

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2020

Renáta Osičková

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

**Začlenění romského žáka do třídního kolektivu z pohledu
pedagogických pracovníků a spolužáků na 2. stupni ZŠ**

Diplomová práce

Autor: Renáta Osičková

Studijní program: M7503Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – anglický jazyk

Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – etická výchova

Vedoucí práce: Mgr. Bc. Jitka Kaplanová, Ph.D.

Oponent práce: Mgr. Radka Skorunková, Ph.D.

Zadání diplomové práce

Autor: Renáta Osičková

Studium: P15P0442

Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - anglický jazyk, Učitelství pro 2. stupeň základních škol - etická výchova

Název diplomové práce: **Začlenění romského žáka do třídního kolektivu z pohledu pedagogických pracovníků a spolužáků na 2. stupni ZŠ**

Název diplomové práce AJ: Integration of Gypsy pupils into class group from the perspective of teachers and classmates on Primary school

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce se zabývá tématem začleňování romských žáků do třídního kolektivu na druhém stupni základní školy. Práce je rozdělena na dvě části. Úvodní teoretická část je věnována romské rodině, její historii, znakům, tradicím. Dále přibližuje pohled Romů na výchovu a vzdělávání. V praktické části je provedeno výzkumné šetření formou rozhovorů s vybranými žáky 2. stupně základní školy a také s třídními učiteli a výchovnými poradci. Cílem práce je zjistit, jaký postoj mají žáci 2. stupně základní školy k romským spolužákům a jak přispívají třídní učitelé a výchovní poradci k integraci romských žáků do třídního kolektivu.

GRECMANOVÁ, Helena. *Klíma školy. Olomouc: Hanex, 2008, 209 s. Edukace. ISBN 978-80-7409-010-3.*

ŘÍČAN, Pavel. *S Romy žít budeme - jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti. Praha: Portál, 1998, 143 s. ISBN 80-7178-250-5.*

KALEJA, Martin. *Romové a škola versus rodiče a žáci. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2011, 162 s. ISBN 978-80-7368-943-8.*

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

BITTNEROVÁ, Dana, David DOUBEK a Markéta LEVÍNSKÁ. *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání. V Praze: Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy, 2011. ISBN 978-80-87398-18-0.*

Anotace:

Diplomová práce se zabývá tématem začleňování romských žáků do třídního kolektivu na druhém stupni základní školy. Práce je rozdělena na dvě části. Úvodní teoretická část je věnována romské rodině, její historii, znakům, tradicím. Dále přibližuje pohled Romů na výchovu a vzdělávání. V praktické části je provedeno výzkumné šetření formou rozhovorů s vybranými žáky 2. stupně základní školy a také s třídními učiteli a výchovnými poradci. Cílem práce je zjistit, jaký postoj mají žáci 2. stupně základní školy k romským spolužákům a jak přispívají třídní učitelé a výchovní poradci k integraci romských žáků do třídního kolektivu.

Garantující pracoviště: Katedra pedagogiky a psychologie,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Bc. Jitka Kaplanová, Ph.D.

Oponent: Mgr. Radka Skorunková, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 11.12.2018

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce Mgr. Bc. Jitky Kaplanové, Ph.D. samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové

Renáta Osičková

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla poděkovat především vedoucí práce Mgr. Bc. Jitce Kaplanové, Ph.D. za vstřícnost, cenné rady, připomínky a nesmírnou ochotu při pomoci s vypracováním této diplomové práce.

Poděkování patří také učitelům základních škol, kteří mi umožnili výzkum provést.

Abstrakt

OSIČKOVÁ, Renáta. *Začlenění romského žáka do třídního kolektivu z pohledu pedagogických pracovníků a spolužáků na 2. stupni ZŠ*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2020, 97 s. Diplomová práce.

Diplomová práce se zabývá tématem začleňování romských žáků do třídního kolektivu na druhém stupni základní školy. Práce je rozdělena na dvě části. Úvodní teoretická část je věnována romské rodině, její historii, znakům, tradicím. Dále přibližuje pohled Romů na výchovu a vzdělávání. V praktické části je provedeno výzkumné šetření formou rozhovorů s vybranými žáky 2. stupně základní školy a také s třídními učiteli. Cílem práce je zjistit, jaký postoj mají žáci 2. stupně základní školy k romským spolužákům a jak přispívají třídní učitelé k integraci romských žáků do třídního kolektivu.

Klíčová slova:

romská populace, romský žák, vzdělávání, romská kultura, začleňování

Abstract

OSIČKOVÁ, Renáta. *Integration of Gypsy pupils into class group from the perspective of teachers and classmates on Primary school*. Hradec Králové: Pedagogical Faculty, University of Hradec Králové, 2020. 97 p. Diploma Thesis.

The diploma thesis deals with the topic of integration of Roma pupils into the class group on the second grade on primary school. The thesis is divided into two parts. The first theoretical part is dedicated to the topic of Roma family, Roma history, its features and traditions. It further introduces education from the perspective of Roma people. The second practical part realizes the research through interviews with chosen pupils of the second grade on primary school and also with class teachers. The aim of the diploma thesis is to find out what attitude classmates have towards Roma pupils and how class teachers contribute to the integration of Roma pupils into the classroom.

Keywords

Roma population, Roma pupil, Education, Roma culture, Integration

Obsah

Úvod.....	7
1 Romské etnikum	8
1.1 Historie romského obyvatelstva	10
1.1.1 Příklad Romů do Evropy	11
1.1.2 Příklad Romů do českých zemí.....	12
1.2 Způsob života Romů	15
1.2.1 Charakteristické rysy romského etnika.....	16
1.2.2 Soužití v romské rodině dříve a dnes	17
2 Romský žák ve vzdělávacím systému	20
2.1 Předpoklady pro vzdělání romského žáka.....	20
2.2 Postoj romské rodiny ke školním institucím a vzdělávání.....	21
2.3 Romský žák ve školství v průběhu let.....	23
2.3.1 Role multikulturní výchovy	24
2.4 Učitel romského žáka	26
2.4.1 Přípravné třídy a asistent pedagoga	28
2.5 Motivace romských dětí ke vzdělání a učení	29
3 Nežádoucí vnímání a jednání objevující se mezi majoritou a minoritou	32
3.1 Stereotyp, postoj, předsudek	32
3.2 Diskriminace	34
3.3 Rasismus, xenofobie	36
4 Metodologie výzkumné části	39
4.1 Metody sběru dat.....	39
4.2 Stanovené cíle práce.....	40
4.3 Výzkumné otázky.....	41

4.4	Výzkumný soubor	41
4.5	Etika výzkumu	42
5	Výsledky výzkumu	43
5.1	Vyhodnocení výzkumné části – rozhovory	43
5.1.1	Třídní učitel 8. třída, ZŠ 1.....	43
5.1.2	Třídní učitel 9. třída, ZŠ 1.....	45
5.1.3	Třídní učitel 8. třída, ZŠ 2.....	47
5.1.4	Třídní učitel 9. třída, ZŠ 2.....	49
5.1.5	Shrnutí.....	50
5.2	Vyhodnocení výzkumné části – dotazníky	51
5.2.1	Porovnání výsledků 8. tříd ZŠ 1 a ZŠ 2.....	52
5.2.2	Shrnutí.....	66
5.2.3	Porovnání výsledků 9. tříd ZŠ 1 a ZŠ 2.....	66
5.2.4	Shrnutí.....	79
	Závěr	81
	Seznam použité literatury a zdrojů	84
	Seznam tabulek, obrázků a grafů.....	89
	Seznam příloh	90

Úvod

I přestože by se mohlo zdát, že téma romské otázky je v dnešních dnech již tématem spíše jdoucím odlišným směrem od ne příliš chvalných ohlasů ze strany členů nepatřících k romskému etniku, vzhledem k nemalému počtu především osobních setkávání se s opakem a to jak mimo školní prostředí, tak ale i v prostředí škol, bylo téma práce právě na tomto základě jednoznačně vybráno. Rozhodujícím faktorem byla tedy jak samotná zkušenost, tak narůstající osobní potřeba dozvědět se více o tomto etniku a tím možné nalezení odpovědi na otázku proč se ostatní k Romům staví určitým způsobem. Roli hrálo taktéž i vlastní pochopení smýšlení Romů, způsobu jejich chování a uvažování.

Diplomová práce se skládá z pěti hlavních kapitol, z čehož první část práce věnující se teorii se zaměřuje na fakta nejprve z romské historie, také na míru, do jaké postavení romského etnika v podobě, v jaké jej lze vidět dnes, historie ovlivnila. Práce se nadále zabývá romskou rodinou, převážně jejím smýšlením a to mimo jiné hlavně v souvislosti se vzděláváním. Teoretická část nadále zahrnuje také téma postojů a předsudků, které vůči sobě skupiny odlišných etnik mohou zaujímat.

V návaznosti na to je v části praktické zkoumáno povědomí neromských žáků o těchto pojmech a také zda a do jaké míry se kupříkladu sami k určitým z nich vůči Romům přiklání, či nikoliv. Praktická část se věnuje porovnávání názorů dvou různých škol, učitelů z těchto škol a věkově stejných žáků. Zjišťováno je také aplikování romské kultury na školách a do vyučovacích předmětů. V souvislosti s tím je zkoumáno, jaký názor na romskou kulturu mají neromští žáci a zda obeznámení žáků s touto tematikou jakýmkoliv způsobem může do určité míry ovlivnit jejich vztahy s romskými žáky.

1 Romské etnikum

V následujících řádcích této kapitoly bude představen a objasněn pojem etnikum, především etnikum romské, neboť je zásadní primárně pro uvědomění si lidské identity, která se právě Romů nemálo týká. Zároveň se s tímto pojmem pojí i nadále diplomová práce.

Soubor pravidel, hodnot, vnitřních zákonů a normativního chování, které vyúsťují v kulturu a určitý způsob života, jsou charakteristickou součástí určitého etnika. Právě kultura je nadále složena z materiální a duchovní, kdy se pojednává nejprve o způsobu života, který je tradiční, ale postupně i měnící se, ovšem se hovoří také o tzv. etnickém vědomí, které jedince zahrnuje k určité identitě a uvědomění si vlastního původu.¹

Rom, slovo nazývající a společně pojmenovávající členy patřící k romskému etniku, se stalo obecně známým a užívaným až v posledních pár desetiletích. Konkrétněji, v roce 1971, tedy roce konajícím se prvního mezinárodního kongresu Romů, kde romští příslušníci žádali o to, aby byli nazýváni etnonymem, tedy vlastním pojmenováním jejich příslušnosti. Do té doby se takto označovali pouze sami mezi sebou. Jeden z důvodů, aby toto slovo nahradilo již jinak rozšířený výraz „cikán“, bylo také nazývání jiných příslušníků obyvatel v Asii, Africe i Evropě, kteří se podobali Romům například svým vzhledem, nikoliv ale svým původem.²

Romské etnikum je nadále rozděleno na další podskupiny, přičemž některé z nich kladou větší důraz na vlastní označení své skupiny, nežli na obecné pojmenování Rom. Důležité je rozlišovat Romy dle určitých charakteristik, jako například, zda vedou kočovný způsob života, nebo se jedná o usedlíky, zda žijí pohromadě nebo spíše rozptýleně a jakým způsobem a jestli hovoří romsky. Romy, kteří žijí v Evropě, lze všeobecně rozdělit do tří skupin, jsou jimi Romové, Sintové a Gitanos (Callé), především vzhledem k jejich uvažování je nelze nazývat jednotným názvem. Sintové

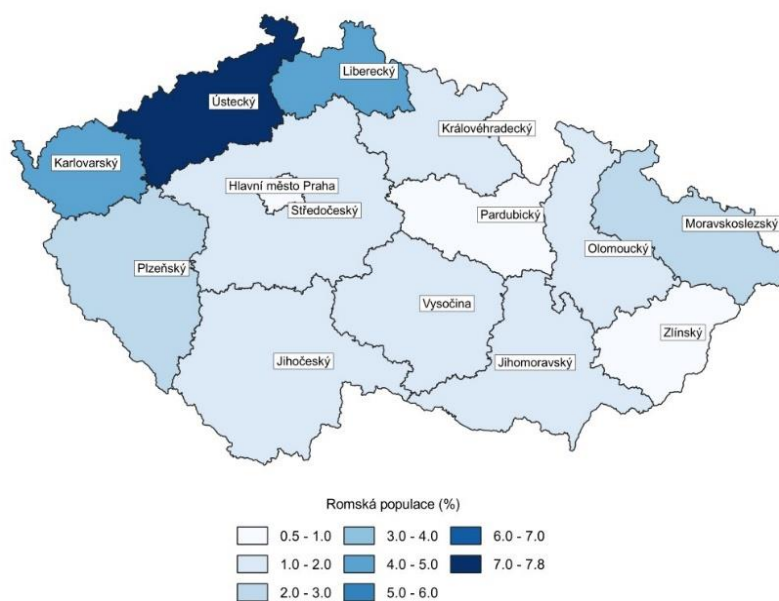
¹ DAVIDOVÁ, Eva. *Romano drom: Cesty Romů: 1945-1990 : změny v postavení a způsobu života Romů v Čechách, na Moravě a na Slovensku*. 2., přeprac. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. Interface. ISBN 80-244-0524-5.

² BENÍŠEK, Michael. Ke kořenům slova ROM. *Romano džaniben - jevend 2006* [online]. 2006, 28 [cit. 2019-11-24]. ISSN 1210-8545. Dostupné z: <https://www.dzaniben.cz/files/f757cb42bc7131ceddc0db8577fc29c2.pdf>

žijí hlavně v Německu, Rakousku, v opačném případě Gitanos obývají Španělsko, Andalusii a jižní Francii.³

Další a velmi specifickou skupinou jsou tzv. olašští Romové, pro které hraje velmi důležitou roli jejich kultura, nastavená vnitřní pravidla a to dodnes. Je potřeba podotknout, že olašští Romové na ostatní mohou častokrát nahlížet s určitým odstupem, mohlo by být řečeno „skrze prsty“, což určuje především způsob, kterým se Romové živí. Pro olašské Romy hraje významnou roli, aby jejich práce nebyla fyzického rázu, nýbrž vyžadovala více mentálních schopností. Za typické povolání olašských Romů lze uvést podnikání v různých obchodních záležitostech. Ovšem moudrost není viděna ve vzdělaném člověku, jako je tomu u neromů, tomu ale bude věnována pozdější kapitola.

Obrázek 1 - Zastoupení romské menšiny v celé populaci krajů ČR v % za rok 2017



(Zdroj: Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2017 [online]. [cit. 2020-07-06]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/assets/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/Zprava-o-stavu-romske-mensiny-2017.pdf>)

Jak lze vidět výše na mapě, rozložení Romů po České republice dle krajů se různí. Největší zastoupení tohoto etnika se nachází v kraji Ústeckém, nadále Karlovarském, Libereckém, Plzeňském, či Moravskoslezském. Co se týče konkrétnějšího rozčlenění Romů, největší zastoupení je složeno z usedlých Romů slovenských, kteří zde tvoří

³ DAVIDOVÁ, Eva. *Romano drom: Cesty Romů: 1945-1990 : změny v postavení a způsobu života Romů v Čechách, na Moravě a na Slovensku*. 2., přeprac. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. Interface. ISBN 80-244-0524-5.

přibližně 80%, kromě nich se tu ale nachází část tvořena Romy německými a také maďarskými. Co je tedy důležité si uvědomit, že všichni Romové nemohou být „házeni do jednoho pytle“, nýbrž je potřeba si uvědomovat jejich možnou rozdílnost.⁴

1.1 Historie romského obyvatelstva

Jelikož nebyly dějiny Romů nikým příliš zapisovány, o jejich historii je možné se dozvědět převážně z vyprávění o nich. Za jakýsi nejdůvěrnější zdroj romské historie, odkud se o nich lze dozvědět nejvíce informací, může být pravděpodobně považována historická lingvistika tohoto etnika.⁵ Jestliže bude brána zřetel na písemné prameny o Romech, je třeba uvést, že téměř do konce 19. století je čerpáno převážně z těch od neromské společnosti, nikoli romské. Ke zlepšení dochází až ve 20. století, kdy se mění postoj k získávání informací o Romech pomocí tzv. metody orální historie, která se zabývá vzpomínkami pamětníků, které jsou následně přepisovány. Romové, jejichž pravlastí byla Indie, mající tam dodnes nejbližší žijící příbuzenstvo, kteří jsou nazýváni Dómové. Zde je viděna spojitost jazyka mezi slovy Rom a Dóm, je tedy patrné, že to byla i v tomto případě lingvistika, která našla příbuzenský vztah mezi kastou a romským etnikem.⁶ Co je pozorováno, jsou ale také dodnes dodržované podobné zvyklosti obou skupin, u indických Dómů je možné stále vidět způsoby obživy jako je kovářství, košíkářství či výroby cihel nebo sítí, tato řemesla tvořila nedílnou součást také romské kultury. Romové byli kočovným národem a právě kvůli řemeslům u nich často docházelo k přesouvání se z území na území, tedy k tzv. řemeslnému kočovnictví.⁷ Kromě toho se Romové zabývali také hudbou a byli skvělými tanečníky, těmito dovednostmi častokrát bavili své publikum.

Indický subkontinent Romové následně začali opouštět převážně za důvodem obživy. Ovšem je tu i legenda pravící, že Romové jakožto hudebníci byli pozváni

⁴ HORVÁTHOVÁ, Jana. *Kapitoly z dějin Romů* [online]. Praha: Společnost Člověk v tísni, společnost při ČT, o.p.s. v nakladatelství Lidové noviny, 2002 [cit. 2019-11-24]. Dostupné z: https://is.jabok.cz/el/JA10/zima2009/S302/um/13290/blok_7_romove_historie_bulk.pdf?fbclid=IwAR3YNPr2OkDBgp60qfSN2jO9E0NPJoR81ww5bP8rC2SO6Qg5TeVjgFdyFlc

⁵ KALOVÁ, Jitka a Milada ZÁVODSKÁ. *Druhá směna: Jak využívat dějiny Romů ve výuce na 2. stupni ZŠ* [online]. Praha: ROMEA, o.s., 2012 [cit. 2019-11-24]. ISBN 978-80-904106-1-9. Dostupné z: [www.romanovodori.cz › download › druha_smena_dejiny](http://www.romanovodori.cz/download/druha_smena_dejiny)

⁶ Tamtéž

⁷ HORVÁTHOVÁ, Jana. *Kapitoly z dějin Romů* [online]. Praha: Společnost Člověk v tísni, společnost při ČT, o.p.s. v nakladatelství Lidové noviny, 2002 [cit. 2019-11-24]. Dostupné z: https://is.jabok.cz/el/JA10/zima2009/S302/um/13290/blok_7_romove_historie_bulk.pdf?fbclid=IwAR3YNPr2OkDBgp60qfSN2jO9E0NPJoR81ww5bP8rC2SO6Qg5TeVjgFdyFlc

dobrosrdečným šáhem Bahramem, který je nechal hrát pro své poddané a na oplátku jim dal pšenici, dobytek a osly. Avšak Romové, nezvyklí pracovat na poli, snědli krávy i obilí, což krále Bahrama rozhořčilo a posléze jim nařídil, aby odešli pryč.⁸

Migrace Romů byla prováděna ve více vlnách, přičemž tento proces trval řadu století. Po Indii se Romové přemístili do Persie a následně na Balkánský poloostrov, na kterém se jim také dostalo známé pojmenování Cikáni. Nutno říci, že s tímto označením, vytvořeným majoritní společností, se Romové prakticky nikdy neztotožnili a nepřijali jej za své. Toto období je odhadováno přibližně na dobu 11. století. Z Balkánu následně Romové vedli další cesty a to jak dále do Evropy, tak téměř do koutů celého světa.⁹

1.1.1 Příchod Romů do Evropy

Během 13. století se po Evropě začaly pohybovat početné, téměř stočlenné skupiny pod vedením mužů, kteří se nechávali nazývat vojvody, jejichž ženy dokázaly číst budoucnost z ruky. Nejvíce se tradovalo, že tyto skupiny přicházejí z Egypta, odkud byla odvozena jejich pojmenování, Gitanos (španělsky) ze slova Egitanos, nebo Gypsies (anglicky) z původu slov Egypcians, Egypsies. Pravda byla ovšem taková, že se Romové po delší dobu zdržovali na území tzv. Malého Egypta, nacházejícího se na Peloponésském ostrově. Evropou tyto skupiny postupovaly jednak v západním proudu, který mířil přes Česko, Německo, Francii, Španělsko, Holandsko, Dánsko a Norsko, toto období se datuje přibližně mezi 15. až 16. stoletím. Ve východním proudu pak putovaly přes Uhry, Slovensko, Polsko, Finsko a Švédsko.¹⁰

Romům ovšem postupně začaly docházet zdroje potřebné k obživě, stávalo se tedy, že se občas dopustili drobných krádeží, čímž se začaly objevovat i jisté znaky nedůvěry k těmto kočovným skupinám. Obdobný popis lze nalézt například v listině vydané anglickým králem Jindřichem VIII. „*Toulají se z místa na místo ve velkých tlupách, provozují mnohá chytráctví, klamou lidi, když tvrdí, že mohou předpovídat budoucnost.*“

⁸HÜBSCHMANNOVÁ, Milena. *Proč Romové opustili svou dávnou zemi - Indii?* [online]. [cit. 2020-03-04]. Dostupné z: <http://romove.radio.cz/cz/clanek/18384>

⁹ UNUCKOVÁ, Michaela. *Žijí mezi námi: historie a současnost Romů*. Karviná: Sdružení Romů severní Moravy, 2007. ISBN 978-80-239-9286-1.

¹⁰ HORVÁTHOVÁ, Jana. *Kapitoly z dějin Romů* [online]. Praha: Společnost Člověk v tísni, společnost při ČT, o.p.s. v nakladatelství Lidové noviny, 2002 [cit. 2019-11-24]. Dostupné z: https://is.jabok.cz/el/JA10/zima2009/S302/um/13290/blok_7_romove_historie_bulk.pdf?fbclid=IwAR3YNPr2OkDBgp60qfSN2jO9E0NPJoR81ww5bP8rC2SO6Qg5TeVjgFdyFlc

..mámí z lidí peníze... a dopouštějí se krádeží.“¹¹ Součástí nedůvěry ovšem zapříčiňovalo také místo, odkud se Romové do střední a západní Evropy přesouvali, kterým byla část tehdy ohrožovaná Turky. Navíc vnější podobnost Romů s Turky jen nemálo přispívala k tomu, že je majorita začala považovat za téměř totožné, na řadu tedy přišlo jejich pronásledování. Za trest Romů pak bylo považováno kupříkladu u mužů oběšení, u žen vypálení cejchu a nezřídka byli také potrestáni lidé, kteří se jim pokoušeli pomoci.¹² Nařízení ve znění „zabití prchajícího Roma není bráno za zločin“, bylo vyhlášeno roku 1577 říšským sněmem ve Frankfurtu nad Rýnem.¹³

„Garuv tut mijel tel kandrale bur, ale e balval pre tute na phurdela.“

*„Schovej se třeba pod šípek, hlavně, že na tebe nebude foukat.“*¹⁴

1.1.2 Příchod Romů do českých zemí

Za první zmínku o Romech na našem území je častokrát považována kapitola z Dalimilovy kroniky, která pojednává „O Kartasiech pohanských“, hladových a prosících o chléb „kartas boh“ říkali Romové, odkud se jim začalo nazývat Kartasi.¹⁵ Romům byly vystavovány tzv. glejty, které jim zaručovaly bezpečné cesty po území, například v roce 1422 byl takový glejt vystaven papežem Martin V. romským kočovníkům vedeným vojvodou Ondřejem, dokument měl poskytovat ochranu pohybu Romů po dobu sedmi let.¹⁶

Ovšem postoje k romským skupinám se začaly měnit převážně i vzhledem k jejich životnímu stylu, jejich nepoddajnosti, zmíněnému provozování „černé magie“ a chování neztotožňujícím se s křesťanstvím. Romové postupem času začínali být vyháněni ze země. To dokazuje i příklad vyhlášky z území Čech a Moravy. *„Dospělí muži mají být bez rozdílu provazem na hrdle ztrestáni, ženám a dospívajícím má být uříznuto ucho,*

¹¹ UNUCKOVÁ, Michaela. *Žijí mezi námi: historie a současnost Romů*. Karviná: Sdružení Romů severní Moravy, 2007. ISBN 978-80-239-9286-1. s. 9.

¹² Tamtéž

¹³ NEČAS, Ctibor. *Romové v České republice včera a dnes*. 4. dopl. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1999. ISBN 80-706-7952-2.

¹⁴ Tamtéž, s. 18

¹⁵ NEČAS, Ctibor a Marta MIKLUŠÁKOVÁ. *Historie Romů na území České republiky* [online]. [cit. 2019-11-24]. Dostupné z: <http://romove.radio.cz/cz/clanek/18785>

¹⁶ HORVÁTHOVÁ, Jana. *Kapitoly z dějin Romů* [online]. Praha: Společnost Člověk v tísni, společnost při ČT, o.p.s. v nakladatelství Lidové noviny, 2002 [cit. 2019-11-24]. Dostupné z: https://is.jabok.cz/el/JA10/zima2009/S302/um/13290/blok_7_romove_historie_bulk.pdf?fbclid=IwAR3YNPr2OkDBgp60qfSN2jO9E0NPJoR81ww5bP8rC2SO6Qg5TeVjgFdyFlc

aby se té cikánské čeledi zabránilo obyčejné zapírání.“¹⁷ Romové byli z všeličeho podezírání, například v první polovině 16. století, kdy celé město Hradec Králové lehlo popelem, z tohoto činu byli viněni opět Romové, kteří jej měli podpálit údajně na popud příkazu Turků.¹⁸ Romové jsou vykazováni ze země, situace se začíná měnit až tehdy, kdy panovnice Marie Terezie usazuje Romy a pokouší se o jejich asimilaci, ačkoliv za možností zůstat na tomto území se skrývaly mnohdy násilné způsoby, které Romové museli podstupovat a dodržovat. Dostalo se jim nového pojmenování „novosedláci“, měli zakázáno mluvit romsky, nesměli se strojit do svého tradičního oděvu a jejich potomci byli od „vzpurných“ Romů bráni na převýchovu do rodin neromských. To způsobilo, že Romové začali značně přicházet o své „romství“ a tradiční způsob vedení svého života. Stávalo se, že se usazovali i bez vytvářeného nátlaku a častokrát i přes nesouhlas místních obyvatel. Romové kočovní měli své maringotky nebo vozíky a prodávali vlastnoručně vyráběné výrobky, avšak společnost, které se nezamlouval tento druh obživy, nepovolovala Romům si takto obstarávat svá živobytí a čím dál více tak Romové byli nuceni k nečistému obchodu – začali krást, žebrali, ženy věštily z ruky, z Romů se stal někdo, kdo byl přítěží.¹⁹

Roku 1927 byl vydán zákon zakazující táboření a kočovného způsobu života početným romským skupinám, Romové si musí žádat o povolení, stát ukazuje nevraživost vůči tomuto etniku. Zkázou pro Romy bylo vyhlazování za doby nacistů, v té době jich přišlo o život přibližně pět tisíc. Tyto zdrcující časy, začínající roku 1939, přežilo pouze asi tisíc z nich, nutno uvést, že ani čeští dozorcí s Romy neměli slitování. Vyhlazování romského etnika ve většině případech neprobíhalo v koncentračních táborech na našem území.²⁰

Propast mezi majoritou a Romy po 2. světové válce se rozšířila ještě více v důsledku pocitu „méněcennosti“ a šrámů, které Romům byly způsobeny. Po válce se Romové vraceli domů, ovšem podmínky pro bydlení byly často v dezolátním stavu. Proto se hlavně ze Slovenska začaly přemísťovat početné migrační skupiny a celé rodiny za

¹⁷ UNUCKOVÁ, Michaela. *Žijí mezi námi: historie a současnost Romů*. Karviná: Sdružení Romů severní Moravy, 2007. ISBN 978-80-239-9286-1. s. 9.

¹⁸ NEČAS, Ctibor. *Romové v České republice včera a dnes*. 4. dopl. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1999. ISBN 80-706-7952-2.

¹⁹ ŘÍČAN, Pavel. *S Romy žít budeme - jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti*. Vyd. 2., upr. Praha: Portál, 2000. Interface. ISBN 80-717-8410-9.

²⁰ Tamtéž

vidinou lepší budoucnosti a možností obživy do českých zemí, na řadu pak přichází „řešení cikánské otázky“ v Čechách a na Slovensku.²¹

Od počátku byla tedy nastavena vždy jedna ze dvou cest, jak z pohledu majoritní společnosti k romskému etniku přistupovat. První směr byl vedený k nepřijímání Romů a dokázal zapříčinit takovou pohromu, jakou byla ve finále snaha o jejich úplné vyhlazení. Druhý směr, tedy opačný od genocidy, bylo začleňování Romů a chuť je převychovat a právě tato cesta byla po válce na našem území znovu obnovena. Jedná se převážně o dobu v průběhu od roku 1958, do poloviny roku 1989, přičemž většina času z těchto let by mohla být popsána jako rozhodování o romské populaci „o nás bez nás“.²²

Ovšem i pár let před touto dobou, konkrétně v roce 1950, začínala vláda pohlížet a zřizovat v romských osadách, které se nacházely v bídnych podmínkách například nové studny, či cesty. Ačkoliv v průběhu následujících let zaznívaly návrhy ve prospěch udržení si romského způsobu života, nakonec byl odsouhlasen způsob asimilace a vymizení rozdílů mezi romskou a většinovou populací. Za cíl bylo nastaveno převážně pozměnění nemoderního způsobu vedení života, ten zahrnoval negramotnost, nezaměstnanost Romů a podmínky týkající se bydlení, hovoří se o době druhé poloviny padesátých let a později, kdy začala likvidace cikánských osad a zařazování Romů mezi ostatní občany. Konkrétněji pak v dubnu 1958 politické byro ÚV KSČ rozhodlo o usnesení „O práci mezi cikánským obyvatelstvem v ČSR“,²³ s jehož souvislostí byl následně vytvořen zákon o úplném zlikvidování kočovného způsobu života. Zařazena měla být ukázněnost romských obyvatel, chození dětí do škol, změna kultury a odstranění především původního a „nesprávného“ myšlení.

K příležitosti v roce 1968, kdy byly zakládány všemožné politické spolky, Romové přišli s žádostí o založení Svazu československých Cikánů a o rok později, v roce 1969 je tedy založen Svaz Cikánů-Romů jako organizace v Čechách i na Slovensku.²⁴ Ta přispěla k mnohému ve prospěch romské minority, převážně k udržení si jejího kulturního dědictví a hlavně identity.

²¹ DAVIDOVÁ, Eva. *Romano drom: Cesty Romů:1945-1990 : změny v postavení a způsobu života Romů v Čechách, na Moravě a na Slovensku*. 2., přeprac. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. Interface. ISBN 80-244-0524-5.

²² Tamtéž

²³ Tamtéž

²⁴ ŘÍČAN, Pavel. *S Romy žít budeme - jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti*. Vyd. 2., upr. Praha: Portál, 2000. Interface. ISBN 80-717-8410-9.

Nicméně vzhledem k neznalosti ve správném udržení si emancipace a také bohužel díky nedostatku zkušeností byl v roce 1973 Svaz násilně zrušen.²⁵ Co se alespoň změnilo, bylo odstoupení od asimilace k integraci – integrací je zpravidla rozuměno nezbavování se svého dosavadního životního stylu a způsobu uvažování, identity anebo kultury, ačkoliv se menšina stane součástí většinové společnosti.²⁶

S postupným slábnutím komunismu po malých krůčcích začalo sílit dosahování alespoň některých menšinových práv Romů, k čemuž ovšem nejvíce přispěl návrat demokracie v listopadu roku 1989 a to převážně ve smyslu a schopnosti udržování si své romské kultury a hovoření vlastním jazykem – psány jsou i texty v romštině, jako básně nebo romský tisk.²⁷ Ovšem Romové k této situaci postupně zaujímají takový postoj, kdy s ní neumějí zcela správně zacházet a pracovat. Za komunistů dle nich „*všichni měli práci, nikdo jim nenadával, mohli chodit do všech hospod, jejich ženy a děti byly v bezpečí.*“²⁸ Schopnost postarat se o sebe byla nezbytnou, pro Romy však obtížná. Přístupné nyní bylo dostání se k alkoholu, drogám nebo gamblerství, kterým Romové podléhali snadněji nežli neromové. K nepříznivé situaci a nelibosti ze strany většinové společnosti k tomu do značné míry přispívaly také zprávy z médií, které šířily více ty negativní novinky z romského světa, nežli pozitivní. Romové jsou tak popisováni jako nepracující lid, pobírající dávky a jako někdo, kdo vesele ničí své byty.²⁹

1.2 Způsob života Romů

Pro bližší pochopení stylu života obyvatel, které patří k romskému etniku, je třeba přiblížit si způsob vedení jejich života. Z historického hlediska je tedy možno rozdělit Romy na usedlé, kočovné a ty, kteří vedli způsob života polo kočovně. Například ze soupisu psaného v roce 1893 v Uhrách se uvádí, že na území Slovenska, dříve Horních Uher, žilo kolem 36 tisíc Romů, z čehož bylo 2 tisíce polokočovných, přibližně 600 kočovných a zbytek vedlo usedlý způsob života.³⁰ Informací stojící za zmínku zajisté je, že tehdy 78 procent Romů mělo zaměstnání a to v oblastech především týkající se již

²⁵ ŘÍČAN, Pavel. *S Romy žít budeme - jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti*. Vyd. 2., upr. Praha: Portál, 2000. Interface. ISBN 80-717-8410-9.

²⁶ Tamtéž

²⁷ Tamtéž

²⁸ Tamtéž s. 32

²⁹ Tamtéž

³⁰ DAVIDOVÁ, Eva. *Romano drom: Cesty Romů: 1945-1990 : změny v postavení a způsobu života Romů v Čechách, na Moravě a na Slovensku*. 2., přeprac. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. Interface. ISBN 80-244-0524-5.

zmíněné hudby, či tvorby výrobků k prodeji z kovu, dřeva, prutů nebo hlíny. Romové jsou dodnes velmi družnými lidmi, kteří mají své specifické tradice, obřady, uznávají vlastní hodnoty, mnohdy lišící se od hodnot většinové společnosti, převážně hodnotovému žebříčku Romů bude text práce nadále věnován.

1.2.1 Charakteristické rysy romského etnika

Nyní bude přiblížen pohled na smýšlení Romů, které charakterizuje a sjednocuje jejich osobnost a celkové „romství“. Převážně být součástí kolektivu byla a pro Roma stále je prioritou číslo jedna. Romové, kteří by byli sami, pociťovali by velkou zranitelnost, největším trestem pro Roma je považováno vyhnání ze své rodiny, komunity. Proto preferují pohybování se ve skupinách o více členech, ale také i nacházení se jeden u druhého v blízkosti doslova – v domácnosti v malých místnostech, při sešlostech, nebo například i při spaní více členů rodiny v jedné posteli.

Dělení se s ostatními patří mezi další automatické znaky Romů a to například i o „zbytek chleba“. Pokud někdo z blízkých strádá, Romové mu bez váhání nabídnou pomocnou ruku. Dalším společným rysem je zaměřování se a orientace na čas, který se odehrává právě nyní, tedy čas přítomný. U Romů není příliš ve zvyku myslet na svou budoucnost, jaká bude její podoba a že události odehrávající se dnes, povedou a budou mít možný dopad právě na budoucnost. V očích neromů může být toto chování považováno jako chybějící píle nebo nízká zodpovědnost.³¹ Romové jsou bráni jako hlučnější, pokud se někde nacházejí, kde kdo o nich ihned ví, ovšem ve skupinách, kde se pohybují, je schopnost „překřičet“ druhé a dostat se tak ke slovu nutná. Komunikace mezi Romy probíhá formou zvýšených gest a občasně ráznějšího slovníku, energetická povaha romských příslušníků a jejich temperament je nepopíratelný. Během hádek dokáží zaznít silné výrazy ve formě nadávek, urážek, ale za čas, který dokáže být velmi krátký, je situace opět klidná. Co mají Romové společného a co se pojí i se zmíněným rysem utužování vazeb a pohybování se v kolektivu, je v neposlední řadě pocit vnitřního strachu. Uvádí se, že právě strach se ukrývá za téměř jakýmkoliv i například negativním chováním Romů, jakým může být i agrese. Ve skrytu duše všech Romů se vzhledem k historickým událostem a neustálé nutnosti pohybovat se a utíkat, hluboce

³¹ ŘÍČAN, Pavel. *S Romy žít budeme - jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti*. Vyd. 2., upr. Praha: Portál, 2000. Interface. ISBN 80-717-8410-9.

zakořenil pocit nechtěnosti a méněcennosti, který je zahalen za arogantním chováním mnohých romských příslušníků.³²

1.2.2 Soužití v romské rodině dříve a dnes

Pro romskou rodinu je bezesporu vystihující slovo „soudržná“ a je tou nejdůležitější sociální skupinou pro Romy. Charakteristický je typ patriarchální velkorodiny (tzv. fajty), do které jsou zahrnuty menší, základní rodiny, kde každý má, nebo alespoň donedávna měl svou roli dle vztahů ve skupině. Co se týče například Romů olašských, v těchto velkorodinách dříve zůstávali novomanželé ještě po dobu několika let u rodičů jednoho z manželů pro naučení se správných zvyků starání se o domácnost a děti. V takové rodině měla finance na starosti matka starající se o všechny členy rodiny s úkolem obstarat jim obživu, také učící nevěstu, jak správně pečovat o dítě. Na druhou stranu otec vyučoval ženicha pracím a to například těm řemeslným, nebo obchodu. Děti se učily od starších, přijímaly pravidla rodiny za své, byly vždy její součástí, nikdo nebyl odstrčený.³³ Takový model je ukázkou jaké role zastupují zpravidla žena a muž, ačkoliv u olašských Romů jsou zaryté zvyky dodržovány častěji a také dodnes, než je tomu u Romů například slovenských. Tradiční postavení ženy a muže v romské rodině bude popsáno v následujících řádcích. Romská žena, mající za úkol starat se tedy převážně o domácnost, zajištění obživy a zabezpečení dětí, neměla příliš vysoké postavení. Hlavou rodiny býval zpravidla muž, žena měla podřadnější roli, nežli on. Muž rodině velel, téměř bez zásahu do výchovy dětí, mohl být ženě i nevěrný, v opačném případě by za stejný čin byla žena vyhnána.³⁴ Co měli za úkol oba žena a muž v rodině, se neměnilo, ani když jeden z nich přišel o život – jeho role nebyla přesunuta na druhého z manželů, nýbrž na příbuzného, který byl buďto opět ženou či mužem.³⁵

³² ŘÍČAN, Pavel. *S Romy žít budeme - jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti*. Vyd. 2., upr. Praha: Portál, 2000. Interface. ISBN 80-717-8410-9.

³³ DAVIDOVÁ, Eva. *Romano drom: Cesty Romů: 1945-1990 : změny v postavení a způsobu života Romů v Čechách, na Moravě a na Slovensku*. 2., přeprac. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. Interface. ISBN 80-244-0524-5.

³⁴ Tamtéž

³⁵ *Romská rodina – základní normy chování, principy výchovy, specifika komunikace* [online]. [cit. 2020-03-04]. Dostupné z: http://skip.knihovnahk.cz/sites/default/files/aktuality/prilohy/materialy_romska_rodina_0.pdf

„Žena je jako strom, který má rodit téměř každým rokem.“³⁶ Děti jsou pro Romy, jako pokračovatelé rodu velmi zásadními a žena, která není plodná, nemá téměř hodnotu, na což poukazuje i zmíněné přísloví. Když v rodině nejsou děti, naznačuje to neštěstí. Hodně potomků totiž znamená hodně příbuzných a tím pádem i spojenců, roli tedy hraje opět kolektivita Romů. V budoucnu děti navíc zastanou roli těch, kteří se o své rodiče postarají, až nebudou sami moci. Od modelu výchovy dětí u nás má ovšem ta romská daleko, dítě není takřka za nic kritizováno a může si dělat, co chce a kdy také uzná za vhodné. Zodpovědnost za dítě se rozprostírá mezi všechny členy rodiny či komunity, není tedy častokrát nějak extrémně pouze rodičem hlídáno.³⁷ Dítě se pohybuje a prožívá vše s dospělými, jeho dětské roky jsou značně zkráceny, je vystaveno předčasnému dospívání, pojednává se o tzv. nezdravé zátěži, kdy je dítě vystaveno situacím a řešení týkajících se jeho rodičů a to i v případě například života intimního.³⁸ Romské batole je vždy nošeno, buďto je má matka v těsné blízkosti u sebe, například přivázané šátkem (zajdou) nebo je dítě chováno ostatními členy rodiny, ovšem jen do té doby, dokud se nenaučí chodit, poté je odkázáno takřka samo na sebe. Romské matky hledí na výchovu svých potomků převážně z pohledu, aby dítě dostalo najíst a byly uspokojeny jeho základní biologické potřeby, na hraní si s dítětem a záměrné rozvíjení jeho dovedností není příliš místo, dítě je spíše samo vychováváno pozorováním a učením se od svého okolí. Na druhou stranu, u Romů není pozorován vzdor proti rodičům u dítěte v období puberty, jak tomu bývá u příslušníků neromské populace, rodiče romských dětí tak nejsou téměř nikdy bráni za „nepřátelé“. ³⁹ Naopak, ke starším vedou Romové úctu, starší lidé jsou považováni obvykle za moudré a mladší si k nim chodí pro rady do života a poslouchají jejich příběhy.

Romové vedle kočovného způsobu života, žili převážně v osadách nebo komunitách, ve kterých se nacházela malá stavení mající k sobě velmi blízko, což bylo typické opět pro shlukování se a shromažďování Romů. Její členové trávili převážnou část dne venku,

³⁶ DAVIDOVÁ, Eva. *Romano drom: Cesty Romů: 1945-1990 : změny v postavení a způsobu života Romů v Čechách, na Moravě a na Slovensku*. 2., přeprac. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. Interface. ISBN 80-244-0524-5. s. 109

³⁷ *Romská rodina – základní normy chování, principy výchovy, specifika komunikace* [online]. [cit. 2020-03-04]. Dostupné z: http://skip.knihovnahk.cz/sites/default/files/aktuality/prilohy/materialy_romska_rodina_0.pdf

³⁸ ŘÍČAN, Pavel. *S Romy žít budeme - jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti*. Vyd. 2., upr. Praha: Portál, 2000. Interface. ISBN 80-717-8410-9.

³⁹ *Romská rodina – základní normy chování, principy výchovy, specifika komunikace* [online]. [cit. 2020-03-04]. Dostupné z: http://skip.knihovnahk.cz/sites/default/files/aktuality/prilohy/materialy_romska_rodina_0.pdf

v uličkách mezi domky nebo před nimi, kde se odehrávala většina života. Veškeré činnosti od vaření, ženy, které kojily své potomky, či konání zábav a tanců, vše probíhalo alespoň při trochu příznivém počasí venku, nikoliv uvnitř stavení v romských obcích.⁴⁰

Avšak tento model vyhovující soužití Romů a romské rodině později poklesl. Mnohdy násilné odebrání dětí při zmíněném „převychovávání“ Romů a měnění jejich dosavadního způsobu života, který nezapadal do standardů civilizovaného žití, k tomu značně napomohl. Sociální pracovníci nacházeli z jejich pohledu děti v naprosto nepříznivých podmínkách a to například nedostatečně oblečené, bez hygieny nebo dostatečné stravy. Odebrané děti poté citově strádaly, jelikož dětský domov nenahradil potřebnou citovou vazbu a vychovatelé, ještě téměř bez jakéhokoliv vztahu k Romům, tomu zdaleka nepřispívali. „*Romská rodina zeslábla*“.⁴¹ V současné době je již pozorováno opouštění od modelu velkorodiny, vzhledem k začleňování se Romů do majoritní společnosti, hovoří se o rodinách tzv. nového typu. Tedy, co se týče i role muže a ženy, jejich postavení je nyní téměř vyrovnané, postoje k tradičním hodnotám upadají. Například, jak již bylo uvedeno, mít děti je něco naprosto zásadního i základního, v dnešní době lze ovšem vidět ojedinělé případy, kdy romská matka své novorozené dítě odloží. Prvky tradičních hodnot a zvyků se objevují stále, ačkoliv právě kvůli čím dál většímu přizpůsobování se většinové společnosti mnohemu pozitivnímu v průběhu let na důležitosti ubylo.⁴²

⁴⁰ DAVIDOVÁ, Eva. *Romano drom: Cesty Romů:1945-1990 : změny v postavení a způsobu života Romů v Čechách, na Moravě a na Slovensku*. 2., přeprac. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. Interface. ISBN 80-244-0524-5.

⁴¹ ŘÍČAN, Pavel. *S Romy žít budeme - jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti*. Vyd. 2., upr. Praha: Portál, 2000. Interface. ISBN 80-717-8410-9. s. 47

⁴² DAVIDOVÁ, Eva. *Romano drom: Cesty Romů:1945-1990 : změny v postavení a způsobu života Romů v Čechách, na Moravě a na Slovensku*. 2., přeprac. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. Interface. ISBN 80-244-0524-5.

2 Romský žák ve vzdělávacím systému

2.1 Předpoklady pro vzdělání romského žáka

Na vliv romského žáka cítit se určitým způsobem v „bílé“ instituci může působit hned několik faktorů. Předpoklad pro jeho kvalitní vzdělání, chuť se vzdělávat a docházet do školy je ovlivněn v první řadě domácími podmínkami, ve kterých se dítě pohybuje. V domácnostech Romů není často brána zřetel na pravidelnost, tedy co se týče například spánku a dítě poté bývá unavené. Jelikož romské dítě žije téměř od malička ve „světě dospělých“, častokrát jeho dětství tak míjejí knihy, hry na podporu jemné motoriky jako malování si, nebo stavění. Romské děti bývají často nezralé a navíc nezvyklé na komunikaci s neromskými učiteli, ovšem největším rozdílem, který romský žák ve škole pociťuje, je nutnost pracovat na úkolech samostatně, mít své věci, což je naprosto odlišný model od toho, který platí v romské domácnosti. ⁴³ Romové jsou zvyklí se rozhodovat kolektivně, navíc se věnují věcem dle toho, jaký na ně mají talent a pokud ten v určité oblasti chybí, Rom se takové činnosti věnovat pravděpodobně nebude. Neromské dítě je učeno děkovat, a pokud něco chce, poprosit, u Romů není nic takového zvykem, neboť kdo má, ten může dát jinému. Jak je fungování činnosti nastaveno ve školním prostředí, téměř opačně tedy funguje v romských rodinách a není divu, že dítě je následně zmatené, když na obou místech slýchá docela odlišné požadavky. ⁴⁴

Je to tedy hlavně prostředí, ve kterém se dítě pohybuje, které hraje obrovskou roli. Vyrůstání mezi určitým typem lidí, mohlo by být řečeno, sociální vrstvou a komunikace převážně s touto skupinou dokáže zapříčinit, do jaké míry bude dítě schopné rozvíjet svou rozumovou stránku. Soužití a hovoření pouze s typem osob, například z nízké sociální vrstvy může vést k tomu, že dítě bude vystaveno omezenému jazykovému kódu, nikoliv rozvinutému a to zapříčiní, že dítě nebude ani znát významy různých pojmů, nýbrž nebude zvyklé a bude se muset naučit je zařazovat do svého

⁴³ŘÍČAN, Pavel. *S Romy žít budeme - jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti*. Vyd. 2., upr. Praha: Portál, 2000. Interface. ISBN 80-717-8410-9.

⁴⁴PAPE, Iveta. *JAK PRACOVAT S ROMSKÝMI ŽÁKY: Příručka pro učitele a asistenty pedagogů* [online]. In: . 2007 [cit. 2020-03-05]. Dostupné z: http://asistentpedagoga.cz/assets/content/files/Jak_pracovat_s_romskymi_zaky.pdf

vyjadřování.⁴⁵ K tomu se pojí i případná nechuť k takovému druhu vzdělání, jaké naše školství nabízí, jelikož příslušníci například takové sociální vrstvy v něm nebudou schopni shlédnout hodnotu. Romské děti naopak mohou vynikat v dovednostech, jako jsou tanec, či věnování se hudbě, děti jsou celkově živější a oplývají temperamentem, tudíž tak mohou častěji v očích učitele „vyrušovat“. Takové chování bude ve školním prostředí hodnoceno jako neukázněné. Romským dětem by prospěla možnost více se vyjadřovat, nějakým způsobem fyzicky se zbavit přebytečné energie a nesesedět v lavici příliš dlouhou dobu.⁴⁶ Důležité je, aby romské dítě cítilo ze strany učitele určitou pocitovou vazbu a mělo dojem, že učitel k němu nezaujímá postoj téměř bez zájmu. Dalo by se říci, že Romové trpí jakýmsi kolektivním pocitem, že jsou oproti většinové společnosti, „něčím míň“. Dle psychologa Gustava Junga se hovoří o tzv. skupinovém vědomí, které postihne členy mnohdy menšinové populace, ve kterých se v průběhu času nashromáždí, „z těchto návyků se rod nemůže vysvléci jako had z kůže“. ⁴⁷ Tomuto pocitu je romské dítě vystaveno i ve škole a je žádoucí, aby právě učitel nastavil vědomé podmínky přijímání, vyrovnal pocit nespravedlnosti mezi majoritou a minoritou, převážně respektoval žákovo romství.⁴⁸

2.2 Postoj romské rodiny ke školním institucím a vzdělávání

V této podkapitole bude popsán a přiblížen postoj romských rodičů ke vzdělávacímu systému, jelikož se ve velké míře může odlišovat od přístupu rodičů dítěte neromského. V první řadě by měl být brán v potaz fakt, že častokrát míra vzdělanosti romských rodičů je nižší, nežli je ta jejich potomků, většina romských obyvatel totiž dosáhla vzdělání základního, uvádí se kolem 80 až 85 % obyvatel.⁴⁹ Jako odůvodnění, proč je tomu právě takto, lze uvést především charakterové rysy Romů, mezi kterými jsou zařazeny jejich určitá společná specifika v chování a uvažování. Od zvýšené impulzivitu, větší celkové citové nerovnováhy, nebo menší schopnosti k zodpovědnému jednání. Jak již bylo zmíněno, Romové mají i namísto soustředění se na svou budoucnost, tendenci věnovat svou pozornost převážně současnosti, což v pohledu na

⁴⁵ ŘÍČAN, Pavel. *S Romy žít budeme - jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti*. Vyd. 2., upr. Praha: Portál, 2000. Interface. ISBN 80-717-8410-9.

⁴⁶ Tamtéž

⁴⁷ BALVÍN, Jaroslav. *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém*. Praha. ISBN 80-867-9801-1. s. 79

⁴⁸ Tamtéž

⁴⁹ BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Strategie ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním se zřetelem na romské etnikum v počátečním vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-5103-4.

vzdělání hraje zajisté nemalou roli. Mezi další charakterové znaky patří velká nestálost, sklon k častějším změnám, jako například v již uvedených změnách bydliště. Romové mají ve vínku nižší schopnost udržet si svou pozornost, jejich celkové nastavení myšlení je jiné. Stejně tak i vloha být empatický anebo uvažovat o problémech a čelit jim.⁵⁰ Ovšem mezi nejpodstatnější vlastnosti, které pravděpodobně nejvýraznějším způsobem ovlivňují školní docházku, je zařazována právě ona malá míra zodpovědnosti ke svému chování a minimální představitost potřeby vlastního vzdělání při nacházení si zaměstnání v budoucnu. Nutno uvést, že vliv rodiny na postoj dítěte k výuce je důležitým jevem, od kterého se bude školní docházka a úspěšnost dítěte velmi pravděpodobně odvíjet. Romská rodina zaujímá nebo donedávna zaujímal povětšinou ten názor, že vzdělání není hlavním cílem, kterého by chtěla u svého dítěte docílit. Naopak, školní instituce v Romech vyvolávají jisté pochybnosti. Jak si následně má romské dítě uvědomit důležitost vzdělání, jestliže je mu vzorem takovýto postoj.

Rodič romského dítěte nebude považovat například za důležité kontrolovat jeho připravenost do výuky, pomůcky, nebo jestli se dítě do školy i opravdu dostavilo. Častým jevem se tak mnohdy stává záškoláctví. To má co dočinění ještě s dalším faktorem, kterým je, že prostředí romské rodiny není zdaleka tak uzavřené, jakým je na druhou stranu prostředí školní, tedy takové se stanovenými pravidly a pevným řádem. Škola není místem, ve kterém by byla povolena docházka až tehdy, kdy se žákovi bude chtít do ní vstoupit. Na toto romská povaha není tak zcela zvyklá a může to způsobovat takovému žákovi potíže. Hovoří se o tzv. adaptační nepřizpůsobivosti, kdy je přizpůsobení se jinému vzorci podmínek pro dítě složitou záležitostí.⁵¹ Mohou se projevat například další potíže v chování, čímž může být chování útočné. To by šlo opět odůvodnit temperamentnější povahou Romů. V předchozích řádcích bylo zmíněno záškoláctví. Tento nepříznivý druh chování může být zdůvodněn více způsoby, proč například své dítě matka do školy kolikrát i cíleně nepošle. Poněkud překvapujícím faktem je, že matka může nabývat dojmu, že by ji škola mohla o jejího potomka částečně připravit a ten by se jí následně vzdálil. Další z důvodů lze uvést v mnoha případech povinnost starat se a také hlídat své mladší sourozence, tuto roli zastávají převážně dívky a starší sestry sourozenců. Matka také může usoudit, že své dítě do školy nepošle, jelikož nemá dostatek financí například na zakoupení svačiny pro dítě.

⁵⁰ BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Strategie ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním se zřetelem na romské etnikum v počátečním vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-5103-4.

⁵¹ Tamtéž

Jelikož je jídlo pro Romy důležitou hodnotou, dítě za takovýchto okolností do školy vysláno nebude. Veškeré výše zmíněné faktory přispívají a častokrát vedou k tomu, že se romské dítě stane žákem pouze po dobu pár ročníků základní školy.⁵²

V současné době často zaznívá, že „vzdělání není pro Romy hodnotné“. Rodiče Romů ovšem uvádějí, že jejich dítě nebude stejně nikým zaměstnáno. Z pohledu neromů se člověk do takovéto situace dokáže jen těžko vžít. Ovšem v posledních letech se najdou i výjimky, kdy romští žáci dostudovali střední školu, jako příkladem mohou být uvedeni romští poradci, či asistenti pedagogů.⁵³

2.3 Romský žák ve školství v průběhu let

Jak již bylo řečeno, převážně z historického hlediska a částečně dodnes vzdělání nebylo u Romů bráno za prioritu, děti se učily od starších, rodičů, sourozenců i ostatních členů rodiny. Avšak postupem času se otázka Romů a vzdělání i jejich postoj k němu pomalu začínal přeměňovat. „Právo na vzdělání je klíčem k ostatním lidským právům“.⁵⁴ Ačkoliv se právo na vzdělání bez diskriminace v mezinárodním právu objevuje přibližně již od roku 1948, nedá se zdaleka říci, že by se od té doby k romským dětem přistupovalo stejně, jako k neromským. S odpíráním práva na vzdělání se totiž následně pojí nemožnost dosažení práva například na práci, přístup ke zdravotní péči nebo právo na svobodu projevu, to vše následně přispívá k přetrvávající diskriminaci k romskému obyvatelstvu.⁵⁵ V období o dvě desetítky let později byla vydána směrnice „O výchově a vzdělání výchovně zanedbaných a prospěchově opožděných cikánských dětí“, která poukazovala na potřebu zakládání tříd pro prospěchově opožděné děti, speciálních tříd a tříd pro adaptaci Romů při mateřských školách. Jak Romy vzdělávat bylo popisováno ve Věštníkú MŠ a MK z roku 1972.⁵⁶ O rok později byl Ministerstvem školství vystaven tzv. „Návrh dlouhodobé koncepce předškolní a školní výchovy cikánských dětí“, který dbal na důraz na určení diagnostiky romského dítěte v předškolním věku,

⁵² BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Strategie ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním se zřetelem na romské etnikum v počátečním vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-5103-4.

⁵³ PAPE, Iveta. *JAK PRACOVAT S ROMSKÝMI ŽÁKY: Příručka pro učitele a asistenty pedagogů* [online]. In: . 2007 [cit. 2020-03-05]. Dostupné z: http://asistentpedagoga.cz/assets/content/files/Jak_pracovat_s_romskymi_zaky.pdf

⁵⁴ NEDOKONČENÝ ÚKOL: *Romští žáci v České Republice stále čelí překážkám ve vzdělání*. Velká Británie: Amnesty International Publications, 2009, (1). s. 3

⁵⁵ Tamtéž s. 3

⁵⁶ ŠOTOLOVÁ, Eva. *Vzdělávání Romů*. Vyd. 4., V nakl. Karolinum 2., rozš. a upr. Praha: Karolinum, 2011, 130 s., [24] s. obr. příl. ISBN 978-80-246-1909-5.

aby následně mohlo být zařazeno do příslušného typu školy, tedy buďto základní, speciální nebo zvláštní. Ovšem otázka vzdělávání Romů bez patřičného dozvědění se informací o nich, mělo také neblahý vliv na způsob jejich řešení.⁵⁷ Romské děti v těchto letech byly umisťovány do zvláštních škol, které sloužily pro děti s lehkým mentálním postižením a osnovy takových škol byly proti základním školám značně omezené.⁵⁸ To mělo samozřejmě za následek i obtížné nacházení zaměstnání v budoucnosti či pokračování v kvalitnějším navazujícím vzdělání. Po absolvování zvláštní školy byl až do roku 2000 zákaz přihlášení se na školu střední, který byl ovšem následně pozměněn.⁵⁹

Lze říci, že zásadní změna přišla v roce 2005, kdy byly zrušeny zvláštní školy a základní školy tak byly jednotné – ovšem největší proměna přišla v první řadě hlavně s přejmenováním názvu zvláštní školy na základní školu praktickou. Ta dle rámcového vzdělávacího programu (RVP) měla stanovené vyučování žáků dle méně náročného dodatku a to opět „pro vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením.“⁶⁰ Ovšem tento nový zákon ale přinesl změnu v možnosti dostání se na střední školu, byla brána rovnost mezi vysvědčeními ze základní školy běžné i praktické, samozřejmě pod podmínkou absolvování povinné devítileté školní docházky a úspěšného přijetí na danou střední školu.⁶¹

V roce 2001 přišel v platnost zákon zavazující snahu o pozitivní změny v ohledu k romským žákům, tzv. zákon o národnostních menšinách (menšinový zákon).⁶² Od té doby začaly být zahrnovány prvky multikulturní výchovy, její zapojení do výuky a to převážně ve snaze poukázání na identitu a její zachování tohoto etnika.

2.3.1 Role multikulturní výchovy

Hovoří-li se o pojmu multikulturní výchovy, její význam a podstata, kterou zkoumá, je úzce spjata s prostředím, ve kterém se pohybují romští žáci a také vztahem mezi jednotlivými prostředími. „*Tato věda se zabývá edukačními procesy probíhajícími v různých edukačních prostředích. Tato edukační prostředí se vzájemně odlišují typem*

⁵⁷ ŠOTOLOVÁ, Eva. *Vzdělávání Romů*. Vyd. 4., V nakl. Karolinum 2., rozš. a upr. Praha: Karolinum, 2011, 130 s., [24] s. obr. příl. ISBN 978-80-246-1909-5.

⁵⁸ NEDOKONČENÝ ÚKOL: *Romští žáci v České Republice stále čelí překážkám ve vzdělání*. Velká Británie: Amnesty International Publications, 2009, (1).

⁵⁹ Tamtéž

⁶⁰ Tamtéž

⁶¹ Tamtéž

⁶² BALVÍN, Jaroslav. *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém*. Praha. ISBN 80-867-9801-1.

*zúčastněných subjektů a obsahem, formami a intenzitou edukačních procesů. Odlišnost edukačních prostředí, zejména profesních, vyvolává vznik zvláštních pedagogik existujících vedle obecné pedagogiky“.*⁶³ Znalost prostředí romského žáka, dozvídání se o způsobu vedení života, zahrnující kulturu i jazyk, to vede k prolomení bariér a zabránění tak možným konfliktům na společenské úrovni. Nadále je potřeba zohlednit vztah mezi subjektem a objektem výchovy, kdy se v roli subjektu nachází učitel a v roli objektu romský žák. Role učitele je naplněna v případě, kdy se bude snažit o poukázání na to, co bude romský žák potřebovat, aby se z něj dokázala stát osobnost chápající svou identitu ve snaze harmonizace i s jejím okolím.⁶⁴ Jednalo se dříve totiž převážně o opak ze strany učitelů, kteří se snažili Romy od svého prostředí odtrhnout. „*Učitelé, kteří nevyklučují romské žáky z jejich prostředí a tvůrčím a citlivým způsobem využívají prostředí žáků pro rozvoj jejich osobnosti, jsou skutečnými vychovatelskými osobnostmi.*“⁶⁵

Mezi znaky charakterizující multikulturní výchovu je zahrnuta rovnost, spravedlnost, či vzájemná spolupráce a vstřícnost, kterými se vyznačuje vztah menšiny s většinovou společností a vzájemně se kulturně obohátí. Takový vztah může škola maximálně ovlivnit působením na obě strany, jejichž soužití do budoucna bude moci dosáhnout opravdové humanity, jedná se o všudypřítomný aspekt probíhající při vyučování.⁶⁶

Lze popsat kroky jak užívat a zařadit multikulturní výchovu úspěšně do praxe. V první řadě je u tohoto postupu potřeba zmínit propojení spolupráce romských a neromských žáků, ti budou společně pracovat na činnosti, která je bude nějakým způsobem těšit a měla by také dopadnout úspěšně. Dalším krokem je pozitivní prezentování „účasti“ Romů na školních činnostech, tedy převážně takovým způsobem, aby byly například fotografie s nimi na očích druhým a to nenásilným způsobem, což bude přesný opak toho, jak Romy prezentovala a stále převážně prezentují média. Důležité je neponižovat romské děti před ostatními, naopak jim dát možnost, aby dokázaly vyniknout, toho lze dosáhnout kupříkladu v aktivitách zaměřených na zpěv či tanec. Je vhodné do výuky zapojit romskou knihu, nebo i romské přísloví, jazyk totiž upoutá pozornost ostatních a

⁶³ PRŮCHA, Jan, 2017, cit. In: BALVÍN, Jaroslav. *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém*. Praha. ISBN 80-867-9801-1. s. 17

⁶⁴ BALVÍN, Jaroslav. *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém*. Praha. ISBN 80-867-9801-1.

⁶⁵ Tamtéž, s. 19

⁶⁶ ŘÍČAN, Pavel. *S Romy žít budeme - jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti*. Vyd. 2., upr. Praha: Portál, 2000. Interface. ISBN 80-717-8410-9.

romským žákům může navýšit sebevědomí. Doporučuje se podporovat vědění o aktualitách ze světa Romů a jejich vztazích s neromy a to jak ze svého okolí, tak z pohledu i více států (například časopis *Romano Džaniben*), aby Romové měli možnost cítit se součástí velkého, ačkoliv rozptýleného celku.⁶⁷

Všechny výše zmíněné prvky, pokud budou zahrnovány do výuky, mohou napomoci situaci a neustále trvajícím vzájemným pohledům romských a neromských žáků, ale i občanů dívajících se na sebe nedůvěřivě. Ve výuce kolektivu s romskými žáky je více než důležitý princip humanismu jako vidina důstojného přijetí člověka i s jeho kulturou, jazykem a historickým vědomím.⁶⁸ Při uvážení výchovy a vzdělávání romského žáka je zapotřebí ze strany vychovatele určení si takových cílů, které budou splnitelné, lze je obecně rozdělit do tří skupin. Jedná se o vzdělávání teoretické, praktické a poslední oblastí je výchova hodnot. Teoretická složka má za úkol spojit hodnoty vzdělávání z romské komunity se vzděláváním teoretickým a racionálním, na druhé straně v praktické složce lze využít schopností Romů týkajících se jejich dovedností v oblasti řemesel či tanci. Hodnotová složka se skládá ze dvou částí a to poukázání na kulturní bohatství Romů, ale zároveň i popsání obou hodnot jak menšinové, tak většinové společnosti a následně jejich spojení.⁶⁹ Lze bezesporu říci, že z výše uvedeného plyne důležitost z těžení toho, co bylo takovou dobu odmítáno, tedy romské kultury a její otočení ve prospěch a navázání vazby s žáky romského původu. Nemálo signifikantní je pohled neromských žáků na to, co dělá Romy výjimečnými, odkud sem vlastně přišli a co stojí za jejich minulostí, neboť i to je hlavním základem pro změnu vztahu mezi těmito dvěma skupinami obyvatel.

2.4 Učitel romského žáka

Jaké by měly být vlastnosti učitele, který bude vyučovat kolektiv s romskými žáky i jak by měla vypadat komunikace s romským rodičem, tomu bude věnována tato podkapitola. Učitel romského dítěte by měl být zpravidla vzdělaný ve svém oboru, své znalosti nadále navyšovat převážně o etické myšlení, dále také informace o romské komunitě a kultuře, díky kterým bude s respektem romské i neromské žáky vést ve

⁶⁷ ŘÍČAN, Pavel. *S Romy žít budeme - jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti*. Vyd. 2., upr. Praha: Portál, 2000. Interface. ISBN 80-717-8410-9.

⁶⁸ BALVÍN, Jaroslav. *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém*. Praha. ISBN 80-867-9801-1.

⁶⁹ Tamtéž

vzdělávacím procesu.⁷⁰ Vzhledem k historickému kontextu byly vytyčeny cíle, se kterými by měl učitel být především srozuměn a připraven vstupovat do své výuky, jedná se o následující:

- odstranění diskriminace, vnějších překážek, týkajících se nepřijetí odlišných jedinců, lišících se etnickou skupinou, barvou pleti, jazykem
- odstranění vnitřních překážek zabraňujících začlenění minority do majoritní společnosti a to převážně vymizením handicapu ve vzdělání
- nastolení lepších podmínek co se týče sociální úrovně Romů, především nezaměstnanosti
- šířit a seznamovat s romskou kulturou
- zamezit předsudkům, nemít na lidi „různá“ měřítká, nýbrž snažit se o toleranci
- zajistit Romům bezpečné prostředí

Učitel, který bude používat při svém pedagogickém působení sebepromyšlenější metody, avšak nebude s výše uvedenými prioritami vnitřně ztotožněn, tedy i v souladu se svým svědomím, výuka nebude moci mít zdaleka takový efekt. V opačném případě je ale více než pravděpodobné dosažení jistého vlivu na situaci s romskými žáky.⁷¹

Učitel má tedy v moci mnohé a to nejen motivovat a přeměňovat postavení romského žáka, ale i pozměnit postoj ke „gádžovské“ a tím pádem, také hlavně pro romské rodiče, nedůvěřivé školní instituci. Za důležité a zásadní může být bráno projevení respektu ze strany školy k romským rodičům a ukázání, že rodiče jsou na škole vítáni. Pozitivní ohodnocení žáka již z jakéhokoliv důvodu a vlídné jednání s rodiči může napomoci ke změně jejich pohledu na „bílou instituci“. Za zmínku ovšem stojí také neustupovat a jako učitel si stát za svým.⁷² Nebude-li brán v potaz zmíněný etický pohled na výuku, který se nezakoření v učitelovi osobnosti, proces nebude moci proběhnout efektně. Etický přístup k výuce romských žáků je založen na dvou principech, kdy první je princip dobrovolnosti, jakési otevřenosti ke změně a k novým přístupům ve výuce, konkrétněji se hovoří o změně vedoucí a zaměřující se na rozvoj osobnosti žáků. S tím je svázán i již popisovaný a druhý princip humanismu, který je charakterizován

⁷⁰ BALVÍN, Jaroslav. *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém*. Praha. ISBN 80-867-9801-1.

⁷¹ BALVÍN, Jaroslav. *Filozofie výchovy a metody výuky romského žáka*. Praha: Radix, 2008. ISBN 978-80-86031-83-5.

⁷² ŘÍČAN, Pavel. *S Romy žít budeme - jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti*. Vyd. 2., upr. Praha: Portál, 2000. Interface. ISBN 80-717-8410-9.

především pozitivním vztahem k dítěti, ovšem i k lidem obecně, tedy i k těm jiné národnosti, jako jsou právě Romové.⁷³

„Ma de pr' oda, savi hin manušes morči, a l'e dikh, savo les hin jilo.“

„Nehled' na to, jakou má člověk kůži, všímej si, jaké má srdce.“⁷⁴

Z romského přísloví vyplývá, v jakém světle by měl učitel na žáka pohlížet a směřuje tedy opět k žákově osobnosti, neboť právě postoj učitele i nadále do budoucna může ovlivnit, jaký vztah k sobě bude majoritní společnost s minoritní zaujímat. Volba učitele může mít daleko širší dopad na postoj romského žáka, jelikož právě on je osoba, která vytváří vzorové situace, jak se správně zachovat k těmto dětem.⁷⁵

2.4.1 Přípravné třídy a asistent pedagoga

Následující řádky budou poukazovat na důležitost přípravných tříd pro romské žáky, především na to, k čemu jsou určeny a k čemu mají posloužit.

„Do svých šesti let jsem byl nejšťastnější dítě na světě. Žil jsem v pohodě. Večer co večer přicházeli příbuzní i cizí Romové. Vyprávělo se, hrálo se, zpívalo. Já bral kytaru do ruky, ještě mi nebylo ani šest let. Potom jsem přišel do školy a poprvé v životě jsem poznal, co je to být odstrčený. Poznal jsem, že jsem něco jiného, než ostatní. Poznal jsem, co je to být nešťastný. Na prvním místě jsem vůbec nerozuměl, o čem je řeč.“⁷⁶

Část úryvku ze vzpomínek vyučeného zedníka a hudebníka na své první dny strávené ve škole, pana Štefana Miky, jasně poukazuje na potíže především jazykové bariéry, které většina romských dětí čelí. V romské domácnosti může zaznívat čeština, ovšem převládá samozřejmě romský jazyk. Romské děti pochopitelně nebudou rozumět všemu a s přibývajícím množstvím látky se budou ztrácet ještě o to více. Právě této jazykové překážce, ale i té kulturní, mají za úkol zabraňovat tzv. přípravné třídy. Zařízení pro děti pocházející ze znevýhodněného, sociokulturního prostředí, do kterých budou docházet rok před nástupem do školních zařízení. I na ně je ovšem pohlíženo z různých stran. Názor na přípravné třídy může být například i takový, že by pro romského žáka bylo dostačující navštěvovat pouze poslední ročník mateřské školy, nikoliv pak přípravnou třídu. Problémem je zde ale převážně rozhodnutí rodičů romského žáka, kteří své dítě

⁷³ BALVÍN, Jaroslav. *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém*. Praha. ISBN 80-867-9801-1.

⁷⁴ Tamtéž, s. 55

⁷⁵ Tamtéž

⁷⁶ Tamtéž, s. 45

do mateřských škol nechtějí posílat.⁷⁷ Od školního roku 2017/2018 platí pro přípravné třídy pravidla stanovující, že žák, kterému nebude udělen odklad školní docházky a zároveň, že v přípravné třídě nebude vyrovnán jeho vývoj, nebude moci takové třídy navštěvovat.⁷⁸

Dalším pomocným článkem romským žákům je role asistenta pedagoga. Pro začátek je ovšem nutné podotknout, že pojem „romský asistent pedagoga“ je pouze termín vytvořený a poukazující na podrobnější význam tohoto slova, nikoliv se nejedná o platné pojmenování člověka na této pozici.⁷⁹ Asistent romského žáka by měl být znalý romskému jazyku a žákovi osobnostním rysům, neboť bude následně ve školním prostředí romskému žákovi nápomocný. Jedná se především o činnost podporující žáka, v pomoci jeho aklimatizování se, začlenění se, ale i nápomoc směrem k učiteli, nebo například v komunikaci s romskými rodiči.⁸⁰ Je také více než důležité, aby se převážně učitel s asistentem pedagoga dohodli na pravidlech a fungování plynulého vyučovacího procesu při hodinách.

2.5 Motivace romských dětí ke vzdělání a učení

Proces pohánějící člověka ke konání určité činnosti, s cílem dosáhnout naplnění lidských potřeb, je nazýván motivace. Původ, ze kterého slovo vzešlo, je z latinského výrazu „moveo“, tedy pohybuji, hýbám. Forma pohybu je zde ale míněna převážně ve smyslu hnutí svých činů, tedy jednání, u kterého není podmínkou, aby jej pohyb nutně doprovázel.⁸¹ Tento proces je nadále poháněn buďto vnitřními faktory, nebo naopak faktory vnějšími podle toho, z jaké strany k člověku přichází forma odměny za splněnou úlohu. Mohlo by být řečeno, že úkolem učitele je probouzet u žáků při hodinách motivaci převážně vnitřní, tedy takovou, kdy se sami ze své iniciativy budou chtít dozvědět o látce více informací a budou se chtít obohacovat. To se bude ovšem týkat pravděpodobně žáků na druhém stupni základních škol, neboť jejich motivace nebude

⁷⁷ BALVÍN, Jaroslav. *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém*. Praha. ISBN 80-867-9801-1.

⁷⁸ *Ministerstvo školní, mládeže a tělovýchovy* [online]. [cit. 2020-03-05]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/pripravne-tridy-zakladnich-skol-od-skolního-roku-2017-2018>

⁷⁹ *ASISTENT PEDAGOGA* [online]. [cit. 2020-03-05]. Dostupné z: <https://www.asistent-pedagoga.cz/onb/33/specifikace-cinnosti-romskeho-asistenta-pedagoga-uniqueidmRRWSbk196FNf8-jVUh4EgSZcKCe9bP1C4FIrt6ZxaY/>

⁸⁰ Tamtéž

⁸¹ NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace chování*. 3., přeprac. vyd. V Praze: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-830-6.

již natolik ovlivněna motivací vnější, té založené na pochvale. Je potřeba také uvést, že od uspokojování základních potřeb se nadále odvíjí uspokojení potřeb vyšších, na což poukazuje známá Maslowova pyramida potřeb.

Obrázek 2 - Maslowova pyramida potřeb



Jak je možné vidět, ta se skládá celkem z žebříčku pěti skupin potřeb, kdy platí, že teprve po uspokojení té níže položené, se může naplňovat potřeba postavena výše. Nejnižše se tedy objevují potřeby fyziologické, nad nimi je potřeba pocitu bezpečí a jistoty, následně sounáležitosti a přijetí, poté uznání lidské osoby a na samém vrcholu se nachází potřeba seberealizace. Maslow nazýval onu poslední, pátou potřebu jako potřebu růstu, která umožňuje dosáhnout největšího naplnění lidského potenciálu, kterého může lidská bytost dosáhnout.⁸²

Bude-li brán v potaz z této práce například zmíněný fakt poukazující na to, že režim v romské domácnosti je mnohdy volnějšího rázu a dítě ve škole může být kupříkladu nevyspalé, od neuspokojení fyziologické potřeby spánku bude jen těžko správným způsobem uspokojována potřeba seberealizace dítěte, která je ve škole jednou z nejdůležitějších. Podobné je to i s potřebou cítit se v bezpečí. Jestliže romský žák bude pociťovat, že je ostrakizován a ne naopak přijímán jak ze strany spolužáků, ale i vyučujícího, nebude naplněna jeho potřeba cítit se součástí kolektivu, tedy potřeba sounáležitosti, od které se bude také odvíjet nenaplnění potřeb výše postavených.

Bylo již také uvedeno, že i způsob romské komunikace probíhá a převážně vypadá jinak, než je tomu u neromů. Navíc ve školním prostředí je násobněji očekáváno

⁸² BURTON, Neel. *Psychology Today* [online]. [cit. 2020-03-05]. Dostupné z: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/hide-and-peek/201205/our-hierarchy-needs>

chování klidné, převážně dávající najevo respektování autority. Avšak romské děti jsou zvyklé a mnohdy si převezmou z domácího prostředí jiný druh vyjadřování, které tímto dojmem nemusí tak úplně působit. Není to tedy pouze jazyková bariéra jako taková, ale i samotný rozdílný způsob hovoření, který může zapříčinit demotivaci romského žáka ke vzdělávání. Pokud ani rodina dítěte nezaujímá pohled na hodnotu vzdělávání svého potomka, v žákovi samotném poté bude probíhat rozpor mezi tím, co po něm žádá škola a na druhé straně rodič a má před sebou tak nelehkou volbu, která jeho motivaci k učení znesnadní.

V takovém případě bude hrát více než zásadní roli postoj a chování učitele, který má v moci vytvořit ve škole takové prostředí, ve kterém základní potřeby romského žáka budou pokud možno naplněny a bude v něm probouzen zájem k učivu. Jestliže jedinec o něco projevuje zájem, je i namotivován se konkrétní věci nadále věnovat. Zájmem se zpravidla rozumí emoční stav, který je pozitivní, vedoucí k určité aktivitě, které člověk věnuje i nadále svou pozornost.⁸³

⁸³ ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

3 Nežádoucí vnímání a jednání objevující se mezi majoritou a minoritou

Členové povětšinou minoritní společnosti čelí dennodenně nerovnocenným postojům a pohledům ze strany majoritní společnosti. Výjimkou nemusí být a častokrát není ani prostředí školní a to právě například mezi žáky romskými a neromskými.

Jakmile je totiž nahlédnuto do oblasti školství v průběhu historie, jak bylo i například popisováno již výše v této práci, romské děti byly ve školních lavicích nemálo vystavovány diskriminačnímu jednání, ale tak i romské etnikum ve svém každodenním životě celkově. Je zapotřebí začít právě u dětí v prostředí školy a obeznamovat v tamějším prostředí s empatií, šířit informace obsahující a předávající právě jistou dávku rozumu.⁸⁴ Již ve školním prostředí by měli žáci romští i neromští pociťovat stav bezpečí a mělo by být povinností a v zájmu každé školní instituce, aby do výuky zařadila práci s předsudky, vytyčila pojmy například diskriminace i rasismu, které budou popisovány v této kapitole. Je žádoucí, aby školní instituce dala žákům na vědomí, co pojmy dokáží a dokázaly způsobit a to tím, čeho byli lidé například ještě v nedávné minulosti schopni.⁸⁵

3.1 Stereotyp, postoj, předsudek

V první řadě i pro následné vysvětlení dalších pojmů je nejprve potřeba zmínit slovo stereotyp. Tím se zpravidla rozumějí negativní atributy přikládáné určité sociální skupině, které jsou sdílené.⁸⁶ Právě slovu sdílené je zvláště přikládána důležitost. Stereotypem je míněno přesvědčení založené na předchozí zkušenosti, že osoba nebo skupina lidí bude charakterizována určitým druhem chování, bude jí připisována i například jistá podoba co se týče vzhledu, bude se pojednávat o takových informacích, které byly předem vytvořeny ze strany člověka.⁸⁷

⁸⁴ KARTOUS, Bohumil. *Xenofobie je přirozenost, to je její největší hrozba* [online]. 2015 [cit. 2020-03-13]. Dostupné z: <https://blisty.cz/art/77961-xenofobie-je-prirozenost-to-je-jeji-nejvetsi-hrozba.html>

⁸⁵ *Diskriminace do školy nepatří!: ANEB RUKOVĚŤ PRO RODIČE A UČITELE PRO NAPLŇOVÁNÍ PRÁVA DĚTÍ MIGRANTŮ NA VZDĚLÁNÍ* [online]. META, o.p.s. – Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2016 [cit. 2020-03-13]. ISBN 978-80-906296-7-7. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/content/diskriminace-do-skoly-nepatri>

⁸⁶ HNILICA, Karel. *Stereotypy, předsudky, diskriminace: (pojmy, měření, teorie)*. Praha: Karolinum, 2010. Acta Universitatis Carolinae. ISBN 978-80-246-1776-3.

⁸⁷ Tamtéž

V takovém případě se jedná o druh jednání, neboli, atributy jednání, které jsou deskriptivní. Vedle stereotypů jsou zde ale také role. Ty se týkají přesvědčení o tom, jak by se někdo chovat měl, či naopak neměl, v případě rolí, tedy, očekávaného chování, se hovoří o attributech preskriptivních.⁸⁸ Stereotyp může mimo jiné vzniknout i na základě pověry nebo zaslechnuté informace, od které se poté těžce ustupuje a názor se nesnadno mění.⁸⁹ U stereotypu je možné, aby určitá informace byla platná na člena z konkrétní skupiny lidí, není avšak reálné, aby platila na všechny její členy, což je klíčové.⁹⁰

Dle toho, jak sami hodnotíme naše vytvořené stereotypy, tedy, zda jsou kladné, či záporné a jejich následný součet, se hovoří o určitém postoji, který člověk vůči nějaké osobě zaujímá. Postojem se rozumí hodnocení druhých, především také emocionální zaujetí vůči druhým. Takové postoje, které slouží jako podněty k diskriminaci, jsou nazývány předsudky a ve většině případech bývají negativního rázu.⁹¹ Druzí tak čelí předsudkům pouze z toho důvodu, že jsou součástí jisté skupiny a díky tomu, že jsou určité rysy této skupině přidělovány, o čemž mimo jiné hovořil americký psycholog Gordon Allport již v padesátých letech minulého století.⁹² Uvádí se ale také, že předsudek je jakousi nezbytnou podmínkou k zájmu o určitou informaci, neboť k čemukoliv člověk vyjadřuje zájem, musí o tom mít již nějaký předem vytvořený soud, nejedná se tak o nic odlišného od pojmu, kterým je mimo jiné právě předsudek.⁹³

Je také řečeno, že předsudky mohou mít i svou pozitivní stranu a to například v takovém případě, kdy člověka „ochrání“ před možným zklamáním v situaci, pokud se nějaký předsudek po reálné zkušenosti opravdu vyplní. Uvádí se také, že předsudky mohou vyvolat i motivaci v člověku, neboť pokud někdo má značný pocit odlišnosti od svého okolí, ať už více, či méně, může být motivován tím, aby o to více díky tomu vynikl a předpojatost ostatních ke své osobě nalomil.⁹⁴

⁸⁸ HNILICA, Karel. *Stereotypy, předsudky, diskriminace: (pojmy, měření, teorie)*. Praha: Karolinum, 2010. Acta Universitatis Carolinae. ISBN 978-80-246-1776-3.

⁸⁹ TOLLAROVÁ, Blanka, Marie HRADEČNÁ a Andrea ŠPIRKOVÁ. *Jsmo lidé jedné Země: program prevence xenofobie a rasismu*. Praha: Portál, 2013. Acta Universitatis Carolinae. ISBN 978-80-262-0376-6.

⁹⁰ FARLEY, John E. a Michael W. FLOTA. *Sociology*. Seventh edition. United Kingdom: Routledge Taylor & Francis Group, 2018. ISBN 978-1-138-69469-9.

⁹¹ HNILICA, Karel. *Stereotypy, předsudky, diskriminace: (pojmy, měření, teorie)*. Praha: Karolinum, 2010. Acta Universitatis Carolinae. ISBN 978-80-246-1776-3.

⁹² KOSEK, Jan. *Právo (n) a předsudek: historické, filozofické, sociálně psychologické, kulturní a právní souvislosti stereotypů a předsudků*. Praha: Dokořán, 2011. Bod (Dokořán). ISBN 978-80-7363-312-7.

⁹³ Tamtéž

⁹⁴ Tamtéž

Menšiny se zdají být vinné pouze tím, že jsou, že se odlišují například v tom, že mají jinou kulturu. Ovšem Rom, na rozdíl od neonacisty, který po stráveném dni v Osvětimi může změnit názor na ty, ve které věří, čeho se dopustili, žádnou takovouto „změnu“ vykonat nemůže, jelikož Rom napařád Romem zůstane.⁹⁵ Pokud si člověk nastaví situace ve svém životě jako reálné, budou také reálné i ve svých důsledcích.⁹⁶ V takovém případě se hovoří o tzv. sebenaplňujícím se proroctví. Lze tedy říci, že jestliže bude například romský žák ve škole pociťovat ze strany učitele, že je problémový, nesnaživý, odlišující se, takový žák tomu po uplynutí určité doby pravděpodobně začne sám věřit a opravdu takto na své okolí působit bude, jeho předurčené chování se „naplní“. Nicméně takovéto proroctví nemusí být vždy také jen negativní, ale jak uvedl již zmíněný Gordon Allport „*tolerance, uznání a slova chvály plodí dobré chování... Na všechny mezilidské vztahy – rodinné, etnické, mezinárodní – působí obrovskou silou očekávání. Když u bližního předvídáme zlo, vyvoláváme zlo, když dobro, vyvoláváme dobro.*“⁹⁷

3.2 Diskriminace

Na rozdíl od předsudků, které značí to, co si lidé o ostatních myslí, diskriminací je míněno nerovné zacházení a chování směrem k lidem na základě jejich rasy, etnika ke kterému přísluší a jiných charakteristik. Diskriminace je většinou záměrná a také prováděna vědomě.⁹⁸ Zpravidla je lidem znesnadňováno mít na výběr, co se týče zaměstnání, je omezeno také jejich vzdělávání se a všeobecně mají ztížené podmínky i v různých dalších oblastech, se kterými se v průběhu života potýkají. Uvádí se, že diskriminace může být rozdělena do několika kategorií, primárně ji lze rozlišit na pozitivní, tedy zvýhodňování určitého člověka nebo skupiny, v opačném případě při

⁹⁵ KOSEK, Jan. *Právo (n)a předsudek: historické, filozofické, sociálně psychologické, kulturní a právní souvislosti stereotypů a předsudků*. Praha: Dokořán, 2011. Bod (Dokořán). ISBN 978-80-7363-312-7.

⁹⁶ MERTON, Robert K. *Social Theory and Social Structure* [online]. New York: The Free Press, 1968 [cit. 2020-03-13]. Dostupné z: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4250035/mod_folder/content/0/Textos/Merton%2C%20Social%20Theory%20and%20Social%20Structure.pdf?forcedownload=1

⁹⁷ KOSEK, Jan. *Právo (n)a předsudek: historické, filozofické, sociálně psychologické, kulturní a právní souvislosti stereotypů a předsudků*. Praha: Dokořán, 2011. Bod (Dokořán). ISBN 978-80-7363-312-7. s. 38

⁹⁸ FARLEY, John E. a Michael W. FLOTA. *Sociology*. Seventh edition. United Kingdom: Routledge Taylor & Francis Group, 2018. ISBN 978-1-138-69469-9.

působení ve smyslu uvést druhého do nevýhody, se hovoří o diskriminaci negativní.⁹⁹ Diskriminace mimo jiné může být diferencována na základě vědomých či nevědomých a záměrných stereotypů, tzv. explicitních, nebo implicitních. Implicitní stereotyp je takový, který existuje na bázi bez vědomí toho, aby byly identifikovány vlastnosti určitého diskriminovaného jedince. Implicitní stereotyp se nadále více či méně projeví ve stereotypu explicitním, kterým se rozumí již vědomá výpověď, jako například „Romové jsou pracovití“¹⁰⁰, avšak není jisté, do jaké míry je tento výrok ztotožněn právě se stereotypem implicitním.¹⁰¹ Je běžné, že člověk může diskriminovat někoho jiného pouze kvůli určitému osobnímu nastavení k tomuto člověku, například na základě sympatií. Avšak vedle tohoto případu je realitou diskriminace směřována ke skupinám lidí ze strany dalších skupin. Zde vzniklo pojmenování těchto skupin označující majoritu a minoritu. Uvádí se, že pro označení minorit je charakteristických následujících sedm znaků:

- Kategorizace. Ti, co patří mezi určitou minoritu, nejsou jejími dobrovolnými členy, nýbrž jim byl tento status připsán, do této skupiny patří převážně vzhled členů minority a také jejich kulturní znaky.
- Stereotypy. Častokrát ne nesoucí pozitivní význam, směřující na intelekt, morálku.
- Předsudky. Kultura či vzhled členů minorit jsou častokrát zesměšňovány a je s nimi neuctivě zacházeno.
- Diskriminace. K jednotlivcům patřících do minority není přístupováno individuálně, naopak je jejich chování posuzováno na základě jejich příslušnosti k minoritě.
- Sociální normy. Výše zmíněné znaky jsou rozšířené ve většinové společnosti, častokrát kladně přijímané, minimálně tolerované a to nezřídka i mocenskými strukturami.
- Kolektivní sebeuvědomění. Způsob, jakým se lidé staví k minoritám, si minoritní skupiny velmi dobře uvědomují, je jim tak určováno postavení ve společnosti jako někoho, kdo stojí častokrát „stranou“.

⁹⁹ HNILICA, Karel. *Stereotypy, předsudky, diskriminace: (pojmy, měření, teorie)*. Praha: Karolinum, 2010. Acta Universitatis Carolinae. ISBN 978-80-246-1776-3.

¹⁰⁰ HNILICA, Karel a Zdeněk BARTOŠ. STEREOTYPY V KONTEXTU. *E-psychologie* [online]. 2017, 11(2), 16-33 [cit. 2020-03-13]. Dostupné z: https://e-psycholog.eu/pdf/hnilica_bartos.pdf s. 20.

¹⁰¹ Tamtéž

- Kolektivní akce. Ačkoliv se jedná o častější případ, není ve všech případech dané, že diskriminace probíhá jen ze strany majority k minoritě, lze tak hovořit o následujících dvou možnostech, kdy první je heterodiskriminace, ve které se pojednává jak o způsobu majority diskriminující jednotlivce minority, nebo minoritu celkově, ale i o minoritě diskriminující jednotlivce majority. Druhou možností je autodiskriminace, v tomto případě se jedná o diskriminaci ze strany svých vlastních příslušníků, buďto z majority nebo minority.¹⁰²

Vztah mezi diskriminací a předsudky není vždy pevně svázán a doprovázen. Lidé mající předsudky nemusí nutně diskriminovat a naopak není podmíněno, aby diskriminaci ze strany určité osoby předcházely předsudky.¹⁰³

3.3 Rasismus, xenofobie

Rasa, pojem definovaný jako skupina lidí, kterou spojuje jejich původ. Převážně se jedná o rysy fyzického rázu, jako barva pleti či vlasů, nelze však říci, že by lidé jedné rasy vlastnili zásadní rozdíly, které by je odlišovaly a měly nějaký větší význam. Naopak, rasa nevlastní žádný biologický základ. Není důvod, aby se lidé náležící k určité „rase“ cítili méněcenně, jelikož jediná rasa, která doopravdy existuje, je rasa lidská.¹⁰⁴ Formy rasismu se v průběhu časových období měnily v závislosti na různých faktorech, jako území, kultuře i jiných, například v dnešní době může zaznívat takový druh rasismu, který tvrdí, že ačkoliv mají všechny rasy mezi sebou rovnocenný vztah, přesto by se neměly míchat, jelikož to není dobré pro zachování si jejich originality.¹⁰⁵

Je důležité zmínit, že nesnášenlivost a následný rasismus nemají kořeny v různorodosti a odlišování se, ale pramení převážně ze strachu, jelikož není možné říci, že by na celém světě žili dvě stejné osoby.¹⁰⁶ Nelze opomenout, že se rasismus týká ve většině případů menšin nacházejících se na nepůvodním území. Pod slovním spojením „právo na vlast“ se tak skrývá mnohem více.¹⁰⁷ Za žádných okolností není možné zapomenout na snahu o odstranění romské populace za druhé světové války, z důvodu jejich „nerovnocenné“

¹⁰² HNILICA, Karel. *Stereotypy, předsudky, diskriminace: (pojmy, měření, teorie)*. Praha: Karolinum, 2010. Acta Universitatis Carolinae. ISBN 978-80-246-1776-3.

¹⁰³ FARLEY, John E. a Michael W. FLOTA. *Sociology*. Seventh edition. United Kingdom: Routledge Taylor & Francis Group, 2018. ISBN 978-1-138-69469-9.

¹⁰⁴ *COŽE? JÁ, RASISTA?*. Praha: Multikulturální centrum Praha, 2002. ISBN 80-238-8066-7.

¹⁰⁵ Tamtéž

¹⁰⁶ BERKOVÁ, Alexandra et al. *ČESKÁ XENOFobie*. Votobia Praha, 1998. ISBN 80-7220-044-5.

¹⁰⁷ BĚLOHRADSKÝ, Václav et al. *ČESKÁ XENOFobie*. Votobia Praha, 1998. ISBN 80-7220-044-5.

rasy s rasou nadřazenou, což byla známka rasismu nejvyššího stupně. Xenofobií se rozumí pociťovat strach z něčeho či někoho cizího, neznámého. Co je její nebezpečná forma, jak uvádí Václav Erben, rozhodně může být zneužití xenofobie jako manipulace a podsouvání strachu z jiné „rasy“ a to až takovým způsobem, kdy lidé doopravdy uvěří, že plynové komory byly tou správnou volbou.¹⁰⁸

Podle známého Fedora Gála by právě na odlišnost mělo být přihlíženo jako na „pestrost života“. Nicméně být jiným, lišícím se, navíc také rozptýleným a s chybějící schopností se bránit přispívá k tomu, že chování majority bude nabývat na negativitě. V otázce vykonávajícího rasismu se jedná o to, že potřeba člověka je uspokojena rychleji, téměř okamžitě touto cestou, nežli cestou opačnou, která by vedla skrze formu klidu a pokory.¹⁰⁹

Ačkoliv je potřeba také zmínit, že na xenofobii je nahlíženo jako na něco, co by mohlo být označeno za chorobu hodnou k léčení, je nutné podotknout, že tato vlastnost není člověku cizí, jelikož je přirozená a od nepaměti měla ochrannou roli, neboť dříve cokoliv cizího vskutku nebezpečným být mohlo. Jedná se tedy o danou vlastnost, kterou je potřeba brát v potaz jako lidskou dispozici a záleží, jak s ní lidé nadále naloží, jak uvádí psycholog Andrej Gjurič.¹¹⁰ Je více než důležité správně usuzovat a rozhodnout, zda tento pud v každém z nás bude ten, kterému lidé „dají za pravdu“ a podřídí se mu, ne-li nezneužijí ho ve prospěch manipulace s okolím, nebo zda k němu člověk bude nahlížet skrze opravdové lidské vlastnosti, kterými by měly být cit a hlavně rozum. Nelze říci, že by někdo měl dáno o něco „více“ xenofobního smýšlení nežli jiný člověk, záleží pouze na tom, do jaké míry má konkrétní osoba schopnost vnímat souvislosti a hledět na druhé, lišící se a vzdálenější osoby s empatií.¹¹¹

Následně budou popsány tři kroky, které značně posilují pocit xenofobie. Nejprve se jedná o uvědomění sebe jako součásti větší skupiny, která je nějakým způsobem „lepší“ nežli skupina druhá, díky tomuto pocitu nabývá značnému sebevědomí. Druhým posilujícím faktorem je generalizace obyvatel a jejich hromadné označování za „špatné“ nebo „dobré“ a posledním znakem k cestě navýšení xenofobie a jejímu případnému

¹⁰⁸ ERBEN, Václav et al. *ČESKÁ XENOFOBIE*. Votobia Praha, 1998. ISBN 80-7220-044-5.

¹⁰⁹ Tamtéž

¹¹⁰ Tamtéž

¹¹¹ KARTOUS, Bohumil. *Xenofobie je přirozenost, to je její největší hrozba* [online]. [cit. 2020-07-05]. Dostupné z: <https://blisty.cz/art/77961-xenofobie-je-prirozenost-to-je-jeji-nejvetsi-hrozba.html>

zneužití je přikládání důrazu ideologii určité skupině lidí, jelikož právě vyzdvihování ideologie může být následnou cestou k možné katastrofě.¹¹²

¹¹² KARTOUS, Bohumil. *Xenofobie je přirozenost, to je její největší hrozba* [online]. [cit. 2020-07-05]. Dostupné z: <https://blisty.cz/art/77961-xenofobie-je-prirozenost-to-je-jeji-nejvetsi-hrozba.html>

4 Metodologie výzkumné části

Výzkumným problémem této práce je postavení romských žáků v třídním kolektivu a způsob, jakým na ně nahlízejí jejich neromští spolužáci a také učitelé. V této části bude blíže tedy popsán postup výzkumného zpracování diplomové práce a to i se změnami, které při jejím průběhu kvůli koronavirové pandemii nastaly a způsob vyhodnocování práce tak značně pozměnily.

4.1 Metody sběru dat

Zpočátku je nutno uvést, že vzhledem ke komplikované situaci, která nastala při zpracovávání této diplomové práce a která znesnadnila přístupnost základních škol a tím provádění výzkumu s učiteli i žáky druhého stupně, bylo zapotřebí přizpůsobení výzkumné části a provedení změn v předem stanovených metodách. Původním záměrem bylo provádění kvalitativního výzkumu formou rozhovorů a to jak s učiteli, tak se žáky, ovšem bez možnosti osobního kontaktu byla metoda zanechána pouze pomocí provádění telefonických rozhovorů s učiteli. Se žáky provedení rozhovoru nebylo žádným způsobem možné provést. Pohled na situaci ze strany spolužáků musel být tak získán metodou kvantitativní a to pomocí dotazníků.

Kvalitativní výzkumná metoda „*shromažďuje to, co lidé říkají, a jejich slova používá jako klíče ke studovanému tématu.*“¹¹³ Při rozhovorech byl zvolen postup vedení tzv. rozhovorů polostrukturovaných, jejichž cílem je „*získat detailní a komplexní informace o studovaném jevu.*“¹¹⁴ U provádění kvalitativního výzkumu je na místě subjektivita badatele, který pokládá výzkumné otázky a takový výzkum provádí, nadále také předem prostudovaná fakta týkající se zkoumaného jevu nežli bude výzkum prováděn, tedy tzv. dialogičnost tohoto typu výzkumu.¹¹⁵ Lze říci, že výzkumník by tedy měl mít přehled a předem zjištěné informace o problematice, kterou bude dále zkoumat. Úkolem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je „*za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.*“¹¹⁶

¹¹³ WALKER, Ian. *Výzkumné metody a statistika*. Praha: Grada, 2013. Z pohledu psychologie. ISBN 978-80-247-3920-5. s. 5

¹¹⁴ ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0. s. 13

¹¹⁵ Tamtéž

¹¹⁶ Tamtéž, s. 17

Jak již bylo uvedeno, variantu provedení rozhovorů se žáky nebylo reálně provést. Bylo tudíž nutné přejít při dotazování žáků na formu výzkumu kvantitativní, skrze dotazníky, které ovšem tím pádem obsahovaly více otevřených otázek a prostoru pro rozepsání se žáků, snažily se maximálně napodobit metodu rozhovoru, u kterého by žák měl možnost podrobnějšímu vyjádření se k dané problematice. Proto i počet výzkumného vzorku týkajícího se žáků je nižší, jelikož dotazník byl zaslán do tříd třídních učitelů, kteří v této nelehké situaci byli natolik ochotní přistoupit ke spolupráci a dotazník zaslali svým žákům v online verzi do domovů žáků. Hlavní roli hrála tedy převážně ochota těchto učitelů spolupracovat na dálku a počet žáků jejich tříd, kteří dobrovolně ze svého domácího prostředí dotazník vyplnili a zaslali jej nazpět. Nutno uvést, že tímto se počet respondentů mohl také snížit. Takovýmto způsobem bylo tedy zapotřebí zvolit kombinovanou formu výzkumného šetření.

Ačkoliv jsou kvalitativní i kvantitativní výzkumné strategie jedna od druhé odlišné, nejsou na druhou stranu strategiemi soupeřícími.¹¹⁷ Může být řečeno, že od provádění kvalitativního i kvantitativního výzkumu současně je očekávané lepší pochopení výzkumného problému, nežli pouze pomocí jedné výzkumné metody.¹¹⁸ Skrze kvantitativní výzkum se směřuje převážně na „ověřování vztahů mezi proměnnými, nebo na zjištění, jakým způsobem se proměnné k sobě vztahují“.¹¹⁹ Ačkoliv by mohlo být uvedeno, že kvantitativní metodologie hledí převážně na počet vyjádřený v číslech a naopak metodologie kvalitativní hledí na slova,¹²⁰ v tomto případě a vzhledem k původnímu záměru bylo zapotřebí provést takovou formu dotazníku, která se pouze čísly zabývat nebude. Dotazník byl sestaven tak, aby kombinoval jak údaje kvantitativní, tak kvalitativní, tedy hlavně i více zaměřená na slova.

4.2 Stanovené cíle práce

V této diplomové práci byly stanoveny čtyři základní cíle a to následující:

¹¹⁷ ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

¹¹⁸ VLČKOVÁ, K. (2011). Smíšený výzkum: Jedná se o nové a závažné téma? In T. Janík, P. Knecht, & S. Šebestová (Eds.), *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*. Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z: <http://www.ped.muni.cz/capv2011/sbornikprispevku/vlcokova.pdf> doi: 10.5817/PdF.P210-CAPV-2012-84

¹¹⁹ WALKER, Ian. *Výzkumné metody a statistika*. Praha: Grada, 2013, 218 s. Z pohledu psychologie. ISBN 978-80-247-3920-5. S. 22

¹²⁰ Tamtéž

- a. Zjistit, zda učitelé cíleně přispívají k lepšímu začlenění romských žáků do třídního kolektivu a jakými způsoby toho dosahují;
- b. Zjistit, jak jsou romští žáci vnímáni pedagogy;
- c. Zjistit, jak jsou romští žáci vnímáni svými spolužáky v třídním kolektivu;
- d. Zjistit pohled neromských žáků na romskou kulturu.

4.3 Výzkumné otázky

1. Jak neromští žáci vnímají romské žáky v třídním kolektivu?
2. Jak učitelé pracují s romskými žáky v třídním kolektivu?
3. Jak konkrétně učitelé přispívají k lepšímu začleňování romského žáka do třídního kolektivu?
4. Obeznamují učitelé žáky o poznatky spojené s romskou historií, kulturou a způsobu života?

4.4 Výzkumný soubor

Výzkum byl prováděn na dvou základních školách běžného typu s určitým počtem romských žáků, které se nacházejí v okolí města Hradce Králové. Konkrétněji je tvořen z třídních učitelů osmé a deváté třídy z jedné školy (ZŠ 1) a nadále z třídních učitelů osmé a deváté třídy školy druhé (ZŠ 2). Výzkumný soubor tedy tvoří celkem čtyři třídní učitelé, se kterými byly prováděny telefonické rozhovory a žáci jejich tříd, kterým byly zasílány online dotazníky snažící se o nápodobu a formu otevřených otázek jako při původní metodě sběru dat pomocí rozhovorů. Celkově výzkumný soubor tedy tvoří:

Tabulka 1 - počet respondentů

	Počet respondentů ZŠ 1	Počet respondentů ZŠ 2
Třídní učitelé 8. třída	1	1
Třídní učitelé 9. třída	1	1
Žáci 8. třída	12	14
Žáci 9. třída	14	15
Celkový počet respondentů	28	31
Počet respondentů dohromady	59	
Nevyužité odpovědi žáci 8. třída	-	2
Nevyužité odpovědi žáci 9. třída	-	1

4.5 Etika výzkumu

Diplomová práce dodržuje anonymitu respondentů i vybraných škol, vzhledem k citlivosti tématu a ochraně zúčastněných osob na výzkumu. Získané informace jsou tím pádem prezentovány tak, aby žádné bližší informace nebyly vyzrazeny a nemohly zúčastněné jakýmkoliv způsobem poškodit. Nebudou proto užívána pravá jména základních škol, jména učitelů ani žáků. Avšak pro lepší orientaci ve výpovědích ze strany učitelů bylo vytvořeno smyšlené křestní jméno pro každého učitele. K provedení výzkumné části a práce se žáky byl utvořen informovaný souhlas pro rodiče žáků k povolení kontaktu a získávání informací směrem od žáků.

5 Výsledky výzkumu

Níže jsou uvedeny výsledky výzkumné části na základě dotazování třídních učitelů, ale i žáků ZŠ 1 a ZŠ 2.

5.1 Vyhodnocení výzkumné části – rozhovory

Jelikož veškerá komunikace probíhala na dálku, po domluvě a odsouhlasení proběhly rozhovory po telefonu s třídními učiteli dvou základních škol. Učitelé ochotni svolit k tomuto ne příliš standardnímu kroku nadále také přistoupili na to, aby byly rozhovory po dobu jejich provádění nahrávány na diktafon. Rozhovory jsou polostrukturované, tedy s umožněním doptávání se, nejprve budou níže popsány jednotlivé přístupy učitelů k romským žákům, následně budou porovnány výpovědi učitelů ze dvou odlišných škol.

Otázky v rozhovoru cílily především na vnímání učitelů romských žáků, na vztah romských a neromských žáků ve třídě, případně na rasovou diskriminaci. Nadále rozhovor zjišťoval metody práce s romskými žáky, také řešení možných konfliktů ve třídě či na škole, nadále otázku týkající se spolupráce s romskými rodiči a mimo jiné i otázku, zda učitelé pracují a využívají jakýmkoliv způsobem romské realie a prvky romské kultury ve vyučování.

5.1.1 Třídní učitel 8. třída, ZŠ 1

Ve věku 59 let je respondentkou třídní učitelka v 8. třídě s celkovým počtem 22 žáků. Učitelská praxe respondentky trvá 35 let. Ve třídě se nacházejí dva romští žáci, oba chlapci. Respondentka vyučuje matematiku a fyziku. V práci bude respondentce nazýváno jménem Alena.

Respondentka v rozhovoru zdůrazňuje u romských žáků především důležitost rodinného zázemí, ze kterého žáci pocházejí. Příklad uvádí na obou žácích, kteří její třídu navštěvují. „*Jeden z nich je z velké rodiny tady ve vesnici, je naprosto nevzdělatelný, navíc se stará o mladší sourozence, vodí je ráno do školky, chodí pro ně, ani tak při hodinách potom neruší, jako spí, nezapisuje si, nedělá nic, v pololetí propadl asi z pěti předmětů a protože už propadl dvakrát, letos ukončí školní docházku. Maminka chodí do práce a děti jsou odkázané sami na sebe.*“ Jak je uvedeno také v teoretické části této práce, v romské rodině je starání se o své mladší sourozence staršími i v dnešní době očividně častokrát běžnou záležitostí. Tato paní učitelka vyzdvihuje nadále důležitost

chování romského žáka, na kterém se následně odráží jeho vztah i s ostatními ve třídě. „V kolektivu už není také moc oblíbený, letos jsem třídě slíbila výlet a docela si zbytek třídy přál, aby tento žák nejel. Nejedná se o rasovou diskriminaci vůči tomu, jak vypadá, on si to vyloženě vysloužil tím, že se k nim nechová hezky.“ Na otázku jakým způsobem se chování žáka projevuje, bylo zodpovězeno, že ostatní například častokrát slovně napadá, má směrem k nim hloupé poznámky. V kontrastu respondentka Alena popisuje druhého romského žáka, přičemž je opět několikrát během rozhovoru zdůrazněno rodinné zázemí. „Co se týče toho druhého chlapce, ten má na vysvědčení dvojky, maximálně trojky, s ostatními se kamarádí, je takový tišší, není to rozhodně žádný vůdce třídy, ale ostatní s ním nemají žádný problém.“ Podle této paní učitelky se metoda při vzdělávání romských žáků hledá jen obtížně. „Chtěla bych vidět metodu, která by donutila tohoto žáka se přimět učit. On už to má zkrátka takhle nastavené a do školy nechce chodit, ale ví, že musí, jinak by do rodiny přišla sociálka. Ale jinak jakákoliv metoda selhala, on zkrátka tu práci dělat nebude. Když zadám prověrku tak si kreslí, nebo mi odevzdá jen papír s datem, někdy napíše i nadpis. Takže má pořád pětky. Já učím matematiku, a když mu dělá problém násobilka, tak v té osmičce opravdu neudělá už vůbec nic, nebo u testu z fyziky jim například nechám učebnici, aby si to vyhledali sami. Nevím, neznám metodu, jak jej přinutit, aby něco dělal.“ Podle této výpovědi je očividné, že paní učitelka se snažila práci také určitým způsobem usnadnit, ovšem i to se minulo účinkem. Také vzhledem ke svým vyučovacím předmětům paní učitelka žádným způsobem nevyužívá prvky romské kultury, není si ani vědoma toho, že by je využívali učitelé vyučující například i více humanitní předměty. „Ne, to jsme nezkoušeli, myslím, že to nevyužívá ani paní učitelka etické výchovy. Ale je to vcelku dobrý nápad.“ Při spolupráci s rodiči paní učitelka nerozlišuje, zda se jedná o romské, či neromské, ovšem uvádí, že v případě onoho prvního romského chlapce je spolupráce s rodiči opravdu náročná. „Nedá se říct, že by romští rodiče byli obecně horší, ale je pravda, že u těchto je to divoké, z domova nemá žák připravené nic, to je samozřejmě dané tím, jak se stará právě o mladší sourozence a nemá na nic čas. Maminka školu příliš neřeší a otec nefunguje vůbec.“

Z výpovědi respondentky je určující pro vzdělávání romských žáků základ v rodině, od kterého se následně odvíjí postoj ke škole i možnost věnování se školním záležitostem. Nadále pro vztah romského žáka s neromskými je důležité především chování žáků daleko více nežli jejich vzhled a případná jinakost.

5.1.2 Třídní učitel 9. třída, ZŠ 1

Ve věku 43 let je respondentkou třídní učitelka v 9. třídě s celkovým počtem 21 žáků. Učitelská praxe respondentky trvá 13 let. Ve třídě se nachází jeden romský žák, chlapec. Respondentka vyučuje anglický jazyk a informatiku. V práci bude respondentce nazýváno jménem Pavla.

Stejně jako třídní učitelka z nižšího ročníku respondentka uvádí, že je romský žák z její třídy součástí místní velké romské rodiny, nadále je učitelčin postoj k romským žákům neutrální, nerozlišuje mezi romskými a neromskými žáky ve třídě. *„Na naší škole většinu Romů tvoří jedna velká romská rodina, která má asi sedm dětí, já se hlavně snažím brát všechny žáky rovnocenně, nekoukám na jejich původ.“* Vztahy žáků v kolektivu ovšem bylo zapotřebí ve třídě řešit, údajně se vyskytovaly problémové situace neromských žáků s žákem romským. *„Konkrétně u nás ve třídě bylo zapotřebí dělat komunitní kruhy, někteří žáci se začali tohoto romského žáka totiž bát. Mluvil vulgárně a ti slabší žáci si to začali brát osobně, nebo když potřeboval opsat domácí úkol, který neudělal, opět si vybral někoho slabšího. Měli jsme ve třídě také fyzický útok, kdy se žák romskému žákovi postavil, nepohodli se, ovšem po škole si na onoho žáka počkalo pět dalších romských sourozenců.“* Z uvedené výpovědi lze cítit soudržnost rodiny, která je pro Romy typická a ve které cítí sílu. Třídní učitelka na základě vyskytujících se problémových situací zvolila práci s celým kolektivem společně formou komunitních kruhů. *„Problém, který se romského žáka týkal, trval několik sezení, ale šlo o to, že jeho chování ostatní žáci identifikovali přímo před ním a on z toho pochopil, že svým slovníkem a chováním nevede správná cesta a že musí volit jiné varianty, než v tuhle chvíli a třída se začala vcelku slibně stmelovat.“* Respondentka Pavla uvedla, že její věk byl výhodou pro práci se žáky, jelikož mají pocit, že k ní mají blíže, zároveň se údajně s narušením kolektivu třídy začaly objevovat i známky kyberšikany směrem od neromských žáků ve vztahu k romskému žákovi. *„Jak byl kolektiv třídy rozbitý, tak toho začali využívat i ostatní žáci a vyprofilovali se další dva, kteří mě nepříjemně šokovali, že zrovna oni jsou agresori, ti zase nevyužívali komunikace tváří v tvář, ale sociálních sítí, takže v této třídě bylo opravdu potřeba zapracovat.“* Při řešení situací s celou třídou vyšlo na povrch, že otec neromského žáka měl vůči romskému své dítě nabádat podobnými slovy, jako *„takové chování si od cikána nesmíš nechat líbit“*, proto se žáci mezi sebou poprali. *„Co ale můžeme chtít po dítěti, pokud jsou takoví jeho rodiče“*, dodává respondentka. Na otázku užívaných

metod při výuce romských žáků paní učitelka odpověděla, že nevyužívá žádné. Ovšem tvrdí, že dává možnost žákovi vyniknout při volnějším tempu hodin a pokud je čas v tom, v čem ví, že je žák dobrý. „*Celá tato romská rodina umí skvěle tančit a zpívat, takže pokaždé, když byla volnější hodina, většinou probíhala tak, aby tento romský žák mohl také vyniknout. Hrála se kolikrát soutěž ve zpěvu a on téměř pořád vyhrával. Žáci jej sami volili, tudíž pocítil úspěch a zároveň mu byla dána šance, ve které mohl opravdu oproti ostatním být v něčem lepší. V tomto směru ostatní romského žáka následují, je možné, že za tím stojí i určitá míra strachu, jak nad celou situací nyní přemýšlím.*“ Třídní učitelka tedy vhodně využila přirozeného talentu žáka a dala mu tak možnost vyniknout před ostatními. Co také podle paní učitelky pozitivně působí je najít cokoli, za co romský žák může být před ostatními pochválen. Tento žák má také asistentku učitele, se kterou se jeho práce zlepšila. „*Předtím, když paní asistentku neměl, tak vyrušoval a nedával vůbec pozor. Ale nyní už pracuje a to individuálně sám, nepracuje s ostatními. Další věc je, že se nechce odlišovat od ostatních dětí, nechce, aby mu asistentka zadávala úkoly před ostatními a vypadalo to, že je jiný a třeba hloupý. Takže se domlouváme na práci předem a paní asistentka se v hodině věnuje i jiným slabším žákům, on vysloveně nechce, aby byl ten odlišný.*“ Z této části rozhovoru je znát, že romský žák chce být součástí kolektivu a být do něho začleněn, zároveň je patrné, že pomoc asistenta učitele v prospěchu žáka napomáhá. Vzhledem k jednomu z vyučovacích předmětů paní učitelky, kterým je anglický jazyk, byla respondentka při rozhovoru dotázána, zda konkrétně v tomto předmětu nevyužívá jakýmkoliv způsobem prvky romské kultury. „*Upřímně je to zajímavá myšlenka, ale ve své výuce v žádném z předmětů nic takového nevyužívám. Ostatní učitelé na naší škole myslím také ne.*“ V otázce týkající se spolupráce s romskými rodiči paní učitelka nevidí rozdíly a opět přikládá důraz konkrétní rodině. „*Záleží velmi na rodině. Někteří rodiče neromských žáků na tom mohou být v komunikaci i hůř, než rodiče Romů.*“ Z rozhovoru s respondentkou vyplynulo, že bylo nutné s třídou pracovat, tato práce s celým kolektivem najednou se ukázala být účinnou, zároveň paní učitelka velmi vhodně využívá toho, v čem romský žák může využít svých kvalit a dává mu možnost vyniknout před zbytkem třídy, což může značně napomoci jeho postavení v kolektivu. Respondentka také přiznala, že v jednom případě došlo k ovlivnění neromského žáka ze strany rodiče a k následné potyčce s romským spolužákem. Lze tedy říci, že třídní učitelka v kolektivu své třídy zaznamenala do jisté míry i prvky rasové diskriminace vůči romskému žákovi, projevuje se zde postoj žáka převzatý z rodiny. Na základě

vyskytování se nejen fyzické, ale i psychické agrese skrze využití sociálních sítí paní učitelka Pavla začala adekvátně pracovat s celým kolektivem třídy dohromady a problémy řešit, z rozhovoru značně vyplývá, že opatření situaci vylepšilo. Jakékoliv prvky o romské kultuře učitelka ve své výuce neaplikuje.

5.1.3 Třídní učitel 8. třída, ZŠ 2

Ve věku 36 let je respondentem třídní učitel v 8. třídě s celkovým počtem 24 žáků. Učitelská praxe respondenta trvá 13 let. Ve třídě se nachází sedm romských žáků, tři chlapci a čtyři dívky. Respondent vyučuje angličtinu a dějepis. V práci bude respondentovi nazýváno jménem Jaroslav.

Na otázku vnímání romských žáků ve své třídě respondent při rozhovoru reagoval tím, že největší problém tvoří neomluvená absence těchto žáků. K romským žákům zaujímá neutrální postoj a to i vzhledem k vysokému počtu žáků ve třídě. Ke konfliktním situacím v kolektivu třídy dle výpovědi učitele nedochází. Ovšem jiná situace nastává při spojování tříd a více romských žáků dohromady. *„Když mají například kluci spojené tělocviky, tak se spojí více romských skupin dohromady a konflikty občas jsou. Dokonce i střety s učitelem. Je to dáno tím, že Romové se ve skupině cítí silnější, cítí, že si mohou více prosazovat svoje a občas chtějí potlačit ty neromské, takže docházelo a dochází i například k zastrašování neromských dětí“*. Na této části rozhovoru lze velmi dobře vidět jednání, kdy se Romové cítí být ve větší skupině méně zranitelní. Respondent stejně jako předešlí dva ze ZŠ 1 vyzdvihuje důležitost rodinného zázemí, ze kterého žáci pocházejí. *„Musí se to hlavně hlídat a musí se to řešit, protože často za to může fakt, že romské děti jsou z problematických rodin, samozřejmě ne všichni z nich. Jedna romská žákyně má dokonce vyznamenání, ale ta se zase s ostatními Romy tak neshlučuje. Potom jsou ještě další typy, kdy doopravdy silně romská rodina nefunguje, například otec je ve výkonu trestu a to se potom promítá do kázně, do agresivity a to ne jenom vůči žákům, ale i vůči dospělým. Docházelo i k vyhrožování vůči učitelům nebo asistentům, opět musím zdůraznit, že se jedná o faktor rodiny, ze které dítě pochází, ale takovýchto případů, kdy se jednalo o opravdu krajní případy, je méně.“* Co se týče metod práce s romskými žáky, učitel klade důraz na stanovení rovnocenných a totožných podmínek pro všechny. *„Musíte vnímat psychiku romských žáků i ostatních a reagovat na to, já osobně se snažím nezvýhodňovat romské, ani neromské žáky, naopak mít pro všechny stejná pravidla.“* Třídní učitel Jaroslav na druhou stranu nesympatizuje se skupinovou prací a spoluprací určitých žáků při úkolech. *„Například skupinovým*

pracím já osobně se vyhýbám, ačkoliv podle ŠVP musíme splnit projekt, ve které skupinová práce roli hraje, v tom případě nechávám na žácích, aby si skupinky vytvořili sami.“ Respondent tak záměrně romské a neromské žáky do spolupráce nezapojuje. Avšak ke sporům opět může docházet spíše nežli ve třídě mezi žáky více tříd a to dle učitele například se třídou, kde se jediný romský žák nenachází. „Jiná situace je, pokud je potřeba rozdělit třídu například kvůli suplování do ostatních tříd, stává se, že konkrétně romští žáci řeknou, že do určité třídy nechtějí jít, protože cítí, že by byli terčem posměchu, bylo to v případě, kdy romští žáci měli jít zrovna do třídy, kde ani jeden další Rom nebyl.“ Učitel nadále popisuje řešení konfliktní situace, která u romského žáka ve třídě nastala a to poté, co se minulo účinkem přizvání zákonných zástupců žáka do školy a provedení nápravných kroků z jejich strany. „Je to bohužel častá věc, poté následuje již druhý krok, což je schůzka s výchovným poradcem, s vedením školy. Jakmile toto také nepomohlo, tak se to oznamuje OSPODu. Případně ještě dál i soudu a následně je žák převeden do diagnostického ústavu. Toto je tedy dlouhá cesta a dítě je poté úplně pryč ze školy.“ V tomto případě se jedná o variantu, kdy rodiče žáka nespolupracují vůbec. „Když jsou rodiče ale rozumní a vnímají situaci, kdy je potřeba ji řešit, tak sami mohou přistoupit na to, že jim to škola zařídí a oni si musí zaplatit tříměsíční pobyt v diagnostickém ústavu, pak se žák vrací zpět do naší školy. Ale někteří rodiče nechtějí spolupracovat nebo na to nemají peníze, s tímto vším se hlavně třídni učitel nebo výchovný poradce může setkat a s tím, že u nás na škole je poměr Romů dost velký, je tato pravděpodobnost celkem vysoká.“ Další otázka směřovala k využívání prvků romské kultury, přičemž učitel zmiňuje, že do svých hodin a to převážně dějepisu fakta o romské historii zahrnuje. Touto tematikou se také zabývala mimo jiné i celá škola. „Na škole jsme přesně tohle měli, jednak školení přímo nás kantorů a také seminář pro romské děti, aby poznaly například svůj jazyk, jeho původ, prvky i z kultury, romskou vlajku.“ Co se týče spolupráce s romskými rodiči, respondent tvrdí, že odlišná od neromských rodičů být může, je to ale záležitostí opět vždy konkrétní rodiny. „Je to samozřejmě velmi náročné, ale záleží na typu rodiny. Dva chlapci v mé třídě, kteří přišli z části Slovenska, kde se hovoří maďarsky, měli značnou jazykovou bariéru a to jak oni tak i jejich rodiče. Pokud se ale tito kluci snaží a to i s rodiči, kteří jeví zájem, tak spolupráce probíhala vcelku dobře, což mě potěšilo. V tomto případě tedy kontakt s rodiči možný byl. Pokud ale narazíte na rodinu, kde to nefunguje, geny se určitým způsobem zkrátka dědí, nemusí to být samozřejmě pravidlo, ale

spolupráce dokáže být velice obtížná, konec konců poté může docházet k tomu, co jsem vám popisoval.“

Z rozhovoru s respondentem je znatelné, že co se týče kolektivu třídy samotné, ke sporům nedochází, jakmile je třída ale konfrontována jinou, problémové situace nastávat mohou, hlavně pak při spojování tříd. Z výpovědi respondenta je cítit silná soudržnost romských žáků mezi sebou i s romskými žáky z ostatních tříd, avšak pokud v jiné třídě není Rom žádný, žáci se cítí být určitým způsobem naopak ohroženi a do třídy jít odmítají, tuto skutečnost dokonce oznamují svému třídnímu učiteli. Počet romských žáků na ZŠ 2 je poměrně vyšší než na ZŠ 1, s tímto se pojí i častější nutnost využívání nápravných kroků žáků a to převážně v případech, kdy rodiče žáků se školou spolupracovat nechtějí. Důraz je kladen hlavně na různorodost rodin, ze kterých žáci pocházejí a od kterých se poté i odvíjí jejich vztah i přístup ke školním povinnostem.

5.1.4 Třídní učitel 9. třída, ZŠ 2

Ve věku 48 let je respondentkou třídní učitelka v 9. třídě s celkovým počtem 22 žáků. Učitelská praxe respondentky trvá 17 let. Ve třídě se nacházejí čtyři romští žáci, jedna dívka a tři chlapci. Respondentka vyučuje matematiku, fyziku a informatiku. V práci bude respondentce nazýváno jménem Dana.

Respondentka nedělá rozdíly mezi romskými a neromskými žáky, ve třídě údajně nikdy nedocházelo ani k rozporům mezi žáky, třídní učitelka spíše romské žáky vnímá následovně. *„Někdy se i stydí za to, že jsou Romové, že pocházejí z prostředí, jaké mají a závidí neromským žákům je mi jich líto.“* Vztah vypjatý kvůli rasovému původu v třídním kolektivu nebývá. *„Samozřejmě jsou třídy, kde je vztah těchto žáků jiný a vyhrocený, ale já jsem nikdy neměla a nezažila, že by si žáci nadávali kvůli tomu, že jsou jiní, než je ten druhý. Jiná situace nastane, jakmile jsou třídy mezi sebou nějak občas spojené, tam je občas cítit určité napětí.“* Je tedy očividné, že žáci mezi sebou, pokud se nacházejí ve své třídě, potíže nemají, avšak stejně jako vyplývá z rozhovoru s prvním respondentem ZŠ 2, při výuce spojených tříd se vztahy dokážou měnit. Se znalostmi ohledně romské kultury a historie byla obeznámena celá škola, dle třídní učitelky to má na vztah žáků ve třídě značně pozitivní vliv. *„Ano, měli jsme sérii besed, které organizovala neziskovka, dokonce součástí té poslední besedy byla návštěva v romské rodině, byla jsem tam se žáky a můžu říct, že nám pán vše moc hezky vysvětloval. Potom jsme měli ještě zvláštní besedu pro učitele, asi dvakrát, abychom*

pochopili jejich mentalitu. Chodí k nám také etoped, se kterým žáci hrají hry, ve kterých spolu hlavně musí spolupracovat a opravdu několik let se mi nestalo, že by se v mé třídě vytvořila romská skupinka, která by nekamarádila s neromskými a naopak.“ Je patrné, že seznamování žáků s informacemi o Romech, způsobu života, jejich mentalitě, historie a kultury celkově je velmi významným faktorem, aby spolu žáci ve třídě lépe vycházeli a dokázali pracovat propojeně. Práci s romskými žáky ze strany učitelů a lepší pochopení jednání těchto žáků na ZŠ 2 vyjasní učitelům speciální besedy na téma o romské mentalitě, které mohou napomoci kantorům nahlížet na žáky romského původu nestereotypním způsobem. Ohledně spolupráce s romskými rodiči oproti neromským pociťuje respondentka Dana rozdíly vcelku výrazné. „Určitě se práce liší, protože romští rodiče nevnímají vzdělání jako nějakou nutnost, doma také nemají děti klid na vzdělání, většinou jsou to více početné rodiny, kde rodiče jsou rádi, že zvládají základní potřeby, natož nějakou výuku.“ Z tohoto vyplývá, že vzdělání u romských rodin stále v dnešní době nemusí být na prvním místě, důležitější roli hraje například síla v mnohočlenné rodině.

5.1.5 Shrnutí

Z výpovědí všech respondentů obou odlišných škol je očividné, že jednou z nejdůležitějších rolí hraje především rodinné zázemí romských žáků. Od toho se následně odvíjí postoj ke školské instituci, prospěch žáků i vztahy s ostatními žáky. Ve svých třídách se učitelé setkávají s romskými žáky s rozdílnými přístupy ke škole. Avšak u žádného respondenta nebyl zaznamenán negativní postoj zaměřený speciálně k romským žákům. Z rozhovorů je velmi výrazně cítit soudržnost a pocit síly, kterou Romové pociťují, jakmile mají možnost se nacházet ve větší skupině. Naopak, pokud se vyskytnou v kolektivu, kde se romští žáci nenacházejí, mohou se cítit oslabeně, čemuž odpovídá i výpověď třídního učitele Jaroslava 8. třídy ZŠ 2. U všech čtyřech respondentů převládala odpověď, že pokud dochází ke konfliktům mezi romskými a neromskými žáky, za vinu je to připisováno chování romských žáků, jako například formou vulgárních narážek směrem k žákům neromským, pouze v jednom případě šlo zaznamenat, že došlo k fyzickému kontaktu romského žáka ze strany neromského z důvodu pravděpodobného získaného postoje k Romům od rodiče žáka. Toto byl jediný případ, kdy se jednalo o problémovou situaci vytvořenou pouze fyzickým vzhledem romského žáka, nikoliv jeho jednáním. Pouze jedna respondentka Pavla ze ZŠ 1 využívá talentu romského žáka, kterým je přirozeně zpěv a do hodin občasně zapojuje

soutěž ve zpěvu. Tím dává romskému žákovi možnost vyniknout oproti ostatním a získat si lepší pozici v kolektivu. Naopak žádní učitelé ze ZŠ 1 nevyužívají jakékoliv zahrnutí prvků romské kultury, historie či dalších informací o Romech a to ve svých vyučovacích předmětech, ani na škole celkově. V porovnání s tím zaujímá ZŠ 2 přístup naprosto odlišný. Do jisté míry to může být způsobeno vyšším počtem romských žáků ve třídách i na škole celkově, nežli je počet romských žáků na ZŠ 1. Avšak zdá se, že obeznamování žáků a to jak neromských, tak romských s těmito fakty dle respondentů do určité míry přispívá k jejich lepším vztahům ve třídě. Na ZŠ 2 se také cíleně zaměřují nejen na žáky, ale i učitele a jejich pochopení a případnou přeměnu vnímání chování romských žáků. Nutno říci, že na této škole se tematikou opravdu důkladně zaobírají a ačkoliv z výpovědí obou třídních učitelů Jaroslava i Dany jsou znatelné dobré vztahy v kolektivech jejich tříd, ve spojení těchto tříd s dalšími stejných ročníků, například při suplování předmětů nebo společných předmětech k problémovým situacím dochází. Rozhovory také potvrzují, že starší žáci v romské rodině zaujímají postavení rodiče a mají za úkol postarat se o své mladší sourozence, čímž jim značně ubývá prostor a čas pro plnění školních povinností. Celkový přístup k romským žákům ze strany obou škol se ale nejvýrazněji liší v obeznamování žáků i učitelů o romské kultuře.

5.2 Vyhodnocení výzkumné části – dotazníky

Pro zjišťování pohledu neromských spolužáků na romské žáky byla vytvořena tedy náhradní metoda sběru dat formou dotazníků. Výzkum porovnával odpovědi zaslaných online dotazníků do 8. tříd ZŠ 1 i ZŠ 2 a nadále také odpovědi zaslaných online dotazníků do 9. tříd ZŠ 1 i ZŠ 2. Dotazník nazpět zaslalo ze ZŠ 1 celkem 12 respondentů z 8. třídy a 14 respondentů z 9. třídy. Ze ZŠ 2 nazpět zaslalo dotazníků celkem 14 respondentů z 8. třídy a 15 respondentů z 9. třídy. Kvůli přesnému počtu pro porovnávání vzorků obou škol byl počet odpovědí ze ZŠ 2 snížen na stejný počet odpovědí, jako byl počet přijatých dotazníků ze ZŠ 1.

Dotazník obsahoval nejprve úvodní část, která byla zaměřena na otázky týkající se věku žáků, pohlaví a navštěvované třídy. Poté se v dotazníku objevovaly dichotomické otázky typu ANO/NE, po kterých následovalo vždy vysvětlení konkrétního pojmu pro upřesnění a případné obeznámení žáků s novým pojmem. Dotazníkové šetření cílilo na

povědomí žáků o pojmech, jakými jsou předsudek, stereotyp, diskriminace, xenofobie, či rasismus. Po vysvětlení pojmu následovaly povětšinou otevřené otázky s volnou možností odpovědi pro podrobnější rozepsání žáků. V závěru dotazníku se objevovaly otázky, na které žáci odpovídali formou oznámkování od 1 do 5 dle toho, do jaké míry s otázkou buďto souhlasili či nesouhlasili. (dotazník viz příloha č. 2).

5.2.1 Porovnání výsledků 8. tříd ZŠ 1 a ZŠ 2.

Respondenti ze ZŠ 1 jsou složeni z osmi chlapců a čtyř dívek ve věku od třinácti do čtrnácti let, respondenti ze ZŠ 2 jsou složeni ze šesti chlapců a šesti dívek ve věku od třinácti do čtrnácti let, celkový počet respondentů z každé třídy je dvanáct.

1. Už jsi se někdy setkal/a s pojmem předsudek?

První otázka se zaměřovala na povědomí žáků o pojmu předsudek. Ze ZŠ 1 má povědomí o tomto pojmu celkem osm žáků, ze ZŠ 2 má povědomí o tomto pojmu žáků devět, tedy o jednoho více.

2. Už jsi se někdy setkal/a s pojmem stereotyp?

Následující otázka se zaměřovala na povědomí respondentů o pojmu stereotyp. Celkem o tři žáky více má povědomí o tomto pojmu ze ZŠ 1, celkový počet respondentů, kteří odpověděli ANO je tedy devět. Počet respondentů, kteří odpověděli ANO ze ZŠ 2 je šest.

3. Stalo se u vás ve třídě, že jste předem někoho ze spolužáků odsoudili a poté se ukázalo, že vaše předpoklady byly nesprávné?

Na tuto otázku odpovědělo kladně ze ZŠ 1 deset respondentů, což je o pět více, nežli respondentů ze ZŠ 2. Svou volbu v dotazníku měli žáci odůvodnit. Ze ZŠ 1 uváděli v několika případech, že se jednalo o odsouzení žáka, který s ostatním zpočátku stranil. „*Vím, že jsme odsuzovali spolužáka, který moc nemluvil, byl u nás nový.*“ „*Někdy jsme odsoudili spolužáka, protože byl divný a nemluvil.*“ V dalších dvou výpovědích se objevil důvod odsouzení spolužáka, kvůli ztracené věci. „*Soudili jsme jednoho kluka, protože se něco ztratilo, už přesně nevím co.*“ „*Ohledně ztracené věci, nakonec to ten žák nevzal.*“ Další tři odpovědi zmiňovaly domácí podmínky žákyně ze třída ZŠ 1. „*Tichá žákyně, měla doma problémy.*“ „*Spolužačka byla tišší, nakonec je přátelská.*“ Co se týče výpovědí žáků ze ZŠ 2, ve dvou případech se objevila odpověď s podobným obsahem, tedy z důvodu nekomunikace s ostatními. „*Mysleli jsme, že je jedna*

spolužačka zvláštní, protože se nebavila.“ „Kamarádku za to, že se s námi nebavila, už je to dlouho.“ „Spolužačka není nafoukaná, jak vypadala.“ Ve dvou případech žáci uvedli, že odsuzovali spolužáka, podrobněji svou výpověď však neodůvodnili. Z výpovědí žáků jak ze ZŠ 1 tak ZŠ 2 je patrné, že k odsuzování spolužáků v obou třídách docházelo, avšak v ani jedné třídě není konkrétně zmíněno, že by se jednalo o odsuzování žáků romských.

4. Stalo se ti, že se k tobě někdo ze třídy nezachoval hezky, protože si o tobě myslel něco, co nebyla pravda?

Ze ZŠ 1 odpovědělo kladnou odpovědí ANO na tuto otázku z dvanácti respondentů celkem pět respondentů. Ze ZŠ 2 odpověděli kladně tři respondenti. Svě odpovědi měli následně opět odůvodnit. Ve výpovědích ze ZŠ 1 zaznělo dvakrát ze strany žáků, že situaci nechtějí zmiňovat. Další odpověď zněla takto. *„Jeden kluk mi dal přezdítku bezdomovec a pak mi všichni říkali bezdřáku a že bydlím v popelnici. To říkali všichni kluci.“* Respondent ve své výpovědi nadále uvedl, že se nyní již situace uklidnila. Jiné odpovědi zněly takto. *„Kamarádka mi záviděla mé hezké známky. Přestala se semnou bavit, schovala mi mikinu v tělocvičně. Dlouho jsem ji hledala. Byla nacpaná za dřevěným krytem na topení. Řešila jsem to s paní učitelkou.“ „Jeden kluk si pořád utahoval ze spolužáka a přitom vůbec neměl důvod.“* Poslední odpověď zmiňovala posměch ze strany více kamarádek ke spolužačce. V porovnání se ZŠ 1, žáci ze ZŠ 2 uváděli tyto odpovědi. *„Nepomlouval jsem kamaráda ze třídy, jak si myslel. Dlouho se semnou nebavil. Ale teď už se našťěstí baví.“ „Kamarádka mi jednu chvíli říkala, že jsem šprt, mrzelo mě to.“* Je patrné, že známky druhých jak v případě ZŠ 1, tak ZŠ 2 jsou důvodem k zapříčinění nehezkého chování směrem k žákům obou tříd. V poslední z odpovědí ZŠ 2 bylo zmíněno odstrkování spolužačky dívčím kolektivem. Z uvedených případů tříd je odsuzování spolužáků očividné v obou třídách.

5. Uvědomuješ si předsudky, které sám/sama možná máš?

Otázka směřovala k uvědomění si respondentů jejich vlastních případných předsudků. Respondenti ze ZŠ 1 uvedli o čtyři případy více, celkem tedy šest, oproti dvěma kladným odpovědím ze strany respondentů ze ZŠ 2. Žáci nadále svou volbu kladné odpovědi měli odůvodnit tím, vůči komu své předsudky chovají a čím jsou pravděpodobně způsobeny. Žáci ze ZŠ 1 odpověděli dvakrát, že mají předsudky vůči cizím lidem. *„Vůči neznámým lidem. Nemusejí být asi špatní.“ „Vůči lidem, které dost*

dobře neznám.“ Další dva respondenti odůvodnili, že jsou ovlivňováni svým okolím. *„Pravděpodobně vzniknou vždy tím, co slyším od ostatních.“* Jiná žákyně uvedla. *„Je to asi tím, že jsem skálopevně o něčem přesvědčena, i když by to vlastně nemuselo být v každé situaci stejné.“* Tito respondenti neuvedli, vůči komu konkrétně své předsudky zaujímají. V poslední výpovědi respondent ZŠ 1 uvedl. *„Předsudky vůči tmavým z vlastní zkušenosti.“* Z výpovědi jednoho žáka je již patrné, že se z jeho strany může jednat o zaujatost vůči lidem patřícím například k romskému etniku. Ve srovnání odpovědí respondentů škol obě dvě odpovědi ze ZŠ 2 obsahovaly podobnou odpověď, jako první odpovědi žáků ZŠ 1, tedy obsahující předsudky vůči někomu cizímu. *„Mám vůči cizincům, ale snažím se je nemít.“* *„Mám upřímně docela strach z lidí co neznám.“* Jak žáci ze ZŠ 1, tak ze ZŠ 2 uváděli podobné znění svých možných předsudků. Předsudky přejímají také od svého okolí. V jednom případě žák ze ZŠ 1 uvedl konkrétnější příklad, který zaujímá předsudky vůči lidem tmavší barvy pleti.

6. Co je možné dělat, aby člověk nejednal s ostatními na základě svých předsudků?

Mezi názory žáků na tuto otázku se ze ZŠ 1 objevovalo nejvíce dát šanci druhým a poznávat je. *„Bavit se s nimi, více se zajímat nejen o vzhled, ale i o chování.“* *„Dát jim šanci ukázat jací jsou ve skutečnosti.“* Mezi dalšími názory se objevovalo převážně snažit se nedat na názory ostatních. *„Nikoho neposlouchat a udělat si vlastní obrázek.“* *„Nesdílet názor hloupě s ostatními, udělat si vlastní názor.“* Ostatní respondenti uvedli, že neznají odpověď. Také ve výpovědích žáků ze ZŠ 2 zaznívalo například. *„Nepřebírat cizí názory, neposlouchat lidi, co jsou zaujatý.“* Mezi dalšími výpověďmi stálo. *„Než někoho odsoudíme, zeptat se ho, jak svoje chování vlastně myslel.“* *„Nebát se oslovit někoho.“* Žáci nadále uvedli v několika případech nedat na přejeté informace, které od druhých slyší. Dva žáci ze ZŠ 2 uvedli, že takový způsob, jakým předsudkům předcházet, neznají.

7. Už jsi se někdy setkal/a s pojmem diskriminace?

Otázka zjišťovala povědomí o pojmu diskriminace. Většina žáků obou tříd je s pojmem obeznámeno, ze ZŠ 1 se jedná o počet všech dvanácti žáků, ze ZŠ 2 o devět žáků.

8. Myslíš si, že jsi někdy byl/a svědkem diskriminačního chování?

Navazující otázka zjišťovala, zda se žáci dle jejich názoru někdy ocitli jako svědci diskriminačního chování. Počet odpovídající kladně ze ZŠ 1 se skládal ze čtyř žáků,

naopak ze ZŠ 2 pouze ze dvou žáků. Odpovědi respondentů ze ZŠ 1 byly následující. „Jeden žák autista u někoho neměl pochopení.“ „Spolužák se posmíval spolužačce za to, jak vypadá.“ Další výpověď se týkala respondenta samotného. „Skupina několika žáků u nás ve třídě mě schválně přehlíží, když od nich chci něco půjčit, tak nepůjčí, v tělocviku se také domluvili – jako skupina si nahrávali a stále vybíjeli jen mě (při hře vracečka), tito kamarádi se mezi sebou nevybíjeli vůbec.“ Z výpovědi daného žáka je patrné cílené domlouvání se ostatních žáků proti tomuto žákovi, který se značně ve zmíněných situacích necítí dobře. Poslední výpověď se týkala žáků romských. Respondent v ní uvedl následující. „Nadávký vůči Romům, že se jim nechce pracovat a podobné narážky, u nás, ne ve škole.“ Zde je opět očividný negativní postoj patrně například v domácím prostředí žáka, který byl svědkem negativních slovních narážek vůči lidem patřícím k romskému etniku. Respondenti druhé školy uvedli tedy pouze dvě odpovědi. V prvním případě nebyl žák přímým svědkem diskriminačního chování. „V televizi je vidět diskriminační chování často, vůči uprchlíkům.“ Druhá odpověď se týkala Romů žijících ve městě respondenta. „Ve městě lidi nadávali na cikána, ale nevím, z jakého přesného důvodu to bylo.“ Budou-li shrnuty výpovědi dvou odlišných škol, na obou zaznělo určitým způsobem svědectví, které by se týkalo Romů, ačkoliv se nejednalo přímo o Romy z daných základních škol.

9. Myslíš si, že s tebou někdy někdo ve třídě zacházel nespravedlivě?

Odpovědi obou škol na tuto otázku byly velmi podobné. Ze ZŠ 1 odpovědělo kladnou odpovědí celkem sedm žáků, ze ZŠ 2 žáků šest.

10. Zažil/a jsi někdy ve vaší třídě diskriminaci romského spolužáka?

Na otázku, zda si respondenti myslí, že někdy zažili ve třídě diskriminace romského žáka, odpověděli všichni žáci ZŠ 1 i ZŠ 2 totožně, tedy zápornou odpovědí NE.

11. Vysvětli vlastními slovy, proč by mohla být diskriminace podle tebe špatná.

Navazující otázka cílila na to, aby žáci vlastními slovy vysvětlili, proč by dle nich diskriminační chování mohlo být špatné. Celkem čtyři respondenti ze ZŠ 1 uvedli důvod, že je ubližováno druhým lidem. Jiná odpovědi zněly. „Lidé se cítí osamělí.“ „Vede k násilí lidem proti sobě.“ „Druzí se cítí odstrčení.“ Čtyři žáci uvedli, že odpověď na tuto otázku nevědí. Výpověď dalšího žáka zněla. „Protože odsuzuje ostatní pouze podle mínění někoho jiného bez ohledu na to, jaký člověk by to mohl doopravdy být.“

Také výpovědi žáků ze ZŠ 2 obsahovaly odůvodnění, že je diskriminací druhým ubližováno a nejedná se o rovnocenné jednání. „*Diskriminace rozděluje lidi na lepší a horší.*“ „*Nezachází se s lidmi rovnocenně, je to nefér.*“ „*Kdo má právo se povyšovat? Nikdo.*“ Podobná výpověď zněla. „*Nikdo si takové chování nezaslouží, ten, kdo je diskriminovaný se cítí osaměle a smutně.*“ Další žák ZŠ 2 uvedl výpověď. „*Koho lidi budou diskriminovat, za to nemůže, určitě ne za svůj vzhled.*“ Několikrát bylo také uvedeno, že diskriminace má za důsledek rozdělování lidí. Ostatní uvedli, že odpověď neznají.

12. Už jsi se někdy setkal/a s pojmem pozitivní diskriminace?

Ze ZŠ 1 odpověděl kladně na tuto otázku pouze jeden z respondentů, ze ZŠ 2 mělo o pojmu diskriminace povědomí o tři respondenty více, tedy čtyři.

13. Řekl/a bys, že takové jednání, které napomáhá pozitivní diskriminaci, je správné?

Počet žáků ZŠ 1 s odpovědí ANO bylo celkově sedm, což je o čtyři méně, nežli bylo kladných odpovědí žáků ze ZŠ 2, kterých bylo jedenáct.

14. Řekl/a bys naopak, že zvýhodňování určitých osob může být nefér?

Navazující otázka byla opačného mínění. Kladných odpovědí respondentů ze ZŠ 1 bylo pět, o čtyři více, než jaký byl počet žáků ze ZŠ 2, kde byla kladná odpověď uvedena pouze jedna.

15. Bylo by nespravedlivé, kdyby měl tvůj romský spolužák při psaní slohu zmírněné hodnocení, jelikož jeho rodným jazykem není čeština?

Tato otázka cílila na zjištění názoru na konkrétní situaci týkající se romského žáka ve třídě. Dotazovala se tedy respondentů, zda by bylo dle jejich názorů nespravedlivé, kdyby romský žák dostal při psaní slohové práce zmírněné hodnocení, jelikož jeho rodným jazykem není český jazyk. Počet odpovědí ANO byl vyšší na ZŠ 1, kde uvedlo tuto odpověď celkem šest žáků. Na ZŠ 2 uvedli tuto odpověď žáci dva. Volbu své odpovědi měli odůvodnit. Žáci uváděli odůvodnění převážně z důvodu, že v České republice žije většina Romů od svého narození. „*Pokud vyrůstají v ČR, neměli by být zvýhodňováni.*“ „*Jestli žije v této zemi, má mít stejné požadavky, jako ostatní.*“ Další žák uvedl odpověď téměř totožnou. Jiná žákyně uvedla, že je to nefér z důvodu, že by si ostatní mohli myslet, že učitel žákovi nadržuje. Poslední žák uvedl tuto odůvodnění.

„Ve škole máme romské spolužáky, kteří jsou normální Češi, chodí za školu, zlobí a neučí se.“ Tato výpověď poukazuje nejen na nespravedlnost dle žáka z důvodu, že Romové v České republice žijí od dětství, ale navíc také pohled žáka hodnotící negativní postoj romských spolužáků ke škole. Výpovědi žáků ze ZŠ 2 taktéž uváděly podobné důvody, jako ze strany žáka ze ZŠ 1. *„Spousta Romů tu žije od mala a výhody nepotřebují.“* *„Pokud se tu narodí, tak je to zbytečné, docela nefér by to bylo.“*

16. Už jsi se někdy setkal/a s pojmem xenofobie?

Následující otázka se zaměřovala na to, zda respondenti znají význam pojmu xenofobie. V této otázce se počet žáků, kteří zvolili odpověď ANO, liší a to celkově o šest odpovědí, respondenti ze ZŠ 1 zvolili kladnou odpověď osmkrát, na druhou stranu respondenti ze ZŠ 2 uvedli odpověď ANO jen dvakrát.

17. Kdyby mě cizí člověk romského původu požádal o pomoc, nebudu s ním chtít hovořit.

V této otázce byl zjišťován pohled žáků na situaci, ve které by je cizí člověk romského původu o něco požádal, zda by s ním v takové situaci chtěli, či nechtěli hovořit. V tomto případě počet odpovědí nebyl příliš odlišný, kladnou odpověď ze ZŠ 1 na otázku zvolilo pět žáků, oproti tomu ze ZŠ 2 žáci tři.

18. Každý by se měl přátelit pouze s lidmi své národnosti.

V další otázce měli žáci zvolit, pokud souhlasí s tvrzením, že by se měl každý přátelit pouze s lidmi své vlastní národnosti. Odpovědi žáků se opět příliš nelišily, dva žáci ze ZŠ 1 zvolili odpověď ANO, kdežto ze ZŠ 2 nezvolil tuto odpověď žádný žák.

19. Myslím si, že romská kultura a zvyky mohou naši kulturu něčím obohatit.

Žáci v odpovědi na tuto otázku měli uvést, zda si myslí, že by romská kultura mohla být pro kulturu českou něčím obohacující. Celkem osm respondentů ze ZŠ 1 uvedlo kladnou odpověď, ze ZŠ 2 uvedlo kladnou odpověď všech dvanáct žáků. Svou volbu měli žáci opět slovně doplnit. Respondenti ze ZŠ 1 uváděli ve většině odpovědí šikovnost Romů ve zpěvu. *„Zpěv a tanec, v tom jsou dobří.“* *„Jejich písničky jsou vcelku pěkný.“* *„Jsou nadaní hudebně a mají i jiné stravovací návyky.“* Jiný respondent uvedl, že by mohla být obohacující jejich mluva. Žáci ze ZŠ 2 taktéž uvedli v několika případech romskou hudbu i tanec. *„Hudba, zpěv, tanec, celkově pohybové nadání.“* *„Jejich kultura jsou hlavně tanec a písňe, drží si svoje tradice, Češi moc ne.“* Další

odpovědi se týkaly energičnosti Romů. „*Romové jsou veselí, mají chuť a energii do života.*“ „*Smyslem pro humor.*“ Respondenti zmiňovali ve svých výpovědích také vícekrát romskou kuchyni. Nadále také příkládání velkého významu romské rodině. „*Romové mají rodinu na prvním místě.*“

20. Už jsi se někdy setkal/a s pojmem rasismus?

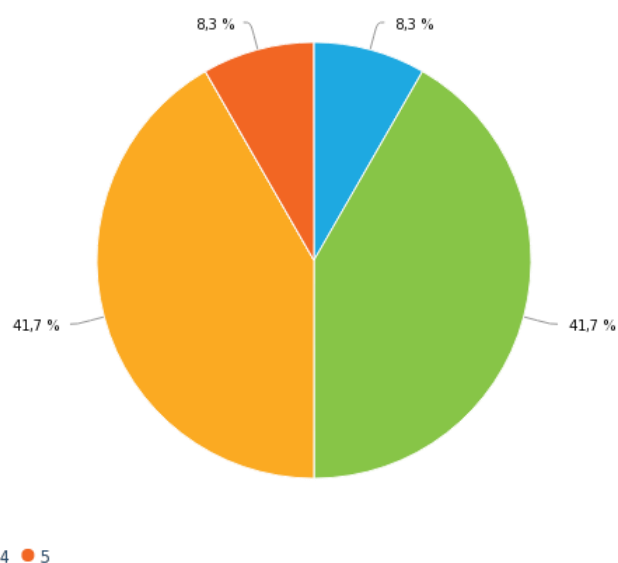
Povědomí respondentů škol o pojmu rasismus se lišilo a to s jedenácti kladnými odpověďmi ZŠ 1 a pěti kladnými odpověďmi ze ZŠ 2.

21. To, jak člověk vypadá, bude hrát roli v tom, jaké bude jeho chování.

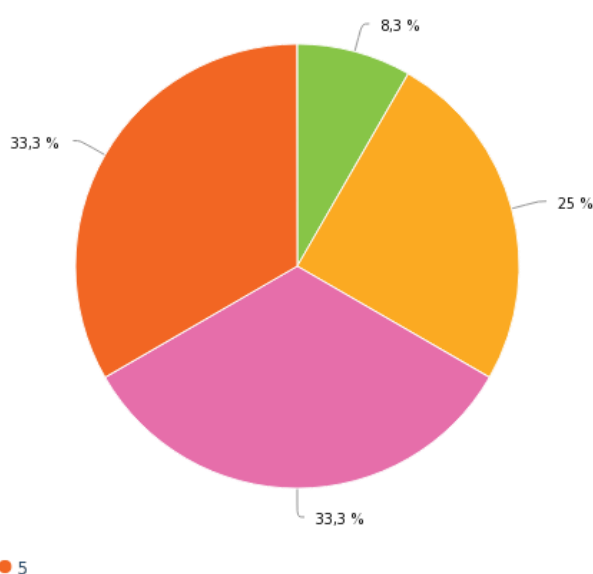
Následující otázka směřovala k názoru, zda žáci souhlasí, že vzhled bude hrát roli v tom, jaké bude chování druhých. V tomto ohledu se výpovědi nelišily, pouze o jednoho respondenta. Dvě kladné odpovědi uvedli žáci ze ZŠ 1, ze ZŠ 2 uvedli žáci jednu kladnou odpověď. Znovu žáci měli volbu odpovědi odůvodnit. „*Jak někdo vypadá, bude hrát roli v chování.*“ „*Vzhled důležitý podle mě je.*“ Uvedli žáci ze ZŠ 1, z druhé školy odpověděl jeden respondent. „*Může to mít asi vliv.*“ Žádný z respondentů avšak už konkrétně neuvedl v čem, nebo čeho si na vzhledu druhého člověka všímá nejvíce.

Následující část dotazníku se skládala z otázek, ve kterých měli žáci zvolit známku jako ve škole od jedné do pěti dle toho, jak s daným výrokem buďto souhlasí či nesouhlasí (1 – zcela souhlasí/5 – zcela nesouhlasí). Pro větší přehlednost byly přidány grafy k tomuto druhu otázek. Názvy otázek jsou nadepsány nad grafy. Grafy jsou uváděny v pořadí nejprve graf ZŠ 1, poté graf ZŠ 2.

22. Ve škole jsou romští žáci často znevýhodňováni především jen kvůli tomu, jak vypadají.



Graf 1 - znevýhodňování romských žáků na základě vzhledu - ZŠ 1 (Zdroj: www.surveo.com)



Graf 2 - znevýhodňování romských žáků na základě vzhledu - ZŠ 2 (Zdroj: www.surveo.com)

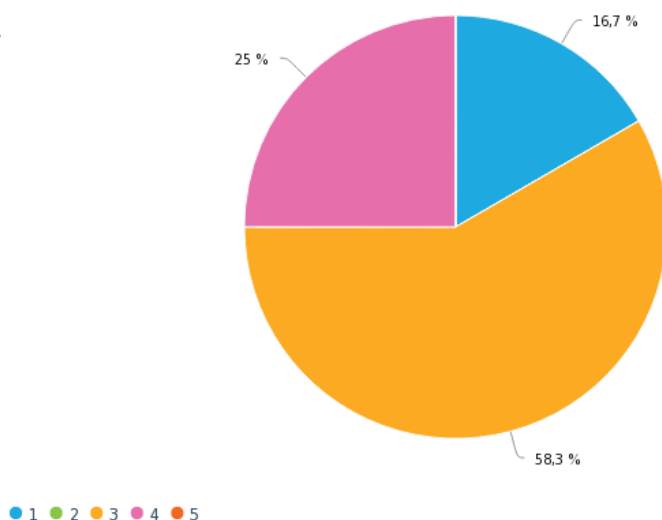
Popis grafu č. 1

Na názor žáků, zda vzhled romských spolužáků hraje roli v jejich případném znevýhodňování ve škole, uvedl odpověď, zcela souhlasím, ze ZŠ 1 jeden žák. Dalších pět žáků zvolilo úroveň souhlasu dvě. Střední úroveň souhlasu tři taktéž zvolilo pět žáků. V opačném případě nesouhlasnou úroveň pět zvolil pouze jeden žák. Z grafu je patrné, že vzhled u romských žáků ve škole dle jejich spolužáků určitou roli a důležitost hraje.

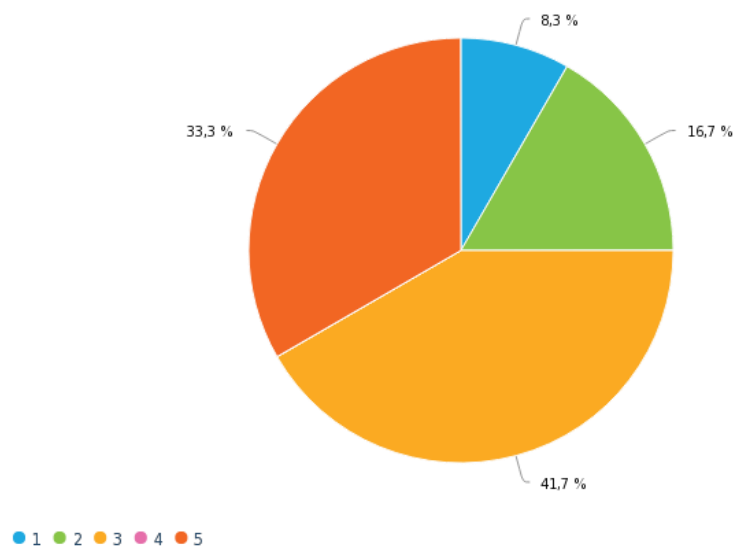
Popis grafu č. 2

V porovnání s grafem č. 1, žádný z respondentů ze ZŠ 2 nezvolil úroveň jedna, tedy zcela souhlasím. Druhou úroveň zvolil jeden žák, třetí úroveň zvolili celkem tři žáci. Nesouhlasnou úroveň čtyři i úroveň pět, tedy zcela nesouhlasím, zvolili vždy čtyři respondenti. V porovnání grafů, respondenti ze ZŠ 1 mají větší mínění o vlivu vzhledu romského žáka na jeho znevýhodňování, nežli respondenti ze ZŠ 2.

23. Ve škole jsou romští žáci často znevýhodňováni především jen kvůli tomu, jak se chovají.



Graf 3 - znevýhodňování romských žáků na základě chování - ZŠ 1 (Zdroj: www.surveo.com)



Graf 4 - znevýhodňování romských žáků na základě vzhledu - ZŠ 2 (Zdroj: www.surveo.com)

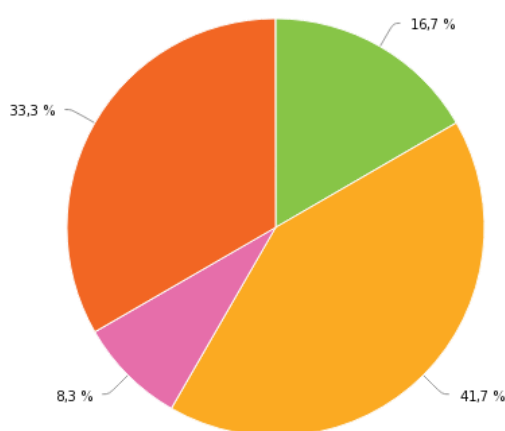
Popis grafu č. 3

Celkem dva žáci ze ZŠ 1 vidí chování romských žáků jako důvod pro jejich znevýhodňování, tito žáci zvolili první úroveň. Nejvíce žáků zvolilo úroveň tři a to celkově sedm respondentů. Čtvrtou úroveň zvolili tři žáci.

Popis grafu č. 4

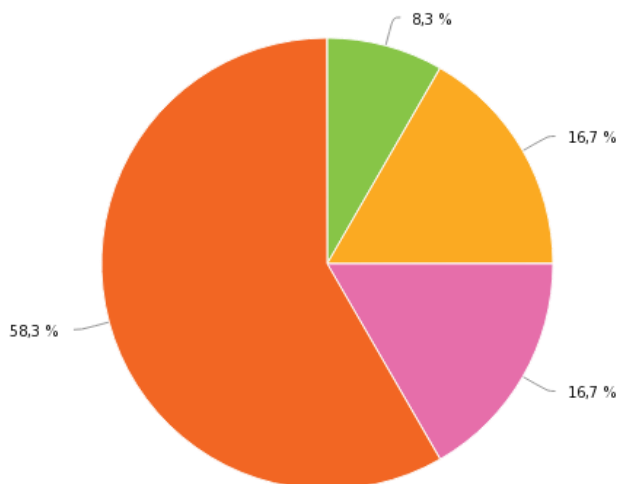
Zcela souhlasnou odpověď ze ZŠ 2 zvolil jeden žák. Dva žáci zvolili druhou úroveň souhlasu. Střední úroveň tři zvolilo žáků celkem pět, na této úrovni se počet odpovědí příliš nelišil, což je z grafů patrné. Počet je odlišný pouze o dva žáky. Na druhou stranu, pátou úroveň zcela nesouhlasím, zvolili čtyři žáci.

24. Používám nevhodné poznámky konkrétně směřované k romským spolužákům.



● 1 ● 2 ● 3 ● 4 ● 5

Graf 5 - nevhodné poznámky k romským žákům – ZŠ 1 (Zdroj: www.survio.com)



● 1 ● 2 ● 3 ● 4 ● 5

Graf 6 - nevhodné poznámky k romským žákům – ZŠ 2 (Zdroj: www.survio.com)

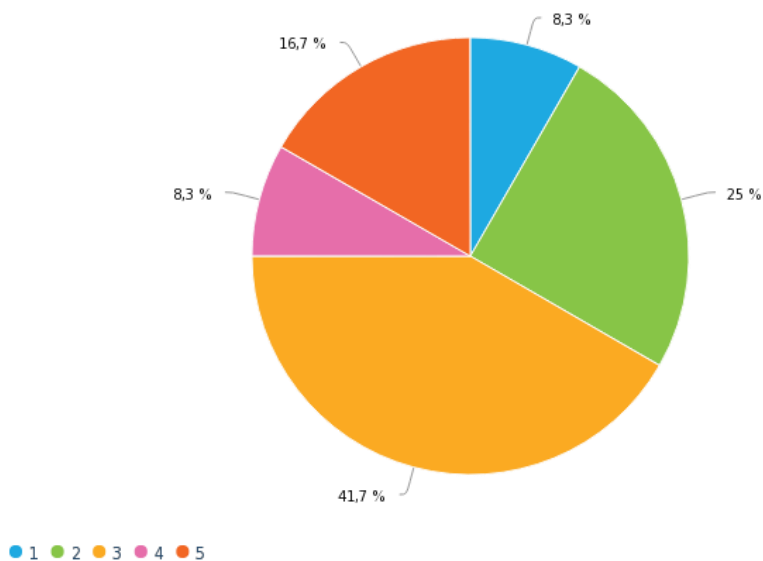
Popis grafu č. 5

Graf ohledně otázky nevhodných poznámek konkrétně směřovaným k romským žákům znázorňuje největší počet odpovědí na úrovni tři. Celkem pět žáků zvolilo tuto úroveň, více souhlasnou úroveň dvě zvolili žáci dva. Méně souhlasnou úroveň čtyři zvolil jeden žák, zcela nesouhlasnou úroveň pět zvolili čtyři žáci ve smyslu používání nevhodných poznámek konkrétně k romským spolužákům.

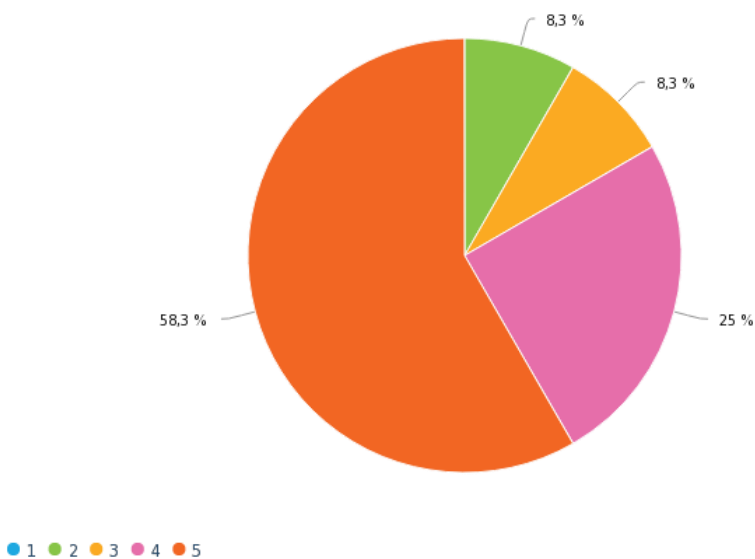
Popis grafu č. 6

Jeden žák ze ZŠ 2 zvolil souhlasnou odpověď s tímto tvrzením na úrovni dvě. Úroveň tři zvolili ve smyslu používání nevhodných poznámek konkrétně k romským spolužákům dva žáci. Oproti jednomu respondentovi ze ZŠ 1 zvolili úroveň, spíše nesouhlasím, dva žáci, zbytek s počtem sedmi žáků zvolil úroveň pět, tedy zcela nesouhlasím. Ačkoliv úroveň jedna nezvolil žádný respondent ze ZŠ 1 ani ZŠ 2, počet souhlasných odpovědí vzhledem k používání nevhodných poznámek konkrétně k romským spolužákům, je vyšší ze strany respondentů ze ZŠ 1.

25. Kdyby se mi ve škole ztratila peněženka, či mobil a situace nasvědčovala na dva různé podezřelé: Čecha a Roma, intuitivně bych podezřívál/la Roma.



Graf 7 - intuitivní podezírání Roma – ZŠ 1 (Zdroj: www.surveo.com)



Graf 8 - intuitivní podezírání Roma – ZŠ 2 (Zdroj: www.surveo.com)

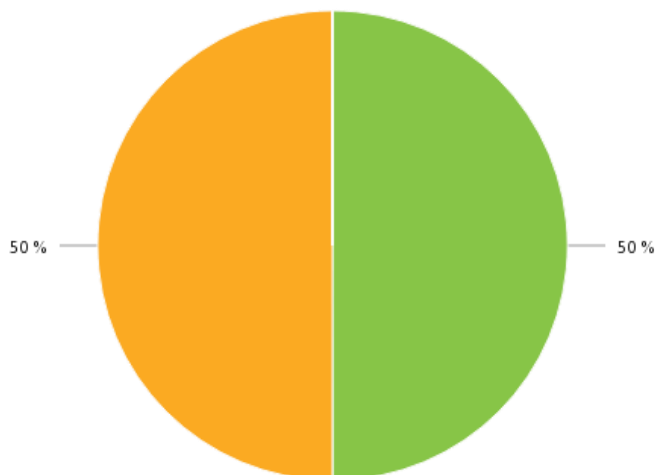
Popis grafu č. 7

Zcela by Roma podezřívál z odcizení věcí jeden žák ze ZŠ 1, tři žáci zvolili úroveň dvě. Střední úroveň zvolilo celkem pět respondentů. Romského žáka by spíše nepodezřívál jeden žák, zcela by nepodezřívali romského žáka dva spolužáci.

Popis grafu č. 8

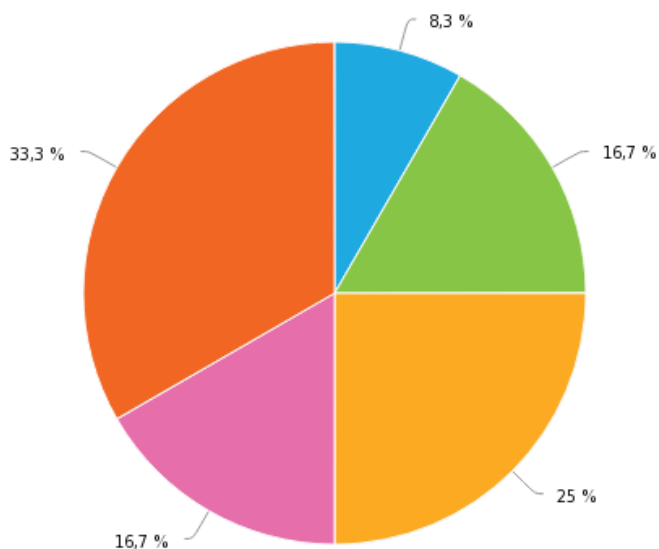
V porovnání grafu ze ZŠ 1, zcela souhlasnou odpověď ze ZŠ 2 nezvolil žádný respondent. Úroveň dvě zvolil respondent jeden. Úroveň tři taktéž jeden respondent. Čtvrtou úroveň vyjadřující nesouhlas s tímto tvrzením zvolili celkem tři žáci. Stejně tak jako v předchozí otázce č. 24, zcela nesouhlasnou odpověď s tvrzením, že by žáci intuitivně podezřívali romského žáka, zvolilo sedm žáků.

26. Představ si, že jsi přišel/přišla do nové třídy kde nikoho neznáš a paní učitelka tě posadí do lavice vedle Roma. Vadilo by ti to?



● 1 ● 2 ● 3 ● 4 ● 5

Graf 9 - posazení vedle neznámého romského žáka – ZŠ 1 (Zdroj: www.survio.com)



● 1 ● 2 ● 3 ● 4 ● 5

Graf 10 - posazení vedle neznámého romského žáka – ZŠ 2 (Zdroj: www.survio.com)

Popis grafu č. 9

Z grafu vyplývá, že žáci ZŠ 1 volili pouze mezi dvěma úrovněmi, šest žáků zvolilo, že by jim posazení v novém kolektivu vedle Romského žáka spíše vadilo, dalších šest žáků zvolilo střední úroveň tři. Graf tedy značí, že posazení vedle romského žáka, kterého by respondenti neznali, žákům spíše vadilo.

Popis grafu č. 10

Zvolené odpovědi ze strany žáků ZŠ 1 a ZŠ 2 se liší v tom, že žáci ze ZŠ 2 zvolili všechny úrovně možných odpovědí. Jeden žák zvolil zcela souhlasnou úroveň jedna. Znamku dvě zvolilo o čtyři respondenty oproti ZŠ 1 méně, tedy dva. Střední známku tři zvolilo o tři respondenty méně, celkem tři. Nadále spíše nesouhlasnou úroveň čtyři zvolili dva žáci. Ti, kteří zcela nesouhlasí s tvrzením, ve kterém by respondentům vadilo posadit se v novém kolektivu vedle romského žáka, uvedli pátou nesouhlasnou úroveň celkem čtyři žáci. Z výše uvedeného značně vyplývá, že posazení vedle romského žáka, kterého respondenti zatím neznají, by pro ně bylo nepříjemnou situací.

27. Máš nějakou špatnou zkušenost se svým romským spolužákem?

Další otázka se opět zaměřovala na odpověď respondentů, ve kterých volili ANO/NE. Dotazovala se na uvědomění si žáků toho, zda mají se svým romským spolužákem nějakou špatnou zkušenost. Výpovědi respondentů se v počtu kladných odpovědí odlišují. Žáci ze ZŠ 1 uvedli celkem sedmkrát odpověď ANO. V jejich výpovědích se dvakrát objevilo, že romský spolužák ostatním nadává. „*Je vulgární k ostatním.*“ „*Šikanuje spolužáky ze třídy.*“ „*Vysmívá se mi.*“ „*Bitka.*“ Jedna odpověď také zahrnuje negativní zkušenost s romským žákem z vyššího ročníku. „*Se starším spolužákem, který se mi posmíval.*“ V porovnání k této otázce uvedli žáci ze ZŠ 2 kladné odpovědi pouze dvě. „*Dřív jsme se posťuchovali.*“ „*Občas jsou kluci hodně hlučný, při hodinách.*“ Větší počet zkušeností týkající se jich a romského spolužáka, které by byly špatné, uvedli respondenti ze ZŠ 1 a to celkem o pět odpovědí.

28. Máš nějakou dobrou zkušenost s romským spolužákem?

Poslední otázka se týkala opačné situace, tedy, zda mají žáci s romským spolužákem nějakou dobrou zkušenost. Ze ZŠ 1 odpovědělo kladně pět respondentů. Dvakrát se mezi výpověďmi objevilo, že je romský žák zábavný. „*Je šikovný.*“ „*Je to můj kamarád, nechová se jako jiní Romové.*“ Ze ZŠ 2 kladnou odpověď ANO odpovědělo na tuto otázku celkově deset žáků. Odpovědi byly obdobné v tom, že jsou romští

spolužáci zábavní. „*Je s nimi sranda.*“ Nadále se několikrát objevilo, že jsou přátelští. „*Kamarádka Romka je milá a hodná.*“ „*Dobry kamarád a známe se už dlouho.*“ Dále zaznívalo, že jsou romští spolužáci normální, jako ostatní žáci. „*Bavíme se s Romkou každý den ve škole i po škole.*“ Z odpovědí žáků ze ZŠ 1 i ZŠ 2 vyplývá, že spíše dobré zkušenosti a vztahy mají žáci se svými romskými spolužáky na ZŠ 2. Avšak některé odpovědi žáků obou škol byly svým obsahem obdobné.

5.2.2 Shrnutí

Co se týče povědomí žáků 8. tříd dvou rozdílných škol, žáci ze ZŠ 1 mají celkově větší povědomí o pojmech, kterými jsou stereotyp, diskriminace, xenofobie a rasismus. Na druhou stranu žáci ze ZŠ 2 měli větší povědomí o pojmech, kterými jsou pozitivní diskriminace a předsudek. Žáci ze ZŠ 1 mají tendenci častěji předem odsuzovat druhé, nežli žáci ze ZŠ 2. Žáci ze ZŠ 1 také uváděli více, že je samotné někdo předem odsuzoval. Na druhou stranu, žáci obou škol nesouhlasili s názorem, že by se každý měl přátelit pouze s lidmi pouze své národnosti. Žáci obou 8. tříd uvedli, že se nacházeli v situaci svědků diskriminačního chování vůči Romům, avšak mimo školní prostředí. Z výpovědi žáků ze ZŠ 1 je také patrnější větší zaujatost vůči Romům a to například ve formě častější míry užívání nevhodných poznámek cíleně směřovaným k romským žákům. Obě třídy zaujímají jiný postoj k Romům, které ještě neznají, nežli k těm, které již znají. Zástupcům obou tříd vzhledem k velmi obdobným důvodům by také vadilo případné zvýhodňování romských žáků vzhledem k jejich jazykové bariéře.

5.2.3 Porovnání výsledků 9. tříd ZŠ 1 a ZŠ 2.

Respondenti ze ZŠ 1 jsou složeni z osmi chlapců a šesti dívek ve věku od čtrnácti do patnácti let, respondenti ze ZŠ 2 jsou složeni ze sedmi chlapců a sedmi dívek ve věku od čtrnácti do patnácti let, celkový počet respondentů z každé třídy je tedy čtrnáct.

1. Už jsi se někdy setkal/a s pojmem předsudek?

Na otázku zaměřující se na povědomí žáků o pojmu předsudek v porovnání žáků ze ZŠ 1 a ZŠ 2 má ZŠ 1 celkem o osm žáků větší povědomí o tomto pojmu, nežli mají žáci ze ZŠ 2.

2. Už jsi se někdy setkal/a s pojmem stereotyp?

Co se týče této otázky, dva žáci mají navíc o pojmu stereotyp povědomí ze ZŠ 1 oproti žákům ze ZŠ 2.

3. Stalo se u vás ve třídě, že jste předem někoho ze spolužáků odsoudili a poté se ukázalo, že vaše předpoklady byly nesprávné?

Další otázka směřovala tedy na zamyšlení se žáků nad situací, ve které ve svém třídním kolektivu někoho ze spolužáků předem odsoudili. Kladných odpovědí ANO ze strany respondentů ze ZŠ 1 bylo méně, nežli odpovědí ze ZŠ 2 a to o dvě. Mezi šesti kladnými odpověďmi se nacházely následující. „*Mysleli jsme, že je náš spolužák homosexuál, ale nepotvrdilo se to.*“ Další odpověď byla ve znění. „*Žák, který propadl, a považovali jsme ho za hloupého, se ukázal být nesmírně snaživým, potřeboval akorát individuální přístup.*“ Tato odpověď se následně téměř opakovala v podobné odpovědi. „*V hloupém žákovi jsme se spletli, je celkem šikovný.*“ V další odpovědi zaznělo odsouzení žáka z důvodu, že ostatním záviděl. Zbylí dva respondenti uvedli odpověď téměř v totožném znění. „*Spolužák nebyl vůbec hloupý, jak se zdálo, jen se strašně styděl.*“ Ze ZŠ 2 při kladné odpovědi uváděli respondenti tyto následující. „*Kamarád není nafoukaný, jak se zdálo, ale byl tady vloni nový.*“ „*Jedna spolužačka je Romka, předtím byla dost zakřiknutá, musím říct, teď už není.*“ Další tři odpovědi se týkaly totožného a to vysmívání se spolužačce kvůli jejímu oblečení. „*Smáli jsme se spolužačce za její oblečení a to docela dlouho. Nebylo to správné.*“ Ostatní si na konkrétní situaci dle jejich výpovědí nevzpomněli. Z výše zmíněného ze strany obou tříd téměř nevyplývá odsuzování konkrétně romských žáků, kromě jedné uvedené výpovědi o romské žákyni ze ZŠ 2.

4. Stalo se ti, že se k tobě někdo ze třídy nezachoval hezky, protože si o tobě myslel něco, co nebyla pravda?

Následující otázka se zaměřovala na uvědomění žáků ohledně nehezkého chování druhých k jejich osobě. Počty odpovědí ANO na tuto otázku jsou vyšší na ZŠ 2 a to o čtyři respondenty, kladnou odpověď tedy ze ZŠ 1 uvedli jen dva žáci. Jeden z nich uvedl, že nechce podrobnosti více zmiňovat. Jiná odpověď ze strany respondentky zněla. „*Spolužák mi řekl, že jsem hloupá, bylo mi to líto a řekla jsem, že taky není nejchytřejší.*“ Ze ZŠ 2 kladnou odpovědí zareagovalo tedy žáků šest a to s těmito uvedenými odpověďmi. „*Kamarádka si myslela, že ji pomlouvám a přestala se semnou bavit, ale už se to vyjasnilo.*“ Další z odpovědí se taktéž týkala údajného vyjadřování pomluv ze strany spolužačky. Jiná výpověď zněla. „*Vypravovali o mě, že jsem namyšlenej zbohatlík.*“ Další žák uvedl, že se mu ostatní posmívali kvůli starému

mobilnímu telefonu. Jiné dvě odpovědi byly následující. „*Nejsem hloupá*“ a „*nejsem špína.*“ Ze všech uvedených výpovědí a to tedy převážně ze strany respondentů ze ZŠ 2 je očividné nehezke předchozí jednání založené určitým způsobem na základě neúplných nebo nepravdivých informací odvíjejících se na základě různých podnětů. Z výpovědí je ale očividné, že převážně třída ze ZŠ 2 má s chováním založeným na předsudcích více zkušeností.

5. Uvědomuješ si předsudky, které sám/sama možná máš?

Otázka zjišťovala, zda si jsou žáci vědomi svých předsudků, které mohou sami vůči druhým lidem mít. Žáci ZŠ 1 uvedli o dvě kladné odpovědi méně, tedy celkově pět, oproti kladným odpovědím žáků ze ZŠ 2, kterých bylo celkem sedm. Svou odpověď měli respondenti opět odůvodnit a to čím jsou jejich předsudky pravděpodobně způsobené a také o které se jedná. Ze ZŠ 1 žáci uváděli tyto odpovědi. „*Vznikají divným chováním ostatních.*“ „*Způsobují je v některých případech třeba rodiče.*“ „*Jsou způsobeny mým vlastním úsudkem, který může a nemusí být správný.*“ Další dvě odpovědi uvádějí toto odůvodnění. „*Když toho člověka neznám.*“ „*Vzniknou ze zkušenosti jiných.*“ Oproti tomu mezi odpověďmi ze ZŠ 2 se objevovaly následující názory. „*Vzniknou vůči lidem, co neznám.*“ Další dvě výpovědi se týkaly obyvatel patřících k romskému etniku. „*Měl jsem vůči cikánům, je jich tady dost.*“ „*Jo, vůči Romům, ale ne ze školy.*“ Zde jsou již patrné projevující se určité předsudky k Romům, ačkoliv se nejedná o romské žáky přímo ze ZŠ 2. Další respondent uvádí, že předsudky způsobuje vliv okolí, jiní dva žáci jako zdroj předsudků uvádějí internet a sociální síť, konkrétně Facebook. Poslední dva respondenti uvádějí, že nejvhodnější je si vytvořit vlastní názory a nenechat se ničím ovlivnit.

6. Co je možné dělat, aby člověk nejednal s ostatními na základě svých předsudků?

Navazující otázka tedy směřovala k zamyšlení, co dělat pro předcházení jednání na základě svých předsudků. Žáci ze ZŠ 1 uváděli. „*Už od začátku nevstupovat do rozhovoru s předsudky.*“ „*Jen si uvědomit, že mám předsudek.*“ Mezi dalšími důvody bylo uváděno dozvídání se více informací o spolužácích i ostatních lidech, neposuzovat, dokud člověka dostatečně nepoznáte, dát jen na svůj názor. Ostatní čtyři respondenti uvedli, že odpověď na tuto otázku nevědí. Z výpovědí je patrné, že si žáci uvědomují důležitost poznání konkrétního člověka, nejlépe bez jakýchkoliv předem vytvořených domněnek k jeho osobě. Důraz také kladou na nabytí jiné zkušenosti, než jakou měli

doposud, jako stálo ve výpovědi jiného žáka. „*Nejlepší je získat zkušenost, která daný předsudek vyvrací.*“ Na ZŠ 2 byly odpovědi od žáků obdobné, žáci uváděli kupříkladu neposlouchat ve všem ostatní, dát na svůj názor, více druhé poznávat a předem neodsuzovat, taktéž nedělat předem o lidech nějaké závěry. Další obdobnou zmínkou, která se objevila také v otázce č. 5, byla výpověď založena na vzniku předsudků skrze sociální síť. Nyní respondent uvedl svou odpověď jako prevenci proti jejich vzniku. „*Nekoukat se na videa na Youtube.*“ Vliv médií žáci převážně ze ZŠ 2 tedy uvádějí jako možný zdroj ovlivňující a vedoucí k vytváření předsudků. Jiná odpověď se dotýkala empatického chování směrem k druhým. „*Snažit se pochopit lidi, jak se asi cítí.*“ Poslední dva respondenti uvedli, že odpověď na tuto otázku neznají.

7. Už jsi se někdy setkal/a s pojmem diskriminace?

O tři žáky více ze ZŠ 1 má povědomí o tomto pojmu, celkem dvanáct, oproti devíti žákům ze ZŠ 2.

8. Myslíš si, že jsi někdy byl/a svědkem diskriminačního chování?

Ze ZŠ 1 odpověděli na tuto otázku dva žáci kladnou odpovědí ANO, ze ZŠ 2 odpověděli celkem čtyři žáci. „*Myslím si, že jedna spolužačka je diskriminovaná, jen proto, že je tichá a neprůbojná.*“ Takto zní jedna z výpovědí směrem od žáků ze ZŠ 1, u druhé výpovědi žák přiznává, že nebyl svědkem tváří v tvář, ale dostalo se k němu video, ve kterém šla skupina proti Romovi. Ze ZŠ 2 jeden z respondentů uvedl, že na Romy nadávají v jeho domácnosti a to slovně. Jiný žák uvedl veřejné pomlouvání Romů i dalších skupin odlišného etnika skrze internet. Poslední byla výpověď jiné žákyně. „*Řidič autobusu měl problém vzít ženu Romku, už nevím proč, ale hádali se, ta situace se mi zdála nefér.*“ Z těchto odpovědí je znatelné, že diskriminační chování, ačkoliv ne ve všech případech, cílilo na Romy a to ať prostřednictvím osobní zkušenosti, tak formou zhlédnutí určitých příspěvků na internetu či slovního urážení.

9. Myslíš si, že s tebou někdy někdo ve třídě zacházel nespravedlivě?

Navazující otázka vedla k dotazu, zda si žáci myslí, že s nimi někdo zacházel ve třídě nespravedlivě. Na ZŠ 1 uvedlo celkem devět respondentů kladnou odpověď ANO, což je o čtyři více, nežli respondentů ze ZŠ 2.

10. Zažil/a jsi někdy ve vaší třídě diskriminaci romského spolužáka?

Další otázka cílila na povědomí žáků o tom, zda se v jejich třídě někdy odehrála diskriminace romského spolužáka. Na ZŠ 1 uvedli dva respondenti, že by mohli být svědky takového chování. „*Hlavně dřív jsme se nebavili moc s jedním Romem.*“ V další výpovědi bylo uvedeno diskriminační chování ze strany učitele, což se občasné objevovalo při hodinách, ovšem hlavně v minulosti. Žáka prý naschvál přehlížel a nevyvolával jej, ačkoliv se hlásil. Na ZŠ 2 respondenti uvádějí nulovou diskriminaci směrem k romským spolužákům v třídním kolektivu.

11. Vysvětli vlastními slovy, proč by mohla být diskriminace podle tebe špatná.

V otázce respondenti vysvětlovali vlastními slovy, proč by diskriminační chování vůči druhým mohlo být špatné. Žáci ze ZŠ 1 uváděli několikrát převážně odstrčenost a nespravedlnost při odsuzování druhých. Nadále také vyčlenění z kolektivu, důležitost jednat se všemi stejně a to například jako v následující výpovědi. „*Se všemi lidmi by se mělo zacházet stejně, jinak by se zhroutil celý systém demokracie.*“ Dalším odůvodněním byla následující odpověď. „*Pokud je někdo diskriminovaný i on potom může ubližovat.*“ Obdobná odpověď zněla. „*Diskriminace vede k dalšímu násilí.*“ Žáci také uváděli, že se dotyčný cítí špatně a osaměle, následně, že se nelze s nikým srovnávat a povyšovat se. Jedna z odpovědí žáka ze ZŠ 2 avšak zněla. „*Jen u někoho je špatná, jinak není!*“ Lze říci, že daný žák může zaujímat postoje vůči určitým lidem, svou odpověď však více nedoplnil. V této otázce respondenti ze ZŠ 2 odpovídali obdobnými odpověďmi, jako respondenti předchozí a to například špatným pocitem toho, kdo je diskriminován a je odstrčený. „*Lidé nemůžou za svojí odlišnost.*“ Uvedl jiný žák ze ZŠ 2. Jako další odůvodnění zaznívalo ubližování nevinným. Diskriminace dle respondentů lidí proti sobě navádí. Tři respondenti uvedli, že neznají odpověď na otázku. Z ostatních výpovědí lze uvést, že si žáci obou tříd dokáží dobře představit následky diskriminačního chování, aniž by se s ním předem více osobně setkávali. V jedné výpovědi ze ZŠ 1 uvedl respondent nesprávnost diskriminačního chování dle něj pouze v občasných případech.

12. Už jsi se někdy setkal/a s pojmem pozitivní diskriminace?

Následující otázka směřovala k povědomí o pojmu pozitivní diskriminace. Respondentů ze ZŠ 1 bylo celkem tři, což je o šest méně, nežli bylo respondentů ze ZŠ 2, kterých bylo devět, majících o tomto pojmu povědomí.

13. Řekl/a bys, že takové jednání, které napomáhá pozitivní diskriminaci, je správné?

Kladné odpovědi se v této otázce lišily pouze o dva respondenty. Počet žáků s odpovědí ANO ze ZŠ 1 bylo devět, ze ZŠ 2 celkově jedenáct.

14. Řekl/a bys naopak, že zvýhodňování určitých osob může být nefér?

Na otázku odpovědělo kladně ANO ze ZŠ 1 respondentů celkem pět, ze ZŠ 2 respondenti tři.

15. Bylo by nespravedlivé, kdyby měl tvůj romský spolužák při psaní slohu zmírněné hodnocení, jelikož jeho rodným jazykem není čeština?

Na navazující otázku, která se dotazovala žáků, zda by jim připadalo nespravedlivé, kdyby měl jejich romský spolužák při psaní slohu zmírněné hodnocení, odpověděli ze ZŠ 1 kladně tři žáci, ze ZŠ 2 kladně žáků pět. Poté měli své odpovědi odůvodnit. Výpovědi žáků obou škol se shodují v názoru, že pokud se romský žák narodil v České republice, v takové situaci se jedná o nespravedlivé chování. Podobné odpovědi uváděli taktéž žáci nižšího ročníků. Většina žáků ze ZŠ 2 uvedlo důvod podobný následujícímu. „*Žijeme v České republice, většina Romů umí nebo by měla umět česky, protože jsou stejně jako všichni ostatní od první třídy vyučováni ve spisovném českém jazyce. Zaslouží si zvýhodnění v testu člověk z Brna, protože mluví hantecem?*“ Oproti tomu se lišil názor respondenta ZŠ 1. „*Je to nespravedlivý, tyto lidi se neučí a nedělají pro to absolutně nic.*“ Z této výpovědi od respondenta ze ZŠ 1 může být opět cítit určitý negativní pohled na romské spolužáky.

16. Už jsi se někdy setkal/a s pojmem xenofobie?

Na ZŠ 1 má celkem osm respondentů povědomí o pojmu xenofobie, oproti tomu ze ZŠ 2 jsou to respondenti čtyři.

17. Kdyby mě cizí člověk romského původu požádal o pomoc, nebudu s ním chtít hovořit.

Na tuto otázku odpovědělo ze ZŠ 1 kladně celkem pět respondentů, ze ZŠ 2 tři respondenti.

18. Každý by se měl přátelit pouze s lidmi své národnosti.

Ze ZŠ 1 kladně odpověděli dva respondenti, kteří souhlasili s tímto tvrzením, ze ZŠ 2 kladně neodpověděl žádný respondent.

19. Myslím si, že romská kultura a zvyky mohou naši kulturu něčím obohatit.

V případě porovnávání těchto tříd se jedná o nemalý rozdíl v uvedení kladných odpovědí na otázku týkající se romské kultury. Ze ZŠ 1 se jedná o pět, kdežto ze ZŠ 2 o třináct odpovědí, tedy pouze jeden z respondentů odpověděl na tuto otázku odpovědí NE. Další otázka se tedy doptávala na to, v čem by podle žáků romská kultura mohla být obohacující, respondenti z obou škol uváděli společný faktor starání se Romů o členy své rodiny a pevný vztah mezi členy romské rodiny. Jiné odpovědi ze ZŠ 1 byly následující. „*Ano, obohatit živelností, ráda se něčemu novému přiučím, zvláště když jde o zábavu.*“ Další dva žáci zmínili, že by se rádi něčemu z romské kultury přiučili, ovšem nevědí, co si pod pojmem mají představit. „*Bohužel nevím, co přesně romská kultura obsahuje.*“ „*Docela by mě zajímalo, co dělají a mají jinak.*“ Mezi odpověďmi žáků ze ZŠ 2 se objevovaly takové týkající se především romské tradiční kuchyně a hudby, obdobně jako zmiňovali respondenti nižšího ročníku. „*Mají opravdu krásné písně.*“ „*Jsou talentovaní ve zpěvu.*“ „*Dobře vaří, takže jejich kuchyní.*“ V porovnání pohledu žáků na toto téma je očividný rozdílný přístup obou škol k tématu romské kultury. Žáci ze ZŠ 1 ve svých výpovědích projeví patrný zájem o poznání romské kultury.

20. Už jsi se někdy setkal/a s pojmem rasismus?

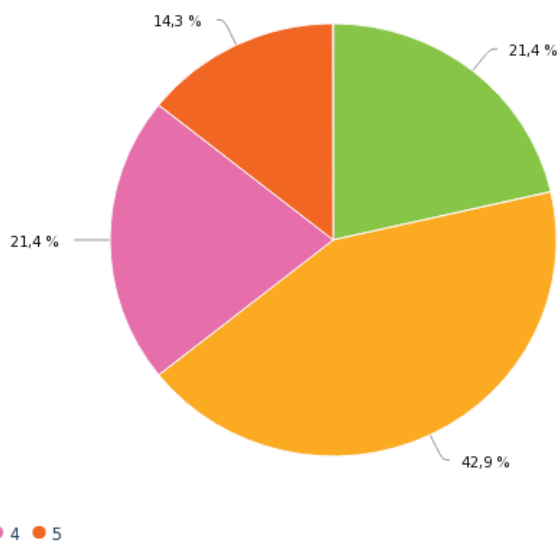
Otázka zjišťovala povědomí žáků o pojmu rasismus. Mezi odpověďmi ze ZŠ 1 nebyla ani jedná záporná odpověď, všech čtrnáct odpovědí bylo kladných. Počet kladných odpovědí ze ZŠ 2 byl deset, čtyři žáci pojem dříve neznali.

21. To, jak člověk vypadá, bude hrát roli v tom, jaké bude jeho chování.

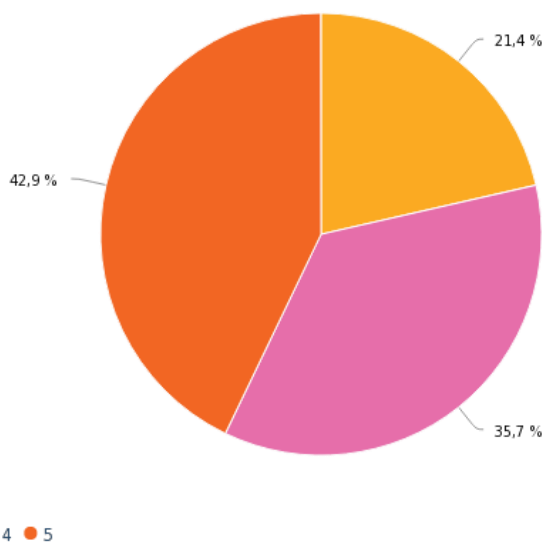
Dva žáci ze ZŠ 1 odpověděli na vliv vzhledu na chování člověka kladně. „*Může to mít vliv.*“ „*Roli vzhled hraje.*“ Více ale odpovědi rozvedeny taktéž nebyly. Dalších dvanáct respondentů ZŠ 1 kladně neodpovědělo. Žáci ze ZŠ 2 uvedli všichni zápornou odpověď NE.

K následujícím otázkám z části dotazníku byly přidány grafy kvůli přehlednosti při porovnání odpovědí.

22. Ve škole jsou romští žáci často znevýhodňováni především jen kvůli tomu, jak vypadají.



Graf 11 - znevýhodňování romských žáků na základě vzhledu - ZŠ 1 (Zdroj: www.surveo.com)



Graf 12 - znevýhodňování romských žáků na základě vzhledu - ZŠ 2 (Zdroj: www.surveo.com)

Popis grafu č. 11

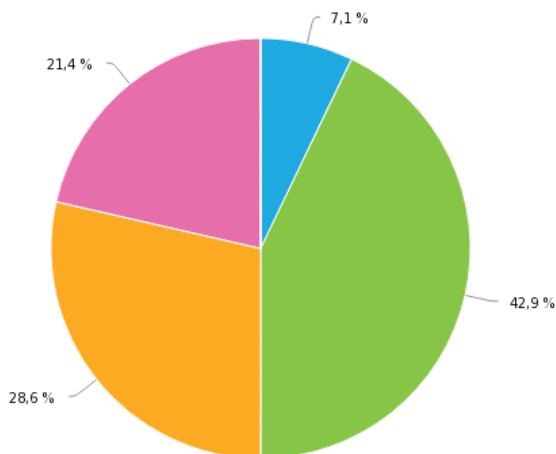
Tři žáci ze ZŠ 1 uvedli nejvíce souhlasnou úroveň dvě, úroveň tři zvolilo celkem šest žáků, méně souhlasnou známku čtyři zvolili pak celkem tři respondenti. Zcela nesouhlasí respondenti dva. Z grafu je čitelné, že nejvíce odpovědí ze strany žáků na otázku důležitosti vzhledu u romských spolužáků a jejich následného znevýhodňování na základě vzhledové jinakosti je na střední úrovni.

Popis grafu č. 12

V porovnání s grafem č. 11, graf č. 12 zobrazuje počet odpovědí ze strany respondentů ZŠ 2 a je patrné, že nejvíce souhlasnou úrovní je na základě výpovědí žáků úroveň tři,

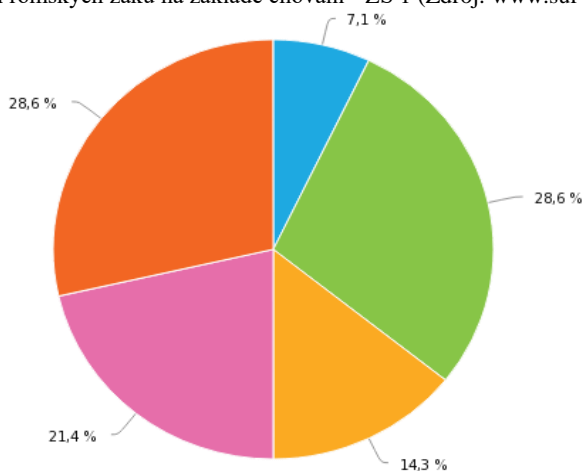
celkem se třemi respondenty. Méně s výrokem souhlasí pět žáků, kteří zvolili úroveň čtyři. Celkově šest respondentů zvolilo úroveň pět, tedy nejméně souhlasnou. Ve srovnání tedy respondenti ze ZŠ 1 uváděli, že vzhled na jejich škole hraje větší roli ve znevýhodňování romských žáků, nežli uvedli respondenti ze ZŠ 2.

23. Ve škole jsou romští žáci často znevýhodňováni především jen kvůli tomu, jak se chovají.



● 1 ● 2 ● 3 ● 4 ● 5

Graf 13 - znevýhodňování romských žáků na základě chování - ZŠ 1 (Zdroj: www.survio.com)



● 1 ● 2 ● 3 ● 4 ● 5

Graf 14 - znevýhodňování romských žáků na základě chování - ZŠ 2 (Zdroj: www.survio.com)

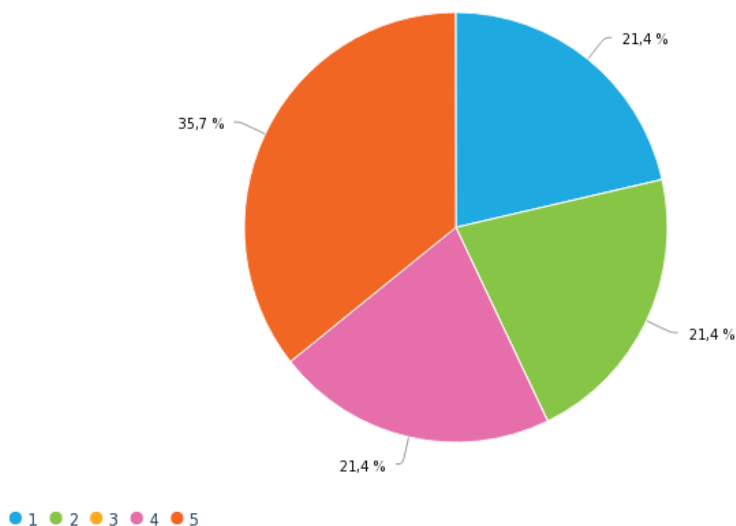
Popis grafu č. 13

Tato otázka cílila na dotázání se žáků ZŠ 1 ohledně znevýhodňování romských spolužáků na základě jejich chování. Zcela souhlasil pouze jeden respondent, avšak úroveň dva zvolilo již šest respondentů. Následující střední úroveň tři zvolili čtyři respondenti a tři respondenti zvolili úroveň čtyři. Žádný ze žáků nezvolil úroveň, zcela nesouhlasím. Je patrné, že chování romských žáků má dle respondentů ZŠ 1 větší vliv na jejich případné znevýhodňování, nežli má jejich vzhled.

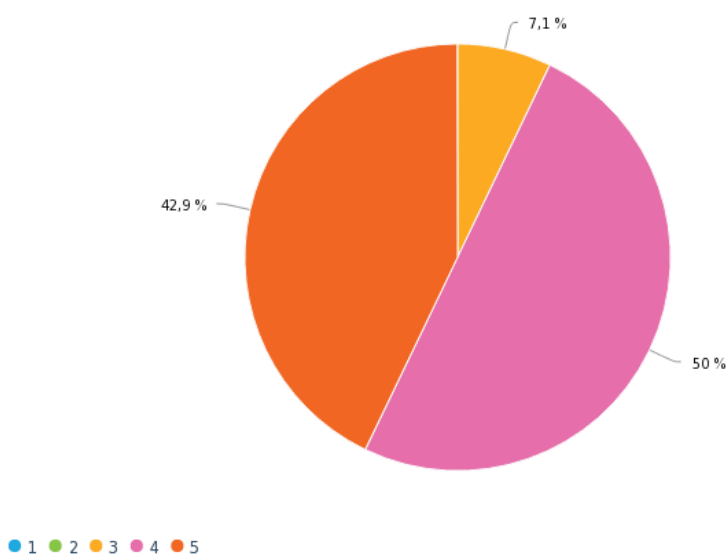
Popis grafu č. 14

Stejně jako v předchozím případě, jeden respondent ze ZŠ 2 uvedl zcela souhlasnou odpověď. Nadále čtyři žáci uvedli souhlasnou odpověď na úrovni dva, střední úroveň tři zvolili dva žáci. Nadále stejně jako v grafu č. 13, respondenti ZŠ 2 uvedli stejný počet souhlasných odpovědí na úrovni čtyři také se třemi respondenty. Ovšem v porovnání s předchozím grafem, žáci ze ZŠ 2 uvedli čtyři odpovědi na zcela nesouhlasné úrovni pět. V porovnání žáci ze ZŠ 1 přikládají chování romských žáků a jejich případné znevýhodňování na základě jejich chování větší význam, nežli žáci ze ZŠ 2, ačkoliv byl počet odpovědí ve dvou případech totožný.

24. Používám nevhodné poznámky konkrétně směřované k romským spolužákům.



Graf 15 - nevhodné poznámky k romským žákům - ZŠ 1 (Zdroj: www.surveio.com)



Graf 16 - nevhodné poznámky k romským žákům - ZŠ 2 (Zdroj: www.surveio.com)

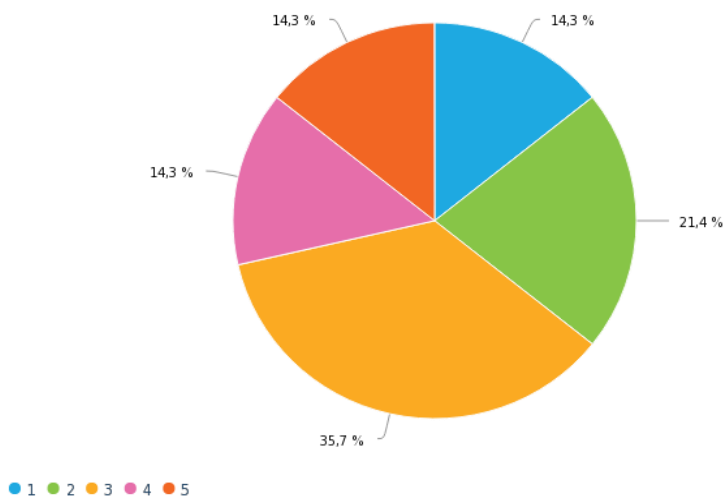
Popis grafu č. 15

Na otázku nevhodných poznámek směřovaných konkrétně k romským spolužákům ze strany respondentů ZŠ 1, zvolili odpověď, zcela souhlasím, na úrovni jedna, respondenti tři. Úroveň dvě označili tři respondenti, střední, třetí úroveň neoznačil žádný z respondentů. Se čtvrtou úrovní souhlasí celkem tři respondenti a pátou úroveň, tedy zcela nesouhlasím, označilo pět respondentů. Z toho vyplývá, že minimálně tři žáci cílí s negativními poznámkami ke svým romským spolužákům. Na druhou stranu osm respondentů uvedlo odpovědi na dvou nesouhlasných úrovních čtyři a pět.

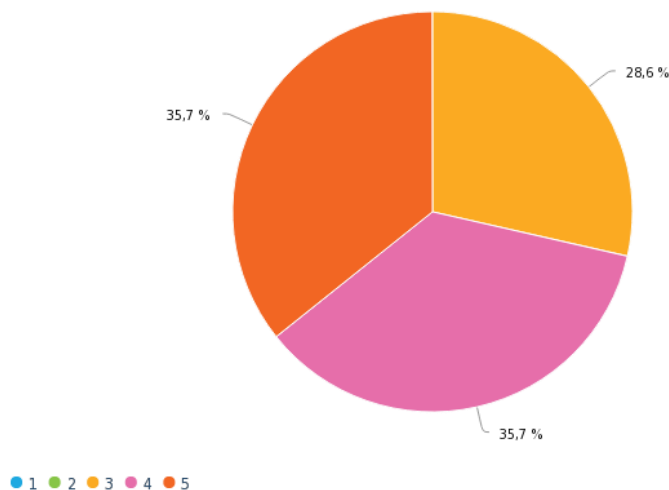
Popis grafu č. 16

Na první pohled je v porovnání s odpověďmi respondentů ZŠ2 a ZŠ 1 viditelné, že respondenti ze ZŠ 2 volili spíše nesouhlasné odpovědi. Střední úroveň tři zvolil pouze jeden respondent, naopak sedm žáků zvolilo nesouhlasnou úroveň čtyři a šest žáků zcela nesouhlasnou úroveň pět. Na ZŠ 2 žáci nevhodné poznámky směřované k romským žákům tedy neužívají, jako je tomu naopak více u žáků ze ZŠ 1.

25. Kdyby se mi ve škole ztratila peněženka, či mobil a situace nasvědčovala na dva různé podezřelé: Čecha a Roma, intuitivně bych podezřívál/la Roma.



Graf 17 - intuitivní podezírání Roma - ZŠ 1 (Zdroj: www.survio.com)



Graf 18 - intuitivní podezírání Roma - ZŠ 2 (Zdroj: www.survio.com)

Popis grafu č. 17

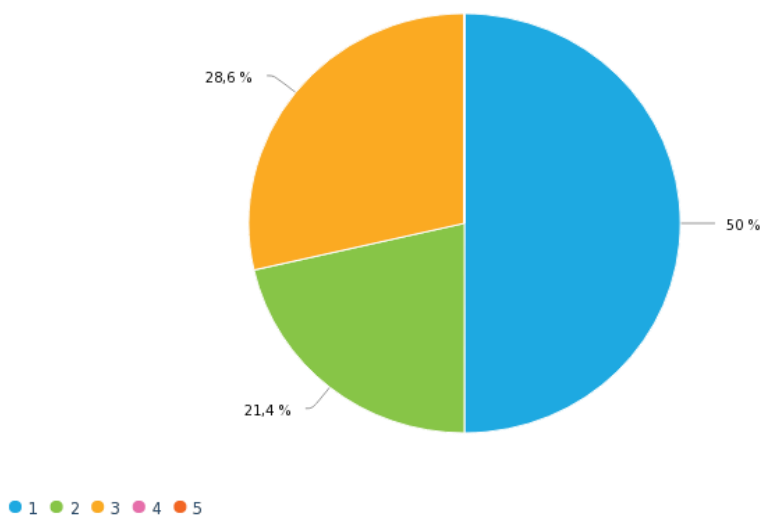
Graf zobrazuje, že dva žáci ze ZŠ 1 by intuitivně z odcizení věcí Roma podezřívali, označením úrovně zcela souhlasím. Úroveň dvě zvolili tři žáci, střední úroveň ohodnocení zvolilo žáků pět. Romského žáka by spíše nepodezřívali dva žáci a zcela nepodezřívali také dva žáci.

Popis grafu č. 18

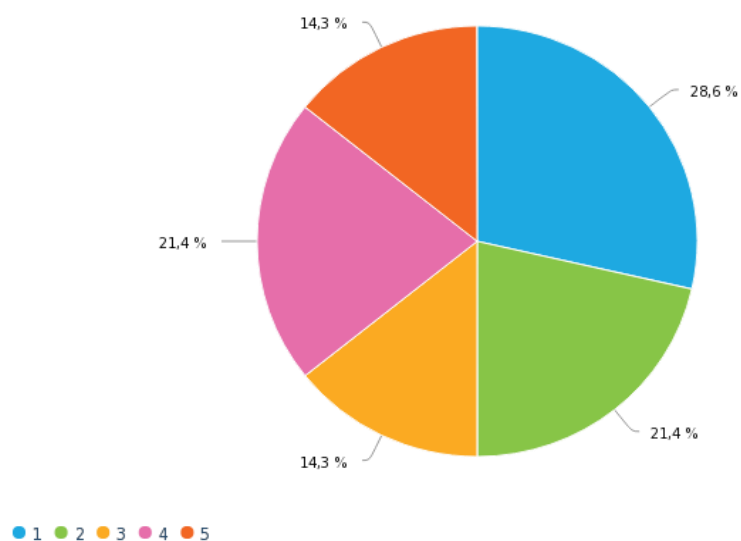
Čtyři žáci ze ZŠ 2 zvolili střední úroveň tři při dotázání na podezření Roma z odcizení jejich věcí. Zbytek respondentů ZŠ 2 zvolil, že by spíše nepodezřívál, tuto odpověď vybralo žáků celkem pět. Zbýlých pět zvolilo, že by nepodezřívalo romského žáka

zcela. Opět lze v porovnání odpovědí uvést, že na ZŠ 1 se nachází více žáků, kteří by Roma ze ztracené věci podezřívali. Úroveň, na které se žáci obou škol nejvíce shodnou, je úroveň tři.

26. Představ si, že jsi přišel/přišla do nové třídy kde nikoho neznáš a paní učitelka tě posadí do lavice vedle Roma. Vadilo by ti to?



Graf 19 - posazení vedle neznámého romského žáka - ZŠ 1 (Zdroj: www.survio.com)



Graf 20 - posazení vedle neznámého romského žáka - ZŠ 2 (Zdroj: www.survio.com)

Popis grafu č. 19

Z grafu č. 19 je očividné, že polovina žáků ze ZŠ 1 by měla s usazením vedle nového romského žáka problém. Tři další žáci zvolili úroveň dvě, tedy, že by jim to spíše vadilo. Úroveň tři byla zvolena čtyřmi žáky.

Popis grafu č. 20

Respondenti ze ZŠ 2 zvolili, že by jim usazení k neznámému romskému žákovi zcela vadilo v případě zvolených čtyřech odpovědí. Další tři žáci zvolili druhou úroveň. Střední úroveň tři označili celkem dva žáci. Usazení vedle neznámého romského žáka by ze ZŠ 2 nevadilo třem žákům a zcela nevadilo dvěma žákům. Z porovnání grafů vyplývá, že vztah spolužáků k romským žákům, které by zatím neznali, je značně odlišný, nežli k těm, které již ve své třídě znají.

27. Máš nějakou špatnou zkušenost se svým romským spolužákem?

Otázka se zaměřovala opět na odpověď respondentů ANO/NE. Dotazovala se na uvědomění si žáků toho, zda mají se svým romským spolužákem nějakou špatnou zkušenost. Ze ZŠ 1 odpověděli kladně celkem čtyři respondenti. Svou kladnou odpověď měli následně odůvodnit. „*Vyrušování při hodinách, neodůvodněné nadávky.*“ Zněla jedna z výpovědí žáka ZŠ 1. V další odpovědi se objevilo vyrušování. Nadále odpověď. „*Řádně si všechny své věci hlídat.*“ Ve čtvrté odpovědi bylo uvedeno, že se romský žák rád pere. Oproti tomu ze ZŠ 2 odpověděl kladně pouze jeden respondent. Odpověď vysvětlil tím, že romský žák dle něj při hodinách vyrušuje.

28. Máš nějakou dobrou zkušenost s romským spolužákem?

Poslední otázka v dotazníku se zaměřovala tedy na opačnou situaci a to, zda mají respondenti se svým romským spolužákem nějakou dobrou zkušenost. Ze ZŠ 1 odpovědělo kladnou odpovědí ANO celkem osm respondentů. Ze ZŠ 2 odpovědělo kladně dvanáct respondentů. Ve většině výpovědí zaznělo, že je s romskými spolužáky zábava, nadále, že se již hodně let přátelí. Často zazníval také talent romských spolužáků v tanci. „*Romský spolužák mi přijde hodně energický, ale ne zlomyslný.*“ „*Stejný člověk, jako ostatní.*“ Zaznívaly odpovědi respondentů ze ZŠ 1. Ze ZŠ 2 poté byly odpovědi následující. „*Zábavná, upovídáná kamarádka.*“ „*Všichni se dobře známe a vycházíme spolu dobře.*“ Z celkového počtu většina žáků odpověděla, že má dobrou zkušenost s romským spolužákem. Odpovědi byly v několika případech podobného rázu. Avšak na ZŠ 2 celkem o čtyři žáky více odpovědělo, že dobrou zkušenost se svým romským spolužákem mají.

5.2.4 Shrnutí

Co se týče žáků 9. tříd, žáci ze ZŠ 1 mají celkově větší povědomí o pojmech, kterými jsou předsudek, stereotyp, diskriminace, také xenofobie i rasismus. Co se týkalo pouze v případě pojmu pozitivní diskriminace, ukázali větší povědomí žáci ze ZŠ 2. Ohledně

tohoto pojmu měli větší povědomí také ze ZŠ 2 žáci 8. třídy. Na základě předem vytvořených předsudků více jednají žáci z 9. tříd ze ZŠ 2. Žáci z obou tříd rozdílných škol uvedli určitý případ diskriminačního chování, které se k nim dostalo skrze sociální síť. Dobré povědomí a představivost o tom, jaký dopad má diskriminační chování na člověka, mají žáci taktéž z obou tříd. Nadále žáci byli dotázáni také ohledně intuitivního podezření romského žáka z odcizené věci. Z dotazníků vyplynulo, že by více podezřívali Roma žáci ze ZŠ 1. Na druhou stranu žáci ze ZŠ 2 mají jiný postoj k Romům, které ještě neznají, oproti těm, se kterými se nacházejí ve své třídě.

Závěr

Ačkoliv v průběhu vypracovávání diplomové práce nastaly změny a to převážně ve způsobu získávání informací ze strany respondentů, práce si zanechala původní cíl zjišťování pohledu na situaci vnímání romských žáků v třídním kolektivu z pohledu třídních učitelů, ale i jejich neromských spolužáků na druhém stupni základní školy. Bylo však nutné pozměnění metody získávání informací, což je podrobněji popsáno v metodologii této práce. V diplomové práci byl tedy porovnáván názor na romské žáky z pohledu jejich spolužáků i třídních učitelů a to vždy ve srovnání dvou tříd ze dvou odlišných základních škol mezi sebou. Učitelům byla kvůli anonymitě a pro lepší orientaci v odpovědích přiřazena fiktivní jména. Porovnávány byly konkrétně třídy 8. a 9. ročníků základních škol, nacházejících se v okolí města Hradce Králové.

Diplomová práce si stanovila čtyři základní cíle, na které byly následně hledány odpovědi. První cíl zjišťoval postoj učitelů a jejich cílené působení k lepšímu začleňování romských žáků do třídního kolektivu mezi ostatní žáky. Třídní učitelka Pavla z první základní školy jako způsob začleňování zdůraznila důležitost a dát možnost vyniknout romskému žákovi před ostatními například v tom, v čem je přirozeně dobrý, sama tedy zvolila soutěž ve zpěvu, ve kterém se žák vyjímá. V porovnání třídní učitel Jaroslav z druhé základní školy uvedl, že se snaží vyvarovat jakémukoliv nastolování rozdílů v přístupu k romským a neromským žákům. Tento učitel také nezastává názor pro zlepšení začlenění romských žáků způsobem, ve kterém by romští a neromští žáci byli cíleně zapojováni do spolupráce. Třídní učitel Jaroslav nijak více a cíleně k začleňování jinými způsoby nepřispívá. Lze říci, že další dva respondenti ze dvou rozdílných škol, tedy třídní učitelka Alena ani Dana žádnými speciálními metodami k začleňování romského žáka do kolektivu také spíše nepřispívají.

Další z cílů zjišťoval samotný pohled učitelů na romské žáky ze svých tříd. Třídní učitelka Alena z první základní školy vnímá dva romské žáky odlišně, důvod přisuzuje převážně jejich rodinnému zázemí, ze kterého žáci pocházejí a od něhož se následně odvíjí také jejich chování. Na velké důležitosti domácích podmínek, tedy do jaké míry mají romští žáci prostor a čas věnovat se školním záležitostem a na jejich následných výsledcích ve škole odvíjejících se od tohoto faktoru, se shodli všichni čtyři třídní učitelé. Třídní učitelka Dana z druhé základní školy k otázce pohledu na romské žáky uvedla, že při jejich vnímání ve své třídě pociťuje v souvislosti s nimi určitou lítost a to

vzhledem k životním podmínkám, které mají. Zbylí dva třídní učitelé z obou škol, tedy Pavla a Jaroslav, zaujímají neutrální pohled a postoj k romským žákům.

Následující cíl zkoumal, jakým způsobem jsou romští žáci vnímáni svými spolužáky. Pohled směrem k romským žákům ze strany jejich neromských spolužáků se na obou školách do jisté míry liší. Dalo by se říci, že žáci z první základní školy dle výsledků výzkumu mají obecně horší vztahy v souvislosti s jejich romskými spolužáky. V případě výpovědi ze strany neromských spolužáků z této školy zazněl i předsudek vůči lidem „tmavší“ pleti. Ačkoliv dle třídních učitelek ze školy, tedy Aleny a Pavly vyplynulo, že vzhled Romů nehraje roli v tom, jak s nimi ostatní budou jednat, spolužáci častokrát vypovídali ohledně vzhledu romských spolužáků opačně. Žáci z druhé základní školy mají zase odlišný vztah k romským žákům, kteří navštěvující konkrétně jejich třídu a očividný jiný vztah k Romům mimo tuto třídu a také mimo školu. Vztahy mezi žáky ve třídě samotné na této škole jsou ustálené, ale například v konfrontaci se třídou stejného ročníku ke konfliktním situacím dochází. Výpověď zmiňující tento fakt ze strany třídního učitele Jaroslava vyzdvihuje také romskou soudržnost a patrný pocit síly pramenící z této soudržnosti, kterou romští žáci získají, například při spojení více romských žáků z různých tříd. Diskriminaci romského žáka v třídním kolektivu neuvedli žáci ani z jedné ze čtyř zkoumaných tříd. Naopak žáci obou škol v několika případech uvedli, že diskriminační chování shlédli pomocí sociálních sítí, jednalo se také o diskriminační chování ve vztahu k Romům.

Práce se nadále zabývala otázkou z pohledu neromských žáků na romskou kulturu. Co se týkalo názoru obohacení české kultury romskou kulturou, respondenti obou škol uváděli odpovědi jak a čím českou kulturu obohatit, vcelku obdobné. Nicméně počet odpovědí z první základní školy byl značně nižší. Žáci z této školy v několika případech také uvedli, že nevědí, co si pod pojmem mají představit, vyjádřili o romskou kulturu určitý zájem. Otázka řešila pohled na tuto tematiku i ze strany učitelů a daných škol celkově. Seznamování žáků s prvky romské kultury se na těchto dvou školách tedy liší výrazně. Třídní učitelky z první základní školy, tedy Alena a Pavla, nezahrnují tuto tematiku do hodin ve svých vyučovacích předmětech ani na škole celkově a to například ani v případě vyučovacího předmětu etické výchovy. Přístup druhé školy k tematice je na druhou stranu zcela jiný. Toto může být způsobeno patrně větším počtem romských žáků nacházejících se na škole. Škola poskytuje seminář pro učitele umožňující jim lépe pochopit mentalitu romských žáků. Na škole nadále probíhá také seminář pro neromské,

ale i samotné romské žáky. Ti tak mají možnost dozvědět se více informací o svém vlastním původu. Třídní učitel Jaroslav také aplikuje prvky romské kultury i historie do svého vyučovacího předmětu. Na školu pravidelně dochází etoped, který cíleně pracuje s romskými i neromskými žáky. Z pohledu druhé třídní učitelky z této školy Dany je patrné, že obeznamování žáků s romskou kulturou napomáhá k jejich lepším vztahům v třídním kolektivu. Zahrnutí prvků o romské kultuře i historii by tak mohlo být první základní škole vzhledem k lepšímu pochopení romské mentality, ale i původu žáků romského etnika neromskými spolužáky, ale i samotnými romskými žáky beze sporu doporučeno.

Seznam použité literatury a zdrojů

ASISTENT PEDAGOGA [online]. [cit. 2020-03-05]. Dostupné z: <https://www.asistent-pedagoga.cz/onb/33/specifikace-cinnosti-romskeho-asistenta-pedagoga-uniqueidmRRWSbk196FNf8-jVUh4EgSZcKCe9bP1C4FIrt6ZxaY/>

BALVÍN, Jaroslav. *Filozofie výchovy a metody výuky romského žáka*. Praha: Radix, 2008. ISBN 978-80-86031-83-5.

BALVÍN, Jaroslav. *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém*. Praha. ISBN 80-867-9801-1.

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Strategie ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním se zřetelem na romské etnikum v počátečním vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-5103-4.

BĚLOHRADSKÝ, Václav et al. *ČESKÁ XENOFobie*. Votobia Praha, 1998. ISBN 80-7220-044-5.

BENÍŠEK, Michael. Ke kořenům slova ROM. *Romano džaniben - jevend 2006* [online]. 2006, 28 [cit. 2019-11-24]. ISSN 1210-8545. Dostupné z: <https://www.dzaniben.cz/files/f757cb42bc7131ceddc0db8577fc29c2.pdf>

BERKOVÁ, Alexandra et al. *ČESKÁ XENOFobie*. Votobia Praha, 1998. ISBN 80-7220-044-5. – TU smazat a dát v textu jen Bělohradského

BURTON, Neel. *Psychology Today* [online]. [cit. 2020-03-05]. Dostupné z: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/hidden-and-seeking/201205/our-hierarchy-needs>

COŽE? JÁ, RASISTA?. Praha: Multikulturní centrum Praha, 2002. ISBN 80-238-8066-7.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

DAVIDOVÁ, Eva. *Romano drom: Cesty Romů: 1945-1990 : změny v postavení a způsobu života Romů v Čechách, na Moravě a na Slovensku*. 2., přeprac. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. Interface. ISBN 80-244-0524-5.

Diskriminace do školy nepatří!: ANEB RUKOVĚŤ PRO RODIČE A UČITELE PRO NAPLŇOVÁNÍ PRÁVA DĚTÍ MIGRANTŮ NA VZDĚLÁNÍ [online]. META, o.p.s. – Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2016 [cit. 2020-03-13]. ISBN 978-80-906296-7-7. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/content/diskriminace-do-skoly-nepatri>

ERBEN, Václav et al. *ČESKÁ XENOFobie*. Votobia Praha, 1998. ISBN 80-7220-044-5.

FARLEY, John E. a Michael W. FLOTA. *Sociology*. Seventh edition. United Kingdom: Routledge Taylor & Francis Group, 2018. ISBN 978-1-138-69469-9.

HNILICA, Karel. *Stereotypy, předsudky, diskriminace: (pojmy, měření, teorie)*. Praha: Karolinum, 2010. Acta Universitatis Carolinae. ISBN 978-80-246-1776-3.

HORVÁTHOVÁ, Jana. *Kapitoly z dějin Romů* [online]. Praha: Společnost Člověk v tísní, společnost při ČT, o.p.s. v nakladatelství Lidové noviny, 2002 [cit. 2019-11-24]. Dostupné z: https://is.jabok.cz/el/JA10/zima2009/S302/um/13290/blok_7_romove_historie_bulk.pdf?fbclid=IwAR3YNPr2OkDBgp60qfSN2jO9E0NPJoR81ww5bP8rC2SO6Qg5TeVjgFdyFlc

HÜBSCHMANNOVÁ, Milena. *Proč Romové opustili svou dávnou zemi - Indii?* [online]. [cit. 2020-03-04]. Dostupné z: <http://romove.radio.cz/cz/clanek/18384>

KALOVÁ, Jitka a Milada ZÁVODSKÁ. *Druhá směna: Jak využívat dějiny Romů ve výuce na 2. stupni ZŠ* [online]. Praha: ROMEA, o.s., 2012 [cit. 2019-11-24]. ISBN 978-80-904106-1-9. Dostupné z: [www.romanovodori.cz › download › druha_smena_dejiny](http://www.romanovodori.cz/download/druha_smena_dejiny)

KARTOUS, Bohumil. *Xenofobie je přirozenost, to je její největší hrozba* [online]. 2015 [cit. 2020-03-13]. Dostupné z: <https://blisty.cz/art/77961-xenofobie-je-prirozenost-to-je-jeji-nejvetsi-hrozba.html>

KOSEK, Jan. *Právo (n)a předsudek: historické, filozofické, sociálně psychologické, kulturní a právní souvislosti stereotypů a předsudků*. Praha: Dokořán, 2011. Bod (Dokořán). ISBN 978-80-7363-312-7.

MERTON, Robert K. *Social Theory and Social Structure* [online]. New York: The Free Press, 1968 [cit. 2020-03-13]. Dostupné z: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4250035/mod_folder/content/0/Textos/Merton%20and%20Social%20Theory%20and%20Social%20Structure.pdf?forcedownload=1

Ministerstvo školní, mládeže a tělovýchovy [online]. [cit. 2020-03-05]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/pripravne-tridy-zakladnich-skol-od-skolniho-roku-2017-2018>

NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace chování*. 3., přeprac. vyd. V Praze: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-830-6.

NEČAS, Ctibor. *Romové v České republice včera a dnes*. 4. dopl. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1999. ISBN 80-706-7952-2.

NEDOKONČENÝ ÚKOL: *Romští žáci v České Republice stále čelí překážkám ve vzdělání*. Velká Británie: Amnesty International Publications, 2009, (1).

PAPE, Iveta. *JAK PRACOVAT S ROMSKÝMI ŽÁKY: Příručka pro učitele a asistenty pedagogů* [online]. In: . 2007 [cit. 2020-03-05]. Dostupné z: http://asistentpedagoga.cz/assets/content/files/Jak_pracovat_s_romskymi_zaky.pdf

PRŮCHA, Jan, 2017, cit. In: BALVÍN, Jaroslav. *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém*. Praha. ISBN 80-867-9801-1.

Romská rodina – základní normy chování, principy výchovy, specifika komunikace [online]. [cit. 2020-03-04]. Dostupné z: http://skip.knihovnahk.cz/sites/default/files/aktuality/prilohy/materialy_romska_rodina_0.pdf

ŘÍČAN, Pavel. *S Romy žít budeme - jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti*. Vyd. 2., upr. Praha: Portál, 2000. Interface. ISBN 80-717-8410-9.

Survio.com [online]. [cit. 2020-07-09]. Dostupné z: www.survio.com

ŠOTOLOVÁ, Eva. *Vzdělávání Romů*. Vyd. 4., V nakl. Karolinum 2., rozš. a upr. Praha: Karolinum, 2011, 130 s., [24] s. obr. příl. ISBN 978-80-246-1909-5.

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

TOLLAROVÁ, Blanka, Marie HRADEČNÁ a Andrea ŠPIRKOVÁ. *Jsme lidé jedné Země: program prevence xenofobie a rasismu*. Praha: Portál, 2013. Acta Universitatis Carolinae. ISBN 978-80-262-0376-6.

UNUCKOVÁ, Michaela. *Žijí mezi námi: historie a současnost Romů*. Karviná: Sdružení Romů severní Moravy, 2007. ISBN 978-80-239-9286-1.

VLČKOVÁ, K. (2011). Smíšený výzkum: Jedná se o nové a závažné téma? In T. Janík, P. Knecht, & S. Šebestová (Eds.), *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*. Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z: <http://www.ped.muni.cz/capv2011/sbornikprispevku/vlckova.pdf> doi: 10.5817/PdF.P210-CAPV-2012-84

WALKER, Ian. *Výzkumné metody a statistika*. Praha: Grada, 2013. Z pohledu psychologie. ISBN 978-80-247-3920-5.

Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2017 [online]. [cit. 2020-07-06]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/assets/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/Zprava-o-stavu-romske-mensiny-2017.pdf>

Seznam tabulek, obrázků a grafů

Graf 1 - znevýhodňování romských žáků na základě vzhledu - ZŠ 1	59
Graf 2 - znevýhodňování romských žáků na základě vzhledu - ZŠ 2	59
Graf 3 - znevýhodňování romských žáků na základě chování - ZŠ 1	60
Graf 4 - znevýhodňování romských žáků na základě vzhledu - ZŠ 2	Chyba! Záložka není definována.
Graf 5 - nevhodné poznámky k romským žákům – ZŠ 1	61
Graf 6 - nevhodné poznámky k romským žákům – ZŠ 2	61
Graf 7 - intuitivní podezírání Roma – ZŠ 1	63
Graf 8 - intuitivní podezírání Roma – ZŠ 2	63
Graf 9 - posazení vedle neznámého romského žáka – ZŠ 1	64
Graf 10 - posazení vedle neznámého romského žáka – ZŠ 2	64
Graf 11 - znevýhodňování romských žáků na základě vzhledu - ZŠ 1	73
Graf 12 - znevýhodňování romských žáků na základě vzhledu - ZŠ 2	73
Graf 13 - znevýhodňování romských žáků na základě chování - ZŠ 1	74
Graf 14 - znevýhodňování romských žáků na základě chování - ZŠ 2	74
Graf 15 - nevhodné poznámky k romským žákům - ZŠ 1	75
Graf 16 - nevhodné poznámky k romským žákům - ZŠ 2	75
Graf 17 - intuitivní podezírání Roma - ZŠ 1	77
Graf 18 - intuitivní podezírání Roma - ZŠ 2	77
Graf 19 - posazení vedle neznámého romského žáka - ZŠ 1	78
Graf 20 - posazení vedle neznámého romského žáka - ZŠ 2	78
Obrázek 1 - Zastoupení romské menšiny v celé populaci krajů ČR v % za rok 2017.....	9
Obrázek 2 - Maslowova pyramida potřeb.....	30
Tabulka 1 - počet respondentů.....	41

Seznam příloh

Příloha č. 1

Příloha č. 2

Příloha č. 1 - informovaný souhlas rodičům

Souhlas od rodičů o vyplnění dotazníku

Vážení rodiče, zákonní zástupci,

Jmenuji se Renáta Osičková a studuji v pátém ročníku na Pedagogické fakultě v Hradci Králové. Součástí mé diplomové práce je výzkumné šetření, které se zabývá začleňováním romských žáků do třídního kolektivu a také vzájemným vnímáním spolužáků ve třídě. Výzkumné šetření je uskutečněno formou dotazníku, který je utvořen pro žáky druhého stupně základní školy. Výzkum je zcela anonymní, nikde nebudou uvedeny důvěrné informace o škole ani o žácích a získané informace poslouží pouze k účelům diplomové práce.

V případě Vašeho souhlasu, prosím, předejte dotazník k vyplnění Vašemu dítěti. Předem děkuji za Vaši ochotu, za čas a spolupráci.

Renáta Osičková

Příloha č. 2 - dotazník pro žáky

Tento dotazník byl následně předělán do verze online.

DOTAZNÍK

Milá žákyně, milý žáku,

Jmenuji se Renáta Osičková a ráda bych Ti představila dotazník, který mi poslouží ke zpracování výzkumné části mé diplomové práce. Zajímá mě především, jak spolu ve třídě, kde jsou čeští i romští žáci, fungujete a jak spolu navzájem vycházíte.

Na začátek bych Tě chtěla ujistit, že dotazník je anonymní, což znamená, že nikde nebudeš vyplňovat své jméno a že ho nebude číst nikdo jiný, než já. Zároveň bych Tě chtěla požádat, abys odpovídal/a opravdu sám/sama za sebe. Dotazník je rozdělen do čtyř částí. V první části se Tě budu ptát na otázky týkající se přímo Tebe. V dalších částech se již zaměřuji na Tvůj postoj, který zaujímáš k romským spolužákům. V dotazníku je vždy vysvětlen nějaký pojem a následuje několik otázek s tímto pojmem spojených. Otázky jsou sestavené tak, že nejprve většinou vybíráš z odpovědí ANO/NE a následně podle toho, co odpovíš, máš svou odpověď doplnit. U některých otázek je i číselná škála, kdy budeš vybírat jedno z čísel dle uvedených kritérií. Děkuji za Tvůj čas a upřímnost při vyplňování dotazníku.

I. ČÁST

Kolik je Ti let?

11 let 12 let 13 let 14 let 15 let

Jakého jsi pohlaví?

chlapec dívka

Jakou třídu ve škole navštěvuješ?

6. třídu 7. třídu 8. třídu 9. třídu

II. ČÁST

Předsudky a stereotypy

1. Už jsi se někdy setkal/a s pojmem předsudek? ANO NE

2. Už jsi se někdy setkal/a s pojmem stereotyp? ANO NE

Stereotypy jsou způsobem vnímání a zpracování informací z okolí, které slouží k tomu, abychom mohli snadněji fungovat a nemuseli uvažovat o všech jednotlivých věcech, které děláme (například nepřemýšlíme o tom, jak se dostat do školy, kde je třída a kdo jsou naši spolužáci). Když se s něčím setkáme nebo někoho vidíme, zařadíme ho do některé z mnoha kategorií, která ho zařadí do nějaké skupiny odlišné od ostatních. Na základě našich pozorování, zkušeností nebo vědomostí, které máme, tyto vlastnosti zobecňujeme, to znamená, že vlastnosti, které pozorujeme u malého vzorku věcí nebo lidí připisujeme celé jejich skupině. Běžné stereotypy jsou navyklé vzorce chování, které opakuje ve vztahu k lidem, věcem, nebo událostem. Stereotypy samy o sobě mají neutrální zabarvení, neobsahují hodnocení. Stereotypy mohou vzniknout na základě vlastní zkušenosti, nebo jsou utvářené informacemi, které získáváme prostřednictvím jiných osob nebo například médií. Mohou však získat silný emocionální náboj, ten je většinou iracionální a nezdůvodněný. Pokud je tento náboj negativní, mluvíme o předsudku.

3. Stalo se u vás ve třídě, že jste předem někoho ze spolužáků odsoudili a poté se ukázalo, že vaše předpoklady byly nesprávné?

ANO

NE

Pokud jsi odpověděl/a ANO, popiš, o co se v dané situaci jednalo a proč k tomu došlo.

.....

4. Stalo se ti, že se k tobě někdo ze třídy nezachoval hezky, protože si o tobě myslel něco, co nebyla pravda?

ANO

NE

Pokud jsi odpověděl/a ANO, popiš, o co se v dané situaci jednalo a jak jsi na ní zareagoval/a.

.....

5. Uvědomuješ si předsudky, které sám/sama možná máš?

ANO

NE

Pokud jsi odpověděl/a ANO, o jaké předsudky jde a čím jsou způsobené?

.....

**6. Co je možné dělat, aby člověk nejednal s ostatními na základě svých
předsudků?**

.....

Diskriminace

7. Už jsi se někdy setkal/a s pojmem diskriminace? ANO NE

Pokud se s různými lidmi ve stejných podmínkách jedná jinak a takové jednání není založené na rozumném vysvětlení, hovoří se o diskriminaci. Jakmile je někdo diskriminován, okolí se k němu chová nerovně, nespravedlivě. Takové chování je založené například na odlišném pohlaví, jiném náboženství, rozdílném původu nebo jiné orientaci, je to stav, kdy je člověku nebo skupině lidí něco odpíráno a bráněno, aby činnost mohli vykonávat.

8. Myslíš si, že jsi někdy byl/a svědkem diskriminačního chování?

ANO NE

Pokud jsi odpověděl/a ANO, dokážeš popsat, o jakou situaci se jednalo?

.....

9. Myslíš si, že s tebou někdy někdo ve třídě zacházel nespravedlivě?

ANO NE

10. Zažil/a jsi někdy ve vaší třídě diskriminaci romského spolužáka?

ANO NE

Pokud jsi odpověděl/a ANO, můžeš popsat, co se stalo?

.....

11. Vysvětli vlastními slovy, proč by mohla být diskriminace podle tebe špatná.

.....

Pozitivní diskriminace

12. Už jsi se někdy setkal/a s pojmem pozitivní diskriminace?

ANO NE

Pozitivní diskriminací se myslí umožnění rovnocenných možností a dávání stejných šancí pro ty, kteří jsou nějakým způsobem znevýhodněni v poměru s ostatními. Může se jednat například o někoho, kdo není Čech. Pozitivní diskriminaci je možné popsat jako výhodnější zacházení se člověkem, který je určitým způsobem v nevýhodě a děje se proto, aby byl takový člověk lépe zapojen do běžného života a do stejných podmínek, jaké mají i ostatní.

13. Řekl/a bys, že takové jednání, které napomáhá pozitivní diskriminaci, je správné?

ANO NE

14. Řekl/a bys naopak, že zvýhodňování určitých osob může být nefér?

ANO NE

15. Bylo by nespravedlivé, kdyby měl tvůj romský spolužák při psaní slohu zmírněné hodnocení, jelikož jeho rodným jazykem není čeština?

ANO NE

Pokud jsi odpověděl/a ANO, vysvětli proč.

.....

Xenofobie

16. Už jsi se někdy setkal/a s pojmem xenofobie? ANO NE

Xenofobie ke pocit strachu z neznámého nebo cizího. Každý z nás je jiný a odlišný, to je naprosto normální a je tak člověku přirozené, že může mít z toho, co nezná strach. Záleží ale na tom, zda se lidé rozhodnou konkrétního člověka, situaci nebo věc lépe poznat. V opačném případě se může stát, že člověk díky tomu, že někoho nezná, začne to, co je pro něho cizí, odsuzovat.

17. Kdyby mě cizí člověk romského původu požádal o pomoc, nebudu s ním chtít hovořit.

ANO NE

18. Každý by se měl přátelit pouze s lidmi své národnosti.

ANO NE

19. Myslím si, že romská kultura a zvyky mohou naši kulturu něčím obohatit.

ANO NE

Pokud jsi odpověděl/a ANO, dokážeš napsat například čím nebo jak?

.....

Rasismus

20. Už jsi se někdy setkal/a s pojmem rasismus? ANO NE

Rasismus je negativní postoj jedné skupiny lidí a pocit nadřazenosti vůči lidem z druhé skupiny. O rasismu se hovoří, pokud mezi konkrétními skupinami panuje nerovnost a pokud si členové těchto skupin připadají buďto nadřazeně nebo podřazeně vůči druhé skupině. Nejedná se jen o to, že se členové těchto skupin navzájem neznají, jako je tomu u xenofobie, ale rasismus cílí například na barvu pleti, barvu vlasů a další viditelné rozdíly mezi lidmi z těchto skupin.

21. To, jak člověk vypadá, bude hrát roli v tom, jaké bude jeho chování.

ANO NE

Pokud jsi odpověděl/a ANO, vysvětli proč.

.....

III. ČÁST

Oznámkuje výroky jako ve škole podle toho, jak s nimi souhlasíte (1 - zcela souhlasím/5 - zcela nesouhlasím)

22. Ve škole jsou romští žáci často znevýhodňováni především jen kvůli tomu, jak vypadají.

1 2 3 4 5

23. Ve škole jsou romští žáci často znevýhodňováni především jen kvůli tomu, jak se chovají.

1 2 3 4 5

24. Používám nevhodné poznámky konkrétně směřované k romským spolužákům.

1 2 3 4 5

25. Kdyby se mi ve škole ztratila peněženka, či mobil a situace nasvědčovala na dva různé podezřelé: Čecha a Roma, intuitivně bych podezříval/la Roma.

1 2 3 4 5

26. Představ si, že jsi přišel/přišla do nové třídy kde nikoho neznáš a paní učitelka tě posadí do lavice vedle Roma. Vadilo by ti to?

1 2 3 4 5

IV. ČÁST

Zaškrtni odpověď:

27. Máš nějakou špatnou zkušenost se svým romským spolužákem?

ANO NE

Pokud jsi odpověděl/a ANO, svou zkušenost popiš.

.....

28. Máš nějakou dobrou zkušenost s romským spolužákem?

ANO

NE

Pokud jsi odpověděl/a ANO, svou zkušenost popiš.

.....

Konec dotazníku