jakéhokoliv problému má za následek hlučnost, která je Romům často vyčítána jako jedna z jejich nepříjemných vlastností. Křikem se vlastně jedinec snaží o prosazení se ve velkém množství lidí žijícím pohromadě. Zvýšený hlas vyvolává obvykle dojem nepřátelství a nezúčastněný pozorovatel může mít pocit, že se Romové neustále hádají a vzájemně se nesnášejí.

Důležitou sociální normou pro Roma je postavení člena rodiny, jeho sociální prestiž, která má větší význam než vzdělání, profese nebo majetek. Postavení v hierarchii se odvozuje od příslušnosti k rodu a určují ho dva základní faktory – pohlaví a věk. Romská rodina si dosud udržuje značně patriarchální ráz a vážnost muže i ženy stoupá věkem. Hodnota rodového společenství se projevuje i ve vztahu k dětem. Plodnost, zejména pokud jde o syny, je ceněna a posiluje prestiž dospělého člověka. Muž je v rodinné hierarchii postaven výše než žena a celkově má v romské rodině dominantní postavení. Pokud žije pohromadě větší počet rodin, hlavní slovo má nejstarší muž (Šišková, 2001, s. 137). Vyšší věk znamená vyšší postavení v rodinné hierarchii a společnosti vůbec. Romové si starých lidí váží a prokazují jim úctu. Těžko bychom hledali romského dědečka či babičku v domově důchodců. Postarat se o své rodiče je pro Romy naprosto přirozené. Romští rodiče zas nemají problémy tuto péči přijmout.

2.3 Výchova a postavení dětí v romské rodině

„Je obecně známo, že jednotlivá etnika a národy mají odlišné kulturní vzorce, pokud jde o styly výchovy uplatňované rodiči k jejich dětem, ale také vůbec v tom, jak dospělí určitého etnika nahlízejí na děti a mládež, na intergenerační vztahy a komunikaci aj.“ (Průcha, 2001, s. 167)

Postoje romských rodičů k výchově svých dětí jsou podmíněny odlišnou mentalitou Romů charakterizovanou větší emocionálností. Při výchově je dítě více respektováno ve svých pocitech a přáních. *„Pro romský životní styl je typický sklon k nepravdělnosti, živelnosti a nesystematičnosti. V romské rodině chybí pevná struktura čehokoli, denní program nemá žádný řád.“* (Vágnerová, 2014, s. 631). Romské děti nechodí například spát, když o tom rozhodnou rodiče, ale když se samo cítí unaveno. Výchova dětí v romských rodinách probíhá zcela jiným způsobem. Leckterému českému rodiči, může připadat, že romské děti rostou, jako „dříví v lese“. Místo zákazů, se romské děti přirozeně účastní běžného dospělého života. Učí se nápodobou přirozeného příkladu (Miková, 2004, s. 98). *„...výchova probíhá zcela živelně. Děti mají volnost a prožívají všechno společně s rodiči a dalšími dospělými, kteří před nimi nemají často žádných tajností, a to ani tehdy, jde-li o intimní manželský život rodičů.“* (Davidová, 2004, s. 105) Romové žijí přítomností. Vágnerová (2014, s. 637) hovoří o volné, nedirektivní výchově, shovívavosti romských rodičů, dostatku volného času, minimu omezení a povinností. A tyto socializační zkušenosti pak nevedou k rozvoji žádoucích návyků. Demeter (In: Bakalář, 2004. s. 44–45) ukazuje, že pro způsob výchovy v romských rodinách je charakteristickým znakem nedostatek řádu. Dle potřeby se chodí spát, je-li hlad a je-li co jíst – jí se. Je-li z čeho, přirozeně se rozdává. Prosím a děkuji, se neříká. Takováto výchova se negativně projevuje v neschopnosti podřídit se nepříjemné povinnosti, malé odolnosti vůči stresu, neschopnosti udržet pozornost ve škole a neschopnosti odložit uspokojení potřeb na pozdější dobu.

Děti v romské rodině nemají stejné postavení. Preferování některého dítěte rodiči bývá naprosto otevřené a ostatními dětmi přirozeně akceptované. Specifické jsou úzké vazby mezi romskými sourozenci. Nejstarší ze sourozenců je respektován jako autorita s výsadním postavením v rodinné hierarchii.

Viková (In: Bakalář, 1996, s. 46) zkoumala některé psychologické aspekty romských rodin. Výzkumný vzorek tvořili romské i neromské děti z pražských škol:

- V romské rodině jsou děti více orientovány na své sourozence než děti v rodině neromské (svým sourozencům přiznávají více kompetencí a mají k nim celkově pozitivnější vztah).
- Existují intenzivnější rodinné vazby – např. mezi dětmi a prarodiči.
- Vztahy romských k rodičům k jednotlivým dětem jsou diferenciovanější a je v nich otevřeně přiznána preference určitého dítěte (která je ostatními dětmi zjevně akceptována).
- Menší výskyt rivalitních vztahů mezi sourozenci.
- Jsou méně orientováni na úspěch v rodině, volnější řízení dětí (a to především chlapců, dívky jsou od útlého dětství vedeny k činnostem zajišťujícím provoz domácnosti).
- V obou skupinách je pro dítě nejbližší postavou matka, ale v romských rodinách tento rozdíl není tak výrazný jako u neromských dětí (vztahy romských dětí a otců jsou intenzivnější).
- Ve smyslu orientace nukleární rodiny na příbuzné je romská rodina více patrilokální, neromská častěji matrilokální.

2.4 Sociálně-psychologická specifika Romů

Rozdílné podmínky života Romů, jejich tradice, hodnoty a odlišné sociální zkušenosti vytvořily specifický systém norem a hodnot. Romská psychika se tak v mnohých aspektech odlišuje od psychiky neromů, mají odlišné vzorce chování i jednání.

Pro mentalitu Romů je charakteristická nestálost, podléhání citovým zvrátům a náladám. Vyznačují se vznětlivým temperamentem, jejich způsob komunikace je hlučný, doprovázen divokou gestikulací. Tendence ke sdružování a hlučné zábavě bez ohledu na místo a čas je specifickým sociokulturním standardem romské komunity. Jejich temperamentové vlastnosti se projevují vysokým podílem prožívaných emocí, značnou senzitivitou, snadnější vzrušivostí, impulzivitou a výbušností. Výbušností neobvyklé hloubky ale krátkého trvání. Romové jsou aktuálními emocemi značně ovlivněni. Tyto emoce jim blokují schopnost nadhledu, a i hodnocení situace. Romové bývají otevření, extrovertovaní, snadno navazují kontakty. Často se spoléhají na ostatní, snadno slíbí vše, co se od nich požaduje, ale stejně nic neudělají. Neschopnost dodržovat dohodnutá pravidla souvisí s romskou nesystematičností a jejich snadným zaujetím něčím jiným.

Dalším rysem, je volnější vztah k pravdě. Romové různé zkreslení reality, simulace, lhavost a fabulace nepovažují za problém. Říčan (1998, s. 64) konstatuje, že rčení „Lže jako cikán“ má reálný základ – chronická lhavost romských dětí i dospělých je běžná, a dokonce často nedává smysl.

Vágnerová (2014, s.633) k výčtu charakteristických rysů mj. doplňuje, že Romové nemají sklon k introspekci, k sebepoznání a k sebehodnocení, svou osobnost akceptují jako danost. Dodává, že Romové jsou sugestibilní, snadno ovlivnitelní, nekritičtí a naivní, dovedou se nadchnout iluzí žádoucího výsledku. O objektivní hodnotě toho, co se jim jeví jako lákavé, příliš neuvažují. Jejich myšlení je značně pragmatické, jsou schopni zvládnout běžné situace, i když zvolené řešení nemusí odpovídat standardu většinové společnosti. Romové nemají potřebu zobecňovat, akceptují skutečnost takovou, jaká je.

Charakteristická je pro Romy také orientace na přítomnost spojená s minimálním zájmem o budoucnost. Řada autorů hovoří o tom, že Romové mají sklon k impulzivní realizaci okamžitých nápadů nerušené uvažováním o budoucích důsledcích. To souvisí s tím, že nedovedou hospodařit se svými prostředky a mají sklon k utrácení. Střídají se dny hojnosti se dny naprosté nouze. Je to také patrně i důsledek neschopnosti odložit uspokojení potřeby. Ševčíková (In: Bakalář, 2004, s. 75) o preferování prožitků hovoří jako o stěžejním romském mentálním fenoménu. Jedná se

tedy o nutnost primárního uspokojování všech momentálních fyziologických, příp. psychických potřeb. Jednoznačné preferování silného prožitku, a to i za cenu vědomých osobních ztrát. Autorka dále uvádí jako jeden z rysů charakterizující romskou mentalitu tzv. zvnitřnění snu. Romové nerozlišují horizonty snů, resp. osobních přání nebo tužeb, a reality. Jsou schopni se velmi silně identifikovat se svojí osobní představou, uvěřit jí a povýšit jí na realitu.

Tyto charakteristické projevy osobnosti Romů můžeme shrnout podle Bartoňové (2009), která utřídila tyto významné skutečnosti:

- Orientace na současnost bez sebemenších známek výhledu na budoucnost.
- Malá zodpovědnost, neschopnost domýšlet důsledky jednání.
- Odmítání autority.
- Velká vzrušivost, citová labilita a velká impulzivita.
- V sebepojetí chybí hlubší vhled, sebeobraz je naivní.
- Mechanické přijímání morálních zásad majoritní společnosti.
- Nestálost, obliba změn, střídání partnerů, bydlišť.
- Méně kladný postoj k jiným lidem, nízká schopnost hlubšího vcítění do druhého, malý zájem o společenské dění.
- Prakticismus, sklon k mechanickému učení, odlišné chápání problémů.
- Pozdější nástup vývojových změn poznávacích procesů, nedostatek logického zapamatování, nízká úroveň úmyslné pozornosti.
- Odlišná struktura inteligence, odlišné chápání problémů.
- Nevyspělost volných procesů, negativní přístup k překážce, tendence couvat nebo ji obejít, málo trpělivosti, houževnatosti, nízká výkonová motivace, zcela nerozvinutá oblast sebevýchovy.

- Výrazný sklon k pasivnímu trávení volného času, nerozvinutost zájmů, naopak nejrozvinutější zájmy v oblasti hudební, sportovní, činnosti s rázem hry.
- Odlišná hierarchie hodnot a odlišná morálka (vzdělání má nízkou hodnotu).

3 ROMOVÉ A VZDĚLÁVÁNÍ

Vzdělávání je možno chápat jako součást socializace člověka, Je to složka kognitivní vybavenosti jedince - jeho vědomosti, dovednosti, postoje, hodnoty a normy, která se zformovala prostřednictvím edukačních procesů (Průcha, 2008, s. 294).

Do oblasti vzdělávání zásadně zasahují faktory kulturní povahy. Problémy, které při edukaci v této oblasti mohou vznikat, vymezuje Průcha (2010) následovně:

- Interkulturní rozdíly v rodinné výchově, v postoji rodičů ke vzdělávání dětí, rodičovských postojů ke školnímu výkonu dětí a rozdíly existují také, pokud jde o přípravu dětí na školu před zahájením povinné školní docházky. Jednou z kulturních specifičností v této oblasti je také angažovanost rodičů ve vztahu ke škole.
- Interkulturní rozdíly v žákovské a studentské populaci, rozdílné styly učení, rozdílné postoje ke škole a učitelům. Postoje žáků k učení a k sebehodnocení vlastní školní úspěšnosti. Respekt žáka k učiteli.
- Rozdíly mezi učiteli, v jejich stylech výchovy a pedagogické komunikace, v orientacích na určité hodnoty a cíle vzdělávání. Postavení učitelů ve třídě. Vliv učitele na edukační klima.
- Vznik a vývoj etnických a rasových předsudků u dětí a mládeže a jejich možné ovlivňování školní edukací.
- Psychologické problémy při vzdělávání mládeže a dospělých z etnických či rasových menšin v majoritním prostředí.

3.1 Vztah Romů ke vzdělání

S výchovou a vzděláváním velmi úzce souvisí hodnotová orientace. Hodnoty nás směřují k určitému cíli a díky nim usilujeme o to, co je pro nás důležité a potřebné. Hodnoty v rodině jsou určovány rodičovským vlivem. Postoje rodičů výrazně ovlivňují postoje dětí k otázce vzdělávání. Jestliže rodiče neprojevují zájem o práci dítěte ve škole, ani je nezajímá obsah vzdělávání, dítě pak samo vnímá školu jako bezvýznamnou. Dimenze a hierarchie hodnot v kontextu romského etnika je odlišná. Poměrně často se můžeme setkat s tvrzením, že Romové jsou charakterističtí právě tím, že vzdělávání nepovažují za hodnotu, resp. mají vzdělání na jiném stupni hodnotového žebříčku (nižším) v porovnání s většinovou společností (Kaleja, 2011, s. 38). Přijetí vzdělání jako hodnoty a žádoucího cíle vyžaduje plánování a úvahy o budoucnosti. Jak již bylo uvedeno dříve, tento postoj není pro romskou rodinu, soustředěnou na přítomnost, typický. Vzhledem k tomu se v romské rodině na nástup dítěte do školy nijak nepřipravují. Vzdělání, které lze ve škole získat, nezahrnuje podle Vágnerové (2014) či Říčana (1998) schopnosti a dovednosti, které by Romové oceňovali. V jejich prostředí je žádoucí jiný druh výkonnosti, a dokonce mají ke vzdělání, které jim nepřináší bezprostřední užitek, nechuť.

Škola je pro Romy institucí, která je reprezentantem odlišné kultury. Požadavky školy vnímají jako represivní a nemají k nim příliš velkou důvěru. Romští rodiče si často neumějí představit, co by mělo jejich dítě umět. Proto mohou mít pocit, že učitel po dítěti vyžaduje příliš mnoho a není spravedlivý. Znalosti, které po nich požaduje se jim mohou jevit jako zbytečné a nechápou, proč se jim věnuje tolik pozornosti (Levinská In: Vágnerová, 2014, s. 636). Běžné dítě ve školních podmínkách by se mělo přizpůsobit školnímu režimu. Je to proces adaptace na školní prostředí. U romských rodičů se setkáváme s názory, že by se škola měla naopak přizpůsobit dítěti (Hornák, Scholtzová, 2005).

Dle Vágnerové (2014, s. 636) se na vzdělanostní úrovni Romů podílí i skutečnost, že v jejich komunitě není důležitý individuální úspěch. Každé dítě je od samotného počátku jedním z mnoha členů skupiny, kde je jeho postavení dáno jinými faktory. Romská rodina nevede své děti k pocitu ctižádostivosti a nepodporuje jejich motivaci

k výkonu. Jestliže tedy chybí důraz na individuální výkon, nemá ctižádost a soupeření žádný smysl.

Řičan (2000) k této problematice dodává, že ve vzdělání svých dětí Romové vidí dokonce nebezpečí, že by jim mohlo jejich děti odcizit. To pak může být i jedním z důvodů, proč se romští rodiče často spokojují s tím, že jejich děti absolvují jen několik základních ročníků základní či speciální školy.

„Důsledkem mimořádně silné skupinové koheze je neochota romské rodiny dovolit jedinci, aby se od ní odpoutal, aby myslel a jednal jinak. Tato tendence nutně ovlivňuje i vztah ke vzdělání. Romské děti, i když touží po vzdělání, mohou potom odmítnout nabízenou pomoc, protože to rodina neschvaluje, například ze strachu, že se jí odcizí“ (Navrátil, 2001, s. 48).

3.2 Vzdělávací předpoklady a příčiny selhávání romských dětí

„Školní zralost je jedním z předpokladů připravenosti jedince na školu po stránce tělesné, duševní i sociální, je tedy definována jako dosažení takového stupně vývoje, kdy je dítě schopno účastnit se vyučovacího procesu“ (Bartoňová, 2009, s. 69).

Kromě vztahu romské rodiny ke škole a ke vzdělávání jsou důležité i vzdělávací předpoklady a možnosti romských dětí. Předpoklady romského dítěte ke vzdělávání vycházejí nejen z jeho osobnosti, ale souvisí také se sociálním prostředím, způsobem výchovy, sociokulturními příležitostmi apod.

Řade autorů např. Bakalář (2004), Davidová (2000) či Kaleja (2011), potvrzují, že většina Romů dosahují nižšího vzdělání, mají pouze ukončené nebo neukončené základní vzdělání a převážný počet romských dětí navštěvuje základní školy praktické a speciální. Jen minimální procento studuje na střední nebo vysoké škole.

Úspěšnost či selhávání žáka ve školním vzdělávání ovlivňuje řada faktorů. Projekt *Varianty* z roku 2002 (In Kaleja, 2011, s. 84) jako hlavní problémy, se kterými se dítě začne po příchodu do školy potýkat, uvádí:

- Nedostatek času a prostoru na domácí přípravu
- Neochota rodičů zajistit základní školní pomůcky.
- Priorita pracovat doma (péče o sourozence) než ve škole.
- Nezvyk na denní režim, přísný řád a aktivity vyžadující dlouhodobé soustředění.
- Neschopnost samostatně se rozhodovat a zodpovídat sám za sebe.
- Nerozvinutá jemná motorika, neznalost kreslení a psaní.
- Neznalost pojmů, které nejsou potřeba v praktickém životě a které děti získávají z knih a encyklopedií.
- Jazyková bariéra i u dětí, které již romsky nemluví, ale stále užívají etnolekt češtiny.

V uvažování romských žáků se neprojevuje sklon ke stereotypu a ulpívavosti, který je typický pro sníženou mentální úroveň. Struktura inteligence romských dětí je jiná, zahrnuje odlišné poznávací strategie a způsoby řešení problémů. Romským dětem se rozvíjejí především ty schopnosti a dovednosti, které se jim jeví jako užitečné. Romští školáci mívají jiný přístup k úkolům a standardně nízkou výkonovou motivaci. Bývají netrpěliví a nesvědomití. Jejich autoregulace je typická převahou emocí nad vůlí, převládá potřeba aktuální příjemnosti. Vědomí a pocit povinnosti se rozvíjí pomalu a často nedostatečně. Slabě rozvinuté regulační schopnosti se významně podílejí na školní neúspěšnosti (Vágnerová, 2014, s. 634). O snížené inteligenci Romů hovoří také např. Bakalář (2004), který říká, že Romové pravidelně v testech IQ skórují v pásmu subnormality. Rozdíl mezi průměrem romské a neromské populace spatřuje i v odlišném prostředí či v jiném žebříčku hodnot. Na druhou stranu však tvrdí, že se nezdá pravděpodobné, že by rozdílné prostředí bylo jedinou a dostačující odpovědí. Zamýšlí se také nad tím, že se na intelektovém deficitu Romů podílí i faktory genetické. Testy inteligence zmiňuje mj. i Kaleja (2011), který ale zdůrazňuje, že testy jsou

standardizovány podle dětí majority a pro romské děti nejsou validní, nezohledňují v celé šíři odlišnou sociální a kulturní zkušenost dítěte.

Dalším problémem je poměrně malá část romských dětí, která prochází předškolním vzděláváním. Nepodněné domácí prostředí není dobrou přípravou pro následnou školní práci. Dítě zřídka doma získává zkušenost s knihou, tužkami, chybí omalovánky, doplňovačky, hádanky či stavebnice. Školák tak poté mívá problémy s jemnou motorikou, obtíže v komunikaci, samostatném rozhodování, odpovědnosti atp. Otázkou psychické a sociální zralosti romských dětí se zabývají např. Ferejenčík (1995), Říčan (2000) či Kaleja (2011), kteří hovoří o romském dítěti, které přichází do prvního ročníku a je po stránce kognitivní, citové a sociální nedostatečně připraveno. Nemá osvojené základní návyky, které podmiňují jeho školní úspěšnost.

Jedno z hledisek, které ovlivňuje možnost vzdělávat se je jazyková a komunikační bariéra. Bariéra v rozdílnosti romského jazyka a vyučujícího jazyka. Dítě se musí naučit nové pojmy, pochopit jejich význam a začít je užívat. Balvín (1996) hovoří o tzv. verbálním šoku, které může romské dítě zažít při vstupu do první třídy. Proto se jazyk může stát zdrojem školních neúspěchů. Šotolová (2008) ovšem dodává, že často nejde jen o to, že romské děti používají jiný jazyk, ale spíše se zde negativně projevuje skutečnost, že si na dostatečné úrovni neosvojily žádný z nich.

Navrátil (2001) vymezuje jazykové kompetence romských žáků, které bývají značně omezené:

- krátké, gramaticky jednoduché věty, které mohou být neukončené,
- prostá syntaktická struktura,
- dominance aktivních slovesných vazeb,
- minimální užívání vedlejších vět,
- omezené užívání adjektiv,
- nadužívání spojovacích výrazů „prostě, teda, nevím“.

Kaleja (2011) v této souvislosti zmiňuje Bernsteinovu sociologickou teorii jazykových kódů, podle níž řečové návyky již od útlého věku odrážejí sociální poměry, ze kterých jedinec pochází. Jednotlivé sociální skupiny se liší jak rozsahem slovní zásoby, vyjadřovacími schopnostmi tak i rozdíly, které jsou znatelné přímo ve způsobu komunikace. V případě Romů hovoří o omezeném jazykovém kódu. Ten se vyznačuje vysokou mírou předávání praktických zkušeností a jednoznačných vyjádření než k probírání abstraktních pojmů, vztahů a procesů.

Nedostatečná vzdělanostní úroveň rodičů a jejich postoje ke vzdělávání výrazně ovlivňují postoj dětí k otázce vzdělávání. Pokud tedy sám rodič nevnímá vzdělání jako vklad do života a není pro dítě vzorem, ani dítě nebude motivováno a nebude projevat o školní práci zájem. U žáka bez motivace a se slabým školním prospěchem se může projevit podle teorie rezistence přímo odpor k tomu typu vzdělávání, které předává naše škola (Říčan, 2000, s. 116). Romští žáci pak zpravidla neplní domácí úkoly, nepřipravují se na vyučování, nemají zájem o učení. Rodiče se v této oblasti neangažují nebo jen výjimečně. Nekupují dětem potřebné pomůcky, neposílají děti do školy a se školou často nespolupracují.

Častým a velmi vážným problémem selhávání romského školáka může být nevyhovující bydlení a celkový způsob životního stylu rodiny, který působí na zdravotní stav a duševní kondici dítěte. Říčan (2000) popisuje bydlení, ve kterém je často dítě nuceno trávit čas jako přeplněné, vlhké a nevětrané, hovoří o nevhodné stravě a nepravidelném spánku.

Vzdělanostní nerovnosti romského žáka shrnuje dle Gabalovy analýzy Kaleja (2011):

- Méně rozvinutý kulturní kapitál. Škola klade na romského školáka požadavky, očekává určité kulturní kompetence, s kterými již žák do školy přichází.
- Méně jazykově stimulující prostředí. Využívání etnolektu v mnoha sociálně vyloučených romských rodinách.

- Nižší podpora rodiny. Rodiče pocházející ze sociálně vyloučeného prostředí nevedou dítě k dalšímu akademickému růstu.
- Neexistence pozitivních pracovně profesních vzorů. Dítě vyrůstá v prostředí, kde rodiče nemohou poskytnout adekvátní určující vzory z pohledu kvality života a životních perspektiv.
- Nižší materiální vybavení rodiny a horší materiální podmínky ve vyloučených lokalitách. Tyto rodiny žijí v chudobě. Ta ovlivňuje potřeby, zájmy a hodnoty všech členů komunity. Velká část romských žáků tak nemá své vlastní školní pomůcky, psací stůl, nemá čas ani prostor k přípravě na vyučování.

Bartoňová (2005) uvádí následující nástroje a strategie, které by měly pomoci při vzdělávání romských školáků:

- Podpora škol – speciální třídy, pedagogický asistent ve třídě, mobilní učitelé, kteří jsou specializováni na romskou problematiku.
- Podpora učitelů, žáků a rodičů – informační, přípravné a vzdělávací aktivity. Přímá pomoc, kterou zajišťují sociální pracovníci, jako je pomoc žákům a rodinám s režimem domácích prací, finanční podporu romských organizací.
- Pedagogické prostředky a pedagogické materiály, zahrnující různé formy pedagogického dohledu.
- Učitelé, jejich počáteční a další vzdělávání – zvláštní centra pro přípravu učitelů na práci s romskými dětmi, stáže, letní školy.
- Zohlednění kulturní identity romského žáka – historii a kulturu Romů implementovat do ŠVP.

- Vytvořit systém podpory žáků při jejich přechodu ze vzdělávacích programů speciálního školství do programů hlavního vzdělávacího proudu – metodické materiály, doučování apod.
- Aktivně připravovat k přijímacímu řízení na střední školy – asistent pedagoga a romská inteligence jako vzory.
- Organizovat vzdělávací kurzy pro romské matky.
- Vytvořit poradenský systém.

3.3 Motivace k učení romských žáků

Motivace je faktor nebo souhrn faktorů vnitřních i vnějších, které aktivují, dodávají energii lidskému jednání a prožívání. Toto jednání a prožívání zaměřují určitým směrem, řídí jeho průběh a dosahování výsledků. Souhrn těchto faktorů také ovlivňují způsob reagování jedince na jeho jednání a prožívání a jeho vztahy k ostatním lidem a ke světu (Průcha, 2008, s. 127).

Základ motivačních postojů dítěte ke školnímu učení se klade v rodině. Rodiče, kteří podporují zájmy svých dětí, učí je využívat informační prameny, jsou jim příkladem zájmu k poznání i praktických dovedností spojených s celoživotním vzděláváním, jim tím vším předávají pozitivní postoje k učení (Kalhous, 2009, s. 367). Jak již bylo řečeno, pouze malé procento romských dětí je rodiči motivováno ke vzdělávání. V případě, že dítě doma motivováno dostatečně není, je důležitá motivace ze strany školy, resp. učitele. Chceme-li zvýšit motivaci těchto žáků a ochotu dosáhnout úspěchů ve vzdělávání, doporučují Navrátil a Mattioli (2001) dodržet následující body:

- rozpoznat očekávání žáků, které vychází z osobních cílů, potřeb, zájmů, hodnot atd.
- diagnostikovat reálné učební možnosti

- změnit podobu učení, činností žáků, organizace a řízení učení, ale také pedagogické komunikace, zaměřenosti kontroly a hodnocení s ohledem na očekávání a učební možnosti žáků
- posílit spolupráci pedagogů s rodiči.

Také Říčan (2000) radí, že je třeba budovat pozitivní vztah mezi školou a romskou komunitou, a to již při zápisu dětí do první třídy.

U žáků můžeme rozdělit motivaci k učení na vnitřní, žák se učí proto, že ho zaujalo téma nebo činnost. Žáci s motivací vnější usilují především o získání nějaké vnější odměny, nebo aby se vyhnuli trestu. U romských dětí je potřeba využít častější motivace, a to především formou odměňování. Často stačí pochvala či ocenění snahy.

4 OSOBNOST PEDAGOGA

Zákon MŠMT o pedagogických pracovnících č. 536/205 Sb., § 2 říká, že pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání. Přímou pedagogickou činnost vykonává:

- učitel,
- pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků,
- vychovatel,
- speciální pedagog,
- psycholog,
- pedagog volného času,
- asistent pedagoga,
- trenér,
- metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně,
- vedoucí pedagogický pracovník.

Osobnost učitele je nejmocnější nástroj ovlivňování žáků. Je působivější než zvolené pedagogické metody, prostředky a techniky směřující záměrně k výchovným účinkům (Kohoutek, 1996, s. 32).

Učitel v různých typech a stupních školy může být též označován jako pedagog. Pedagogický slovník definuje učitele jako jednoho ze základních činitelů vzdělávacího procesu. Učitel je spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. Učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení. V současném pojetí stoupá význam sociálních rolí učitele v interakci s žáky, v týmu učitelů a ve spolupráci s rodiči a s komunitou (Průcha a kol., 2008, s. 261). Učitel je osoba, jehož profesní aktivita zahrnuje předávání poznatků, postojů a dovedností, které jsou definovány a specifikovány ve formálních kutikulárních programech pro žáky a studenty zapsané do vzdělávacích institucí.

Tato definice je tvořena třemi koncepty:

- Aktivita, tj. mezi učitele jsou řazeni pouze ti, kdo vykonávají přímo vyučovací činnosti.
- Profesionalita, tj. z definice jsou vyloučeny ty osoby, které pracují ve vzdělávacích zařízeních, avšak nevyučují.
- Vzdělávací program, tj. zahrnuti jsou jen ti, kdo vyučují žáky, ale ne ti, kteří provádějí určité služby týkající se vzdělávání např. školní inspektoři, psychologové aj. (Průcha, 2002, s. 21).

Učitelova osobnost má ve vyučovací a výchovné práci rozhodující úlohu. Předpokladem kladného vlivu na žáky je jeho autorita a působivost osobnosti (Kohoutek a kol., 1996, s. 23). Učitel by měl mít mnoho vlastností, schopností a dovedností, aby vše mohl plnit dle svého nejlepšího vědomí a svědomí. Chceme-li se zabývat otázkou osobnosti pedagoga, měli bychom vnímat biologické a sociální aspekty, pohlížet na jeho osobnost jako na celek, ale také vnímat její jednotlivé části, sledovat stálost a proměnlivost, vnímat vývoj, provádět typologickou a individuální odlišnost a sledovat, je-li jedinec pasivním či aktivním činitelem (Kaleja, 2014, s.157).

Učitelovu osobnost je třeba chápat jako obecný model osobnosti člověka, vyznačující se především psychickou determinací (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 15). Pro samotný výkon učitelského povolání je zapotřebí disponovat celou řadou optimálních předpokladů (Janiš a kol., 2012, s. 89). Janiš (2012) řadí do osobnostní struktury učitele tyto základní vlastnosti – temperament, zájmy, povaha, fyziologie, názory, zkušenosti, potřeby aj.

Holeček (2001) zmiňuje jako jednu z důležitých vlastností zejména temperament. Nelze sice určit konkrétní typ osobnosti, který by byl pro povolání učitele nejvhodnější, ale autor uvádí, že dle mnohých výzkumů se nejméně osvědčil typ melancholika. Ovšem na druhou stranu také zdůrazňuje, že nevhodnost jednotlivých typů temperamentu se posuzuje na základě jejich negativních vlastností a opomíná se soustředit na mnoho jejich kladných vlastností, které lze ocenit v činnosti učitele (např. flegmatik je trpělivý, choleric aktivní).

Prunner (2003) se snaží složitou problematiku osobnosti učitele popsat a shrnout pomocí několika oblastí:

- Motivace k učitelskému povolání
- Charakterově volní vlastnosti
- Dynamické vlastnosti, temperament
- Výkonové vlastnosti, speciální schopnosti a dovednosti učitele
- Vlastnosti psychických procesů a stavů
- Osobnost učitele v sociálním klimatu třídy, učitelského sboru či v interakci s rodiči

Autor dodává, že výše uvedené rozdělení není disjunktní, že se jednotlivé oblasti často překrývají.

4.1 Typologie pedagoga

Typologie je pro učitele jakési zrcadlo důležité pro sebepoznání a z něho vyplývající autoregulaci (Kohoutek, 1996, s. 24).

Na osobnosti učitele a na jeho morálních, odborných i pedagogických kvalitách závisí průběh i výsledek celého výchovně vzdělávacího procesu. Osobnost učitele je tvořena několika zásadními komponenty a dá se na ní nahlížet podle různých typologií a kategorizací. Pedagogovu osobnost, její vývoj a změny zkoumá pedagogická disciplína pedeutologie. Při studiu osobnosti učitele se uplatňují především dva přístupy:

- Normativní
- Analytický

Kohoutek (1996) jako normativní popisuje takový přístup, jehož cílem je určit, jaký má být učitel a jaké má mít vlastnosti, pokud má mít ve výchovně – vzdělávací práci úspěch. Jedná se především o vlastnosti ve složce pedagogicko – psychologické a odborné. Analytický přístup je takový, jehož cílem je zjistit, jaké mají pedagogové skutečné, reálné osobnostní vlastnosti.

Osobnost, tedy i osobnost učitele má vždy vlastnosti obecné, typologické a individuální. Kaleja (2014) k základním typologiím řadí klasifikace dle E. Luky, W.O. Döringa a Ch. Caselmanna. Jednu z nejčastěji uváděných typologií pedagogů vytvořil W.O. Döring. Döring vycházel z obecné typologie osobností německého psychologa, filozofa a vysokoškolského pedagoga Eduarda Sprangera. Toto rozdělení je založené na hodnotách upřednostňovaných v životě. Döring popsal šest typů osobnosti pedagoga:

- Náboženský typ
 - více citový (pietistický)

 - více intelektuální (ortodoxní)
- Estetický typ
 - Aktivně tvořivý typ – utváří osobnost žáků tak, jako by tvořil umělecké dílo.
 - Pasivně receptivní typ – má ohled na konkrétní osobnost žáka, rozvíjí v něm specifické vlastnosti. Sociální typ
- Teoretický typ
- Ekonomický typ
- Mocenský typ

Typologie učitelovy osobnosti podle W. O. Döringa						
Typ	NÁBOŽENSKÝ	ESTETICKÝ	SOCIÁLNÍ	TEORETICKÝ	EKONOMICKÝ	POLITICKÝ
Charakteristický rys	důsledné propojení životního dění s božstvím	nutkavá potřeba utvářet lidskou bytost	projevy sympatie vůči všem	preferováno teoretické poznání a učební předmět	s minimální námahou maximální výkon, příprava pro praxi	utváření osobnosti podle vlastních představ
Dominantní vlastnost a orientace učitele	spolehlivý, charakterní, vážný, bez respektu k vědě	fantazie, cit, empatie	trpělivost, střízlivost, schopnost a potřeba empatie	bez odpovědnosti za osobnost žáka, intelektualistický orientace	metody vynikající, utilitární orientace, podcenění fantazie	snaha vést, ovládat, prosadit vlastní osobnost, přesnost při hodnocení
Vztah žáků k učiteli	ctěn, ale nemilován	oblíben	oblíben, milován, ale nerespektován	indiferentní, laxní přístup	oceňován bez emotivního podtextu	neoblíben a obáván

Obrázek č. 1: Typologie učitelovy osobnosti dle W.O.Döringa (Kaleja, 2014, s. 159).

E. Luka rozděluje pedagogy na dva typy podle toho, jak zpracovávají vnější podněty ve své psychice:

- Typ reproduktivní, který podněty z vnějšího světa pouze reprodukuje.
- Typ produktivní, který vnější podněty přetváří a tvořivě domýšlí.

Současným uplatněním obou uvedených kritérií určil Luka čtyři typy pedagogů:

- Naivně reproduktivní
- Bezprostředně produktivní
- Reflexivně reproduktivní
- Reflexivně produktivní (Kohoutek, 1996, s. 26).

Typologie učitelovy osobnosti podle E. Luky				
Typ	REPRODUKTIVNÍ		PRODUKTIVNÍ	
	Bezprostředně	Reflexivně	Bezprostředně	Reflexivně
Charakteristický rys	zprostředkuje pevné vědomosti bez teoretických základů, nekultivuje schopnosti k tvůrčí práci	nestandardní výchovné situace řeší neprofesionálně	výuka zhodnocena tvořivým rozvíjením pedagogické teorie, zřetelné vzdělávací a výchovné výsledky	výchovné situace řešeny pedagogicky nevhodně
Dominantní vlastnost a orientace učitele	instinktivní jednání, pedagogická pohotovost	neschopný tvořivě zúročit své vědomosti, nejistý, nesamostatný	rozhodný, pohotový, pedagogicky erudován, obsáhlé vědomosti	bez schopnosti chápat individuální specifčnost žáků, snaha být dobrým učitelem
Vztah žáků k učiteli	milován mladšími žáky, dospělejší se distancují	neoblíben, nectěn	oblíben, ctěn	ctěn, většinou žáků neoblíben

Obrázek č. 2: Typologie osobnosti dle E. Luky (Kaleja, 2014, s. 158).

Podle běžné zkušenosti se potvrzuje, že jsou skupiny učitelů, kteří si jsou stylem své práce navzájem podobní. Z hlediska orientace své pedagogické práce vypracoval švýcarský psycholog Ch. Casemann eliptickou typologii pedagogů. Učitelskou profesi označil jako profesi s dvojím zaměřením – na vyučovaný obor a na osobnost žáka. Rozdělil podle tohoto kritéria učitele na dva základní typy:

- Logotrop – je zaměřen na učební předmět, dokáže zaujmout žáky, má oblibu v teorii, často bývá dobrým metodikem.
- Paidotrop – učitel s převažujícím zájmem o žáka, o jeho osobitost a individuální problémy (Dvořáček, 2002, s. 176).

Casemann dále rozpracoval teorii čtyř typů pedagogů:

- Filozoficky orientovaný logotrop
- Odborně/vědecky orientovaný logotrop
- Individuálně psychologicky orientovaný paidotrop
- Všeobecně psychologicky orientovaný paidotrop

Podle pedagogických postupů rozlišuje Caselmann ještě tři typy:

- Vědecko – systematický
- Umělecký
- Praktický (Kohoutek, 1996, s. 28).

Typologie učitelů podle užívaných pedagogických postupů podle Ch. Caselmanna				
Typ	Základní rys	Uspořádání učiva	Myšlení	Důsledky překročení míry
Vědecko - systematický	racionalnost, systematickosti	logické	jasné, přesné, abstraktní	schematizace, bezživotnost
Umělecký	intuice, analogie	morfologické, plastické	názorné	frázovitost, bez systému
Praktický	organizace, práce, skupinové vyučování	praktické, metodicky promyšlené	konkrétní	rutinérství, povrchnost, praktismus

Obrázek č. 3: Typologie učitelovy osobnosti podle Ch. Caselmanna (Kaleja, 2014, s. 159).

Kohotek (1996) dále uvádí, že s paidotropem a logotropem se kříží autoritativní a sociální typ učitele, kdy autoritativní se vyskytuje častěji u logotropů, sociální typ u paidotropů.

- Autoritativní typ charakterizuje úsilí utvářet osobnost žáků podle vlastních představ, bez ohledu na jejich individuální zvláštnosti

- Sociální typ ponechává žákům větší volnost. Chce být žákům přítelem. Při slabší osobnosti však může mít těžkosti s disciplínou.

V poslední době se přechází ke komplexnějším modelům osobnosti, z nichž patrně nejakceptovanějším je model, který se opírá pět silných faktorů, tzv. Velká pětka (Big Five) (Píšová, 2011, s. 92).

Faktory osobnosti v modelu „velké pětky“ (Big Five)	
EXTROVERZE vs. INTROVERZE	<ul style="list-style-type: none"> • hovorný, výmluvný, temperamentní, společenský, sdílný aj. • málomluvný, tichý, samotářský, plachý, nesmělý aj.
PŘÍVĚTIVOST vs. NEGATIVNÍ	<ul style="list-style-type: none"> • dobrosrdečný, dobrotivý, přívětivý, srdečný, snášenlivý, charakterní, zdvořilý, smířlivým, skromný aj.
VZTAH K LIDEM	<ul style="list-style-type: none"> • panovačný, útočný, pomstychtivý, necitelný, despotický, agresivní aj.
SVĚDOMITOST vs. NESVĚDOMITOST	<ul style="list-style-type: none"> • důkladný, důsledný, pilný, pečlivý, pracovitý, vytrvalý, spolehlivý aj. • lenivý, nevytrvalý, chaotický, nestabilní aj.
EMOČNÍ LABILITA vs. LABILITA	<ul style="list-style-type: none"> • klidný, vyrovnaný, duchapřítomný, dovedný, sebejistý, odolný aj. • rozrušitelný, vznětlivý, labilní, neklidný, úzkostlivý, zlostný aj.
INTELEKT, KULTURA, OTEVŘENOST KE ZKUŠENOSTI vs. PRAVÝ OPAK	<ul style="list-style-type: none"> • inteligentní, chytrý, bystrý, vzdělaný aj. • přihloupý, neinteligentní, omezený, neučenlivý aj.

Obrázek č.4: Faktory osobnosti v modelu Velké pětky (Kaleja, 2014, s. 161)

Existují i mnohé další typologie podle různých kritérií, ale je třeba zdůraznit, že žádný učitel není tak vyhraněným typem, aby jej bylo možné zařadit jednoznačně do některého z výše uvedených typů.

4.2 Speciální pedagog v edukačním procesu

Speciální pedagog je pedagog, který má vzdělání a kvalifikaci pro práci s osobami vyžadujícími zvláštní péči ve školách a zařízeních speciálního školství (Průcha a kol., 2008, s. 223).

Romské děti se velice často dostávají na základě výše popsaného školního selhávání a na základě rozhodnutí Speciálně pedagogických center (SPC) do speciálních či praktických základních škol. Do praktické třídy se žák dostává zpravidla s diagnózou lehké mentální postižení (LMP). Důležitý předpoklad pro správný rozvoj žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a vhodné výchovně vzdělávací působení by měl zajišťovat zejména kvalitní pedagog, nejlépe speciální pedagog a jeho odborná připravenost.

„Výběr metod ve výuce úzce souvisí s úrovní práce učitele romských žáků. V tomto smyslu můžeme mluvit o multikulturním učiteli, který dokáže výuku směřovat především do duší svých žáků tak, aby rozněcoval nejenom mysl, ale i city, které by vybavovaly žáky nejen hrdostí na svou kulturu a historii, ale i tolerancí a empatií k dalším, jiným kulturám.“ (Balvín, 2007, s. 128). V tomto případě se jedná o speciálního pedagoga v učitelské roli. Předpokládaná vybavenost učitele by se měla projevit zejména ve dvou rovinách:

- Učitelé si mají osvojit teoretické koncepce z některých vědních disciplín zabývajících se etnickými a rasovými problémy – zejména etnologie, psychologie, sociologie.
- Učitelé mají být vybaveni didaktickými dovednostmi speciálně pro realizaci multikulturní výchovy. To znamená, že musí umět používat didaktické postupy a prostředky, jež jim umožňují
 - objasňovat českým žákům, jak se chovat ke spolužákům z jiných etnik a jak s nimi komunikovat, aby při tom byly respektovány jejich kulturní zvláštnosti apod.
 - vycházet dobře s žáky jiného etnika, které mají ve svých třídách (Průcha, 2011, s. 68-69).

Souhrnně se tato předpokládaná vybavenost učitele, jak v oblasti znalostí, tak v oblasti dovedností označuje termínem interkulturní kompetence. Tento termín označuje způsobilost jedince začleňovat do vlastního jednání a komunikace respekt k hodnotám a kulturním standardům příslušníků jiných národů, etnik či ras (Průcha, 2011, s. 69).

Odborná připravenost či kompetence pedagoga v této problematice by měly zahrnovat zejména tyto oblasti:

- Znalost etnika. Sociální diferenciacie, struktura, existenční problémy, kultura, tradice. Učitel se svou znalostí etnika a pochopením existenčních problémů je mnohem blíž této komunitě než učitel, který o etniku nic neví.
- Znalost základů jazyka minoritní společnosti. Hraje významnou roli pro didaktický postup výchovně vzdělávacího procesu zejména v jazykových předmětech. Obohatí profesionální přístup učitele. Učitelova znalost základů jazyka se rovněž odráží i v jiných předmětech, např. zpívá-li učitel v hudební výchově romskou píseň, ukazuje žákům, že si romské kultury váží, vyzdvihuje ji a zároveň buduje interkulturní vztahy.
- Ochota poskytnout primární poznatky o kultuře etnika. V současné době školy na základě zpracování vlastního školního vzdělávacího programu vycházejícího z rámcového vzdělávacího programu mají výhodu, že vzdělávací program mohou modifikovat dle specifických potřeb školy a žáků. Učitel tak ve vyučovací hodině vyzdvihne romskou kulturu a nabízí žákům poznatky o jejich historii, kultuře a jazyku.
- Přísná spravedlnost vůči všem. Je důležité, aby při hodnocení, vyjadřování postojů a názorů učitel přistupoval ke všem stejně. Žáci mohou mít pocit, že jednání učitele je založeno na diskriminačním podkladě, proto musí vyučující interpretovat své hodnocení a postoje s dostatečným odůvodněním tak, aby mu všichni plně rozuměli a akceptovali jej. Přísnou spravedlnost učitele vůči všem

romští žáci vyžadují a oceňují ji. Učitel se tak vyvaruje nedorozumění a pro žáky i sebe nepříjemných situací.

- **Prosociální charakter řešení výchovně vzdělávacích problémů.** Prosociální charakter řešení takových obtíží znamená navázat opravdovou a upřímnou komunikaci s žákem. Je třeba řešit konfliktní situaci nikoli represivně, tresty, omezeními či zákazy, které nevedou k efektivnímu řešení problémů. Konfliktní situace řeší učitel okamžitě, neodkládá ji. Hovoří jasně, otevřeně a konkrétně, aby mu bylo rozumět, vždy při zachování maximálního klidu, bez známek vypětí. Za vhodné se považuje komunikovat s konfliktním žákem mimo třídní dav, za pomoci dalšího pedagogického pracovníka, který nemusí plnit žádnou jinou funkci, nežli že je přítomen. Je nutno jednat klidně a pokojně, dát žáku najevo, že učitel je zde, na jeho straně a žákovo nevhodné chování ho mrzí, zaráží. Žák by měl dostat prostor k ventilaci svých emocí a názorů. Na ně pak pedagog může navázat a tím hledat cestu k usmíření. Podstatou konfliktních situací ve škole bývají pro učitele nepochopitelné důvody. Mnohdy má ale podstata hlubší kořeny a souvisí právě s odlišným kulturním rámcem etnika, odlišným výchovným působením rodičů. V takovém případě je na učiteli, aby laskavým a citlivým způsobem resocializoval vyskytující se nežádoucí jevy.
- **Citlivá komunikace s rodiči hraje také velmi výraznou roli při formování mezilidských vztahů, budování partnerství při výchově žák.** Zvláště, když rodiče žáka aktivní komunikaci se školou udržují pouze v případě, jsou-li subjektivně se školou a jejím působením spokojeni. Vyžaduje-li škola po rodičích precizní, zejména aktivní výchovné působení u výchovně problémového žáka, komunikaci rodiče se školou často přeruší. Rodiče pro zápornou zkušenost se školou či pedagogem často negativně hodnotí celou společnost a v tomto duchu vedou i žáka. Učitel by měl být v komunikaci s rodiči pozorný, nereagovat ukvapeně a na samotném počátku budování partnerského vztahu proto žáka nehodnotit negativně. Naopak by měl začít hledat pozitivní stránky, vyzdvihovat je a motivovat rodiče, povzbuzovat je k výchově a podporovat jejich rodičovskou roli. Až poté, co učitel naváže partnerský kontakt s rodiči, může se

na ně obrátit s prosbou o nápravu a případně negativně hodnotit nežádoucí jevy žáka. V takovém momentě již rodič ví, že učitel je na jeho straně a usiluje o blaho dítěte (Kaleja, 2014, s. 165-167).

Romské děti jsou ovšem někdy českými vyučujícími vnímány jako jiné a jejich jinakost jako zásadní překážka pro jejich integraci do vzdělávacího systému. Učitelé romských dětí vnímají etnicitu jako faktor formující vztahy ve třídním kolektivu, přičemž poukazují na její negativní projevy. Zdroje a příčiny různých problémů učitelé nacházejí v komunitě či kultuře a chápou je jako znaky romského způsobu života. Motivovanost ke vzdělání je u romských žáků považována za žádoucí standard, kterého ale v naprosté většině nedosahují. Učitelé si stěžují, že romské děti si výuku ve třídě často jen odsedí, že jsou pouze fyzicky přítomny, ale v lavicích spí (Jarkovská a kol., 2015, s. 44). Učitel však musí volit vhodný přístup k romským žákům a jejich specifickým, správně tyto děti motivovat a využít vhodné výukové metody. Využití vhodných a efektivních výukových metod pro romské žáky je základním předpokladem optimálního vyučovacího procesu.

Škola a učitel jsou vůdčí aktéři školního dění a výchovně-vzdělávacího působení na romské žáky. K jejich stěžejním úkolům patří:

- Čelit počáteční neúspěšnosti romských žáků od vstupu na ZŠ v důsledku nedostatečných jazykových dovedností a jejich celkové sociální situace.
- Formami a metodami práce přiměřenými situaci romských žáků motivovat a pěstovat pozitivní postoj žáků ale i jejich rodičů ke vzdělání.
- Co nejvíce využívat přirozeného nadání a schopností romských žáků pro specifickou přípravu na povolání a občanský život (Šotolová, 2008, s. 40).

Výchovně vzdělávací práce s romskými žáky je specifická. Klade vysoké nároky na profesi učitele ve smyslu speciálně pedagogické erudice, pravého sociálního citění a opravdového vztahu učitele a žáka.

4.3 Asistent pedagoga

Každý by měl mít právo na podporu přiměřenou jeho nadání, schopnostem a dovednostem. Takový žák či student, potřebuje k naplnění svých vzdělávacích možností a k realizaci práva na vzdělání podpůrná opatření. Jedním z druhů podpůrných opatření je i služba asistenta pedagoga (Teplá, Felcmanová, 2016, s. 11). Asistent pedagoga je pedagogický pracovník, který je zařazen v mateřské, základní, speciální základní, střední či vyšší odborné škole a významnou měrou se podílí na vzdělávacím procesu a integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a také žáků mimořádně nadaných.

Školský zákon č. 561/2004 Sb. a zákon o pedagogických pracovnících upravuje podmínky a požadavky na asistenta pedagoga a vymezují jeho kompetence do dvou skupin:

- Základní kompetence: *„Hlavními činnostmi asistenta pedagoga jsou pomoc žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí, pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky, při spolupráci se zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází.“*
- Konkrétní kompetence každého asistenta upravuje školská instituce na základě specifických potřeb žáků školy. Konkrétní pracovní náplně jednotlivých asistentů pedagoga se tak v porovnání s několika školami liší (Kaleja, 2011, s. 88).

Kaleja (2011) dále zmiňuje dva hlavní úkoly asistenta pedagoga, a to:

- eliminace těžkostí romských žáků při vstupu do školy;
- spolupráce mezi rodinou a školou.

Vyhláška MŠMT č. 27/2016 Sb. vymezuje hlavní činnosti asistenta pedagoga takto:

- pomoc při výchovné a vzdělávací činnosti a pomoc při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci žáků a s komunitou, ze které žák pochází
- pomoc žákům v adaptaci na školní prostředí

- pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku; žák je přitom veden k nejvyšší možné míře samostatnosti
- nezbytná pomoc žákům při sebeobsluze a pohybu během vyučování

Asistent pedagoga v souladu s pokyny pedagoga pomáhá žákům s aklimatizací, napomáhá při řešení problémů v komunikaci učitel-žák-rodič. Oblast působení asistenta pedagoga ve vzdělávání žáků romského etnika se stala středem zájmů některých výzkumů u nás i v zahraničí a získaná data potvrzují, že funkce asistenta má vliv na školní úspěšnost (Bartoňová, 2009, s. 126).

Asistent pedagoga pracuje pod vedením učitele, ovšem neznamená to jeho pasivitu. Očekává se od něho kreativní přístup k zadaným úkolům, velká míra empatie a tolerance, vstřícnosti a především zodpovědnosti. Týmová spolupráce především s třídním učitelem spočívá:

- ve vzájemném vymezení pracovních kompetencí
- v informovanosti o každodenním chodu výuky
- v konzultacích nad případnými problémy žáků, nad jejich IVP, hodnocení, klasifikací apod.
- v režimu dozorů nad žáky
- v přípravě pracovních materiálů, učebnic a učebních pomůcek k výuce
- ve výzdobě třídy a jejího okolí
- v administrativní činnosti – opravování sešitů, písemné zadávání domácích úkolů, zápisy do žakovských knížek, portfolia, školní matriky apod.
- v účasti na pedagogických radách, třídních schůzkách a dalších akcích školy (Teplá, Felcmanová, 2016, s. 69).

Výše uvedené činnosti se však zásadně odvíjejí od pracovněprávního zařazení asistenta pedagoga, konkrétně od míry jeho přímé a nepřímé pedagogické práce.

V rámci přímé pedagogické činnosti je třeba zdůraznit, že není úkolem asistenta pedagoga vykonávat za žáky ty činnosti, které může realizovat sám. Jeho úkolem je podporovat žáka v samostatnosti, učit jej dovednostem, které povedou ke snižování

závislosti na ostatních osobách. Asistent pedagoga v žádném případě neplní školní výstupy žáka za něj (Michalík, 2015, s. 148). Asistent pedagoga je neocenitelný pomocník při podpoře a vzdělávání romských žáků, a to ve škole i mimo školu např. formou doučování. Můžeme však říct, že důkazem úspěšnosti práce asistenta pedagoga je fakt, že se snižuje potřeba žáka využívat jeho podpory. Nejprospěšnější je tedy ten asistent, kterého žák potřebuje stále méně, nejlépe pak vůbec.

5 VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÝCH ŽÁKŮ Z POHLEDU UČITELŮ

Diplomová práce se zabývá vzděláváním romských dětí na základní škole. Zaměřuje se na edukaci v prvním stupni základní školy a opírá se i o vstup do povinné školní docházky. Z odborné literatury je patrné, že romští žáci mají při vstupu do základní školy a v dalších letech edukace značné školní problémy. Je tedy důležité pomocí výzkumu odpovědět na otázky, co stojí za příčinou tohoto selhávání. Výzkum se zaměří především na to, je-li zdrojem příčin rodina žáků, problém na straně pedagoga či ve školství. Důležitým nástrojem a zdrojem informací se staly názory a zkušenosti pedagogů.

5.1 Cíl výzkumu

Praktická část této práce se zajímá především o příčiny selhávání a špatného prospěchu velkého počtu romských žáků na prvním stupni základní školy z pohledu pedagogických pracovníků. Cílem je příčiny zjistit, zanalyzovat a pokusit se najít konkrétní důvody neúspěšnosti této skupiny žáků při vstupu do školy a v průběhu školní docházky. Na základě získaných informací pak výzkumná část ověří, zda zjištěné problémy vznikají na základě málo podnětného rodinného prostředí jako je nevyhovující materiální zázemí, nezáměr rodičů či jejich nízká vzdělanost, demotivace dětí ke vzdělání apod. Nebo mohou být způsobeny profesní nepřipraveností učitelů nebo nevhodnou či nízkou intervencí státu aj.

5.2 Metodologie výzkumného šetření

Sběr informací byl prováděn prostřednictvím kvantitativního výzkumu. Kvantitativní výzkum ve většině případů prověřuje existující pedagogickou teorii, tedy poznatky, které jsou o pedagogickém jevu již známy. Ve výzkumu pak tyto teorie potvrzuje nebo vyvrací (Gavora a kol., 2010, s. 36). Kvantitativní výzkum může nalézt řešení pro takové problémy, které je možno popsat v termínech vztahů mezi pozorovatelnými proměnnými (Disman, 2011, s. 77). Při formulaci výzkumného problému a snaze ho řešit, vyvstávají otázky, které jsou pro výzkum zásadní:

Jaké jsou důvody neprospěchu romských žáků na prvním stupni základní školy?
Můžeme nalézt hlavní příčinu selhávání žáka v romské rodině?

Na základě výzkumných otázek je pro tento výzkum vyvozeno a definováno několik hypotéz, které empiricky ověřují teorii.

Hypotézu vysvětluje sociologický slovník jako empiricky ověřitelnou výpověď, která nějaké třídě prvků připisuje určité vlastnosti, hovoří o souvislostech dějů nebo o jejich důsledcích, čímž konstatuje existenci nějaké pravidelné zákonitosti (Jandourek, 2007, s. 100).

Hypotézy:

H.1: Vlivem specifického způsobu života Romů je nepřipravenost romských dětí při vstupu do základní školy vyšší než u dětí z majoritní společnosti.

H.2: Nevhodný postoj rodičů žáka ke vzdělání snižuje jeho úspěšnost ve výuce.

H.3: Dostatečná profesní připravenost učitelů přispívá ke zlepšení školních výsledků romských žáků.

Nástrojem k získání empirických údajů se staly otázky, k ověření či vyvrácení definovaných hypotéz byl použit dotazník. „*Dotazník je soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně*“ (Chráška, 2016, s. 158). Dotazník neobsahoval identifikační položky respondenta, byl anonymní. V dotazníku jsou kladeny uzavřené i polootevřené otázky, které respondentovi umožní vybrat si alternativu z uváděných možných odpovědí, ale současně nabízí volný řádek, ve kterém sám dotazovaný může něco přidat nebo projevit zcela jiný názor. Pro větší přehlednost a srozumitelnost, je u každé otázky vložena poznámka, která respondenty informuje o tom, zda je možnost vybrat jednu nebo více odpovědí. Dotazník obsahuje 14 otázek, v první části se jedná o základní otázky demografického typu a druhá část obsahuje konkrétní otázky zaměřené na zkoumanou problematiku.

5.3 Charakteristika výzkumného souboru

Dotazník se adresně obracel na konkrétní část populace, v tomto případě ředitele škol a jejich pedagogické pracovníky. V rámci konkrétního výzkumného šetření, které se zaměřuje na žáky prvního stupně bylo požádáno, aby respondenti byli z řad

pedagogických pracovníků právě prvního stupně, kteří ve svých třídách či ve své dosavadní praxi mají zkušenost s edukací romských mladších žáků. Nepřímým dotazováním – emailem, bylo osloveno celkem 15 základních škol ústeckého kraje. Z uvedených škol byly dvě základní školy praktické a speciální, zbylé základní školy byly školy běžného typu rozdílné jen ve velikosti, počtu žáků a pedagogických pracovníků. Do výzkumu se zapojilo celkem 83 respondentů. Tito dotazovaní vyplnili a zaslali zpět dotazník pomocí elektronického dotazníku.

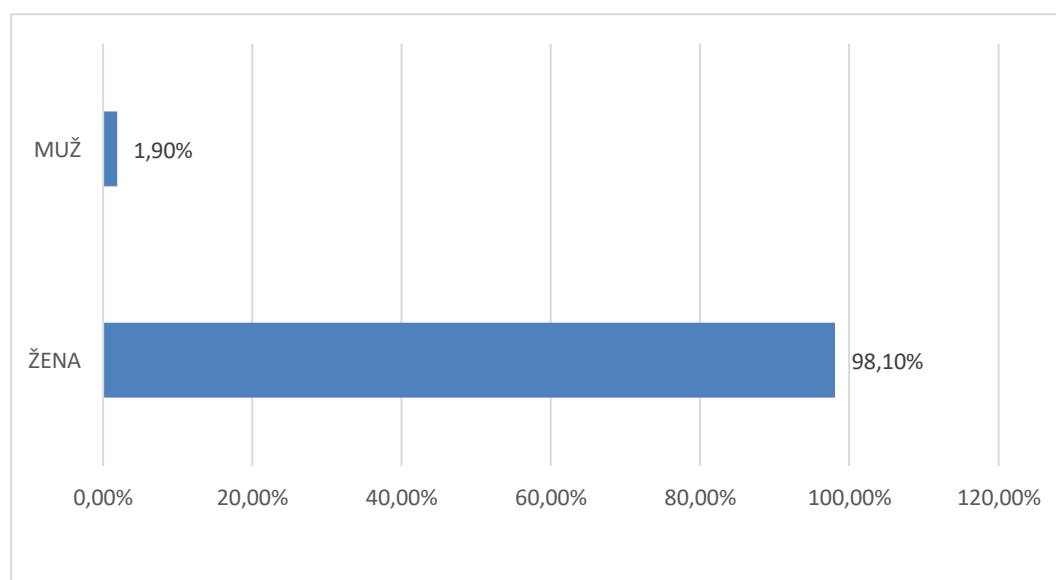
5.4 Analýza dat výzkumu

Výsledky kvantitativního šetření byly statisticky zpracovány a získaná data byla zapsána procentuálně do grafů a následně vyhodnocena slovně.

První část dotazníku se zaměřila na věk, pohlaví a délku praxe a byla vyjádřena v grafech.

Otázka č. 1:

Pohlaví

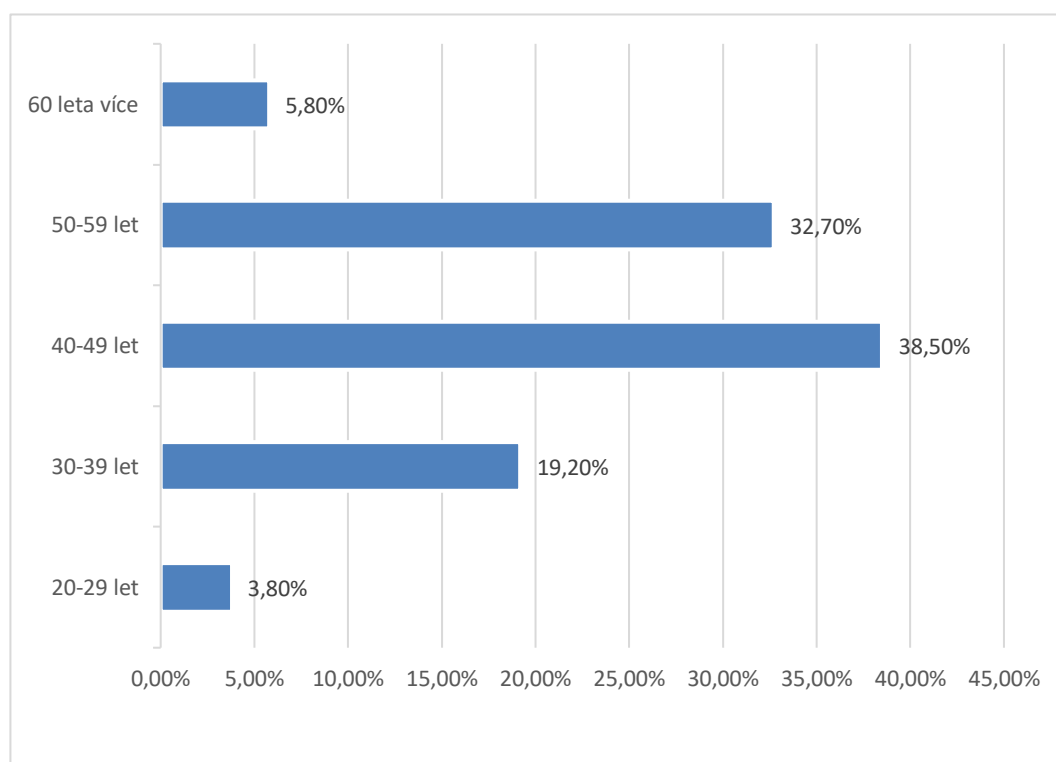


Graf 1: Vyjádření podílu ženského a mužského pohlaví

První otázka dotazníku se ptala na pohlaví respondentů. Dotazník zodpověděla valná většina pedagogů - žen. Tato situace se ale dala předpokládat vzhledem k feminizaci v českém školství.

Otázka č. 2

Věk

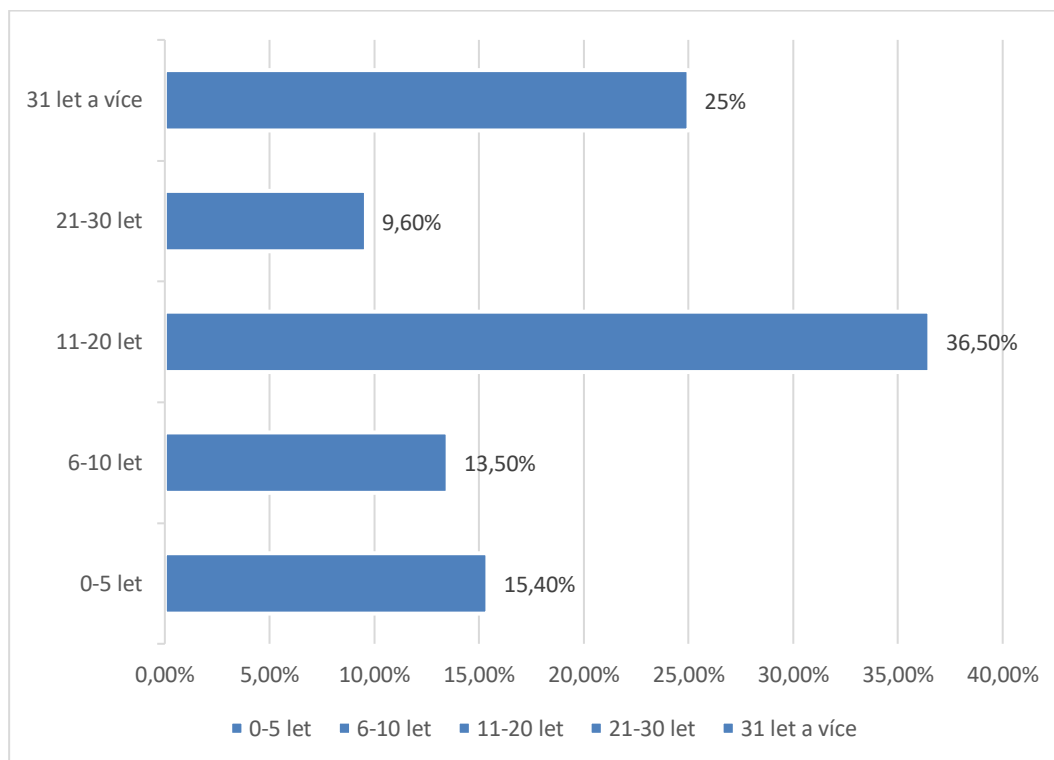


Graf 2: Věk respondentů

Druhá otázka se dotazovala na věk respondentů. Nejméně početnou skupinou dotazovaných byly nejmladší respondenti ve věkovém rozmezí 20-29 let a skupina učitelů či asistentů ve věku 60 a více let. Největší věkový podíl respondentů je mezi třicátým až padesátým devátým rokem věku.

Otázka č. 3

Počet let praxe ve školství



Graf 3: Rozdělení učitelů a asistentů podle délky práce s romskými dětmi.

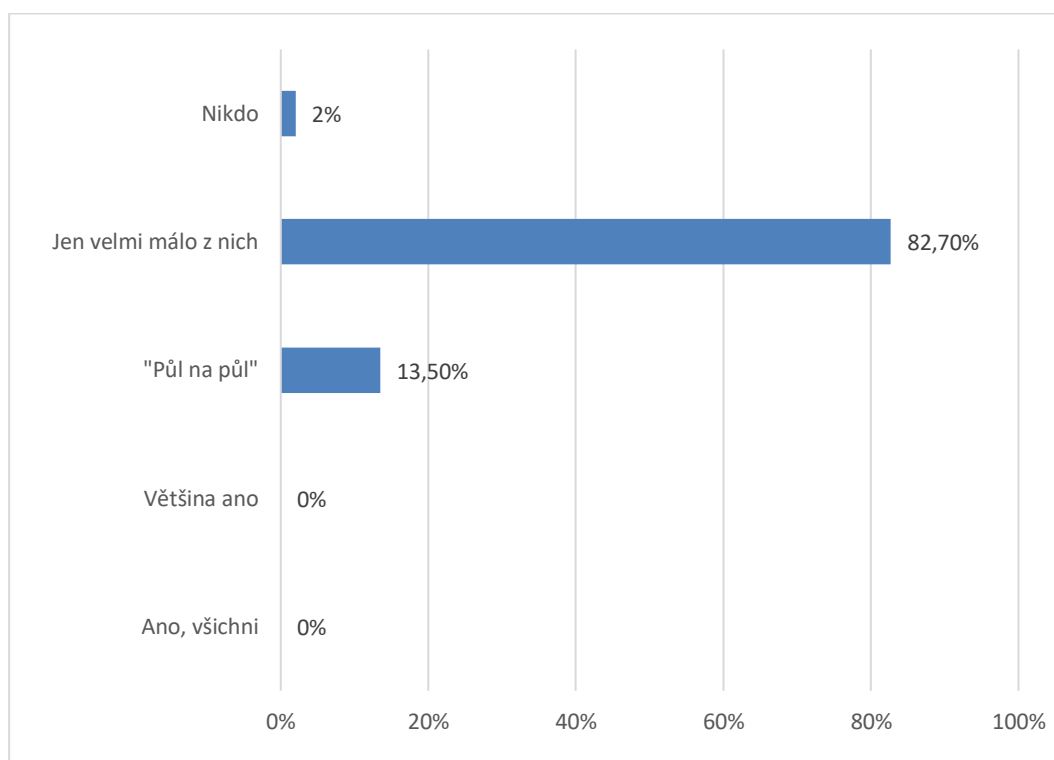
Třetí otázkou dotazníku byla otázka na zjištění délky praxe učitelů – respondentů. Délku praxe udali respondenti ve velmi širokém rozpětí od jednoho roku až po více než 40 let praxe ve školství. Největší zastoupení měli pedagogové v délce praxe v rozmezí 11 až 20 let. Druhou největší skupinu tvořili respondenti s délkou praxe od 31 let a více.

Další část dotazníku se věnuje konkrétním otázkám z oblasti zkoumané problematiky romských žáků z pohledu učitele či asistenta pedagoga. Jedná se o otázky zjišťující připravenost romských žáků na vstup do základní školy, důvody jejich nepřipravenosti a konkrétní rozdíly mezi romskými žáky a žáky z majoritní společnosti v této problematice. Otázky dále směřují ke zjištění příčin selhávání romských žáků ve výuce,

ve kterých předmětech žáci konkrétně selhávají. Pomocí otázek v dotazníku je dále snaha určit rozsah absence romských žáků či podpory rodiny při domácí přípravě žáka.

Otázka č. 4

Jsou podle Vás romští žáci dostatečně připraveni na vstup do první třídy?

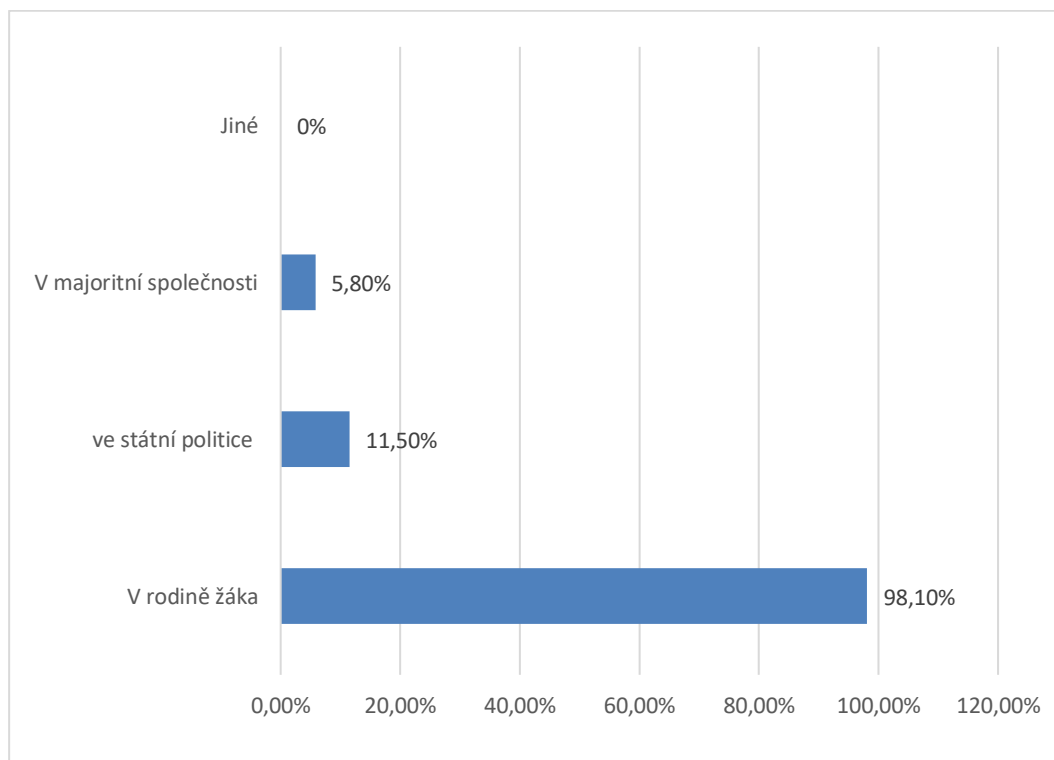


Graf 4: Přípravenost romských dětí na vstup do prvních tříd základních škol.

Přes 80 % dotazovaných pedagogů se při této otázce vyjádřilo shodně. Jejich odpověď zněla, že je jen velmi málo romských žáků při vstupu do první třídy základní školy připraveno na požadavky s tím spojené. 2 % respondentů dokonce uvedli možnost, že žádný z romských žáků touto připraveností vůbec nedisponuje. 13,5 % z nich připouští, že je to „půl na půl“. Možnost, že všichni romští či alespoň většina těchto žáků je dostatečně připravena na vstup do prvních tříd neudal jediný respondent.

Otázka č. 5

V čem podle Vás spočívá nepřipravenost romských žáků při vstupu na ZŠ?

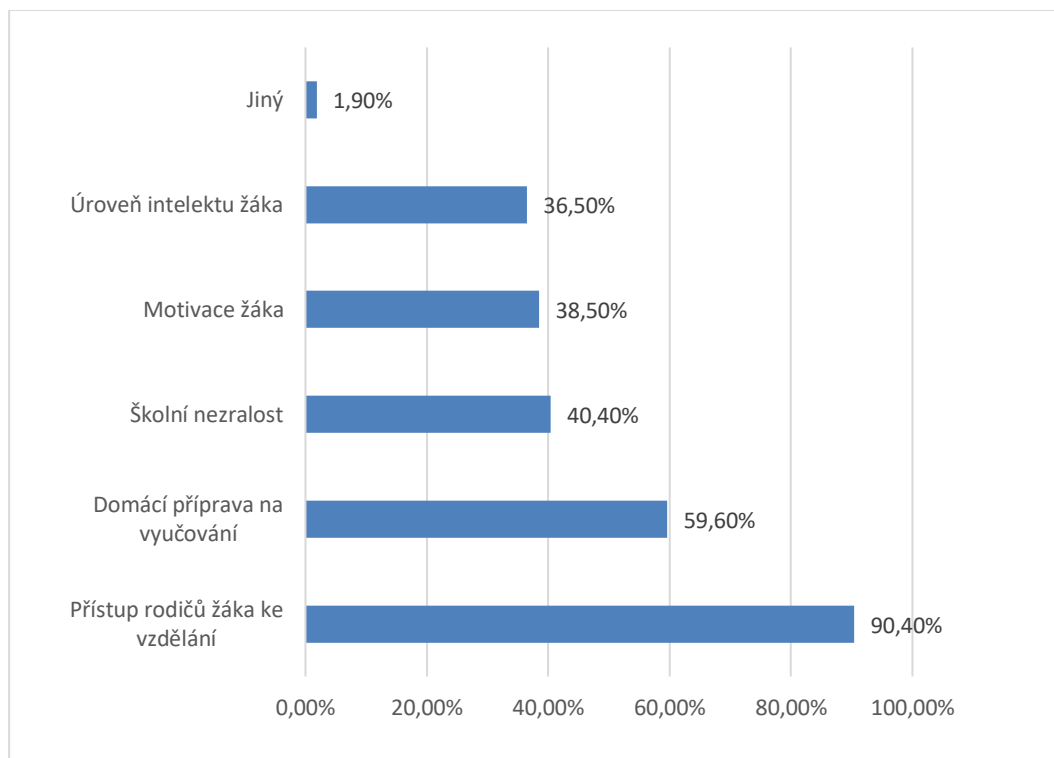


Graf 5: Důvod nepřipravenosti romských žáků při vstupu na ZŠ

I v této další otázce je podíl zastoupení jedné odpovědi velice významné. V otázce, která sleduje příčiny nepřipravenosti žáků při vstupu do základní školy totiž 98,1 % tedy drtivá většina učitelů a asistentů dává za vinu výše zmíněnou nepřipravenost romských žáků zejména rodině žáka. U této otázky měli respondenti možnost vybrat více možností. Někteří z respondentů spatřují problém také ve státní politice, je to 11,5 %. Jen malé procento dotazovaných pak vybralo možnost, že by mohl problém vznikat i na straně veřejnosti z řad majoritní společnosti. Vlastní názor či jinou odpovědi v kolonce dotazníku „jiné“ žádný z respondentů v této otázce nevyužil.

Otázka č. 6

Jaký je podle Vás nejzásadnější rozdíl mezi romskými žáky a žáky z majoritní společnosti?

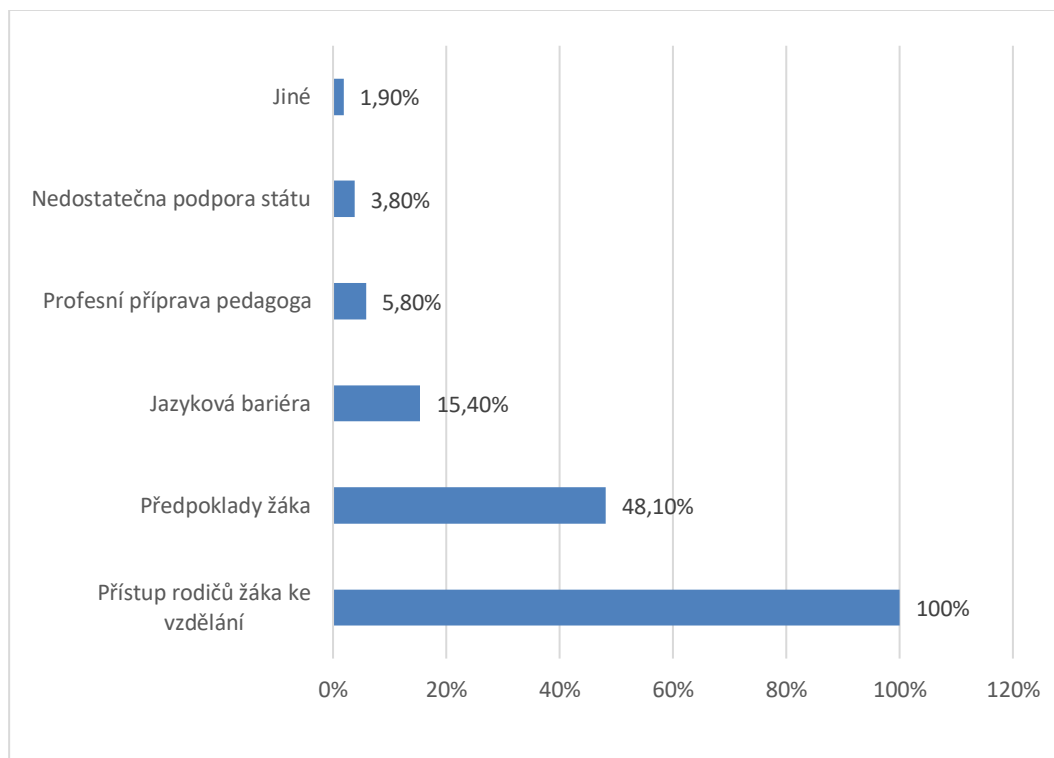


Graf 6: Vyjádření rozdílu mezi romskými žáky a žáky z majoritní společnosti

Tento graf znázorňuje otázku, v čem spočívá selhávání romských žáků oproti žákům z majoritní společnosti. Učitelé i v této otázce měli možnost zvolit více odpovědí. Odpověď: přístup rodičů žáka ke vzdělání vybralo přes 90 % respondentů. Kromě této odpovědi však dle výsledku respondenti usuzují, že rozdíl do značné míry spočívá i v domácí přípravě 59,6 %, školní nezralosti při nástupu žáka do první třídy základní školy a v nemalé míře jsou zastoupeny i odpovědi motivace a úroveň intelektu žáka. Jeden respondent zde využil možnosti vložit vlastní názor a odpověď zněla: „*Dosažené vzdělání Romové většinou nepovažují za svou životní prioritu.*“ Což je názor, který byl v teoretické části diplomové práce zmíněn. Tato odpověď může být zařazena do odpovědi – přístup rodičů žáka ke vzdělání, či motivace žáka.

Otázka č. 7

Jaké jsou podle Vás možné příčiny selhávání romských žáků ve vzdělávání?



Graf 7: Příčiny selhávání romských žáků.

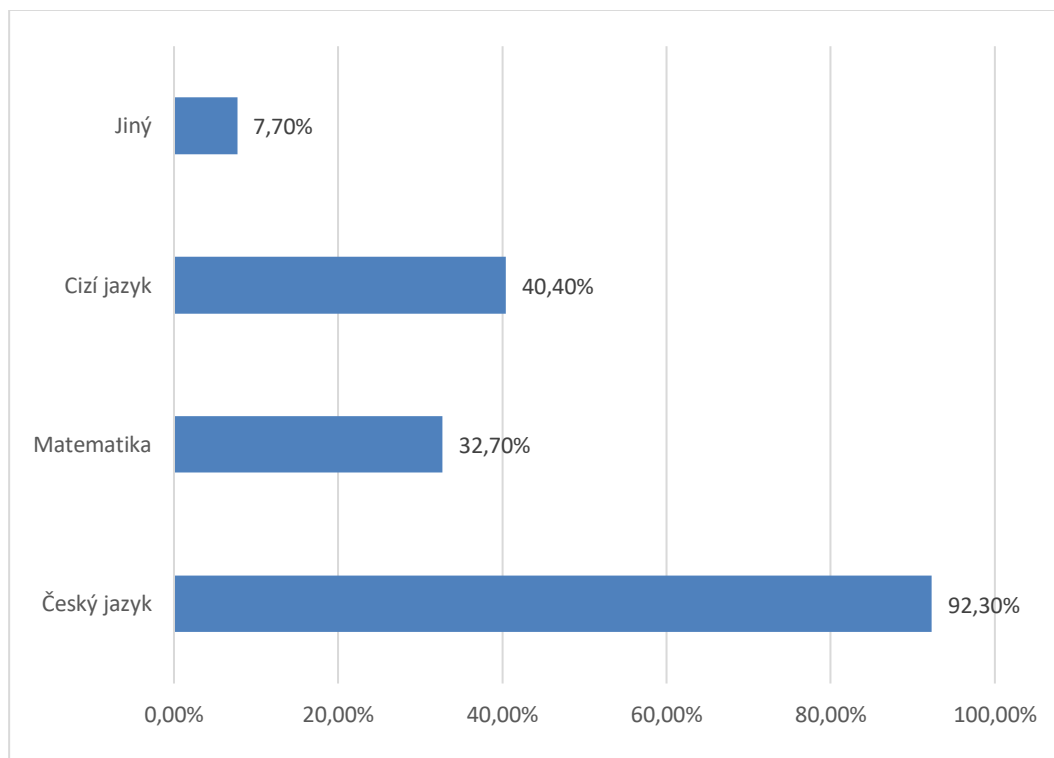
Z grafu je patrné, že zcela všichni dotazovaní spatřují hlavní příčinu školního neúspěchu romských žáků v samotné rodině žáka, v přístupu rodičů ke vzdělání. Jako další příčinu respondenti zvolili předpoklady na straně žáka a jazykovou a komunikační bariéru – bariéru v rozdílnosti romského a vyučujícího jazyka. Poslední zmíněnou příčinu potvrzuje volná odpověď jednoho z respondentů:

„Velmi malá slovní zásoba, neznalost významů slov.“ Další jednotlivé volné odpovědi k této otázce byly:

„Chybí pravidelná a systematická práce“ a „Častá absence“, která bude ale předmětem jedné z dalších otázek.

Otázka č. 8

Ve kterých předmětech romské děti nejčastěji selhávají?



Graf 8: Selhávání žáků v konkrétních předmětech.

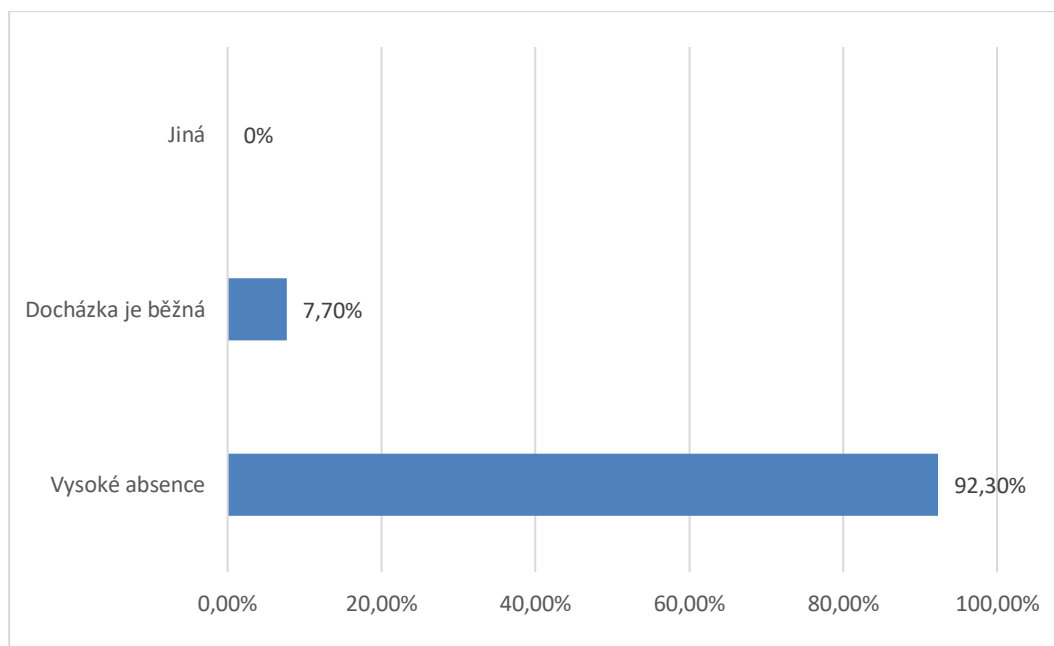
Dle 92 % respondentů působí největší problémy romským žákům výuka českého jazyka, následuje cizí jazyk a matematika, všechny možnosti mají poměrně vysoký podíl. K této otázce se vyjadřovala řada respondentů, např:

„Cizí jazyk, protože vyžaduje domácí přípravu – slovní zásoba.“ I přes zvýšenou nutnost opakování slovíček apod., s tímto tvrzením lze i nesouhlasit, neboť domácí příprava je do jisté míry zapotřebí i u jiných předmětů, pokud žák v předmětech selhává.

„Nedá se přesně určit – některým jde Čj a Ma ne a druhému naopak.“ Tento názor poukazuje na individualitu žáků, kterou je samozřejmě třeba brát v potaz.

Otázka č. 9

Jak hodnotíte školní docházku romských žáků?

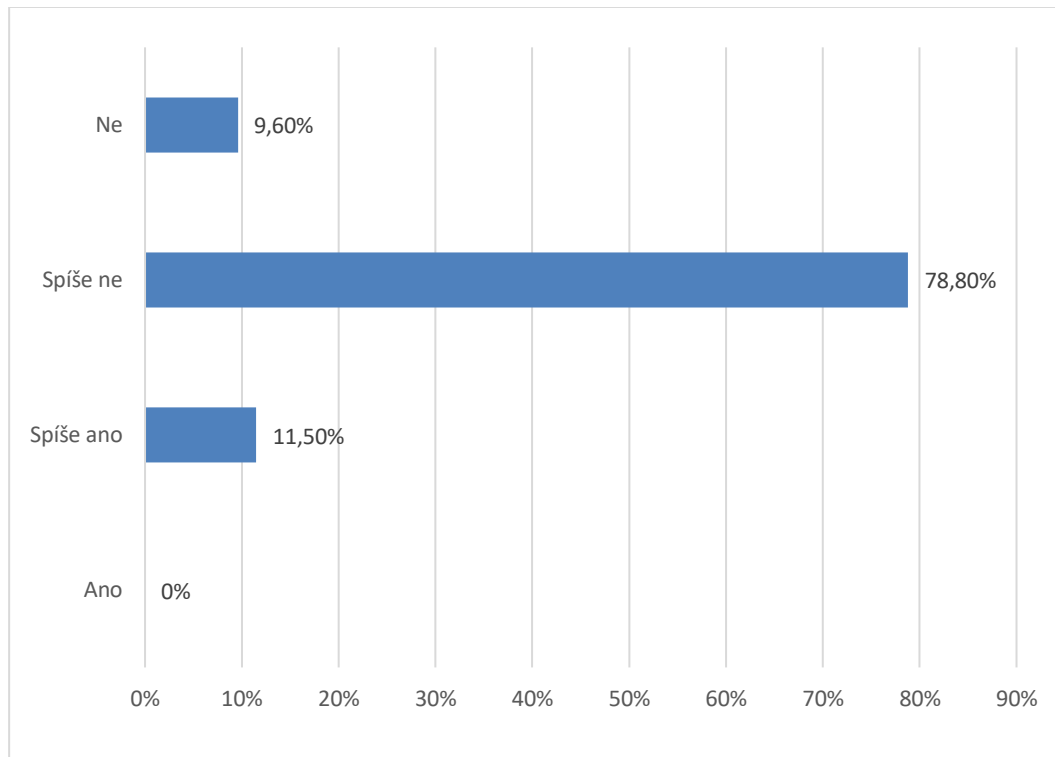


Graf 9: Vyjádření docházky romského žáka.

Problematiku četnosti absence romských žáků na prvním stupni základních škol řeší další otázka dotazníku. Hodnocení docházky romských žáků znázorňuje graf, dle kterého je patrné, že učitelé se opravdu potýkají s vysokou absencí u romských žáků. Přes 90 % respondentů se vyjádřilo, že absence romských žáků je podstatně vyšší než u dětí z majoritní společnosti. Jako běžnou docházku romských žáků srovnatelnou s docházkou žáků z majoritní společnosti označilo pouze necelých 8 % respondentů.

Otázka č. 10

Nosí romští žáci na vyučování potřebné pomůcky?

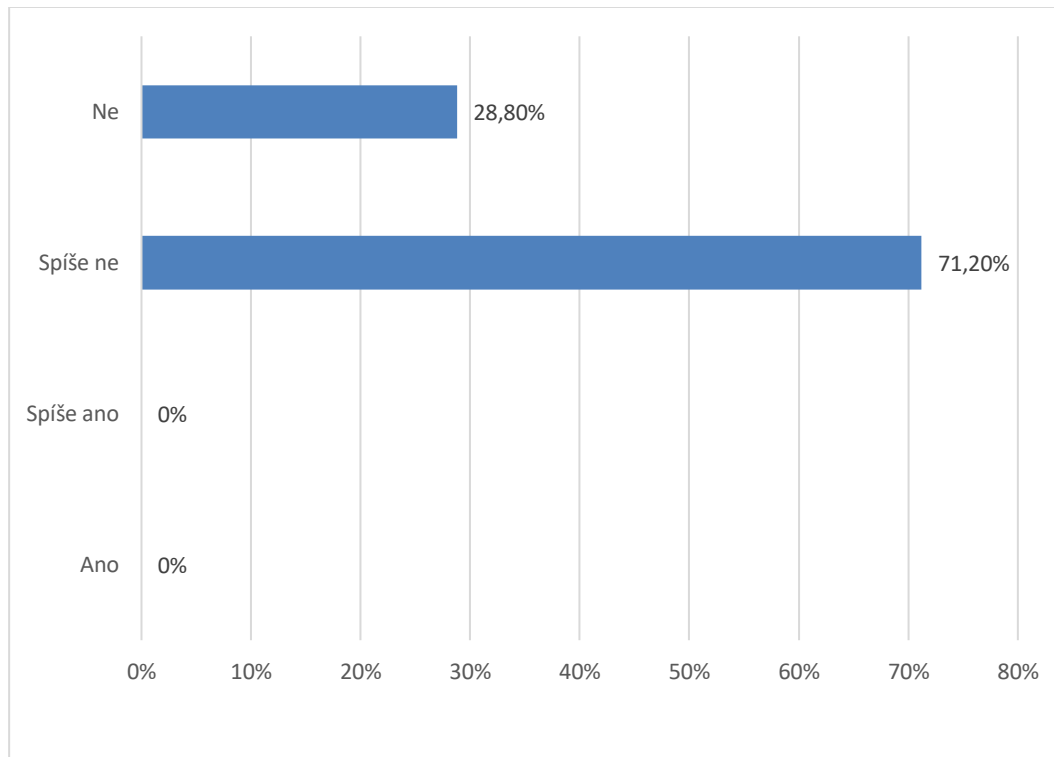


Graf 10: Nošení pomůcek na vyučování.

Otázka č. 10 se zabývá problematikou nošení pomůcek do vyučování. Dotazuje se respondentů, zda romští žáci nosí potřebné pomůcky do vyučovacích hodin. Necelých 10 % respondentů zvolilo variantu, že romští žáci na vyučování nenosí pomůcky vůbec, dalších 78,8 % dotazovaných má zkušenosti s tím, že jim žáci na vyučování nenosí potřebné pomůcky dostatečně. I v tomto případě jsou odpovědi poměrně jednoznačné a velké procento učitelů a asistentů prostřednictvím dotazníku potvrzují, že problematika nenošení pomůcek je u romských žáků značná. Nicméně necelých 12 % je přesvědčeno, že nošení pomůcek romskými žáky je poměrně dostačující.

Otázka č. 11

Je podle Vašich zkušeností domácí příprava romských žáků dostatečná?

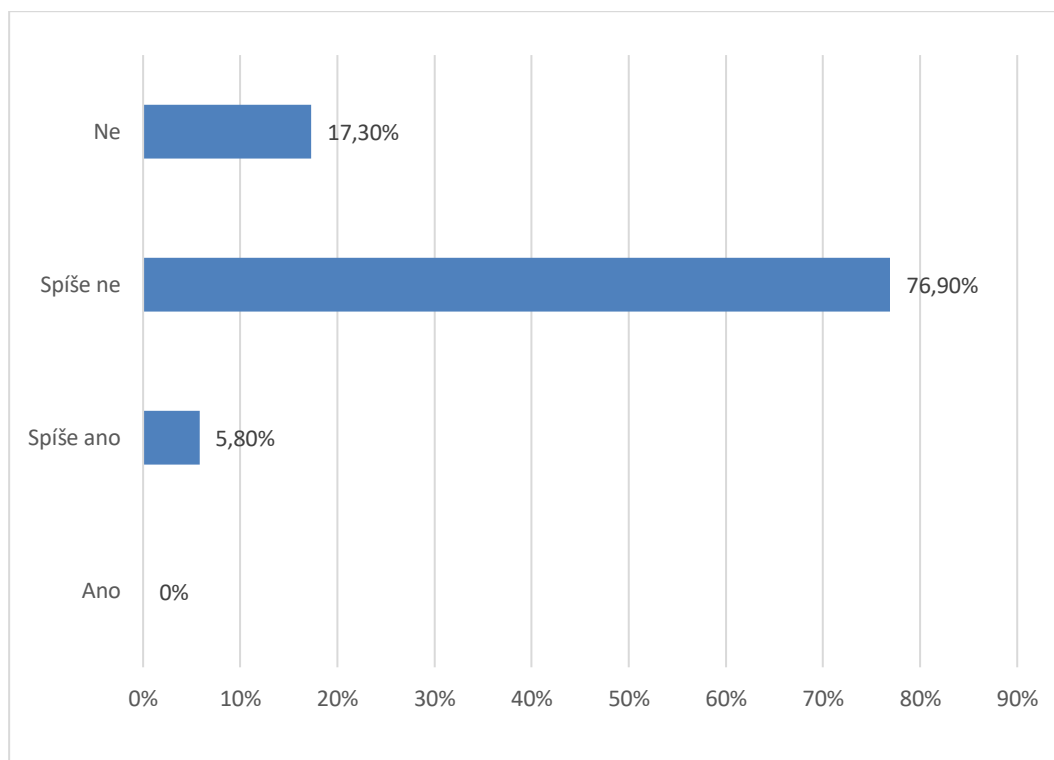


Graf 11: Domácí příprava romských žáků.

Důležitou součástí dotazníku je otázka, která řeší domácí přípravu romských žáků na vyučování. Graf znázorňuje, že přes 70 % respondentů hodnotí domácí přípravu romských dětí jako spíše nedostatečnou a téměř 3 % respondentů domácí přípravu romských žáků považují za nedostatečnou zcela. Možnost odpovědi ano či spíše ano v tomto případě nevyužil jediný respondent.

Otázka č. 12

Domníváte se, že mají romské děti doma dostatečný prostor a podmínky pro domácí přípravu na vyučování (psací stůl, pomůcky apod.)?

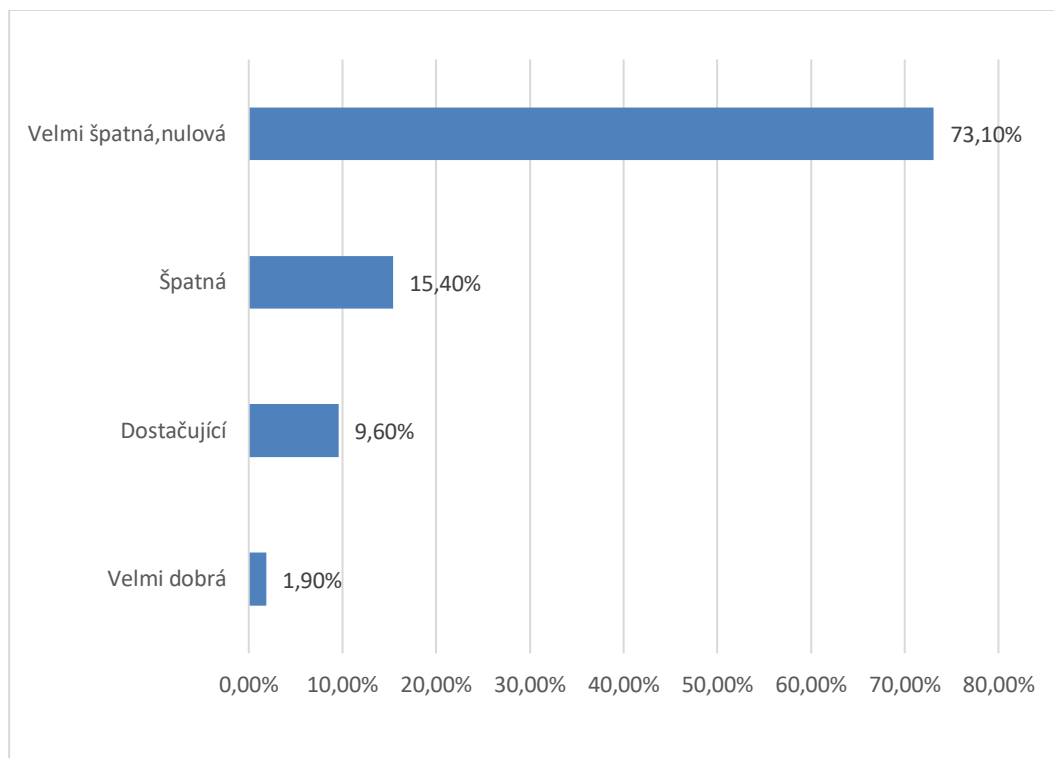


Graf 12: Stav domácího zázemí pro výuku.

Tento graf znázorňuje stav domácího zázemí v rodině romského žáka, má-li dostatečný prostora podmínky pro přípravu domácích úkolů apod. O tom, že romské děti mají doma dostatečné podmínky či prostor pro domácí přípravu na vyučování není přesvědčen žádný z respondentů, ale téměř 6 % si na základě vlastních zkušeností myslí, že spíše mají. Většina dotazovaných se ale domnívá, že spíše toto zázemí děti doma nemají, zcela je o tom přesvědčeno přes 17 % dotazovaných.

Otázka č. 13

Jaká je podle Vás spolupráce s rodiči těchto žáků

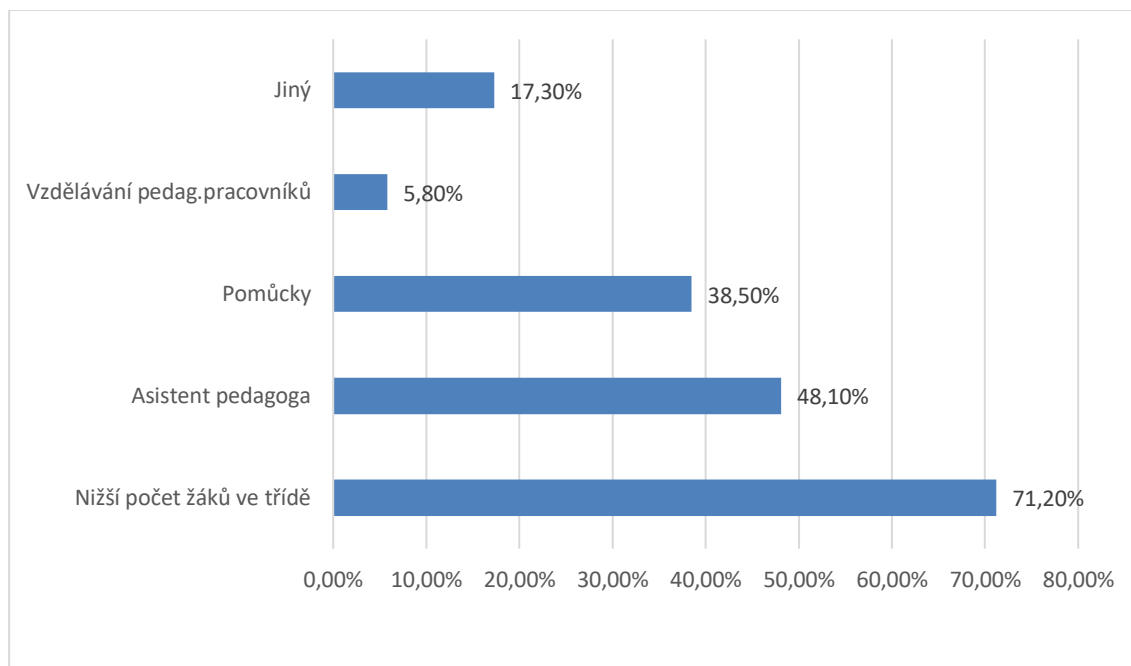


Graf 13: Spolupráce rodičů romského žáka a školy.

Na otázku spolupráce rodičů romského žáka, školy a učitelů odpovídali respondenti v další otázce. Na vysloveně velmi špatnou spolupráci s rodiči romských žáků si prostřednictvím dotazníků stěžovalo většina respondentů, a to konkrétně přes 70 % z nich. Jako špatnou ji označilo 15 % dotazovaných oproti 9 %, kteří ji považují za dostačující. Necelé 2 % pedagogů a asistentů je s komunikací s rodiči žáků zcela spokojena a považují ji za velmi dobrou.

Otázka č. 14

Který z nástrojů by Vám při výuce romských žáků pomohl?



Graf 14: Nástroje pro podporu výuky.

Poslední otázka, která se týkala podpory učitelům při výuce romských žáků vzbudila největší ohlasy. Nejvíce volený nástroj k pomoci učitelům ve výuce, které dotazník v odpovědích nabízel, byl nižší počet žáků ve třídě, 71 %. Také asistenta pedagoga by volilo poměrně velké procento dotazovaných, stejně tak větší množství a výběr názorných pomůcek a učebnic s ohledem na specifickou výuku romských žáků. Dostupnější a častější vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti edukace romských žáků by si zvolilo pouze 5,8 % dotazovaných.

Učitelé i asistenti v možnosti „jiné“ konkretizovali podporu, kterou považují za důležitou při jejich práci, např:

„Větší důslednost státu k docházce žáků do školy, větší motivace rodičů ke vzdělávání.“

„Sociální asistent, služby, které by poskytovaly rodičům informace o správném mateřství, péči o dítě a jeho výchově (správné vedení).“

„Výchova rodičů“

„Asistence, pomoc a dohled v rodině.“

„Interaktivní tabule ve třídě (pracuji ve vyloučené lokalitě, názornost je velmi důležitá).“

Některé z odpovědí potvrzují odpovědi předešlých otázek dotazníku. Jiné jsou vyjádřením čistě subjektivního pocitu a nemalým překvapením, např.:

„Proč by měli mít výhody?“

„Znovuzavedení zvláštních – speciálních škol.“

„Opravdu povinná docházka.“

5.5 Interpretace výsledků výzkumu

Cílem výzkumu diplomové práce, bylo zjistit, jak sami učitelé a asistenti pedagoga nahlízejí na připravenost romských žáků při vstupu do první třídy základní školy, jak poté tito žáci zvládají výuku na prvním stupni, v čem spočívá hlavní problém s adaptací těchto žáků oproti žákům z majoritní společnosti a do jaké míry školní výsledky romských žáků ovlivňuje jejich domácí prostředí a kulturní rozdíly.

Pomocí dotazníku se hledaly příčiny stojící za častým selháváním při edukaci těchto žáků. Zjišťovala se míra absence romských žáků a v neposlední řadě výzkum hledal pomocí učitelů vhodné nástroje pro podporu výuky romských žáků.

V rámci výzkumného šetření byly stanoveny základní hypotézy, které se na základě dotazníkového šetření měly potvrdit nebo vyvrátit. Výzkumný vzorek tvořili učitelé z 15 škol ústeckého kraje, kteří měli nebo mají zkušenost se vzděláváním romských žáků. Jejich délka praxe byla velmi rozdílná, odpovědi však často velmi shodné.

Hypotéza č. 1: Vlivem specifického způsobu života Romů je nepřipravenost romských dětí při vstupu do základní školy vyšší než u dětí z majoritní společnosti.

Z dotazníkového šetření je patrné, že nepřipravenost romských žáků na vstup do první třídy základní školy je poměrně značná. Většina dotazovaných je přesvědčena, že jen velmi málo z nich je při přechodu z předškolního vzdělávání do nástupu na základní školy bez obtíží. Je zajímavé, že z celého výzkumného souboru dotazovaných ani jeden z nich neuvedl možnost, že by alespoň malá část romských žáků při nástupu do první třídy mohla disponovat dostatečnou připraveností.

V následujících otázkách dotazníku byla potřeba zjistit, v čem tkví příčiny této nepřipravenosti. Respondenti se opět ve velmi vysokém počtu vyjádřili, že hlavním problémem v tomto diskutovaném tématu je především samotná rodina romského žáka. Problémy a obtíže při edukaci romských žáků a v tomto případě zejména vstup na základní školu, jsou dle učitelů a asistentů vysoké a přičítají je jednoznačně rodině žáka, málo podnětnému prostředí, specifickému způsobu života Romů, jejich uvažování a demotivaci. Jen opravdu malá část dotazovaných vidí problém v současné politice, a co je zajímavé, jen malá hrstka respondentů připouští, že by určitý podíl viny ležel i v majoritní společnosti a v jejich přístupu k této minoritě.

Respondenti se dále měli možnost vyjádřit a porovnat žáky z majoritní společnosti a žáky romské. V čem sami učitelé vidí nejzásadnější propast, příčiny těchto rozdílů. Učitelé i asistenti ve velmi vysoké míře volili odpověď, která koreluje s předchozí otázkou. I zde spatřují respondenti nejvyšší podíl viny a zodpovědnosti v rodině žáka, v přístupu rodičů žáka ke vzdělání a v nedostatečné domácí přípravě žáka na vyučování.

Hypotéza, která byla pro účel výzkumu definována a zkoumána, tedy může být po vyjádření názorů učitelů a asistentů v dotazníku na základě jejich praxe a zkušeností uznána jako potvrzená.

Hypotéza č. 2: Nevhodný postoj rodičů žáka ke vzdělání snižuje jeho úspěšnost ve výuce.

Po obtížném vstupu romského žáka do prvních tříd základních škol a po jeho adaptaci na školní prostředí, organizaci a pravidla školního řádu, dítě pokračuje ve vzdělávání na prvním stupni. Podle odborníků i učitelů je tato oblast neméně problematická. Rodina žáka, která byla dle výzkumu hlavní příčinou zhoršené adaptace při přechodu z předškolního do školního prostředí, je podle dalšího výzkumu též zodpovědná za školní selhávání svých dětí.

Možnost odpovědět, že hlavní příčinou školních neúspěchů romského žáka na prvním stupni základní školy je přístup rodičů žáka ke škole a ke vzdělání a způsob života rodiny, využilo 100 % všech dotazovaných. Také z dalších odpovědí dotazníku lze vyčíst, že za častým školním neprospěchem stojí příčiny, které mají svůj původ v rodině žáka. Jedná se o vysoké absence žáků, nedostatečnou spolupráci či špatnou komunikaci rodičů a školy, nepřipravenost a nenošení pomůcek na výuku, nedostatečná domácí příprava na vyučování nebo nevhodné domácí prostředí k přípravě domácích úkolů a k učení. Tyto odpovědi jednoznačně potvrzují výzkumnou hypotézu.

V tomto případě však i vysoké procento odpovědí u jiné odpovědi naznačuje i další souvislost. Polovina respondentů totiž vidí další příčinu v samotném žákovi, v jeho osobních předpokladech. Intelekt a osobnost žáka se v mladším školním věku více projevuje, učitelé pozorují některé snížené schopnosti těchto žáků a považují je dle svého názoru za možnou příčinu selhávání těchto dětí při výuce.

Jazyková a komunikační bariéra tedy bariéra v rozdílnosti romského a vyučujícího jazyka je odborníky často zmiňovaná příčina, která může stát za selháváním romských žáků. V případě respondentů však tuto odpověď volilo jen velmi malé procento. Přesto lze spatřovat jistou spojitost u velmi četných odpovědí respondentů, které potvrzují, že nejčastější chybovost či selhávání žáků je právě v předmětu český jazyk.

Hypotéza č. 3: Dostatečná profesní připravenost učitelů přispívá ke zlepšení školních výsledků romských žáků.

Vztah učitelů k žákům romského původu je výrazně ovlivněn úrovní jejich vědomostí o romském etniku. Učitelé a asistenti, kteří chtějí získat lepší výbavu pro práci s romskými dětmi a tím podpořit jejich školní úspěšnost, a kteří chtějí efektivně pracovat s romskými žáky, by se v této oblasti měli dále dostatečně vzdělávat. Měli by mít znalosti o historii, jazyce a kulturních specifikách. Měli by mít povědomí o otázkách sociálního vyloučení a s tím často spojenou chudobou. Měli by se zajímat o didaktické postupy ve výuce českého jazyka i v ostatních předmětech.

Rozsáhlá profesní připravenost učitelů zahrnuje např. workshopy, školení a semináře s tematikou romské komunity, školení o vzdělávání Romů, kurzy pro pedagogy o sociokulturních odlišnostech romských žáků, poznatky z multikulturní výchovy aj. Taková příprava učitele na vzdělávání romských žáků je klíčová nejen pro samotného učitele, kterému pomáhá vyhodnotit a dostatečně zvládnout situace ve školním prostředí, které jsou pro romské žáky a jejich rodiče specifické. Ale samozřejmě také romským žákům a jejich rodičům. Žákům, které dostatečně připravený pedagog dokáže správně motivovat, rozpoznat problém a pracovat s ním. Rodičům žáka, kterým usnadní a zlepší komunikaci s učitelem, asistentem i s vedením školy. Dokáže správnou formou rodičům předat informace tak, aby romský rodič lépe spolupracoval.

Pro potvrzení či vyvrácení poslední výzkumné hypotézy sloužily v dotazníku zejména dvě konkrétní otázky. Jejich vyhodnocení bylo jistým překvapením. Velmi málo dotazovaných si zvolilo jako jednu z možných příčin selhávání romských žáků nedostatečnou profesní přípravu učitelů či asistentů na vzdělávání romských dětí.

Zásadní otázkou bylo hledání vhodných nástrojů, které by mohly práci učitelů usnadnit. Dostupnější a častější vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti edukace romských žáků si jako odpověď vybralo pouhých 5,8 % dotazovaných.

V tomto případě tak k potvrzení hypotézy nedošlo.

Shrnutí

V úvodu praktické části diplomové práce byly definovány tři výzkumné hypotézy. Cílem výzkumu pak bylo tyto hypotézy vyvrátit či potvrdit. Na základě zkušeností a praxe učitelů a asistentů pedagoga z prvního stupně základních škol v okrese Most, Chomutov a Ústí nad Labem byly vyplněny dotazníky, které se staly nástrojem pro vyvrácení či potvrzení těchto hypotéz. Jak je výše popsáno, hypotézy 1 a 2 byly potvrzeny, 3. hypotézu se na základě odpovědí respondentů potvrdit nepodařilo.

ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývá problematikou vzdělávání Romů. Odborné publikace a výzkumy ukazují, že vzdělanostní struktura romského etnika a majoritní společnosti se velmi liší, a to v neprospěch romské menšiny. Značná část Romů dosáhne pouze základního vzdělání a často navíc s obtížemi. Jako překážky, znesnadňující romským dětem vzdělávání, se nejčastěji uvádí rodinné prostředí. Zejména málo podnětné prostředí pro rozvoj dětí, nedostatečná příprava na výuku či negativní vztah Romů ke škole a ke vzdělání. Ovšem autoři konstatují, že Romové nejsou za svou vzdělanostní situaci zodpovědní jen sami. Příkladem těchto překážek bývá zmiňován odlišný historický a sociokulturní vývoj Romů a s tím spojený přístup majoritní společnosti. Vzdělanostní dráhu romských dětí může do jisté míry ovlivňovat nepružný školský systém a jeho nečinnost. Časté umístění romských dětí, které jsou mentálně v pořádku, do speciálních a praktických škol. Za problematické můžeme považovat i diagnostické testy používané pro určení školní zralosti dětí. Příčinu školních neúspěchů romských žáků je v neposlední řadě spatřována i v jazykové bariéře.

Cílem diplomové práce tedy bylo odhalit, jaké faktory jsou nejčastěji považovány za příčinu školního neúspěchu romských žáků na prvním stupni základní školy, a to z pohledu učitelů a asistentů pedagoga.

Významným zjištěním výzkumu této diplomové práce je skutečnost, že většina respondentů spatřuje poměrně nekriticky jediný zdroj všech obtíží romských žáků v rodině. Učitelé i asistenti pedagoga, kteří mají zkušenost s výukou romských žáků, vidí značný problém v neodpovědném přístupu romských rodin ke vzdělání. Jedním z několika negativních faktorů v této problematice je podle nich velmi vysoká absence, která vlivem rodičů, kteří tuto nedocházku mnohdy podporují a hraničí tak se skrytým záškoláctvím, způsobuje romským žákům nemalé těžkosti při vzdělávání. Častými negativními jevy, které ovlivňují vzdělávací předpoklady žáka a vytváří obtížné prostředí pro jejich edukaci jsou dle dotazovaných nepodnětné domácí prostředí, nepřipravenost na výuku, nespolupráce rodičů a školy a nezáměr o vzdělání svých dětí ze strany rodičů. V kombinaci s případným intelektuálním deficitem žáka tvoří tyto faktory základ pro jeho školní selhávání.

Existují různé možnosti, jak romským dětem, jejich rodičům, pedagogům a škole vstup do základní školy a následnou výuku usnadnit.

Jedním z navrhovaných řešení by mohlo být navštěvování předškolních zařízení v plném rozsahu či častější využívání přípravných tříd při základních školách. Děti si zde osvojí nedostatečné či chybějící návyky a zmírní se také jazyková bariéra.

Dalším opatřením může být hojnější využívání asistenta pedagoga, který se žákům může věnovat individuálně a v edukaci žáků je velkým pomocníkem pro pedagoga i žáky samotné.

Při výuce je třeba žáky více motivovat a využívat k edukaci romských žáků specifický přístup, rozvíjet pozitivní přístup ke vzdělání např. formou motivačních her. Pozitivní postoj je třeba pěstovat i ve vztahu rodičů ke škole a ke vzdělání. Pokusit se zapojit více rodiče do činnosti školy, do školních aktivit a ukázat rodičům důležitost vzdělávání pro budoucí lepší život jejich dětí. Ze strany pedagoga větší zájem o rodinné prostředí žáka.

Jiným řešením může být také jakási „výchova pedagogů.“ Důležitý je systém přípravy budoucích pedagogů a také dalšího vzdělávání v průběhu praxe. Zajistit kurzy, přednášky a metodické semináře pro pedagogy a asistenty. Učitelé by si mohli předávat s kolegy zkušenosti z praxe, uvádět praktické zkušenosti, představovat modelové situace apod.

Na závěr je třeba zdůraznit, že je také důležité změnit celkové nahlížení majoritní populace na tuto problematiku a změnit své chápání a přístup k romskému etniku, snažit se vnést do majoritní společnosti povědomí, že zlepšení podmínek vzdělávání Romů, se do budoucna vyplatí.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- BALVÍN, J., 2007. *Metody výuky romských žáků*. Praha: Radix. ISBN 978-80-86031-73-6.
- BARTOŇOVÁ, M., 2009. *Strategie ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním se zřetelem na romské etnikum v počátečním vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5103-4.
- DAVIDOVÁ, E., 2004. *Romano drom-cesty Romů*. 2.vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-0524-5.
- DISMAN, M., 2011. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1966-8.
- DVOŘÁČEK, J., 2005. *Pedagogika pro učitele odborných předmětů*. Praha: Oeconomica. ISBN 80-245-0886-9.
- DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M., 2009. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2863-6.
- FEREJENČÍK, J., 1995. *Vplyv špecifickej organizácie zaškolovania na výkony romských žiakov*. Pedagogická revue, roč. 47, č. 3-4.
- GAVORA, P. a kol., 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.
- HOLEČEK, V., 2001. *Aplikovaná psychologie pro učitele*. Plzeň: Západačeská univerzita v Plzni. ISBN 80-7082-739-4.
- CHRÁSKA, M., 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.
- JANDOUREK, J., 2007. *Sociologický slovník*. Praha: Portál ISBN 978-80-7367-269-0.
- JARKOVSKÁ, L. a kol., 2015. *Etnická rozmanitost ve škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0792-4.

KALEJA, M., 2011. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-7368-943-8.

KALEJA, M., 2014. *Determinanty edukace sociálně vyloučených žáků z pohledu speciální pedagogiky*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7464-544-0.

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

KOHOUTEK, R. a kol., 1996. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství CERM s.r.o. ISBN 80-85867-94-X

MANN, A. B., 2001. *Romský dějepis*. Praha: Fortuna. ISBN 80-7168-762-6.

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

MIKOVÁ, D. *Jaká je romská a neromská rodina?* In Bulletin Muzea romské kultury, 2004, č. 13.

NAVRÁTIL, S., MATTIOLI, J., 2001. *Jak pomoci romským dětem stát se úspěšnými žáky: Praktická rukověť pro učitele*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-009-3.

NEČAS, C., 1999. *Romové v České republice včera a dnes*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-7067-952-2.

PÍŠOVÁ, M., 2011. *Teorie a výzkum odbornosti v učitelské profesi*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5744-9.

PRŮCHA, J., 2002. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-621-7.

PRŮCHA, J. a kol., 2008. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-416-8.

- PRŮCHA, J., 2010. *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3069-1.
- PRŮCHA, J., 2010. *Interkulturní psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-709-1.
- PRŮCHA, J., 2011. *Multikulturní výchova*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-502-2.
- ŘÍČAN, P., 2000. *S Romy žít budeme-jde o to jak*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-410-9.
- ŠÍŠKOVÁ, T. a kol., 2001. *Menšiny a migranti v České republice*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-648-9.
- ŠOTOLOVÁ, E., 2001. *Vzdělávání Romů*. Praha: Grada. ISBN: 80-247-0277-0.
- VÁGNEROVÁ, M., 2014. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0696-5.
- TEPLÁ, M., FELCMANOVÁ, L., 2016. *Asistent pedagoga: jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. Praha: Verlag Dashöfer. ISBN 978-80-87963-33-3.

Seznam použitých internetových zdrojů

- SANKOT, J., *Moderní dějiny: Historie romského etnika v našich zemích od počátků do konce první republiky*. Aktualizace [28.10.2017 online]. [cit. 2020–11–27]. Dostupné z: <http://www.moderni-dejiny.cz/clanek/historie-romskeho-etnika-v-nasich-zemich-od-pocatku-do-konce-prvni-republiky/>
- MŠMT, Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy, Zákon č. 563/2004 Sb., *Zákon o pedagogických pracovnících*. [cit. 2020–11–22]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakony>

SEZNAM OBRÁZKŮ A GRAFŮ

Seznam obrázků

Obrázek 1: Typologie učitelovy osobnosti dle W.O.Döringa.....	35
Obrázek 2: Typologie osobnosti dle E. Luky	36
Obrázek 3: Typologie učitelovy osobnosti podle Ch. Caselmana	37
Obrázek 4: Faktory osobnosti v modelu Velké pětky	38

Seznam grafů

Graf 1: Vyjádření podílu ženského a mužského pohlaví.....	48
Graf 2: Věk respondentů.....	49
Graf 3: Rozdělení učitelů a asistentů podle délky práce s romskými dětmi.....	50
Graf 4: Připravenost romských dětí na vstup do prvních tříd základních škol.....	51
Graf 5: Důvod nepřipravenosti romských žáků při vstupu na ZŠ	52
Graf 6: Vyjádření rozdílu mezi romskými žáky a žáky z majoritní společnosti.....	53
Graf 7: Příčiny selhávání romských žáků.....	54
Graf 8: Selhávání žáků v konkrétních předmětech.....	55
Graf 9: Vyjádření docházky romského žáka.....	56
Graf 10: Nošení pomůcek na vyučování.....	57
Graf 11: Domácí příprava romských žáků.....	58
Graf 12: Stav domácího zázemí pro výuku.....	59
Graf 13: Spolupráce rodičů romského žáka a školy.....	60
Graf 14: Nástroje pro podporu výuky.....	61

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A - Dotazník.....	I
----------------------------------	----------

Příloha A - Dotazník

1. Pohlaví*

Vyberte jednu odpověď

Muž

Žena

2. Věk*

Vyberte jednu nebo více odpovědí

20 - 29

30 - 39

40 - 49

50 - 59

60 a více

3. Počet let praxe ve školství*

Napište jedno nebo více slov...



4. Jsou podle Vás romští žáci dostatečně připraveni na vstup do první třídy?*

Vyberte jednu odpověď

Ano, všichni

Většina ano

"Půl na půl"

Jen velmi málo z nich

Nikdo

5. V čem podle Vás spočívá nepřipravenost romských žáků při vstupu na ZŠ?*

Vyberte jednu nebo více odpovědí

V rodině žáka

Ve státní politice a její strategii

V majoritní společnosti

Jiné...

6. Jaký je podle Vás nejzásadnější rozdíl mezi romskými žáky a žáky z majoritní společnosti?*

Vyberte jednu nebo více odpovědí

Přístup rodičů žáka ke vzdělání

Domácí příprava na vyučování

Motivace žáka

Školní nezralost a nepřipravenost žáka na vstup do ZŠ

Úroveň intelektu žáka

Jiný...

7. Jaké jsou podle Vás možné příčiny selhávání romských žáků ve vzdělávání?*

Vyberte jednu nebo více odpovědí

Jazyková a komunikační bariéra (bariéra v rozdílnosti romského a vyučujícího jazyka)

Předpoklady žáka (intelekt, osobnost)

Přístup rodičů žáka ke škole a ke vzdělání, způsob života rodiny

Pedagogičtí pracovníci nejsou dostatečně profesně připraveni na vzdělávání romských dětí

Nedostatečná podpora státu

Jiné...

8. Ve kterých předmětech romské děti nejčastěji selhávají?*

Vyberte jednu nebo více odpovědí

Český jazyk, psaní, čtení

Matematika

Cizí jazyk

Jiný...

9. Jak hodnotíte školní docházku romských žáků?*

Vyberte jednu odpověď

Absence jsou často velmi vysoké

Docházka je běžná jako u žáků z majoritní společnosti

Jiná...

10. Nosí romští žáci na vyučování potřebné pomůcky?*

*

Vyberte jednu odpověď

Ano

Spíše ano

Spíše ne

Ne

11. Je podle Vašich zkušeností domácí příprava romských žáků dostatečná?*

Vyberte jednu odpověď

Ano

Spíše ano

Spíše ne

Ne

12. Domníváte se, že mají romské děti doma dostatečný prostor a podmínky pro domácí přípravu na vyučování (psací stůl, pomůcky, apod.)?*

Vyberte jednu odpověď

Ano

Spíše ano

Spíše ne

Ne

13. Jaká je podle Vás spolupráce s rodiči těchto žáků?*

Vyberte jednu odpověď

Velmi dobrá

Dostačující

Špatná

Velmi špatná, spíše nulová

14. Který z nástrojů by Vám při výuce romských žáků pomohl?*

Vyberte jednu nebo více odpovědí

Asistent pedagoga

Nižší počet žáků ve třídě

Dostupnější a častější vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti edukace romských žáků

Větší množství názorných vybraných pomůcek a učebnic s ohledem na specifickou výuku romských žáků

Jiný...

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Eva Drobná

Obor: Andragogika

Forma studia: Kombinovaná

Název práce: Vzdělávání Romů na základní škole

Rok: 2021

Počet stran textu bez příloh: 61

Celkový počet stran příloh: 4

Počet titulů českých použitých zdrojů: 31

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 0

Počet internetových zdrojů: 2

Vedoucí práce: doc. Dr. Milan Beneš