

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Barbora Karásková

Romské děti a jejich vzdělávání na 1. stupni základní školy

Olomouc 2020

Vedoucí práce: Mgr. Miluše Hutýrová, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma *Romské děti a jejich vzdělávání na 1. stupni základní školy* vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a zdroje, které jsem použila.

V Olomouci dne

.....

Barbora Karásková

Poděkování

Ráda bych zde poděkovala vedoucí diplomové práce Mgr. Miluši Hutyrové, Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce a za podporu a trpělivost při jejím vytváření. Děkuji také všem respondentům, kteří se podíleli na výzkumném šetření. V neposlední řadě děkuji své rodině, bez které bych tuto práci nemohla dokončit.

Anotace

Cílem diplomové práce je zjistit, jaká je připravenost romských dětí z pohledu pedagogů na vzdělávání a jestli se změnila se zavedením povinného předškolního vzdělávání.

V teoretické části se seznámíme se specifiky tohoto etnika, což může sloužit jako východisko k pochopení romské menšiny. Teoretická část se také zaměřuje na současný stav ve vzdělávání romských žáků a jsou v ní rozebrány jednotlivé oblasti. V závěru této části se stručně seznámíme s podpůrnými mechanismy ve vzdělávání v České republice.

V praktické části se zaměříme na cíl práce a zjistíme, jak jsou v současnosti připraveny romské děti na vstup do školy a do jaké míry to ovlivňuje zavedení povinného předškolního vzdělávání. Prostřednictvím výsledků dotazníkového šetření se seznámíme s názory pedagogů, kteří učí na 1. stupni základních škol v dané oblasti.

Klíčová slova: Romové, specifika Romů, vzdělávání romských žáků

Abstract

The aim of this diploma thesis is to find out what is the readiness of Roma children from the perspective of teachers in education and whether this has changed with the introduction of compulsory pre-school education.

The theoretical part introduces the specifics of this ethnic group, which may serve as a basis for understanding the Roma minority. This part also focuses on the current situation in education of Roma pupils and its individual areas are analysed there, too. We briefly get acquainted with the support mechanisms in education in the Czech Republic at the end of this part.

The practical part is aimed at finding out how Roma children are currently prepared to enter school and to what extent it affects the introduction of compulsory pre-school education. Based on the results of questionnaire survey, this part also includes the opinions of primary school teachers from this region.

Key words: the Roma, specifics of the Roma, education of Roma pupils

Obsah

Úvod.....	8
1 Specifika Romů	9
1.1 Dětství	11
1.2 Romská rodina a výchova	13
1.3 Romský jazyk.....	16
2 Vzdělávání Romů	21
2.1 Vzdělávání Romů v minulosti.....	21
2.2 Současný stav vzdělávání na 1. stupni základní školy.....	23
2.2.1 Připravenost na školní docházku	24
2.2.2 Vzdělávací předpoklady a úspěšnost romských dětí na základní škole.....	25
2.2.3 Motivace k učení.....	27
2.2.4 Učitel romských dětí	28
2.2.5 Postoje rodičů ke vzdělávání	30
2.2.6 Spolupráce školy s rodinou.....	30
2.3 Specifika výukových metod a forem.....	31
2.3.1 Kooperativní učení.....	33
2.3.2 Individualizované učení	33
2.3.3 Projektová výuka	34
2.3.4 Otevřené učení	34
3 Podpůrné mechanismy ve vzdělávání	35
3.1 Mateřská škola	35
3.2 Koncepce včasné péče.....	36
3.2.1 Předškolní kluby	36
3.2.2 Přípravné třídy	36
3.3 Základní škola	37
3.3.1 Podpůrná opatření	37
3.3.2 Asistent pedagoga	38
4 Mapování připravenosti romských dětí na školní docházku	40
4.1 Charakteristika zkoumaného vzorku.....	40
4.2 Časový harmonogram výzkumného šetření	42
4.3 Cíle výzkumného šetření.....	42

4.4	Metodologie výzkumného šetření	42
4.5	Výsledky a analýza výzkumného šetření	43
4.6	Závěr výzkumného šetření	59
	Závěr	62
	Seznam použitých zdrojů.....	64
	Seznam grafů, tabulek a příloh	67
	Přílohy.....	69

Úvod

Podle Českého statistického úřadu má Česká republika více než 10 miliónů obyvatel. Situace je taková, že kromě české společnosti zde žije i početná skupina jiných národnostních menšin. Tito lidé zde přicházejí z různých důvodů. Pro některé to může být vidina lepšího života, zvláště pokud přicházejí ze zemí, kde je vyhrocená situace a převládají v ní konflikty. Někteří lidé přicházejí do České republiky za prací, aby zabezpečili své rodiny. Jiní tady prostě jen chtějí žít a snaží se přizpůsobit naší společnosti.

Některé menšiny mají k české společnosti a obyvatelstvu velmi blízko. Může se jednat o jazyk, kulturu, barvu kůže či podobný způsob života. Jiné národnostní menšiny se odlišují, a to právě jinou kulturou, způsobem komunikace nebo také vzhledem. Do této skupiny patří například romská menšina, která bude předmětem zájmu této diplomové práce. Přesněji se bude zabývat vzděláváním romských dětí na 1. stupni základních škol, což je docela aktuální problematika.

Do roku 1989 byla naše země v podstatě „samotářská“. Hranice byly zavřené, kontakt s jinými národnostmi byl omezený a společnost nepřijímala odlišnost. Neřešily se nynější poměry a stav ve školách. Lidé se nedostali k potřebným informacím o tom, že každá národnostní menšina má úplně jinou historii a kulturu. Nedožvěděli se, že jejich odlišné hodnoty, normy a způsoby chování se neshodují s těmi našimi českými, a že proto při soužití těchto „dvou skupin“ může docházet ke vzájemnému nepochopení a netoleranci. Tohle dle mého v naší společnosti přetrvává. Stále se nemůže vzájemně pochopit a pořád se bojíme odlišnosti.

„Sikhav gadžeske, kaj sal manuš, jov tuke sikhavela, hoj the jov hin manuš.

Ukaž gadžovi, že jsi člověk, a on ti ukáže, že i on je člověk. “

(romské přísloví)

1 Specifika Romů

V úvodu jsem se v krátkosti zmínila o tom, jak jsou některé národnostní menšiny podobné majoritní společnosti. Vzájemně si jsou blízké například barvou kůže, kulturou, jazykem nebo podobným způsobem života.

Romská menšina však patří mezi minority, které se od české majoritní společnosti odlišují. Romové mají odlišný vzhled, způsob komunikace, hodnoty i kulturu, což vytváří v našem společenství stále velké problémy a vzájemné nepochopení. Mají specifické rysy, které se projevují v odlišných způsobech chování a jednání. Psychika Romů se liší od psychiky jiných národnostních skupin. Bakalář (2004) se zmiňuje o archetypech romské mentality, které jsou charakteristické specifickým vnímáním.

Jedná se o následující oblasti:

- **Prožívání času a prostoru**

Romové zcela odlišně chápou význam času. Neprožívají ho v určité posloupnosti, že je něco minulé, něco je současné a něco nás teprve čeká. Pro Romy je důležitá přítomnost, to, co prožívají teď a tady. Minulost i budoucnost si svým způsobem zpřítomňují. Když my na něco vzpomínáme, Rom si minulost zpřítomňuje se vším, co s ní souvisí včetně pocitů, které v danou chvíli prožíval. *„Jejich kulturní tradice je učit žít přítomným okamžikem, neplánovat budoucnost. Přesvědčování o významu vzdělání a o tom, že se jim v budoucnosti dostane vyššího platu, a tím se převáží absence příjmu v době přípravy, nemá u nich účinek, a to tím spíše, že mnohdy je nekvalifikovaná práce dosud hodnocena finančně lépe než práce vyučeného pracovníka.“* (Čáp, Mareš, 2001, s. 65).

- **Preferování požitku**

Kladou obrovský důraz na uspokojování všech potřeb v danou chvíli, a to za jakoukoli cenu bez ohledu na následky. S tím může souviset také jejich nepravidelný režim. Romské děti si totiž většinou dělají, co chtějí a kdy chtějí. Dělají to přesně podle své momentální potřeby. *„Situace romského dítěte je ztížena již nepravidelností režimu dne v rodinách, v době, kdy se vstává, jí a chodí spát.“* (Čáp, Mareš, 2001, s. 65).

- **Zvnitřnění snu**

Mají problémy rozlišit, na jaké úrovni stojí přání nebo sny a na jaké realita. Dokáží se své představě absolutně poddat, uvěřit jí a udělat z ní realitu. Takové jednání

můžeme vidět i u českých dětí, ale v tomto případě toto chování zanikne postupným vývojem a zráním. Tento proces přispívá k tomu, že Romové pak nejsou schopni rozlišit, co je realita a co naopak ne. To potom může ve společnosti působit tak, že lžou. Mimo jiné se to může negativně promítnout ve školní neúspěšnosti. „*Kromě školní neúspěšnosti se však toto nerozlišování mezi vnitřní a vnější skutečností podílí na pověsti Romů jako lhářů. Když Rom mluví o své fantazii či o svém snu, nedává těmto slovům předznamenání „zdálo se mi“ apod. Když pak druhý Rom vypovídá o jeho slovech, už ani neví, zda šlo o „skutečnost“, nebo vnitřní skutečnost.*“ (Sekyt In Šišková, 2008, s. 217).

- **Sociální komunikace**

Romové mají výrazně vyvinutou schopnost neverbálně komunikovat. Tato komunikace beze slov probíhá prostřednictvím neverbálních signálů, které většinou podvědomě vysíláme k druhému člověku. Jedná se například o oční kontakt, mimické projevy, doteky, pohyby rukou, pohyby a postoj celého těla. Mezi neverbální projevy patří také vzdálenost komunikujících mezi sebou a způsob, jakým s člověkem mluvíme. Neverbální signály mají mnoho významů a každý člověk je vnímá individuálně. Z toho, jak mluvíme, jak se u toho tváříme, dokáže Rom vycítit, co si o něm myslíme, jestli ho přijímáme nebo máme odstup. Poznává nepřátelské chování a nedůvěru. „*Romové jsou velice citliví na projevy úcty a neúcty. Pokud jim projevujeme úctu, můžeme s nimi vyřizovat i velice nepříjemné věci; pokud z nás vycítí neúctu, nevyřídíme nic. K projevům úcty nepatří jen slova. Srdečné podání ruky často znamená víc.*“ (Sekyt In Šišková, 2008, s. 221). Na toto by si měli dát pozor pedagogové, kteří jednají s rodičem romského dítěte. Pedagog i rodič by měli usilovat o vytvoření kvalitního vztahu mezi sebou. Pokud se nám povede vytvořit pozitivní vztah s rodičem romského dítěte, máme z velké části vyhráno. Pokud se nám to nepovede, celá práce tady na tom může ztroskotat. Žádoucí je upřímné a přátelské jednání.

- **Negace individualismu**

Pro většinu Romů není důležité vzdělávání ani kariéra, natož nějaký kariérní posun. „*Motivace romského dítěte apelacemi na jeho individuální hodnoty je neúčinná. Michání se do rodinných hodnot bez jejich důkladné znalosti je nebezpečné. Dobře míněná pochvala „jsi lepší než tvůj starší bratr“ může naprosto demotivovat, protože není úkolem dítěte být lepší než ten, kdo je jako lepší uznán rodinou.*“ (Sekyt In Šišková, 2008, s. 220). Romové většinou nemají potřebu něco uskutečnit.

Romové, kteří jsou naopak ctižádostiví a mají snahu plnit si své sny, jsou vnímáni dvěma různými způsoby. Buď je celá komunita uznává, chlubí se jimi všude, kde se dá nebo je naopak odsuzuje a vnímá je jako ty, co si na něco hrají a současně se vzdávají romství.

1.1 Dětství

Jako nejčastější omyl vnímám, stejně jako autoři, kteří píšou o této problematice, domněnku, že romské dítě je stejné jako české dítě – jen je opozdilé. Pokud nám jako pedagogům při vzdělávání romských dětí vše selhává, tak se situací smíříme a zaujmeme postoj, že s tím jednoduše nic nenaděláme. Pedagogická práce není v dnešní době vůbec jednoduchá, zvláště pokud má učitel ve třídě najednou žáka se zdravotním postižením, žáka z méně podnětného nebo odlišného kulturního prostředí, žáka s ADHD nebo například žáka s poruchou chování. Učitel musí umět s každým tímto žákem pracovat, komunikovat a věnovat mu potřebnou pozornost a péči. Bohužel i v dnešní době nemají všichni vyučující povědomí o romském etniku. Chybí jim základní znalosti, které se týkají romské osobnosti, a naplno tak neproniknou do světa romského dítěte. Ten je ale úplně odlišný, než svět dítěte, které vyrůstá v běžné české rodině.

Romské dítě žije většinou v početné rodině a má více sourozenců. Stává se tak jedním z mnoha. Projevy romských rodičů jsou jiné, než jaké známe z české rodiny. Malému dítěti v romské rodině je vyjadřována velká láska a něha, která se dává najevo specifickým způsobem a obejde se bez slov. Starším dětem obvykle rodiče lásku nevyjadřují. *„Pravdou je, jak jsme již doložili, že „v dětství tkví kořeny celého života“ (Millerová), neboť rané zkušenosti mohou vytvářet jakési celkové ladění osobnosti, které se označuje jako bazální jistota či úzkost a které se za určitých okolností může stát trvalým existenciálním pocitem jedince a zabarvovat tak jeho vztahy k životu. Mezi základní potřeby dítěte patří potřeba jistoty, potřeba být akceptován a potřeba sebevyjádření. Millerová dále zdůrazňuje, že matka musí být pro dítě dostupná, a musí jím být vnímána jako pozorná a milující; tak se matka stává v duševním životě člověka rozhodujícím činitelem a člověk se nezřídka v dospělosti nevědomě i vědomě vrací k jejímu obrazu z dětství, zůstává emocionálně vázán na nevědomý obraz matky svého dětství.“* (Nakonečný, 2003, s. 386).

Malé dítě neustále někdo nosí, hladí, mazlí se s ním, zpívá mu. To všechno však trvá pouze do doby, než se dítě naučí samostatně chodit, případně do doby, než se do rodiny narodí další dítě. V tom případě pak matka přenechává starost o dítě starším

sourozencům, především nejstarší sestře. Ta má v romské rodině specifické postavení. Starší sestra, ačkoli jí chybí potřebné zkušenosti, se v určité době stává náhradní matkou. Za své mladší sourozence má zodpovědnost a plní téměř vše, co vyžaduje role matky. Chystá mladším sourozencům svačinu, doprovází je do školy i ze školy, dělá s nimi úkoly. Ve volném čase hlídá mladší sourozence a mnohdy nemá čas na sebe a své potřeby. Starší sestra také vyřizuje záležitosti, které jsou potřeba a obvykle se stává i takovým prostředníkem mezi školou (učitelem) a rodiči. Nemůžeme se proto divit, když starší sestra předčasně dospívá a brzy zakládá svou vlastní rodinu. Starost o dítě může matka přenechat také jiným členům komunity, například své matce, setře, sestřenicí, tetě, apod. Z důvodu, že se o malé dítě stále někdo stará a téměř nikdy není samo, je méně vedeno k samostatnosti, a to platí zvláště u chlapců.

Romskému dítěti je téměř vše dovoleno a nic nemusí. Má obrovskou volnost na rozdíl od českých dětí a rodič o něm nepotřebuje neustále vědět. Pokud romské dítě něco chce, chce to hned. „*Romské dítě jí, když má hlad, vstává, když se probudí a jde spát, když je ospalé. Třeba o půlnoci.*“ (Pape, 2007, s. 17). V běžné české rodině se rodič snaží dítě vést jiným způsobem. *Lízátko si můžeš vzít, až po obědě. Ven půjdeme, až tady uklidíme hračky.* Hranice a důsledná výchova v romských rodinách chybí. Tyto děti se pak mohou cítit nejistě a nevyznají se ve světě. Neblaze to může ovlivňovat také vzdělávání ve škole, protože mají výraznější potíže s kázní. Osobně si myslím, že tohle však není v dnešní době problémem jen v romských rodinách. Mnoho českých rodičů se snaží svým dětem vyhovět za každou cenu, aby náhodou nestrádaly a byly spokojené. Dle Matějčka (2017) je důslednost ve výchově velmi důležitá. Nikoli však přísnost. Důslednost a hranice se stávají pro dítě jakousi jistotou a ony se pak lépe orientují ve světě. Děti by měly vědět, že to, co říkají rodiče, platí, ale zároveň by měly mít jistotu, že jsou tu pro ně a že je svým jednáním nechtějí nijak urazit nebo ponížit. Důsledná výchova a hranice, které jsou nastaveny, ovlivňují také sebekázeň, která je důležitá nejenom ve škole, ale také v životě.

Jazyková výchova u romských dětí probíhá odlišně než jazyková výchova u českých dětí. V majoritní společnosti obvykle rodiče mluví přímo na dítě, vysvětlují mu a upřesňují významy slov. Romští rodiče mluví převážně s ostatními v komunitě, takže romské dítě se stává takovou součástí toho všeho. Přímo na dítě mluví rodiče tehdy, když po nich něco chce. Romské děti z tohoto důvodu obvykle začínají později mluvit a mají malou slovní zásobu. Maminky jim nevysvětlují, co které slovo znamená, neupřesňují jednotlivé výrazy. Chybí zde jednoznačnost a přesnost v pojmech. Dítě pak má slova a

vzájemné vztahy mezi nimi neupevněné, a to mu může třeba ve škole dělat velké problémy. V domácím prostředí mu to však takhle stačí.

Romské dítě se účastní veškerých hovorů dospělých, což mnohdy bývá velice nevhodné, protože slyší i to, co by jako dítě slyšet nemělo. Do rozhovorů v komunitě dítě samo vstupuje, a proto nás nemůže překvapit, pokud je romské dítě ve škole zvyklé mluvit i tehdy, když nemá. Pokud jsou romské děti za tohle ve škole napomínány, absolutně nechápou proč a cítí se ukřivděně. Aktivní zapojování dítěte do veškerých témat, o kterých rodina hovoří, může vést také k předčasnému dospívání, jak už jsem psala o dva odstavce výše. Ze všech těchto důvodů bývá romské dětství do určité míry zkrácené.

1.2 Romská rodina a výchova

„Nane čhave, nane bacht.

Nejsou děti, není štěstí.“

(romské přísloví)

Rodinu si můžeme charakterizovat jako základní společenskou skupinu, která se vyznačuje malým počtem příslušníků. Ti jsou spojeni příbuzenskými vztahy. *„Rodina by měla zajišťovat nejen základní biologické a tělesné potřeby, ale i pečovat o celkový rozvoj dítěte, po stránce tělesné, duševní, citové, intelektuální i morální.“* (Bartoňová, 2004, s. 50). V rodině dochází k prvotní socializaci a do značné míry ovlivňuje postoje i chování dítěte, které napodobuje osoby, které má ve své blízkosti. Dítě si v rodině mimo jiné osvojuje také jazyk, hodnoty, způsoby komunikace apod. Rodina má vliv na celou osobnost dítěte a v jeho životě má nenahraditelné místo. *„Rodiče jsou pro malé dítě zdrojem porozumění řeči, aktivní slovní zásoby, informací a modelem komunikace. Tím, jak se k dítěti chovají, jak s ním komunikují, vytvářejí vzor „jak se to dělá“; dítě se od nich učí věnování pozornosti, naslouchání, tvoření dialogu, odezírá prvky neverbální komunikace.“* (Bednářová, Šmardová, 2015, s. 25).

Současná romská rodina se stále odlišuje od české rodiny, ačkoli u spousty romských rodin, které se sžily s majoritní společností, už rozdíly nejsou tak patrné. Romská rodina se obvykle skládá z otce, matky a více dětí. Počtem dětí se upevňuje postavení ženy v dané komunitě a vytváří se jakási vnitřní síla a převaha, kterou mají vůči okolnímu světu – majoritní (dříve nepřátelské) společnosti. Není proto žádnou zvláštností, že je v romské rodině více dětí. *„Nositelem tradic je rodina. Romská rodina je velká. Nejen pro velký počet dětí, ale i pro rodinné soužití více generací. Romské dítě vyrůstá mezi*

větším počtem sourozenců, ale i bratranců a sestřenic, je v domácnosti nejen s rodiči a prarodiči, ale zpravidla i se strýci a tetami a jejich dětmi. Všechny tyto příbuzné vnímá jako blízké příbuzné, a tím i jeho svět má jiné rozměry. Romská rodina i přes četné vnitřní šarvátky je navenek jednotná a pocit solidarity uvnitř je téměř absolutní.“ (Sekyt In Šišková, 2008, s. 128).

Romská rodina uznává odlišné hodnoty než běžná česká rodina. Jiným způsobem vnímají to, co je pro společnost důležité, to, co oni sami nejvíce potřebují, a to, co je jim nejbližší. Jejich postoj k hodnotám vede k jiné hodnotové orientaci v životě. Šišková In Bakalář (2004) uvádí výsledky ankety mezi Romy a nabízí srovnání hodnot Romů a většinové společnosti.

Romové

1. Rodina, komunita
2. Zdraví
3. Rovnoprávnost, humanitní ideály
4. Materiální hodnoty, sociální jistoty
5. Práce
6. Příjemný, pohodlný život
7. Rasismus

Majoritní společnost

1. Materiální hodnoty
2. Rodina
3. Práce, kariéra
4. Zdraví
5. Humanitní ideály
6. Odmítání jiných, povyšování se
7. Příjemný, pohodlný život

Z následujícího srovnání životních hodnot Romů a majoritní společnosti je patrné, že se odlišují. Především materiální hodnoty a sociální jistoty jsou v žebříčku postaveny na velmi odlišné přídě. Chybí mi zde asi zmínka o vzdělávání. V téhle oblasti by dle mého panoval také výrazný rozdíl, protože jak je známo, vzdělání není pro všechny Romy důležité. Samotní romští rodiče mají obvykle nižší vzdělání a z toho důvodu k tomu ani nijak výrazně nevedou své děti. Naopak česká společnost usiluje o to, aby se jejich děti dobře učily a získaly pro budoucí život vzdělání a kvalifikaci. To by jim mělo usnadnit i následné zapojení do pracovního procesu. Romové si jsou vědomi toho, že je žádoucí, stát se v životě například lékařem, učitelem, úředníkem apod. Uvědomují si však také to, že aby toho člověk dosáhl, musí vynaložit velké úsilí, pravidelně chodit do školy a obětovat vzdělávání spoustu svého času. Velké části Romů však chybí potřebná snaha. Mnohdy také cítí, že jsou diskriminováni na trhu práce. Situaci často vidí tak, že proč by se měli snažit studovat, když je stejně nikdo nezaměstná například na pozici učitele či zdravotní sestry. Na vzdělané Romy se v jejich komunitě nahlíží dvěma způsoby, jak už jsem se zmiňovala

v úvodu této kapitoly. Někteří je vnímají s velkou úctou a v komunitě je vyzdvihují. Jiní to berou negativně a vidí je jako ty, kteří se tlačí někam, kam podle nich nepatří.

Romové žijí pospolu, starají se o své staré v komunitě a chovají k nim velkou úctu. Pokud navštívíte nějaký domov pro seniory, neuvidíte mezi klienty téměř žádného Roma, případně bude jejich výskyt minimální. V domovech pro osoby se zdravotním postižením se však romští klienti vyskytují v podobné míře jako klienti většinové společnosti. Péče o osoby se zdravotním postižením mnohdy vyžaduje speciální péči a pomůcky, které obvykle nemají Romové v domácnosti k dispozici, nemají na ně potřebné finance nebo si neumí vyřídit příspěvky na tyto pomůcky.

Výchova v romské rodině probíhá také odlišně než v klasické české rodině. Nejčastěji bývá v režii matky, ale také babičky dětí, případně sourozenců. Sourozenecká výchova bývá v romských rodinách velice častá. Jak už jsem se zmínila v předchozí části, pokud nejmladší dítě odroste a je schopné se samostatně pohybovat, přechází péče a v určité míře i výchova do rukou nejstarší sestry. Ta má za ostatní děti zodpovědnost a je nucena tomu všemu podřídit veškerý svůj čas. Otec se do výchovy moc nezapojuje, pouze svým způsobem dohlíží na to, co se v jeho rodině děje. Romská výchova je hodně volná. Dítě téměř nic nemusí a naopak vše může. *„Nemusí být neustále ve střehu, napjaté, aby něco neudělalo špatně. Nemusí pořád říkat: děkuji, prosím, děkuji, prosím – mezi Romy se přirozeně rozdává, je-li z čeho. Nemusí se o to prosit. Každý je rád, že může něco dát a nemusí se poděkovat. Romské dítě se učí tím, že vidí a vnímá, co dělají druzí. Učí se jaksi samočinně. Také ho nikdo nenutí, aby se učilo něčemu, co mu není dáno od Pánaboha. Když máš dobré ucho, vezmi housle a hraj, když nemáš dobré ucho, tak na ty housle raději nesahej a jdi dělat něco jiného.“* (Pape, 2007, s. 17).

Romské dítě je dle Pape (2007) méně vedeno k samostatnosti a vlastní individualitě, protože se o něj dlouhou dobu někdo stará. Zejména tedy starší sestra, která za něho spoustu věcí udělá. Tento způsob výchovy se také odlišuje od výchovy v české rodině. *„Rodiče nevytvářejí hranice pro chování dítěte. Dítě vše může a nic nemusí. Hodně se mu promíjí. V běžné české rodině je dítě vychováváno k samostatnosti. V romských rodinách jsou děti velice dlouho obsluhovány maminkou, babičkou, staršími sourozenci, hlavně děvčaty. Kluci nejsou vedeni k samoobslužným činnostem téměř vůbec.“* (Pape, 2007, s. 17).

1.3 Romský jazyk

Romský jazyk se řadí do skupiny novoindických indoevropských jazyků, kam patří také jazyky, jako je hindština a bengálština. Není přesně známo, kdy tyto jazyky vznikly, avšak všechny byly ovlivňovány řadou několika vlivů. Pro romský jazyk je typické, že je do značné míry ovlivněn prostředím a jazykem obyvatelstva země, ve které Romové žili. Všude byli pouze hosty, což se zajisté promítlo i v romském jazyce, protože spoustu slov přejali od jiných národů.

Když si představíme romské dítě, které žije od narození v české společnosti. Takové dítě neumí dobře česky ani romsky. Je pro něho obtížné zvládat požadavky základní školy. To, co se mu do té doby dostávalo v rodině, najednou nestačí. Dítě nerozumí učiteli a jeho požadavkům. Z vyučování si mnohdy odnáší pouze třetinu informací, které jim pedagog zprostředkovává. *„Zapomenout jeden jazyk není podmínkou pro to, aby si člověk osvojil jazyk druhý. Násilná asimilační politika uvrhla mnoho Romů do jazykového, kulturního a v důsledku toho i do etického vaku. Vlastní komunikační hodnoty Romů rozvrátila, znehodnotila, čímž ztížila přijetí a zvládnutí hodnot neromských. Kultivace komunikační symboliky je záležitost mnohagenerační. Je pravda, že s každou generací se Romové posunují blíže k normám českým, ale ztráta vlastní kulturně-komunikační symboliky tento proces spíše zatěžuje, než aby jej zrychlovala.“* (Hübschmannová In Šotolová, 2011, s. 43). Dočetla jsem se o výzkumu, který uvádí, že pokud by bylo romské dítě vzděláváno v romském jazyce, bude mít nejenom lepší známky, ale také se stane úspěšnějším a dosáhne vyššího vzdělání. Tohle by bylo zajímavé zažít v praxi. Otázkou je, jestli by v tomto případě Romové vynaložili potřebnou snahu. *„Romština a romská kultura hrají důležitou roli v procesu etnické a sociální emancipace Romů. Proto je nezbytně nutné, aby se ve všech zemích, kde Romové žijí, zlepšovaly nejen sociální a ekonomické podmínky, ale aby byly dány možnosti rozvoje romské kultury, aby se využilo romštiny ve školství, v masově sdělovacích prostředcích, v publikační činnosti a jiných sociálních sférách.“* (Hübschmannová In Šotolová, 2011, s. 39).

Romština nepatří mezi jednotné jazyky, za čímž můžeme vidět zejména vliv stěhovavého způsobu života a přesunu Romů z Indie. Při putování z území na území se často pohybovali na samém okraji společnosti, nacházeli se pod neustálým tlakem z nepřijetí a byli vyčleňováni z daného seskupení. Právě kvůli přesunům a odlišnostem přímo v romském jazyce, vzniklo několik hlavních dialektů romského jazyka.

Šotolová (2011) uvádí následující tři dialektové skupiny romského jazyka:

- 1) arménská;
- 2) evropská;
- 3) syrská.

Pro všechny dialekty platí, že slovní zásoba se skládá ze slov původních, která jsou společná pro všechny dialekty romského jazyka. Dále ze slov přejatých, která přejali z jazyka jiných národů. Jsou to slova naučená a začleněná do slovní zásoby romštiny. V poslední řadě to jsou slova nově vytvořená, která jsou běžná a souvisí s vývojem společnosti. Je známo, že v České republice zatím nebyla vytvořena žádná podoba spisovné romštiny.

V České republice žije zhruba 80% slovenských Romů a patří tak k nejrozšířenější skupině Romů žijící u nás. V našich podmínkách je tedy nejčtenější romština slovenská, ale objevuje se zde i romština maďarská, olašská, česká a německá. Nejméně početnou skupinou žijící v České republice jsou čeští a němečtí Romové – Sintové, kteří byli téměř všichni vyvraždění za 2. světové války. Romové, kteří hovoří olašskou romštinou, mají předpoklady k tomu, že se nejlépe domluví s Romy po celém světě.

O romském jazyce by se toho dalo psát určitě velmi mnoho. Já se však ve zbývající části této kapitoly zaměřím na to, jak se vzájemně ovlivňují český a romský jazyk. *„Jestliže učitel bude chtít pochopit chyby romského dítěte při komunikaci v češtině, je nutné, aby se seznámil se základy romštiny a češtiny, které můžeme rozdělit do čtyř okruhů – fonetického a lexikálního, gramatického, sémanticko-lexikálního a stylistického.“* (Šotolová, 2011, s. 43).

Jednotlivé okruhy si představíme v následující části této kapitoly. Na začátku každého okruhu jsou uvedeny informace, které nás provedou tím, co by mělo dítě umět před vstupem do školy. Poté bude následovat shrnutí rozdílů mezi češtinou a romštinou.

- **Fonetická a lexikální oblast**

Ve fonetické rovině jde o sluchové rozeznávání hlásek a jejich následnou výslovnost.

„Sluchové rozlišování je v úzkém vztahu k výslovnosti; dítě pro správnou výslovnost potřebuje rozlišovat nejen hlásky, ale také rozdíl mezi jejich správným a nesprávným zněním. Dítě nejprve zvládá výslovnost lehčích hlásek, postupně si osvojuje výslovnost obtížnějších hlásek. Do pěti let považujeme nesprávnou výslovnost za fyziologickou (tedy patřící k věku), od pěti do sedmi let za

prodlouženou fyziologickou (tedy širší normu) – v této době je nutné věnovat dítěti odbornou péči zaměřenou na navození správné výslovnosti. Po sedmém roce je již málo pravděpodobné, že se výslovnost upraví spontánně a také logopedická terapie je více náročná, přitom s menšími úspěchy než v předchozím období.“ (Bednářová, Šmardová, 2015, s. 25, 26).

Zvuková stránka češtiny a romštiny jsou si podobné, přesto však Romové chybují v české výslovnosti. Jde především o to, že romština si zachovala hlásky, které se v češtině neobjevují (čh, kh, th, měkké l, dž). Hlásku dž máme v češtině pouze ve dvou původních slovech, ostatní česká slova s dž jsou přejatá nebo cizí. V romštině je tato hláska naopak velice častá. Mnoho romských dětí nerozlišuje ř od ž a to proto, že v romštině české ř nenajdeme. V některých romských dialektech se neobjevují například dvojhlásky ou a au, a proto nás jako pedagogy nemůže překvapit, když romské děti často chybují v tomhle učivu. Mluvený projev Romů je zvláštní a moc tomu nepřidá ani odlišný přízvuk nebo jiná výslovnost některých dlouhých samohlásek. Délky samohlásek v romštině se vyslovují jinak než dlouhé samohlásky v češtině, a proto se nemůžeme divit, že i správný pravopis je pro romské dítě velice těžkým úkolem. Romové také jinak intonují. V češtině je přízvuk na první slabice slova, ale v romštině bývá přízvučná předposlední slabika.

- **Gramatická oblast**

„Tato rovina řeči se týká užívání jednotlivých slovních druhů, ohýbání slov (časování, skloňování), tvoření vět a souvětí. Po čtvrtém roce života již dítě obvykle užívá všechny druhy slov, mluví běžně ve větách a souvětích. Do čtyř let považujeme neobratnosti v tvarosloví a větosloví za fyziologické; pokud přetrvávají ve větším rozsahu i později, mohou již signalizovat pozvolnější vyžívání v řeči, případně celkovém mentálním vývoji.“ (Bednářová, Šmardová, 2015, s. 26).

V gramatické rovině se čeština a romština do značné míry odlišují. V češtině máme deset slovních druhů, rozlišujeme tři jmenné rody (ženský, mužský a střední) a sedm pádů. Schválně uvádím pouze slovní druhy, rody a pády, protože v těchto oblastech panují v obou jazycích výrazné rozdíly. Romština má jedenáct slovních druhů, dva rody (ženský, mužský) a osm pádů. V českém jazyce rozlišujeme čas přítomný, minulý a budoucí. Romština má kromě přítomného a budoucího času ještě dva časy minulé.

- **Sémanticko-lexikální oblast**

„Zahrnuje porozumění řeči v okruhu běžného hovoru, zároveň také chápání instrukcí, výkladu, pojmů, sdělení, vyprávění. Patří sem rovněž obecná úroveň vyjadřování (aktivní slovní zásoba), souvislé a smysluplné pojmenování toho, co dítě myslí, vnímá, prožívá; definování pojmů; popis obrázku, události, situace, samostatné vyprávění; chápání a užívání nadřazených a podřazených pojmů, antonym (protikladů), synonym (slov podobného významu) a homonym (slov stejného zvuku, ale různého významu).“ (Bednářová, Šmardová, 2015, s. 26)

Jak už jsem uváděla v předchozím bodě, romština má pouze dva jmenné rody – ženský a mužský. Chybí zde střední rod a nahrazují ho dva již zmíněné. Tento rozdíl u romských dětí výrazně přispívá k chybám v písemném projevu a mohou mít potíže například s přiřazením správného rodu. Další výraznou oblastí, ve které romské děti chybují, jsou předložky. V romštině se nevyskytují předložky s a se, a proto je romské děti obvykle nepoužívají nebo je používají v nadměrném množství. To může vést také k velkému množství chyb, ať už v mluveném nebo psaném projevu. Přejaté předpony, které mohou znít v romštině i češtině stejně, nemusí mít stejný význam. Řada předpon a také příslovcí, mění v romštině význam sloves.

- **Stylistická oblast**

„Jde o užití řeči v praxi, v sociálním kontextu. Jedná se o takové dovednosti, jako je například vyžádání nebo oznámení informace, vyjádření vztahů, pocitů, prožitků, událostí; zahrnuje také tzv. regulační funkci řeči (tj. pomocí řeči dítě dosahuje cíle, usměrňuje sociální interakce) a tvoření dialogu (střídání role naslouchajícího a mluvícího, udržování tématu hovoru). Součástí této roviny je rovněž užívání prvků neverbální komunikace, jako je mimika, gestikulace a zejména oční kontakt.“ (Bednářová, Šmardová, 2015, s. 26).

Některá romská slova mají v češtině několik významů, což může způsobit spoustu nedorozumění. Šotolová (2011) uvádí, že například slovo *džal* v češtině znamená jít i jet a romské slovo *anel* má v češtině hned tři významy: přinést, přivést, přivézt.

„Romština se pomalu vyčleňuje z uzavřené formy sociolektu, tedy z jazyka, kterým hovoří pouze jedna sociální vrstva. V minulosti byli Romové poměrně uzavřenou sociální skupinou, proto i jejich slovník byl oproti slovní zásobě ostatní populace chudší. Nebyly v něm obsaženy výrazy z vědy, techniky, lékařství, astronomie či tělovýchovy. Děti znaly názvy pouze těch zvířat, se kterými se běžně setkávaly,

proto byly pro ně výrazy jako slon, lev či žralok cizí. Nyní se s těmito výrazy současná romská populace běžně setkává.“ (Šotolová, 2011, s. 46).

Rozdílly jsou a budou. Měli bychom si uvědomit, že každé dítě, které přichází do školy je jiné a z rodiny si přináší odlišné zkušenosti. Každé dítě je vybaveno jinou formou jazyka, což se může projevit právě ve škole. Řeč a způsoby komunikace mohou být u některých dětí podobné, jako řeč a způsoby komunikace, které se využívají ve školním prostředí. Některé děti však přicházejí z rodin, kde je řeč na úplně jiné úrovni a odlišuje se také způsob komunikace. *„To ovšem ztěžuje jejich pochopení učební látky a zhoršuje jejich šance na pokrok ve výuce. Jde zejména o děti z kulturně a sociálně nízko postavených rodin, o děti z jiných etnických skupin, kde je mnohdy i mateřský jazyk odlišný (např. děti romské), apod. Mohlo by se předpokládat, že škola rozdílly vyrovná, ale praktické zkušenosti i výzkumné studie svědčí spíše o opaku: Kulturně deprivované děti se obtížně učí řeči školy a stále více zaostávají.“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 123).*

2 Vzdělávání Romů

Tato kapitola bude pojednávat, jak o vzdělávání Romů v minulosti, tak o současném stavu vzdělávání romských žáků na 1. stupni základní školy. V závěru této kapitoly se zaměřím na specifika výukových metod a forem. Zároveň uvedu pár konkrétních metod, které se doporučují při vzdělávání romských žáků.

2.1 Vzdělávání Romů v minulosti

První zprávy o příchodu Romů do Evropy se objevují během 14. století. Evropa je již v té době příliš dobře nevívala a neměla pro ně moc velké porozumění. Obtížně najdeme nějaké zprávy z té doby, které se týkají jejich života, protože Romové si sami nic nezapisovali. Společnost se snažila jejich původ z různých důvodů zakrývat. Z toho důvodu byli označováni řadou rozmanitých názvů a stávalo se, že byli mícháni mezi úplně jinou skupinu obyvatel. Proto mohou být dostupné informace, které máme, mylné.

Téměř na všech místech, kde se Romové objevili, se setkali s velkým nepochopením převážně z důvodu výrazné kulturní a jazykové odlišnosti. Objevovala se různá opatření směřující k Romům a snahy je vyhnat. Do té doby těžko najdeme nějaké informace o vzdělávání. První zmínka, která se týká vzdělávání, je z doby Marie Terezie a Josefa II. Postupy a metody však byly kruté, a proto se nedosáhlo požadovaného záměru. *„Přínosem Josefa II. jsou nařízení z roku 1782 týkající se vzdělání. Podle nich mají Romové dbát na řádnou školní docházku svých dětí, mají chodit do kostela a světit křesťanské svátky. V jídle, oblékání a řeči se mají řídit zvyklostmi svého okolí. Císař především přikazuje, že Romové mají být vedeni k rolnictví. Vrchnost by jim měla přidělovat pozemky na stavbu obydlí a dohlížet na to, aby Romové neztráceli čas hudbou.“* (Šotolová, 2011, s. 20). V té době se ještě nedá mluvit o vzdělávání, jaké známe dnes. Romové stále nebyli přijímáni. První snahy o integraci Romů se začaly objevovat až po 2. světové válce. V roce 1958 byl schválen zákon č. 74/1958 Sb., o trvalém usídlení kočovných a polokočovných osob. Jak vyplývá z názvu zákona, zakazoval kočování osob. Cílem bylo, aby se Romové usadili na našem území a sžili se s majoritní společností. Přibližně od roku 1969 se začínají Romové trochu osamostatňovat a brát svůj život do vlastních rukou. Dle Hübschmannové začínají Romové v téhle době řešit své problémy a účastní se procesu integrace. Do této doby byly snahy o začlenění z jejich strany minimální. *„Z tohoto období pochází významná směrnice O výchově a vzdělávání výchovně zanedbaných a prospěchově opožděných cikánských dětí. Tato směrnice*

zdůrazňuje nutnost zřizovat třídy pro adaptaci romských dětí při mateřských školách. Doporučuje zřizovat speciální třídy pro zvlášť prospěchově opožděné děti. Umožňuje pro ně zřizovat 1. -5. ročník základních škol, oddělení školních družin, školních klubů, výchovné skupiny v dětských domovech. Ve třídách základních škol, v nichž je více než pět romských žáků, je nejvyšší počet dvacet pět žáků. Směrnice stanoví, že romské děti mají být zařazovány do škol a tříd pro cikánské děti jen na dobu nezbytně nutnou (Věstník MŠ a MK, 1969).“ (Šotolová, 2011, s. 36).

V dalších letech vyšlo několik článků a metodických návodů, které se týkaly vzdělávání romských dětí. Bylo doporučeno budovat mateřské školy pro romské děti v místech, kde byl větší počet romské populace. Běžné mateřské školy musely přijímat romské děti, kde bylo riziko nedostatečné výchovy ze strany rodičů a také děti, jejichž matky nebyly zaměstnané. V předškolním vzdělávání se kladl důraz na výchovy a na budování vhodných hygienických návyků, což se do určité míry shoduje s částečnou náplní dnešního předškolního vzdělávání. Co se týká základního vzdělávání, doporučovalo se zřídit speciální třídy pro zanedbané romské děti. Kladl se velký důraz na zabezpečení řádné školní docházky a na rozvíjení jazyka. Hodnocení se mělo obejít bez „špatných známek“, což mi připomíná takovou prvotní podobu dnešního slovního hodnocení.

Za velice významné považuji, že již v roce 1973 se zdůrazňovala nutnost včasné diagnostiky romských dětí, aby se předešlo nesprávnému zařazení romských dětí do zvláštní školy, případně speciální třídy základní školy. Učitelům se doporučovalo navštívit kurz romštiny, aby mohli lépe porozumět romským dětem. Otázkou je, kolik učitelů umí v dnešní době alespoň základy romštiny. Možná by nebylo od věci, zajistit studentům učitelství na vysoké škole alespoň nějaké povinné minimum z romského jazyka, případně vhled do romské kultury. Tyto poznatky by mohly pomoci pedagogům v tom, aby lépe pochopili romské etnikum a žáky, které mají v dnešní době ve třídách. V některých oblastech se totiž už nejedná pouze o jedno romské dítě ve třídě, ale o několik dětí. *„Není možné Romy asimilovat, tj. potlačit jejich zvyky, tradice a kulturu včetně jazyka. Musíme je respektovat jako národnostní menšinu s jejími specifiky a právy, zaměřit se na vzdělávání, které bylo minulým vývojem zanedbáno. Jedním z nejdůležitějších článků při integraci Romů a realizaci multikulturní výchovy je výchova budoucích pedagogů k toleranci a respektování odlišných kultur.“* (Šotolová, 2011, s. 10).

Po 17. listopadu 1989 zakládali Romové různá hnutí a organizace. Snažili se proniknout i do politiky tím, že založili vlastní stranu a kandidovali ve volbách. Uspěli a

získali osm mandátů. Založením politické strany a hnutí se zdůraznila romská problematika (bydlení, vzdělanost, zaměstnání, kriminalita, aj.).

Ještě o pár let zpátky nebylo zvláštností, že romské děti přicházely do školy pouze s výchovou z rodiny a s tím, co se naučily svou vlastní životní zkušeností. Obvykle totiž nenavštěvovaly mateřskou školu, a proto se stávalo, že romské děti z méně podnětného prostředí měly při vstupu do školy výrazné obtíže. Šlo převážně o nedostatky v jazyce a ve slovní zásobě, chybějící základní poznatky, jako je například poznávání barev nebo čísel do 10. Oslabená paměť a neschopnost udržet pozornost tomu všemu také moc nepřispívaly.

2.2 Současný stav vzdělávání na 1. stupni základní školy

V současné době převládá snaha integrovat Romy do společnosti. Ve školství jsou tyto pokusy také velice výrazné a vzdělávací instituce se snaží zajistit všem dětem bez rozdílu podmínky pro vzdělávání.

Romské děti často nejsou ke vzdělávání vůbec motivovány. Mnohdy samotní rodiče romských dětí o vzdělávání nemají příliš valné mínění, ať už díky své vlastní špatné zkušenosti se školou nebo proto, že k tomu nebyli nikdy vedeni. Právě z těchto důvodů se nemůžeme divit, že ke vzdělávání nesměrují v dostatečné míře ani své děti.

Od školního roku 2017/2018 začalo platit povinné předškolní vzdělávání. Pro všechny děti, které žijí v méně podnětné rodině to je dle mého velký přínos, který s sebou přináší řadu výhod a přispívá k lepší připravenosti těchto dětí na vstup do školy.

Mnoho základních škol má v dnešní době k dispozici přípravné třídy, kde se mohou děti dále rozvíjet a připravovat se na školní docházku. *„U nás se s cílem překonat handicap daný odlišným kulturním a sociálním zázemím otevírají přípravné třídy základních škol určené pro děti romské. Výukový program těchto tříd je zaměřen především na rozvoj řeči, protože řada romských dětí má v době vstupu do školy jen velmi slabou znalost spisovné češtiny. Současně jsou zde ovšem rozvíjeny i další důležité dovednosti (např. práce s tužkou a papírem, s obrázky apod.) a posiluje se schopnost verbálního myšlení dětí.“* (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 110).

Současná podoba základní školy aneb „škola pro všechny děti“ se hodně opírá o inkluzivní přístup ve vzdělávání. *„Inkluzivní vzdělávání je definováno jako uspořádání běžné školy způsobem, který může nabídnout adekvátní vyučování všem dětem bez ohledu na jejich individuální rozdíly, přičemž nezáleží na druhu speciálních potřeb ani na úrovni výkonů žáků.“* (Lebeer In Kaleja 2011, s. 22). V dnešní době se nabízí pomoc a podpora

různého stupně, ať už dětem z důvodu jejich zdravotního stavu nebo dětem z odlišného kulturního prostředí či jiných životních podmínek. Tento stav jako budoucí speciální pedagog hodnotím velice pozitivně, a to především z hlediska, že všechny děti budou pohromadě. Tyto generace budou lépe vnímat odlišnost a možná se tak naučí žít bez předsudků, protože toho budou od samého začátku součástí. Otázkou je, jestli jsou na to připraveni všichni pedagogové.

2.2.1 Připravenost na školní docházku

Vstup do školy patří mezi významné milníky lidského života. Přináší s sebou řadu nových úkolů, ale také požadavků a nároků. V souvislosti s nástupem do školy se nám mnohdy vybaví slovní spojení, kterým je připravenost na školní docházku (školní připravenost). Už J. A. Komenský tvrdil, že dítě by mělo začít se školní docházkou ve věku šesti let, ale zároveň zdůrazňoval, že ne všechny děti v tomhle věku jsou pro školu zralé. Nezralost a předčasný nástup do školy může dle Matějčka (1961) nepříznivě ovlivnit celou školní dráhu dítěte.

„Definic bylo napsáno poměrně hodně. Inspirováni těmito definicemi můžeme obecně školní zralost vymezit jako dosažení takového stupně vývoje (v oblasti fyzické, mentální, emocionálně-sociální), aby se dítě bylo schopno bez obtíží účastnit výchovně-vzdělávacího procesu; nebo alespoň bez větších obtíží, nejlépe s radostí a dychtivostí.“ (Bednářová, Šmardová, 2015, s. 2).

Připravenost na školní docházku ovlivňuje zejména rodinné prostředí a předškolní zařízení, které dítě navštěvuje. Romské děti obvykle dříve jak v pěti letech předškolní zařízení nenavštěvují, a proto je příprava na školní docházku ve větší míře v rukou rodičů. Jak už jsem v této diplomové práci několikrát zmiňovala a ještě o tom budu asi párkrát psát, romské dítě pochází z odlišného rodinného prostředí, kde hodnota vzdělání a celkově vzdělanosti není mnohdy prioritou. Z toho vyplývá, že i připravenost romských dětí na školní docházku bude do značné míry jiná.

Uvedeme si proto nejčastější oblasti, ve kterých mají romské děti obtíže při vstupu do školy:

1) Základní hygienické návyky a péče o sebe

Romské dítě obvykle v rodině není středem pozornosti, dělá si, co chce a kdy chce. Rodič na něho neustále nedohlíží a nekoriguje jeho jednání v této oblasti.

2) Dodržování pravidel

Dítě přichází do školy, kde se musí dodržovat režim a pravidla. Přichází z prostředí, kde nic nemusí a všechno může.

3) Slovní zásoba, jazyková úroveň a komunikace

V romské rodině probíhá jazyková výchova odlišně. Matka se s dítětem domluví i beze slov a nepotřebuje rozvíjet slovní zásobu a upřesňovat pojmy, protože doma si vystačí s tím, co mají.

4) Jemná motorika

V romské rodině není dítě vedeno k tomu, aby si kreslilo nebo aby si stavělo kostky či puzzle. V mnohých romských rodinách tyto věci nejsou ani k dispozici. Málokdy vlastní nějakou knihu, a proto pak neví, k čemu slouží nebo jak se s ní pracuje.

5) Základní poznatky (poznávání barev, čísel do10, aj.)

6) Všeobecné poznatky (rozlišování druhů ovoce/zeleniny, zvířat, aj.)

Se zavedením povinného předškolního vzdělávání tyto oblasti nejsou tak problematické jako v předchozích letech, přesto však mnohé z nich činí romským dětem i nadále potíže. Spouště věcí se totiž dítě učí již v raném věku a dle mého jsou právě tyto roky u dítěte nenahraditelné.

2.2.2 Vzdělávací předpoklady a úspěšnost romských dětí na základní škole

Dlouho jsem přemýšlela, jestli tady vůbec zahrnu část, která se zaměřuje na vzdělávací předpoklady romských dětí. Jaké totiž mohou být předpoklady dětí, které velice často pocházejí z méně podnětného a odlišného kulturního prostředí? Romské děti žijí často v prostředí, kde vzdělávání samotní rodiče berou jako nutné zlo. Následně to tímto způsobem podávají i svým dětem. Jak potom takové dítě bude přistupovat ke vzdělávání? Rodiče jsou pro dítě vzorem a právě vzdělávací předpoklady se vytvářejí v rodinném prostředí. Romští rodiče, kteří mají často nižší úroveň vzdělání a školu jako instituci vnímají s řadou předsudků, nemůžou své děti vést jiným způsobem.

Úspěšnost romských žáků na základní škole ovlivňuje zejména rodina a způsob, jakým je dítě motivováno. Ačkoli se mnohdy může zdát, že má romské dítě snížený intelekt, není tomu tak. Důvodem je méně podnětné rodinné prostředí. Romské děti nemají obvykle téměř žádnou motivaci a mají minimum možností, jak se správně a řádně rozvíjet. „*Otázkou psychické a sociální zralosti romských dětí se zabýval Ferejenčík (1995), který tvrdil, že romské dítě přicházející do prvních ročníků je po stránce kognitivní, citové a*

sociální nedostatečně připraveno. Neosvojilo si základní návyky podmiňující jeho školní úspěšnost.“ (Kaleja, 2011, s. 56).

Ve zbývající části bych se chtěla zaměřit na faktory, které ovlivňují vstup romského dítěte do školy.

- **Přístup ke vzdělávání**

Romské děti žijí v odlišném rodinném prostředí, kde se uznávají jiné hodnoty. Vzdělávání stojí v žebříčku hodnotové orientace Romů mnohdy na nejnižších příčkách. Ne u všech tomu tak je, ale pro většinu romských rodičů není vzdělání důležité a mnohdy je ani nezajímá, jestli jejich děti dostudují nebo jestli si najdou práci. Pokud v tomhle duchu vedou rodiče své děti, je zřejmé, že ani jejich přístup a postoj ke vzdělávání nebude jiný.

- **Předškolní příprava**

Od školního roku 2017/2018 je povinný poslední rok předškolního vzdělávání pro děti, které před začátkem školního roku dosáhnou věku pěti let. Otázkou je, zdali stačí jen „jeden povinný rok“. Romské děti zpravidla dříve mateřskou školu nenavštěvují, a jelikož pochází mnohdy z méně podnětného rodinného prostředí, mají v některých oblastech nedostatky. Tyto obtíže se následně promítají i na základní škole.

- **Domácí prostředí**

V této diplomové práci jsem se mnohokrát zmínila o důležitosti rodinného prostředí. Rodina dítě určitým způsobem formuje, slouží mu jako vzor a měla by mu jít příkladem. V romské rodině převládá jiná forma výchovy, než jaká je výchova v běžné české rodině. Nemůže nás překvapit ani taková situace, že pokud se romskému dítěti do školy nechce, tak prostě nejde. Do školy ho často rodiče nepošlou ani v případě, když nemá splněný nějaký důležitý úkol nebo pokud rodič nemá finance na zajištění nějaké kulturní akce či koupí svačiny. Příprava na vyučování probíhá v romské rodině také odlišně. Samotní rodiče často ani nevědí, jak se mají s dítětem učit nebo učivu sami nerozumí.

- **Jazyková bariéra**

O jazyce tady byla už také rozsáhlá kapitola, ve které jsem shrnula základní rozdíly mezi českým a romským jazykem. Romské dítě, které žije od narození v české společnosti, dostatečně neovládá ani jeden jazyk. V českém jazyce

chybuje, protože se mu nedostává správný vzor od narození a romštinu v dnešní době romské děti neovládají téměř vůbec.

- **Odlíšné vnímání času a odlíšná motivace**

O této odlíšnosti jsem se již zmiňovala u specifických rysů romské psychiky. Odlíšné vnímání času, neschopnost se dívat do budoucnosti a jít za nějakým cílem mohou učitelům značně ztížit pedagogickou práci, zejména motivaci romských žáků. Na 1. stupni základní školy romské děti ještě chtějí mít dobré známky, snaží se a mohou být i úspěšné. Nutná je však spolupráce učitele s rodinou a správné vedení dítěte i v domácím prostředí. Na 2. stupni základní školy se tato odlíšnost ve vnímání projevuje ve větší míře a je těžké tyto děti motivovat.

- **Připravenost ze strany pedagogů**

Předchozí faktory se týkaly oblastí, které ovlivňuje především rodina. Následující faktor je dle mého také velmi důležitý a ovlivnit ho může zejména pedagog. Týká se připravenosti pedagoga na vzdělávání romských žáků a možná i celkového postoje učitele k romským dětem. V současnosti se romským dětem nabízí velké množství podpory, ale ne všichni učitelé jsou stoprocentně připraveni na vzdělávání těchto žáků. Myslím, že v dnešní době máme dva typy učitelů. Ten první je pedagog, který nemusí mít úplné povědomí o romském etniku, nezná dopodrobna romskou historii, psychiku romského dítěte nebo jejich rodinné prostředí, ale snaží se zajistit romskému dítěti dobré podmínky ve škole a věnuje se mu také individuálně. Druhý je pedagog, který se ani nenamáhá romské dítě pochopit nebo mu zajistit potřebné podmínky a podporu. Udělá to, co musí, a tím to hasne.

2.2.3 Motivace k učení

Na 1. stupni základní školy se žáci motivují snáz než žáci na 2. stupni. Mnohdy k tomu stačí, aby bylo dítě častěji chváleno a aby mělo možnost zažít úspěch. Učitel by se měl snažit vnímat veškerou snahu romského dítěte a měl by ji ocenit. Motivace je totiž ve vzdělávacím procesu důležitá, a to nejen u romských dětí. *„V případě romských dětí nebo dětí z jiných menšin je žádoucí, aby se učitelé a vychovatelé snažili poznat příslušnou kulturu, chápat odlišný způsob života i odlišný způsob chování vyplývající často z živějšího temperamentu, dřívějšího pohlavního dospívání, kulturně podmíněné slabší kontroly a regulace afektivních projevů. Vyžaduje to pochopení, toleranci, kladné hodnocení i jen*

drobných úspěchů takových dětí, jejich snahy.“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 66). Motivaci romských dětí do velké míry ovlivňuje rodina, a proto je žádoucí, aby byl mezi učitelem a romskými rodiči kladný vztah. Vzájemně by měli usilovat o vytvoření tohoto vztahu, protože následná spolupráce dokáže mnohé ovlivnit a zajistit příznivý průběh výchovně vzdělávacího procesu.

2.2.4 Učitel romských dětí

Učitelé mají v současné době velice těžký úkol vzhledem ke složení žáků ve třídě a pedagogická práce je velmi náročná. Musí se věnovat všem žákům s odlišnými potřebami a současně musí umět se všemi pracovat. Ze všech dostupných zdrojů vyplývá, že ne všichni pedagogové jsou v dnešní době dostatečně připravováni na vzdělávání romských žáků, což už jsem v této diplomové práci také několikrát zmínila. *„Hodně učitelů má tendenci se ve vztahu k romským žákům stavět do pozice jakéhosi zachránce. Učitel by se měl osvobodit od představ, jak by romské dítě mělo vypadat, jaké by mělo být, jak by ho on sám chtěl vidět, jak by se mělo chovat. Při jeho edukaci nemá potírat jeho způsob života, kulturu, má vnímat odlišnosti rodinné výchovy. Učitel se má naučit romské dítě chápat a ne ho měnit. Krom toho, že učitel musí dítě poznat, musí mu i porozumět, což znamená, že při jeho edukaci musí umět využít vše, co o dítěti ví: jak je vychováváno, v jaké rodině žije, jak bydlí...Právě to ovlivňuje vývoj osobnosti a chování dítěte.“* (Pape, 2007, s. 29).

Kaleja (2009) vymezuje následující kompetence pro učitele romských žáků:

1) Znalost etnika

Učitel, který má alespoň základní povědomí o romském etniku a zajímá se o romského žáka, včetně toho, jak žije, případně o problémy dané romské rodiny, si s touto skupinou vytvoří mnohem bližší vztah než učitel, který toto povědomí nemá a nezajímá se.

2) Znalost základů jazyka minoritní společnosti

Učitel, který má alespoň základy romského jazyka, případně povědomí o rozdílech mezi romským a českým jazykem, lépe pochopí konkrétní chyby, které dělá romský žák.

3) Ochota poskytnout primární poznatky o kultuře etnika

Romské dítě nemá možnost se vzdělávat v romském jazyce a za celé své působení na základní škole se často nedozví nic o svém původu, historii, kultuře nebo jazyce. Učitel by proto měl být v této oblasti vybaven potřebnými vědomostmi a měl by být

ochotný poskytnout romským žákům a nejenom jim tyto informace. Výhodou dnešního vzdělávacího procesu je, že ho můžou učitelé téměř jakkoli pojmut a přizpůsobit ho na míru jednotlivým žákům.

4) Přísná spravedlnost vůči všem

Pro děti ve třídě je nesmírně důležité, aby měly všechny stejné podmínky a aby se dodržovala přísná spravedlnost. To platí zvláště u romských žáků, protože často pak právě oni mohou mít pocit, že jsou diskriminováni. Mnohdy se tím předejde řadě nedorozumění. Učitel by se měl proto snažit, vnímat žáky stejně a mít ke všem dětem tentýž postoj.

5) Prosociální charakter řešení výchovně vzdělávacích problémů

Při řešení výchovných problémů ve třídě, které se týkají například problematiky odlišné kultury či etnika, by měl učitel zasahovat hned a celou situaci řešit velice citlivě. Všem zúčastněným žákům by se měla situace individuálně vysvětlit a měl by se jim dát prostor pro vyjádření svých pocitů. Každé dítě vyrůstá v jiném rodinném prostředí, kde se i k problematice národnostních menšin staví odlišně. Je na učiteli, aby dětem vysvětlil, co je žádoucí a co naopak není. Podstatné je také to, aby pedagog zajistil všem dětem ve třídě příjemné prostředí.

6) Citlivá komunikace s rodiči

Při vzdělávacím procesu je velice důležité, aby rodiče spolupracovali s učitelem. Tento vztah významně ovlivňuje jak vzdělávání, tak výchovu dítěte. Často se setkáváme s tím, že romští rodiče udržují kontakt se školou pouze v případech, když jejich dítě nemá téměř žádné problémy, se školou jsou spokojeni, nikdo je nekritizuje a nic se po nich nepožaduje. Pokud začne škola po rodičích něco chtít, případně kritizovat jejich výchovu, rodiče se zatvrdí a komunikace v těchto případech začíná váznout. Negativní vztah se může posilovat také tím, pokud zveme rodiče do školy jen v případech, když dítě udělá něco špatného. „*Učitel by měl být v komunikaci s rodiči pozorný, nereagovat ukvapeně a na samotném začátku budování partnerského vztahu proto žáka nehodnotit negativně. Naopak, měl by začít hledat pozitivní stránky, vyzdvihovat je a motivovat rodiče, povzbuzovat je k výchově a podporovat jejich rodičovskou roli. Až po té, co učitel navázal partnerský kontakt s rodiči, se může na ně obrátit s prosbou o nápravu, negativně hodnotit nežádoucí jevy žáka. V takovém momentě rodič již ví, že učitel je na jeho straně a usiluje o blaho dítěte.*“ (Kaleja, 2011, s. 65).

Učitel mimo jiné vytváří klima třídy a měl by dbát na rozvíjení pozitivního vztahu mezi dětmi. Do vyučování by měl vnášet prvky z multikulturní výchovy, která souvisí s inkluzivním vzděláváním aneb s dnešním pojetím školy jako takové.

2.2.5 Postoje rodičů ke vzdělávání

Postoj ke vzdělávání si můžeme zjednodušeně charakterizovat jako nějaký vztah ke škole a k samotnému výchovně vzdělávacímu procesu.

Postoje romských rodičů ke vzdělávání jsou ve většině případů odlišné od postojů rodičů majoritní společnosti. Pro dítě je rodina vzorem a romské dítě se velice často setkává s tím, že jeho rodiče vnímají školu negativně. Dítě pořádně nemotivují a nemají zájem o to, co se děje ve škole, jak tam jejich dítě pracuje nebo jak se chová. Takové dítě si pak ke vzdělání mnohdy vybuduje podobný vztah a ztrácí pro něho na významu. Tohle se samozřejmě netýká jen dětí z romských rodin, ale všech rodin, ve kterých se takto rodiče staví ke vzdělávání. To, jak daná rodina vnímá vzdělání, souvisí s tím, jaké má hodnoty. Do určité míry to může ovlivňovat také úroveň vzdělání samotných rodičů, jejich zaměstnání, případně způsob, jakým žijí nebo jak bydlí. Je jasné, že Romové se středoškolským nebo vyšším vzděláním, budou své děti vést také podobným směrem. *„Hodnoty a hodnotová orientace člověka velmi úzce souvisí s výchovou a vzděláváním. V rodinném prostředí jsou hodnoty determinovány rodičovským vlivem, ve škole působí učitele svými názory a postoji. Hodnoty nás směřují k určitému cíli. Na jejich základě modifikujeme své chování, usilujeme o dosažení toho, co považujeme za cenné, pro nás důležité a potřebné, toho, čemu se odborně říká hodnota.“* (Kaleja, 2011, s. 38).

2.2.6 Spolupráce školy s rodinou

Podle toho, jak rodiče vnímají školu a vzdělávání, obvykle funguje i komunikace se školou. Spolupráce s romskými rodiči, pro které je škola takové nutné zlo, bude problematická, protože v tomto vztahu bude panovat nedůvěra. To samé bude platit v případě, jestliže i učitel půjde do vzájemného vztahu s předsudky. *„Může ovšem nastat situace, kdy se postoje a normy rodičů neztotožňují s postoji a normami školy. Tato situace se může rozvinout až v konflikt mezi rodinou a školou. U dítěte to může vyvolat názorový i citový konflikt. Obvykle k tomu může docházet v rodinách patřících k jiné etnické menšině, či v rodinách s nižším sociálním statusem. Jiná kultura, jiná měřítko hodnot vedou ke konfliktům mezi domovem a školou. A tehdy je nesmírně důležité, aby právě škola dělala vše pro zmírnění konfliktu, či usilovala o jeho úplné odstranění. Edukační proces těchto jedinců vyžaduje jiný přístup, má své zvláštnosti. Těžištěm přístupu musí být trpělivost a*

snaha o porozumění, respektování specifík obyvatelstva.“ (Pipeková, Bartoňová, 2010, s. 52). Ideálním stavem je proto spolupracující rodič, kterému alespoň částečně záleží na vzdělání svých dětí a nezaujatý a vstřícný pedagog.

Spolupráce romských rodičů a učitele výrazně ovlivňuje vzdělávací proces a úspěšnost romských žáků ve škole. Pokud nefunguje, mnohdy ani pedagogická práce nedosahuje dobrých výsledků. Romové vycítí, když k nim učitel chová negativní vztah. Pedagog by proto měl být nezaujatý vůči romskému etniku a měl by usilovat o vytvoření pozitivního vztahu s rodičem. To je to nejdůležitější, co můžeme pro dítě jako učitelé udělat. Před romským dítětem bychom nikdy neměli mluvit o rodičích ve špatném slova smyslu. Také bychom ho nikdy neměli srovnávat s jeho sourozenci. Romské rodiče musíme brát jako partnery, se kterými mluvíme narovinu. Pokud jim musíme něco vytknout, děláme to vždy mezi čtyřma očima. *„Předvolání rodičů do školy tehdy, když dítě něco provede, je tou nejhorší možnou formou navázání kontaktu. Stejně tak očekávání, že se rodiče dostaví sami nebo že přijdou na rodičovskou schůzku, se zpravidla nevyplní. Rodiče romských dětí často sami neměli jako děti dobrou zkušenost se školou, a proto neočekávají, že to bude lepší v dospělosti.*“ (Sekyt In Šišková, 2008, s. 221).

2.3 Specifika výukových metod a forem

Na základní škole dnešního typu, která se opírá o inkluzivní vzdělávání, by mělo být všem žákům bez rozdílu umožněno vzdělávání. Škola jako taková by měla usilovat o zajištění vhodných podmínek. Jednou takovou podmínkou je zařazování forem a metod výuky tak, aby odpovídaly potřebám jednotlivých žáků. Prostřednictvím vhodně zvolených metod může učitel romského žáka výrazně podpořit ve výchovně vzdělávacím procesu. Důležitou roli sehrává individuální přístup k jednotlivým žákům. Nikdy bychom neměli vnímat všechny žáky stejně. Ani romské děti nejsou všechny stejné. Musíme si uvědomit, že každé dítě ve třídě je jiné, a proto je velice důležité, jaké metody do výuky zařazujeme.

Hned v úvodu mám potřebu sdílet myšlenku profesora Matějčka. *„Děti jsou tedy různé. A naše základní teze zní: máme-li s různými dětmi dosáhnout stejného výchovného cíle, tj. harmonického, optimálního rozvoje jejich osobnosti, musíme s každým jednat trochu jinak. Kdybychom k nim přistupovali vždy stejně, se stejnou vychovatelskou rutinou, stejnými prostředky a metodami, snad by to některému vyhovovalo, snad některému prospělo, ale byl by tu stejně velký počet těch, na které by to působilo neblaze nebo i zhoubně.*“ (Matějček, 2017, s. 204). Tento krátký úryvek vystihuje mnohé.

Výuka romských dětí by se měla opírat o principy aktivního učení. Měla by probíhat hodně názorně a tak, aby v ní tyto děti viděly smysl a aby je učivo, které jim učitel zprostředkovává, zaujalo. Je potřeba, aby se učitel ujistoval, že mu romský žák rozumí a že ví, co se po něm chce. K tomu, aby byla výuka efektivní, je potřeba, aby se zaměřovala na praktické využití v životě. Pokud romský žák učiteli nerozumí, případně vidí, že mu to k ničemu nebude, tak výuka nebude mít téměř žádný efekt. Proto nám musí být jasné, že s klasickými metodami si u romských žáků nevystačíme. „*Novější publikace J. Maňáka a V. Švece Výukové metody (2003) věnuje v souladu se soudobým didaktickým myšlením pozornost spolu s klasickými metodami těm metodám, které označujeme jako aktivizující: metody diskusní, metody heuristické, řešení problémů, metody situační, metody inscenační, didaktické hry. Zároveň se snaží vyjádřit sepětí metod s dalšími didaktickými kategoriemi, jako jsou organizační formy vyučování, používání moderních technických prostředků. Dále pak spojuje metody s některými komplexními didaktickými situacemi, např. výuka dramatem, učení v životních situacích.*“ (Skalková, 2007, s. 184).

Pro práci s romskými dětmi se doporučuje využívat především aktivizující výukové metody (*metody diskusní, heuristické, situační, inscenační a didaktické hry*) a komplexní výukové metody (*skupinová a kooperativní výuka, partnerská výuka, individuální a individualizovaná výuka, projektová výuka, výuka dramatem, otevřené učení, učení v životních situacích aj.*). Všechny tyto metody se však neobejdou bez klasických výukových metod, protože právě ty tvoří základ všech ostatních metod. Klasické metody rozdělujeme na metody slovní (*monologické metody, dialogické metody, metody písemných prací, metody práce s učebnicí*), metody názorně demonstrační (*pozorování předmětů a jevů, předvádění, demonstrace statických obrazů, projekce statická a dynamická*) a metody praktické (*nácvik pohybových a pracovních dovedností, laboratorní činnosti žáků, pracovní činnost, grafické a výtvarné činnosti*).

S odlišnou přípravou na vyučování v romských rodinách by měl souviset i odlišný způsob zadávání a hodnocení domácích úkolů. „*Pomoc vycházející od rodičů nelze v některých případech očekávat. Takový žák potřebuje více času, aby se mohl naučit učit se, učit se sám, bez pomoci, učit se bez vedení. Stávají se situace, kdy žák první třídy (nižších ročníků) projevuje ochotu a zájem pracovat na úkolu zadaném učitelem, ale v domácím prostředí postrádá rodičovskou podporu, není ke školní práci motivován. Ba dokonce mladší sourozenci mu při hraní poničí jeho školní pomůcky. I o těchto situacích by učitel romských žáků měl vědět. Měl by vždy pamatovat, že nelze žáka trestat za to, za co on sám nemůže. Zde je nutná aktivní spolupráce a metodická komunikace s rodiči.*“

(Kaleja, 2011, s. 72). Učitel by měl proto romského žáka dlouhodobě podporovat a motivovat ho k plnění domácích úkolů. Měl by se ho snažit zaujmout tak, aby úkol plnil s radostí. Následně by měl učitel sám vyjádřit radost nad dobře vypracovaným úkolem a ocenit snahu. Tímto jednáním by pedagog mohl přispět také k tomu, že se žák bude těšit na další úkol a následnou pochvalu nebo na to, až svého učitele bude moci zase potěšit.

Současné pojetí vzdělávání umožňuje žáky hodnotit klasickými známkami nebo slovním hodnocením. Prostřednictvím slovního hodnocení, které doporučuje řada psychologů, se kromě vědomostí berou na vědomí také jiné schopnosti a dovednosti, případně pokrok daného dítěte. U romských žáků se příliš nedoporučuje používání slovního hodnocení jako takového. Velice často se totiž stává, že mu dítě ani jeho rodiče nerozumí, a tudíž jim neposkytuje konkrétní zpětnou vazbu. *„Nestavíme se jednoznačně pozitivně k využívání výhradně slovního hodnocení, neboť to neslouží jako efektivní výuková zpětná vazba ani pro romského žáka, ani pro jeho rodiče. Doporučujeme naopak k slovnímu hodnocení přidružit klasifikaci. Někteří rodiče nejsou schopni kriticky zhodnotit slovní hodnocení školní práce svých dětí.“* (Kaleja, 2011, s. 74). Kaleja (2011) také tvrdí, že u romských žáků nedoporučuje princip výchovy bez trestů a sankcí. Ten je založen především na předpokladu, že malé dítě nechápe, proč a za co je káráno. Je důležité, aby učitel přiměřeně podněcoval chování romských dětí a promyšleně využíval jak odměny, tak tresty.

2.3.1 Kooperativní učení

Kooperativní učení vychází ze spolupráce žáků ve třídě. Prostřednictvím spolupráce se děti učí mnoha dovednostem a posiluje se tím také jejich sebejistota. Je to metoda, která umožňuje, aby se efektivně učilo každé dítě. *„Kooperativní pojetí vyučování je založeno na principu spolupráce při dosahování cílů. Výsledky jedince jsou podporovány činností celé skupiny a celá skupina má prospěch z činnosti jednotlivce. Základními pojmy kooperativního učení jsou tedy sdílení, spolupráce, podpora.“* (Kasíková In Skalková, 2007, s. 227).

2.3.2 Individualizované učení

Vyučování, které je založené na pojetí individualizovaného učení, vychází z toho, že je přizpůsobeno žákům na míru dle jejich potřeb a možností. Je důležité vytvořit dětem ve třídě příznivé podmínky a takové prostředí, ve kterém se cítí dobře a jsou v něm oceňovány. Pokud děti ve škole získají tyto pozitivní zkušenosti, přispívá to k efektivnímu výchovně vzdělávacímu procesu a ke smysluplnému učení. *„Princip individualizace*

spočívá v tom, že práce je přizpůsobena každému žákovi na základě poznání jeho možností. Neznamená, že všichni zpracovávají individuálně tutéž úlohu. Je tak těsně spjata s problematikou diferenciací žáků. Jejím smyslem je vytváření takových situací, které každému žákovi umožní nalézt optimální možnosti pro vlastní učení a vzdělávání. Od každého žáka se žádá vlastní námaha, jíž je schopen a jež je mu přiměřená.“ (Skalková, 2007, s. 229).

2.3.3 Projektová výuka

U projektového vyučování se předpokládá aktivní činnost žáka a je založena na jeho vlastní zkušenosti. *„Ve svých koncepčních východiskách se projektové vyučování orientuje především na pojem zkušenosti žáka. Vychází z předpokladu, že předměty získávají význam potud, pokud se včleňují do lidských zkušeností.“ (Skalková, 2007, s. 234).* Pro projektové vyučování je důležité, aby byl kladen důraz na využití mezipředmětových vztahů, protože to je další věc, která se nejen u romských žáků projevuje velice pozitivně.

2.3.4 Otevřené učení

Metody otevřeného učení jsou založeny na aktivitě žáků a na jejich vzájemné spolupráci. Všechny zmiňované metody se opírají o aktivitu žáka, protože právě podstata aktivního učení je velice vhodná ve výuce romských žáků. Otevřené učení vychází především ze zájmů žáků a může se realizovat například prostřednictvím práce v kruhu. Důležitý je individuální přístup, protože kromě zájmů se berou na vědomí také jejich schopnosti a jednotlivé možnosti. *„Realizace otevřeného vyučování bývá velmi rozmanitá. Nicméně lze vyčlenit některé uzlové momenty, které tvoří jeho základní charakteristické rysy. Především se mění tradiční prostředí třídy a její atmosféra. Třída se nechápe pouze jako místo, kde se děti učí, ale zároveň i jako místo, kde žijí a získávají zkušenosti. Učitel projevuje k žákům důvěru, orientuje se na jejich možnosti a schopnosti, podporuje vzájemnou pomoc a porozumění, pozitivní rozvoj sociálních vztahů mezi nimi. Vytváří prostředí, kde se žáci učí klidu, bez hektického napětí a neustálého nedostatku času, které často charakterizují tradiční vyučování.“ (Skalková, 2007, s. 242).*

3 Podpůrné mechanismy ve vzdělávání

V současnosti se na nás ze všech stran valí pojmy jako je integrace, inkluze, speciální vzdělávací potřeby a mnoho dalších. V dnešním vzdělávacím procesu převládá inkluzivní pojetí a škola tak musí umět pracovat se širokým spektrem různých žáků. Na základní škole se tak vzdělávají i žáci se speciálními vzdělávacími potřebami včetně žáků nadaných. Když se řekne žák se speciálními vzdělávacími potřebami, máme na mysli žáka, který potřebuje zajistit podpůrná opatření, aby se mohl vzdělávat na základní škole a aby mohl vyrovnat své vzdělávací příležitosti s ostatními. Podpůrná opatření jsou v souladu s individuálními potřebami a možnostmi daného žáka. Jedná se o žáky, kteří potřebují podporu ve vzdělávání z důvodu zdravotního stavu a o žáky, kteří pocházejí z odlišného kulturního prostředí nebo životních podmínek.

3.1 Mateřská škola

Mateřská škola je předškolní zařízení pro děti od dvou do šesti let. Od 1. 1. 2017 platí, že pokud dítě před začátkem školního roku dosáhne věku pěti let, předškolní vzdělávání se pro něho stává povinným. Dítě pak musí mateřskou školu řádně navštěvovat, a to nejméně po dobu čtyř hodin denně.

Cílem předškolního vzdělávání je v první řadě všestranný rozvoj osobnosti dítěte. „*Dnes totiž můžeme s jistotou tvrdit, že absolutně nejdůležitějším obdobím v životě člověka je doba do šesti let. Jak už bylo řečeno, v tomto období se utváří až 85 % naší osobnosti.*“ (Herman, 2008, s. 93). Mezi další cíle předškolního vzdělávání patří například pěstování základních hygienických návyků, osvojování pravidel chování a hodnot. Předškolní dítě by mělo být vedeno k samostatnosti při všech aktivitách, které nabízí předškolní vzdělávání. Děti v mateřské škole se mezi sebou učí základům komunikace, spolupráce a vytvářejí si první vztahy s ostatními dětmi, které nejsou součástí jejich rodiny. Mateřská škola přijímá k předškolnímu vzdělávání děti z odlišného rodinného prostředí a jsou mezi nimi mnohdy také děti se speciálními vzdělávacími potřebami, u kterých nám jde o to, aby se vyrovnaly jejich příležitosti a vývoj před vstupem do školy. Romské děti často pochází z prostředí, ve kterém nejsou dostatečně motivovány, a proto si myslím, že motivace romských dětí je v mateřské škole velice důležitá. Odborníci se shodují na tom, že motivace v mateřské škole navíc přispívá k úspěšnosti těchto dětí ve škole.

3.2 Koncepce včasné péče

Posláním včasné péče je podpora dětí z odlišného kulturního prostředí a dětí, které mají jiné životní podmínky. Aktivity této koncepce směřují zejména k podpoře vzdělávání těchto žáků na všech stupních škol a zajištění podpory pedagogům, kteří vzdělávají romské děti. Tato podpora může být poskytována prostřednictvím různých dalších projektů, vzdělávacích kurzů, besed apod. Tyto aktivity by měly být žádoucí nejenom v oblasti vzdělávání, ale měly by být přínosné pro celkovou integraci Romů do majoritní společnosti.

3.2.1 Předškolní kluby

Předškolní kluby slouží jako takový doplněk běžné mateřské školy. Jsou zřizovány pro děti od tří do pěti let, které pocházejí z odlišného kulturního prostředí nebo jiných životních podmínek. Právě romské děti v tomhle věku mnohdy z různých důvodů nenavštěvují mateřskou školu a zaostávají tak nad svými vrstevníky. Poslední povinný rok v mateřské škole už jim tolik nepomůže s přípravou na vstup do školy, a proto je nutné, aby co nejdřív navštěvovaly alespoň jeden typ předškolního zařízení. Předškolní kluby mohou tyto děti rozvíjet od základů a posunout je v jejich vývoji. Cíle a organizace jsou velmi podobné formě vzdělávání v mateřské škole.

3.2.2 Přípravné třídy

Pro děti, které pocházejí z odlišného kulturního prostředí nebo jiných životních podmínek, může krajský úřad rozhodnout o zřízení přípravných tříd. Na žádost rodiče a doporučení školského poradenského zařízení v této věci dále rozhoduje ředitel školy. Týká se to především dětí v posledním roce před vstupem do školy nebo dětí s odkladem školní docházky, u kterých se předpokládá, že docházka do přípravné třídy vyrovná jejich příležitosti a žáci se tak posunou ve vývoji. *„Hlavní činností v přípravné třídě je hra, prostřednictvím které dochází ke kvalitativnímu osobnostnímu rozvoji dítěte ve všech sférách. Dbá se na individuální zvláštnosti dítěte, přihlíží se k věku dítěte a jeho schopnostem. Uplatňují se netradiční, alternativní metody a formy práce. Délka vyučovací hodiny je upravována učitelem v závislosti na stavu pozornosti, zájmu a únavě dítěte. V přípravné třídě na konci školního roku dítě nedostává vysvědčení, ale pochvalný list.“* (Bartoňová In Kaleja, 2011, s. 84). Přítomnost v přípravné třídě se nijak nezapočítává do školní docházky na základní škole.

Ne všechny základní školy v dnešní době využívají možnost zřízení přípravných tříd, ale jsou školy, kde to funguje. *„MŠMT ČR uvádí, že většina dětí z přípravných tříd*

zahajuje úspěšně povinnou školní docházku v základních školách (88% dětí, které ukončily přípravnou třídu ve školním roce 2002/2003.“ (Kaleja, 2011, s. 82). Ačkoli jsou tyto údaje zastaralé, myslím, že je důležité, že již v těchto letech byl zaznamenaný takový posun ve vzdělávání romských dětí.

3.3 Základní škola

Na výchovu v rodině a předškolní vzdělávání navazuje základní vzdělávání, které je povinné. Žáci proto musí pravidelně plnit školní docházku a je povinností rodičů, posílat své děti do školy. Rodiče také musí své dítě omluvit v případě jeho nepřítomnosti ve škole.

Základní škola bývá obvykle zřizována obcemi, jejími svazky nebo krajem. Menší počet základních škol je soukromých nebo je zřizuje církve. Základní škola obvykle zajišťuje vzdělávání na dvou stupních. Záleží ale na velikosti školy a počtu obyvatel v místě, kde je škola zřízena. Některé základní školy mají pouze 1. stupeň s tím, že na 2. stupeň žáci dojíždí na jinou základní školu.

Základní škola zajišťuje základní vzdělání, které je v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání. Cílem základní školy je všestranný rozvoj žáků. Důležité je, aby si žáci ze školy odnášeli nejenom vědomosti, ale také spoustu dovedností a návyků, které jim usnadní život ve společnosti. Učitel by měl dbát jak na rozvoj strategií učení, tak na rozvoj schopností, které se týkají samostatnosti, komunikace, spolupráce, vytváření vztahů apod. Ve třídě se snaží žáky vést k toleranci vůči odlišnostem, které se v jejich životě vyskytují, případně usměrňuje jejich chování. Žáci na základní škole by měli být motivováni ke vzdělávání a k tomu, aby se i po dokončení základní školy dále vzdělávali. Může jim to pomoci nejen při výběru povolání, ale také jim to může usnadnit vstup na trh práce a zařazení do pracovního procesu.

3.3.1 Podpůrná opatření

Podpůrná opatření jsou určena žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří je potřebují k tomu, aby mohli vyrovnat své vzdělávací příležitosti s ostatními žáky ve třídě. V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (2017) je uvedeno, že *„podpůrná opatření realizuje škola a školské poradenské zařízení.“* Rozlišujeme pět stupňů podpůrných opatření a jejich přiznání ovlivňuje celá řada faktorů. Podpůrná opatření I. stupně obvykle škola využívá samovolně bez doporučení školského poradenského zařízení. U tohoto stupně musí škola vytvořit plán pedagogické podpory daného žáka, který vychází ze školního vzdělávacího plánu. Podpůrná opatření II. – V. stupně se žákovi přiznávají pouze na podkladě doporučení školského poradenského

zařízení. Pokud mu je některý z těchto stupňů uznán, škola musí pro daného žáka vypracovat individuální vzdělávací plán. Výkony některých žáků neodpovídají očekávaným výstupům, které stanovuje školní vzdělávací program. U žáků, kteří nemají možnosti k dosahování těchto výstupů, můžeme je i celý vzdělávací obsah upravit tak, aby byly v souladu s individuálními možnostmi daného žáka.

Pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jsou doporučena následující podpůrná opatření, která se zakládají na

- a) *„poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení,*
- b) *úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče (u tohoto předmětu však nikoliv s normovanou finanční náročností) a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky,*
- c) *úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,*
- d) *použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů,*
- e) *vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,*
- f) *úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými programy nebo*
- g) *využití asistenta pedagoga, dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících žákovi po dobu jeho pobytu ve škole podporu podle jiného právního předpisu.“ (Vyhláška 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných)*

3.3.2 Asistent pedagoga

Asistent pedagoga je zaměstnanec příslušné školy, který vykonává přímou pedagogickou práci a pomáhá učitelům se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Tuto pozici zřizuje ředitel školy na základě rozhodnutí krajského úřadu. Asistent pedagoga by měl mít úplné středoškolské vzdělání zakončené maturitní zkouškou (nejlépe v pedagogickém oboru), případně kurz pro asistenta pedagoga.

Mezi hlavní činnosti asistenta pedagoga patří:

- a) *„pomocné výchovné práce zaměřené na podporu pedagoga zvláště při práci se skupinou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,*
- b) *pomocné organizační činnosti při vzdělávání skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,*
- c) *pomoc při adaptaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na školní prostředí,*
- d) *pomoc při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází,*
- e) *nezbytnou pomoc žákům při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání nebo školské služby,*
- f) *pomocné výchovné práce spojené s nácvikem sociálních kompetencí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.“* (Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných).

V dnešní době je místo asistenta pedagoga velice častá a hodně využívaná funkce vzhledem k současnému pojetí inkluzivního vzdělávání. Kompetence asistentů pedagoga se mohou lišit, protože na každé škole jsou využíváni jiným způsobem.

Tato pozice byla dříve označována jako romský asistent, avšak v důsledku legislativních změn v roce 2004 ji dnes známe pod pojmem asistent pedagoga. Pape (2007) vyzdvihuje myšlenku, že pokud je na místo asistenta pedagoga přijat Rom, může to mít velice pozitivní vliv nejen na romské žáky, ale také na jejich rodiče. *„Asistent pedagoga se může stát pro mnoho romských žáků „pozitivním vzorem“, nositelem romské kultury, a pro školu prostředníkem k multikulturní výchově. Neméně důležité je také zjištění, že český učitel a asistent – Rom mohou vedle sebe pracovat, mohou se navzájem respektovat, mohou být kolegy, mohou tvořit tým. Toto vidí a pozitivně hodnotí jejich čeští i romští žáci a také jejich rodiče.“* (Pape, 2007, s. 33).

4 Mapování připravenosti romských dětí na školní docházku

4.1 Charakteristika zkoumaného vzorku

Pro výzkumné šetření jsem si vybrala šest základních škol, které jsou zřizovány v okrese Opava (Moravskoslezský kraj). V tomto okrese je 77 obcí (7 měst, 2 městyse) a žije zde přibližně 176 236 obyvatel. Je zde zřízeno 91 mateřských škol a 80 základních škol.

Dvě základní školy, které jsem zařadila do výzkumu, se nachází v městě, které má 5 700 obyvatel. První základní škola má kapacitu až 800 žáků a jsou zde dvě až tři paralelní třídy. Součástí je také základní škola speciální s kapacitou 20 žáků. Na škole působí 42 pedagogů, 14 asistentů pedagoga a 1 speciální pedagog. Psycholog zde působí externě. Druhou základní školu včetně základní školy speciální navštěvuje v současnosti 101 žáků. Pedagogický tým tvoří speciální pedagogové s různou odborností v celkovém počtu 15 učitelů. Škola dále zaměstnává 7 asistentů pedagoga a zajišťuje také pozici školního mediátora, což hodnotím pozitivně zejména, co se týká spolupráce s romskými rodiči. Psychologické služby zde zajišťuje externí pracovník z pedagogicko-psychologické poradny. Na škole je zřizována také přípravná třída, kterou navštěvuje 13 žáků. Děti jsou zde přijímány na základě doporučení školského poradenského zařízení.

Třetí základní škola je zřízena v městě v 2 900 obyvateli. Školu navštěvuje 235 žáků, z čehož 130 je počet žáků na 1. stupni. Škola má k dispozici dvě budovy, přičemž na první budově jsou 1. - 4. ročníky a na druhé budově 5. - 9. ročníky. Ve škole pracuje 18 pedagogů, 6 asistentů pedagoga, 1 školní asistent, 1 školní psycholog a 2 speciální pedagogové.

Čtvrtá základní škola je v obci, která má 746 obyvatel. Je malotřídní a má dva spojené ročníky (1. + 2. ročník, 3. + 4. ročník). Školu v současnosti navštěvuje 29 žáků, které vzdělávají 3 pedagogové s pomocí 1 asistenta pedagoga a 1 školního asistenta.

Pátá základní škola je zřízena v městyse s počtem obyvatel 1 400. Je to plně organizovaná škola, která má k dispozici 1. - 9. ročník a docházejí zde i žáci z okolních vesnic. Kapacita školy je 300 žáků. V současné době ji navštěvuje 205 žáků. Ve škole působí 14 pedagogů, 1 asistent pedagoga a 1 speciální pedagog.

Poslední základní škola se nachází v obci s 635 obyvateli, kde je kapacita 355 žáků. Škola má k dispozici dvě budovy. Na první budovu dochází žáci 1. - 2. ročníku a je zde také mateřská škola. Známé prostředí může dětem, které přicházejí z mateřské školy do

první třídy, usnadnit vstup do školy. Na druhé budově se vzdělávají žáci 3. - 9. ročníku. Ve škole pracuje 13 pedagogů, 3 asistenti pedagoga a 1 speciální pedagog.

Oblast, ve které se nachází tyto základní školy, mi přišla velice zajímavá a pro tento výzkum jsem si ji vybrala hned z několika důvodů.

- Nachází se v Moravskoslezském kraji, který je po Ústeckém kraji považován za kraj s největším rozšířením romského obyvatelstva. Podle zprávy o stavu romské menšiny je v Moravskoslezském kraji 19 základních škol, kde tvoří romské děti více jak 30% z celkového počtu žáků.
- Romská problematika je v současné době velice aktuální téma zvláště v této oblasti se zvýšeným výskytem romské populace, tzn., že i ve třídách bude větší počet romských žáků.
- Žiji zde od narození a mám v plánu zde prožít i následující roky svého života a zajímá mě, jak se situace vyvíjí a jak se bude vyvíjet do budoucna.

Výzkumným šetřením jsem zjišťovala potřebné informace od pedagogů 1. stupně základních škol z dané oblasti, což byly hlavní dvě kritéria výběru respondentů. Jiná kritéria jsem neměla, což se projevilo do jisté míry negativně. Kdybych například rozšířila okruh respondentů a požadovala, že se šetření zúčastní pouze ti pedagogové, kteří mají ve třídě romské dítě, mohla jsem předejít situaci, že by se mi nevracely odpovědi ve smyslu „ve škole nemáme již několik let žádné romské dítě“. Získala bych tak více informací ohledně vzdělávání romských dětí.

Podle prvotních plánů se do výzkumného šetření mělo zapojit 34 učitelů. Nakonec to bylo o něco méně, protože jsem musela z výzkumu vyřadit jednu základní školu. Pedagogy ze tří základních škol jsem oslovila osobně a dodala jsem jim vytištěné dotazníky k vyplnění. Získala jsem zde odpovědi od 21 respondentů. Pedagogy ze zbývajících tří základních škol jsem kontaktovala prostřednictvím e-mailu, protože mi do cesty vstoupilo zavedení nouzového stavu v České republice. Ze dvou těchto škol mi přišla odpověď, že již několik let nemají ve škole žádné romské dítě, a proto mi nemůžou dotazník kompletně vyplnit. Do výzkumu jsem zařadila samozřejmě i tyto odpovědi a získala jsem tedy alespoň částečné informace od 8 respondentů. Z poslední základní školy mi bohužel nepřišly žádné odpovědi, a proto jsem ji musela z výzkumu vyřadit. Mrzí mě to, protože jsem přišla o cenné názory.

Celkem jsem měla k dispozici odpovědi od 29 respondentů.

4.2 Časový harmonogram výzkumného šetření

Realizace výzkumu probíhala od listopadu 2019 do dubna 2020.

Nejprve jsem si musela ujasnit, co bych chtěla prostřednictvím dotazníkového šetření zjistit (cíl výzkumného šetření) a jaký výzkumný vzorek bych k tomu měla použít. To bylo docela jednoduché, protože představu o výzkumu jsem měla a to i o oblasti, ve které bych ho chtěla provádět. Následovalo vytvoření dotazníku, který jsem tvořila v měsíci listopadu 2019. V měsíci lednu 2020 jsem provedla předvýzkum a dala jsem dotazník k nahlédnutí několika osobám včetně vedoucí diplomové práce, abych si potvrdila jeho smysluplnost. Výzkumné šetření jsem začala provádět v únoru 2020, kdy jsem dodala vytištěné dotazníky do tří základních škol. Na začátku března 2020 jsem prostřednictvím e-mailové komunikace kontaktovala zbývající tři základní školy. Jakmile jsem obdržela všechny dotazníky, začala jsem zpracovávat výsledky prostřednictvím grafů a tabulek. Grafy a tabulky jsem volila dle potřeby a podle rozsahu odpovědí u jednotlivých otázek. V průběhu dubna 2020 jsem provedla vyhodnocení celého výzkumu.

4.3 Cíle výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jaká je připravenost romských dětí na vzdělávání a jestli se nějakým způsobem změnila se zavedením povinného předškolního vzdělávání. To začalo platit od školního roku 2017/2018 a protože to není příliš dlouhá doba, pedagogové mohou srovnávat a poskytovat potřebné informace.

Prostřednictvím výzkumného šetření jsem mimo jiné chtěla zjistit, jaký je nynější stav vzdělávání romských dětí ve zkoumané oblasti, která se nachází v okrese Opava. Také jsem si chtěla ověřit, jaké jsou romské děti, které přicházejí v současné době do školy a zjistit, které oblasti zůstávají i nadále problematické.

4.4 Metodologie výzkumného šetření

Vybrala jsem si kvantitativní výzkum a ke sběru dat jsem zvolila metodu dotazníkového šetření, jejímž prostřednictvím jsem chtěla získat informace od pedagogů 1. stupně základních škol v okrese Opava. Nelze zkoumat celou populaci a nebylo by to ani v mých silách, proto jsem zvolila menší skupinu respondentů.

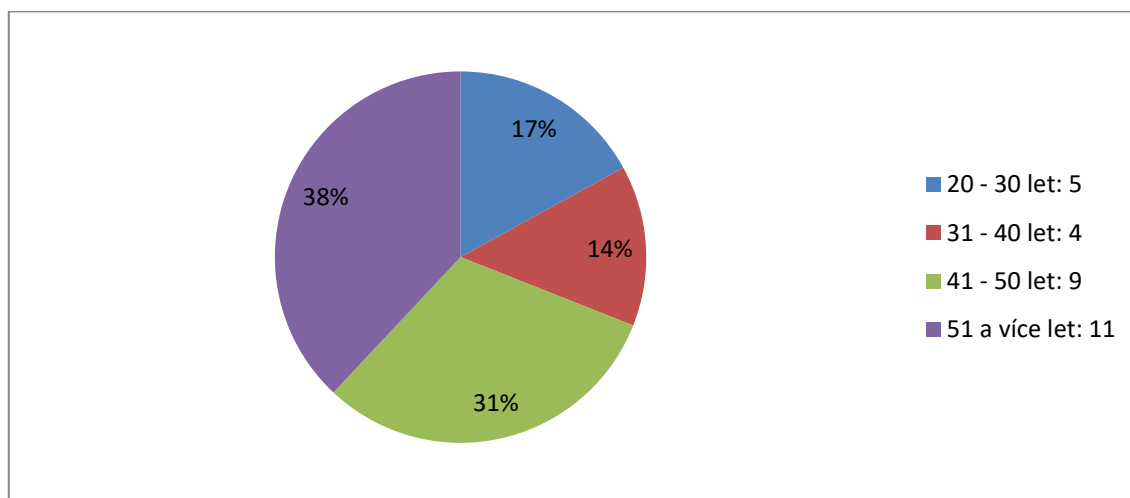
Dotazník byl polostrukturovaný a skládal se z 26 otázek. Uzavřených otázek bylo 6 a pedagogové mohli vybírat z možností ano, ne. U dvou těchto otázek docházelo k rozšíření odpovědi tak, že pokud pedagog zvolil možnost ano, musel svou odpověď konkretizovat. Polouzavřených otázek bylo 16. Odpovědi byly širší, ale také byly pevně

dané a učitelé pouze vybírali možnost, se kterou se ztotožňovali. Otevřené otázky byly 4 a učitelé v nich měli prostor pro vyjádření svého názoru.

První otázky v dotazníku byly zaměřeny na demografické údaje, jako je věk, pohlaví, délka praxe daného pedagoga a počet romských dětí ve třídě. Dále otázky, ve kterých docházelo ke srovnání romských dětí, které žijí v rodinném prostředí a romských dětí, které žijí v institucionálním zařízení. V dotazníku převládaly otázky, které byly zaměřeny na připravenost romských dětí na vzdělávání, změny po zavedení povinného předškolního vzdělávání, nejčastější problémy romských dětí ve vzdělávání a jejich příčiny. Zjišťovala jsem zde také, ve kterých předmětech jsou romští žáci úspěšní a ve kterých mají naopak problémy. Zajímavé se mi zdály otázky ohledně motivace romských dětí a podpory, která se jim ať už nabízí nebo nenabízí. Každý pedagog používá jiné metody výuky a vnímá romského žáka určitým způsobem. Závěrečné otázky zjišťovaly informace, jako je absence romských žáků, jestli se u romských dětí vyskytují výchovné problémy nebo jaká je spolupráce s rodinou. V úplném závěru následovalo doporučení k dané problematice, zkušenosti pedagogů, což byla nepovinná otázka a neočekávala jsem, že by se u toho učitelé nějak více rozepisovali. Závěrečné informace pro mě byly velmi přínosné, ale jelikož je vypsalo jen pár pedagogů, nezařazuji je do zpracování dotazníkového šetření.

4.5 Výsledky a analýza výzkumného šetření

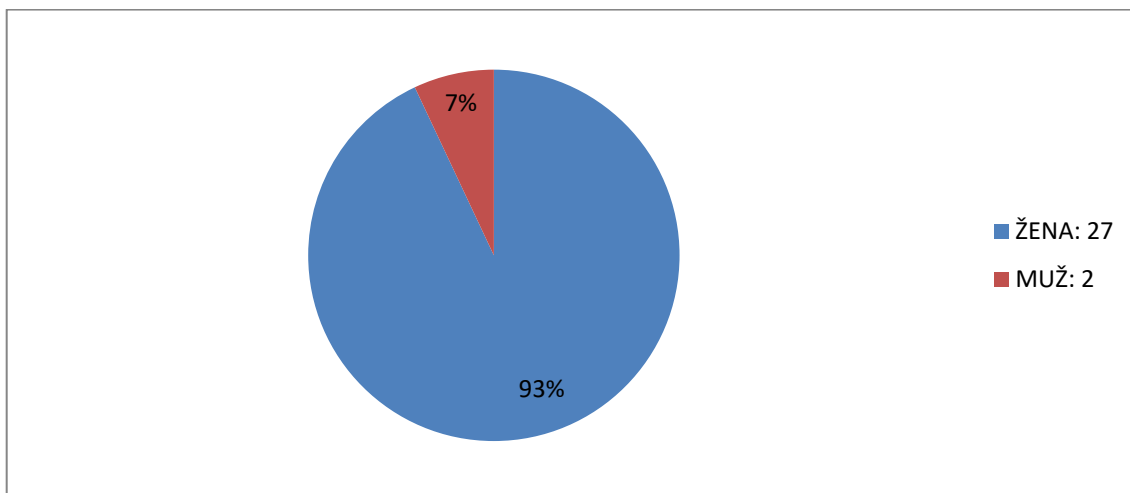
1) Věk



Graf 1 Věk

Z následujícího grafu je patrné, že dotazníkového šetření se zúčastnilo větší množství starších respondentů, což odpovídá i statistikám, které uvádějí, že v České republice převažují starší učitelé. Tento dotazník vyplňovali nejčastěji pedagogové, kteří se zařadili do věkové skupiny 51 let a více (38 %).

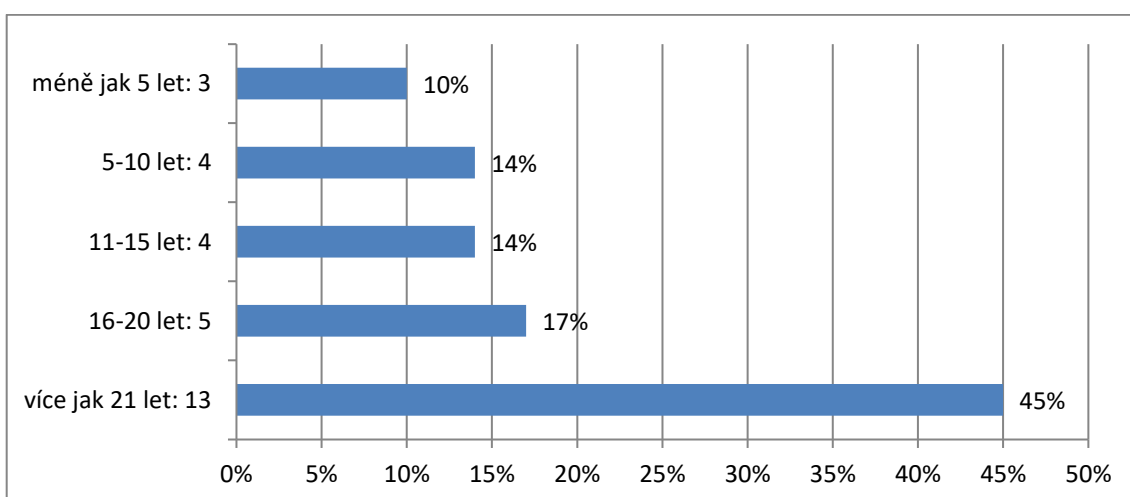
2) Pohlaví



Graf 2 Pohlaví

Výrazný rozdíl mezi pohlavím pedagogů na 1. stupni základních škol asi nikoho nepřekvapí. Z celkového počtu dotazovaných bylo 27 žen (93 %), z čehož vyplývá, že ženy mají na 1. stupni základních škol stále výraznou převahu.

3) Délka pedagogické praxe

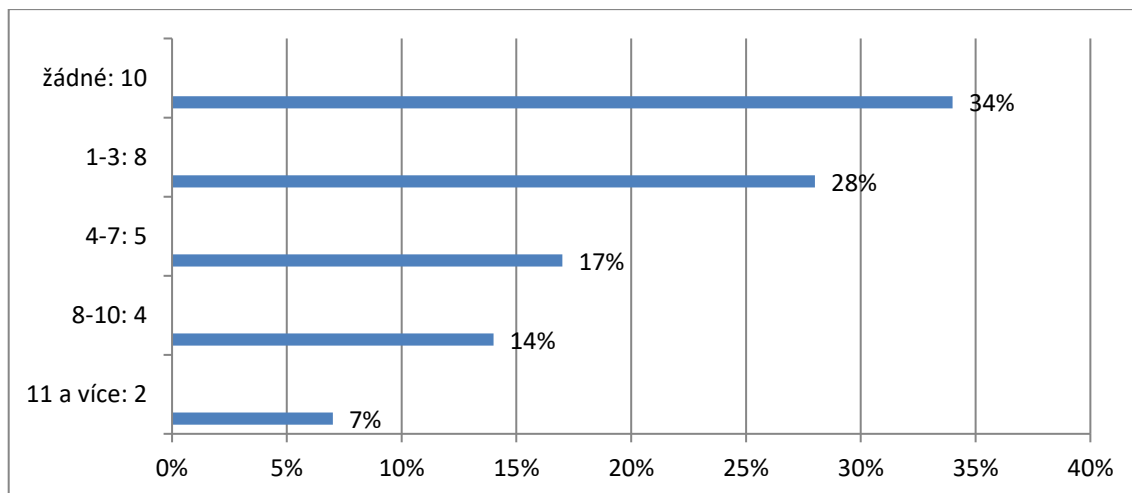


Graf 3 Délka pedagogické praxe

Dotazníkového šetření se v největším počtu zúčastnili pedagogové, kteří uvedli délku své praxe více jak 21 let (45 %), což odpovídá otázce č. 1, kde jsem zjišťovala věk

jednotlivých respondentů. Dotazník tedy vyplňovali zkušení učitelé s bohatou praxí a jejich názory jsou velice cenné pro celý výzkum.

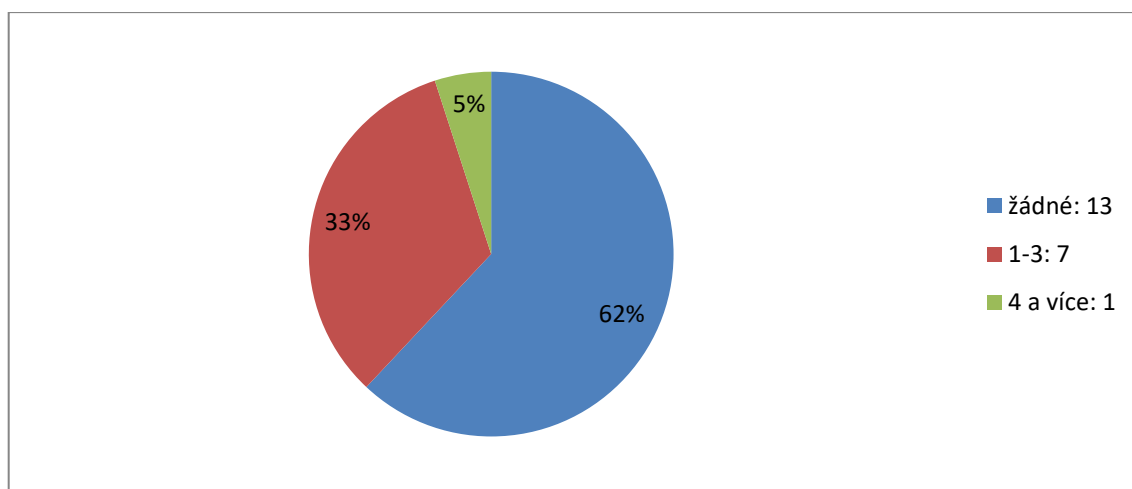
4) Kolik romských dětí máte ve třídě?



Graf 4 Počet romských dětí ve třídě

Nejvíce odpovědí u této otázky bylo zaznamenáno u možnosti „žádné“ (35 %). Toto velké množství je dáno hlavně tím, že 8 pedagogů ze dvou základních škol, které jsem zařadila do výzkumu, uvedlo, že nemají ve třídě žádné romské dítě. Přesněji uváděli, že dané školy již několik let nenavštěvují romští žáci. Z toho například na jiné škole, která se zapojila do výzkumu, tvoří velkou většinu právě romští žáci. Tohle považuji za nezbytné tady uvést. Druhá nejčastější odpověď byla možnost 1-3 romských žáků ve třídě (28 %), což je přínosnější pro výzkum a zkoumání následných souvislostí ve vzdělávání.

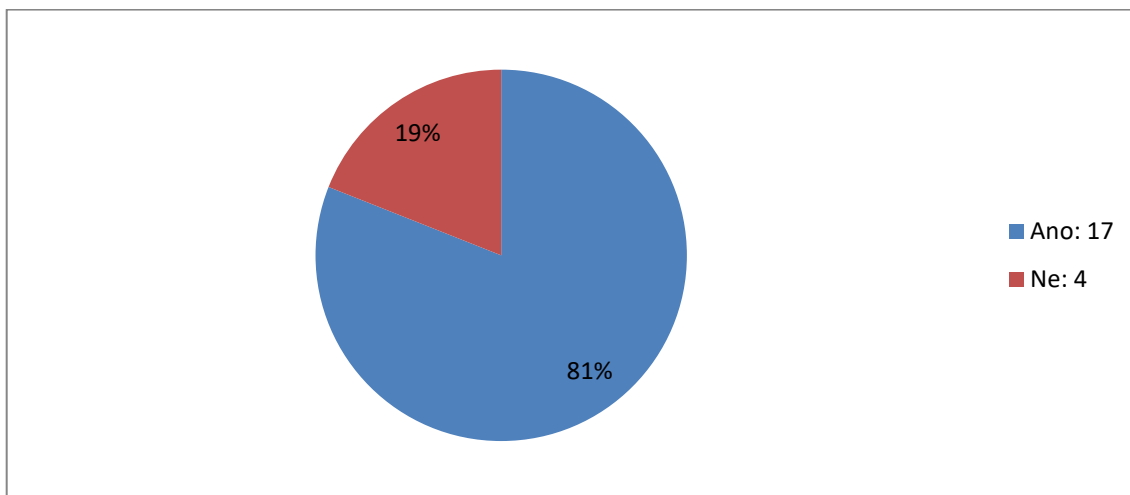
5) Kolik romských dětí ve Vaší třídě žije v institucionálním zařízení?



Graf 5 Počet romských dětí ve třídě, které žijí v dětském domově

V této otázce jsem chtěla zjistit, jaký je přibližný počet romských dětí, které žijí v dětském domově. Odpovědi mě asi nijak nepřekvapily, protože se dá předpokládat, že mezi dětmi, které žijí v dětském domově, jsou i romské děti.

6) Vnímáte nějaký rozdíl ve vzdělávání romských dětí, které žijí v rodinném prostředí a ve vzdělávání romských dětí, které žijí v dětském domově?



Graf 6 Rozdíl mezi vzděláváním romských dětí z rodinného prostředí a z dětského domova

Tato otázka byla velice stručná a osobně mě její výsledky příliš nepřekvapily, protože i já tam pozoruji rozdíly, co se týká například přípravy na vyučování a trávení volného času. Učitelé se shodli v odpovědi „ano“ v počtu 17 dotazovaných (81 %). Pokud pedagog odpověděl ano, musel svou odpověď specifikovat v otázce č. 7. Pokud odpověděl ne, mohl otázku č. 7 přeskočit a pokračovat dál.

7) Pokud jste odpověděli ano, specifikujte prosím svou odpověď a napište zde alespoň tři podstatné rozdíly.

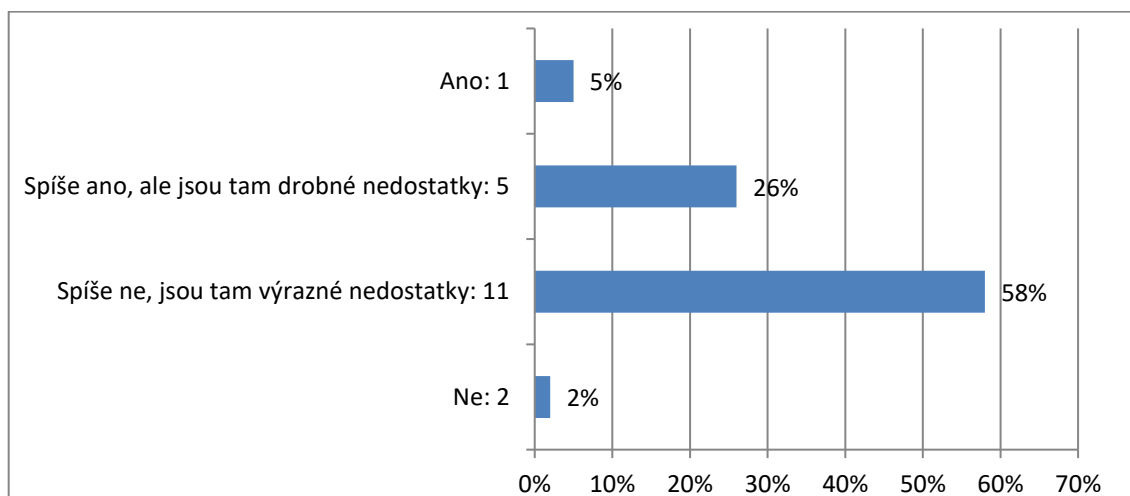
Přehled nejčastějších odpovědí	Počet odpovědí
Pravidelná příprava na vyučování, větší dohled v dětském domově	10
Děti z dětského domova mají v pořádku pomůcky	8
V dětském domově se dětem více věnují, jsou více rozvíjeny a navštěvují kroužky	5
V dětském domově tráví čas smysluplněji, mají více zkušeností a zážitků	5
Lepší hygiena dětí z dětského domova	3

U dětí z dětského domova jsou větší kázeňské problémy, vyskytují se také útky ze školy i dětského domova	3
U dětí z dětského domova není skryté záškoláctví	2
Lepší spolupráce se zaměstnanci dětského domova, než s rodiči	2
Děti z dětského domova jsou více vulgární, objevují se krádeže a celkově je chování horší, než u dětí z rodinného prostředí	1

Tabulka 1 Přehled nejčastějších rozdílů ve vzdělávání romských dětí, které žijí v rodinném prostředí a romských dětí, které žijí v dětském domově

V tabulce uvádím přehled nejčastějších odpovědí, včetně toho, kolikrát se daná odpověď v dotazníku objevila. Tato otázka se zpracovávala těžko, protože byla otevřená a objevovalo se zde větší množství různých odpovědí. Některé odpovědi mě překvapily, jiné jsem očekávala a více méně s nimi souhlasím. Nejčastěji učitelé uváděli, že v dětském domově se s dětmi pravidelněji připravují na vyučování a děti mají lepší kontrolu a dohled.

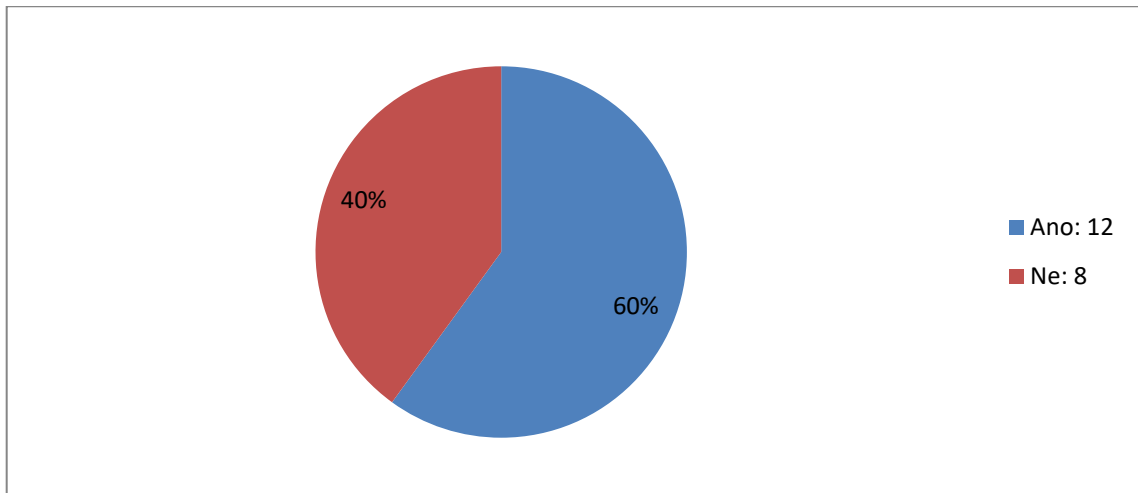
8) Přicházejí romské děti v současnosti do školy připravené?



Graf 7 Připravenost romských dětí na vzdělávání v současnosti

V následujícím grafu si můžeme prohlédnout, jak hodnotili pedagogové současný stav a připravenost romských dětí na školní docházku. Nejvíce jich označilo odpověď „spíše ne, jsou tam výrazné nedostatky“ (58 %). Odpovědi mě nepřekvapily, ale hodnotím pozitivně odpověď „spíše ne“, na rozdíl od definitivní odpovědi „ne“.

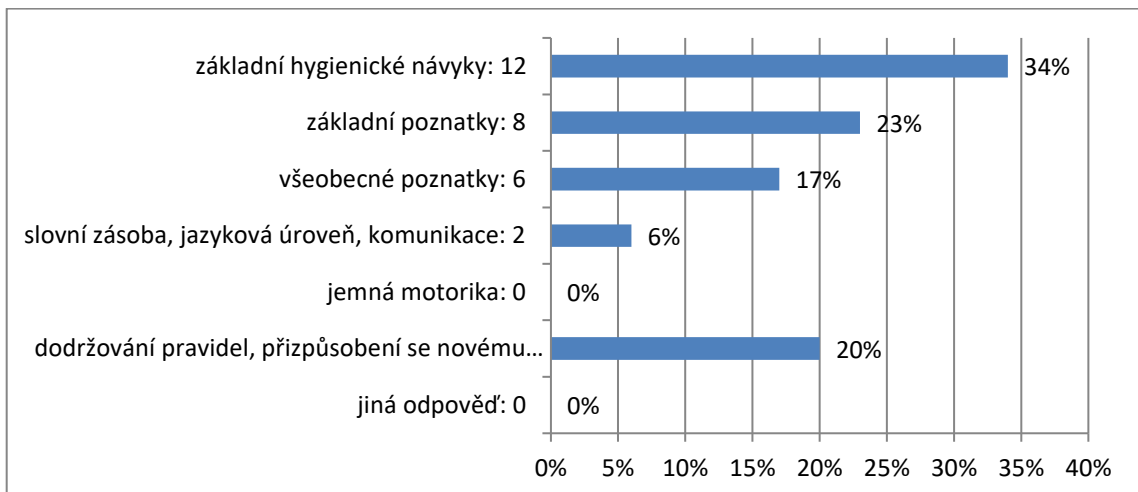
9) Zlepšila se podle Vás připravenost romských dětí se zavedením povinného předškolního vzdělávání?



Graf 8 Zlepšení připravenosti romských dětí po zavedení povinného předškolního vzdělávání

Rozdíl v těchto odpovědích mi nepřijde příliš výrazný, nicméně větší část pedagogů hodnotila pozitivně zavedení povinného předškolního vzdělávání (60 %). Učitelé, kteří odpověděli ano, pokračovali k otázce č. 10, kde mohli specifikovat svůj názor.

10) Pokud jste odpověděli ano, označte maximálně tři odpovědi, ve kterých je změna nejvýraznější.

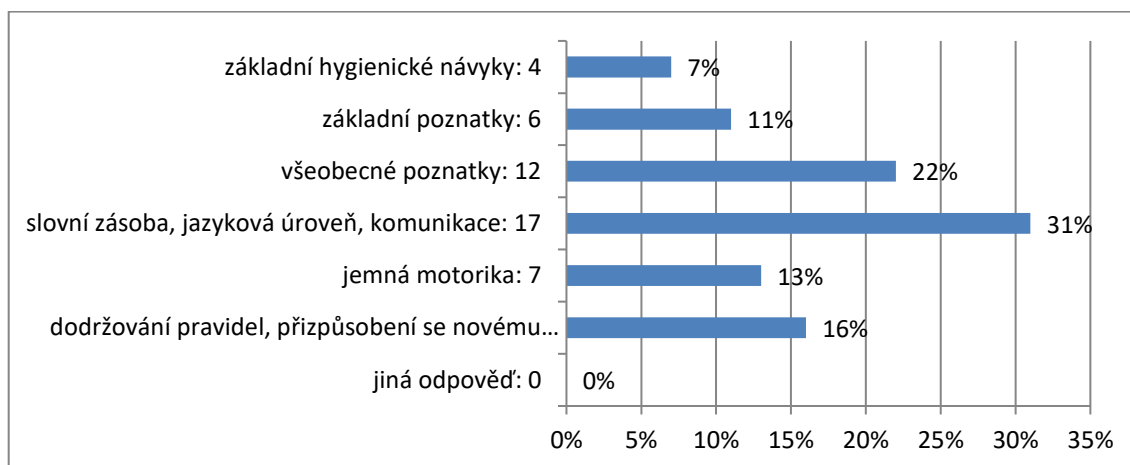


Graf 9 Změna v jednotlivých oblastech u romských dětí po zavedení povinného předškolního vzdělávání

Na tuto otázku odpovídali pouze ti, kteří u předchozí odpovědi zvolili možnost „ano“. Učitelé nejčastěji uváděli, že změna u romských dětí po zavedení povinného předškolního vzdělávání je nejvýraznější v oblasti základních hygienických návyků (34 %) a základních

poznatků, jako je například schopnost napsat své jméno, poznávání barev a čísel do 10 apod. (23 %). Pouze dva pedagogové tvrdili, že výraznou změnu vidí v oblasti slovní zásoby, jazykové úrovně a komunikace (6 %).

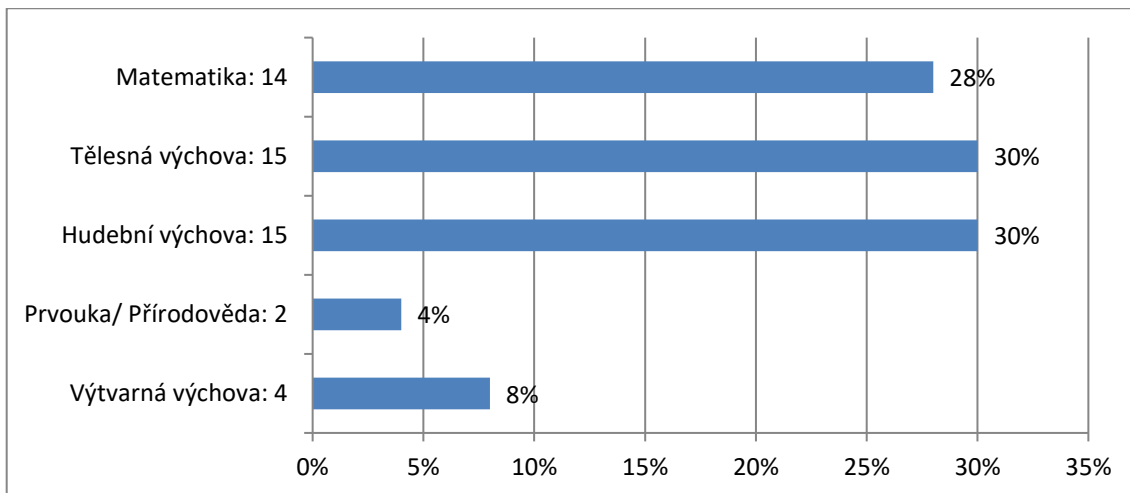
11) S čím podle Vás mají v současnosti i nadále romské děti při vstupu do školy největší problém? Označte maximálně tři odpovědi.



Graf 10 Přehled nejčastějších problémů romských dětí při vstupu do školy

V této otázce mě zajímalo, v čem mají romské děti při vstupu do školy nadále problémy i po zavedení povinného předškolního vzdělávání. Pedagogové to vyhodnotili následovně. Shodovali se, že nejvíce problémů mají romské děti ve slovní zásobě, jazykové úrovni a komunikaci (31 %). Druhou nejčastější odpovědí bylo, že mají problémy ve všeobecných poznacích, jako jsou například rozlišování zvířat, druhů ovoce, předmětů běžných denních činností (22 %). Třetí nejvíce vybranou odpovědí bylo dodržování pravidel a přizpůsobení se novému prostředí (16 %). Další možnosti byly už téměř vyrovnané. Nejméně problematickou hodnotili pedagogové oblast základních hygienických návyků (7 %), z čehož vyplývá, že zavedením povinného předškolního vzdělávání se romské děti naučily hlavně lepší hygieně a péči o sebe.

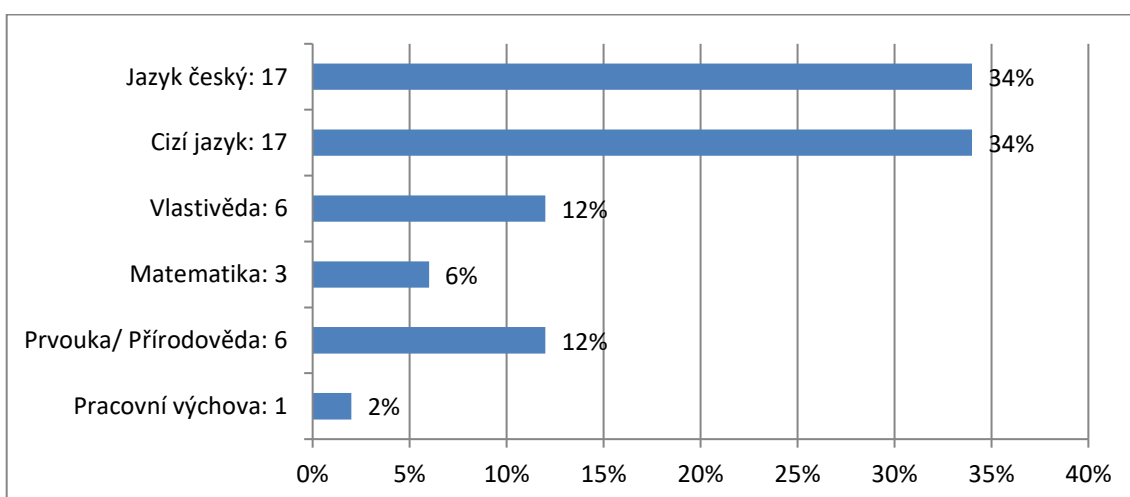
12) Jak je to dále v průběhu vzdělávání, ve kterém předmětu bývají romští žáci úspěšnější? Označte maximálně tři.



Graf 11 Předměty, ve kterých jsou romští žáci úspěšnější

U otázky ohledně úspěšnosti romských žáků se většina pedagogů shodovala a uváděli nejčastěji předměty jako je tělesná výchova (30 %), hudební výchova (30 %) a matematika (28 %). Pozitivně hodnotím, že se mezi nejčastější odpovědi dostala matematika, která je zvláště na 1. stupni základní školy velice důležitá. Pochopení těch nejjednodušších matematických operací a hledání vztahů a souvislostí, přispívá ke zdárnému zvládnutí matematiky i na 2. stupni základní školy.

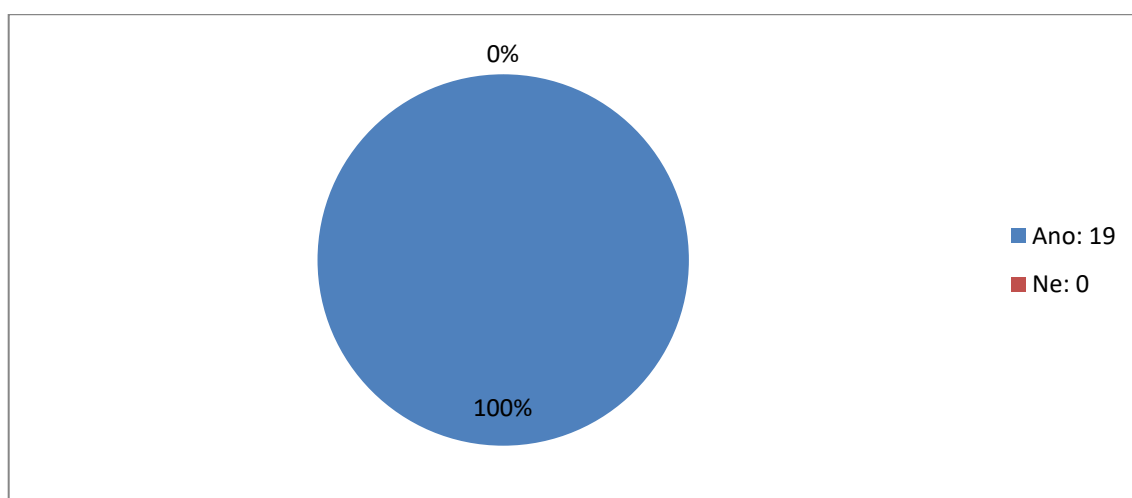
13) Který předmět dělá romským dětem naopak největší problém? Označte maximálně tři.



Graf 12 Předměty, které dělají romským žákům problém

U této otázky se pedagogové také ve velké většině shodovali. Uváděli, že romským dětem dělá největší problém jazyk český (34 %) a cizí jazyk (34 %), což v podstatě souvisí s nízkou jazykovou úrovní a problematickou oblastí slovní zásoby a komunikace. Tato oblast byla uváděna jako problematická již v předchozích otázkách. Na tento okruh by se mělo více zaměřit předškolní vzdělávání a podpora na základní škole, aby romské děti neměly tak výrazné potíže. Také rodičům romských dětí by se měla nabídnout v této oblasti větší podpora, aby věděli, jak mají své děti rozvíjet.

14) Využíváte možnost doučování u romských žáků?



Graf 13 Využívání doučování u romských žáků

Ze všech zaznamenaných odpovědí vyplývá, že romským dětem se nabízí doučování, které ve většině případů poskytuje pedagog nebo asistent pedagoga.

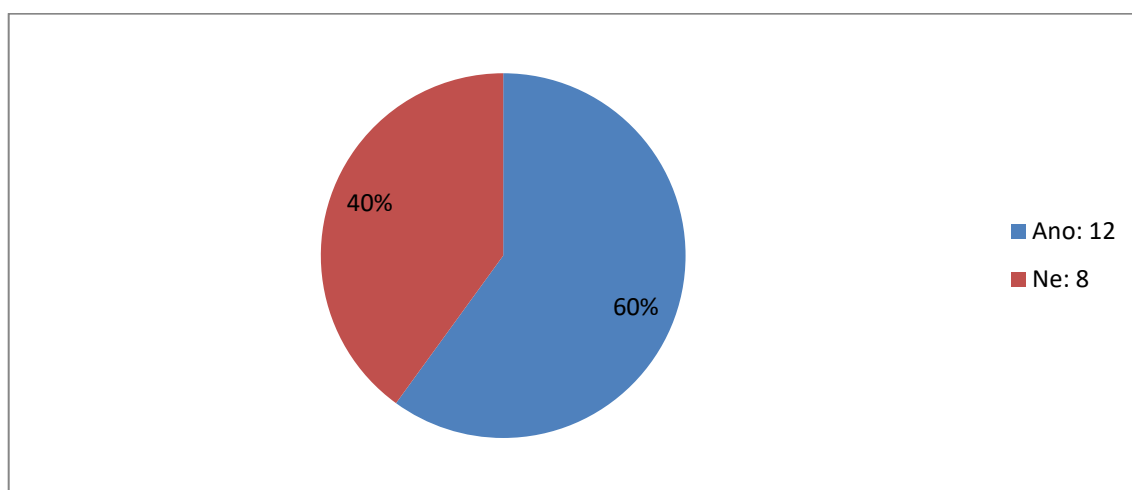
15) Pokud je vaše odpověď ano, jaký má doučování podle Vás efekt?

Přehled nejčastějších odpovědí	Počet odpovědí
Zopakují si učivo, lépe ho pochopí	5
Ujasní si učivo, které nestihnou zvládnout ve vyučování	5
Individuální přístup, více času na žáka a zaměření na konkrétní nedostatky	4
Lépe čtou, píšou, počítají	3
Náhrada za domácí práci a přípravu	2
Vedou se k samostatné práci	1

Tabulka 2 Efekt doučování z pohledu pedagogů

Otázka, ve které jsem zjišťovala efekt doučování, byla otevřená, a proto se zde objevovalo velké množství odpovědí. Většina pedagogů byla konkrétní a tyto odpovědi jsem zaznamenala v tabulce. Někteří pedagogové uváděli pouze odpověď jako „žádný efekt“ (2), „malý efekt“ (2), „mírný efekt“ (1) a „velký efekt“ (2). Pedagogové u této otázky zmiňovali, že mnoho dětí je ze začátku motivováno, snaží se, ale postupně nadšení opadá a žáci odmítají na doučování chodit nebo jsou v odpoledních hodinách unavení. Tady vidím možnost přizpůsobit doučování tak, aby mělo zábavnější formu. Děti by neměly vnímat doučování jako trest, protože pokud dítě na doučování chodit nechce, nikdy to nebude mít takový efekt, jaký by mělo mít.

16) Nabízí se u Vás ve škole romským dětem nějaká další podpora?



Graf 14 Další podpora poskytovaná romským dětem

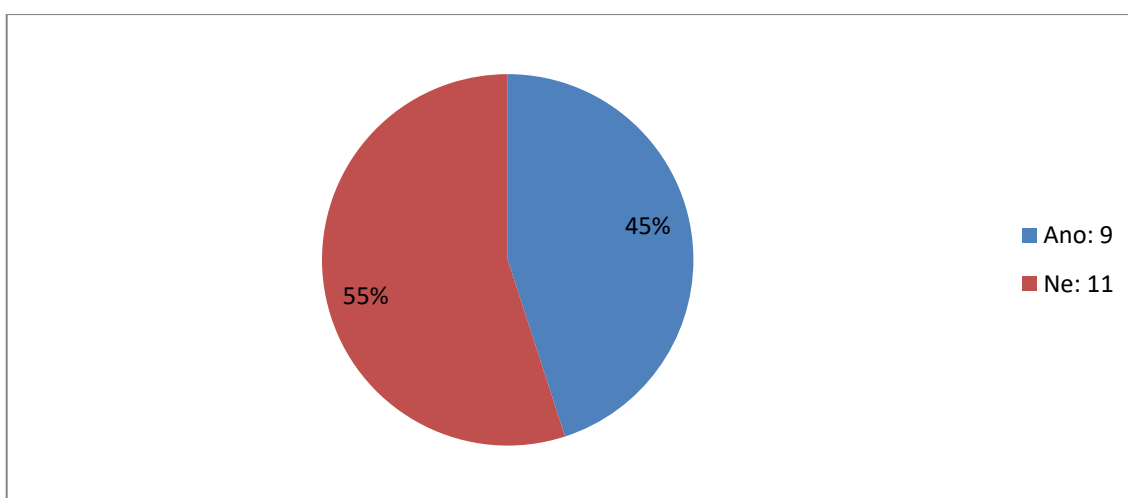
Přehled nejčastějších odpovědí	Počet odpovědí
Asistent pedagoga píše s dětmi úkoly v družině	5
Individuální přístup, zkracování úkolů	2
Pedagogická intervence	2
Podpora inkluzivního vzdělávání IN VIT 2	2
Mimoškolní aktivity	2
Čtenářská gramotnost	1
Příprava na vyučování se školním asistentem	1
Projekt šablony	1
Spolupráce s rodiči – školní mediátorka	1
Speciálněpedagogická intervence	1

Obědy pro děti	1
Ovoce a zelenina do škol	1

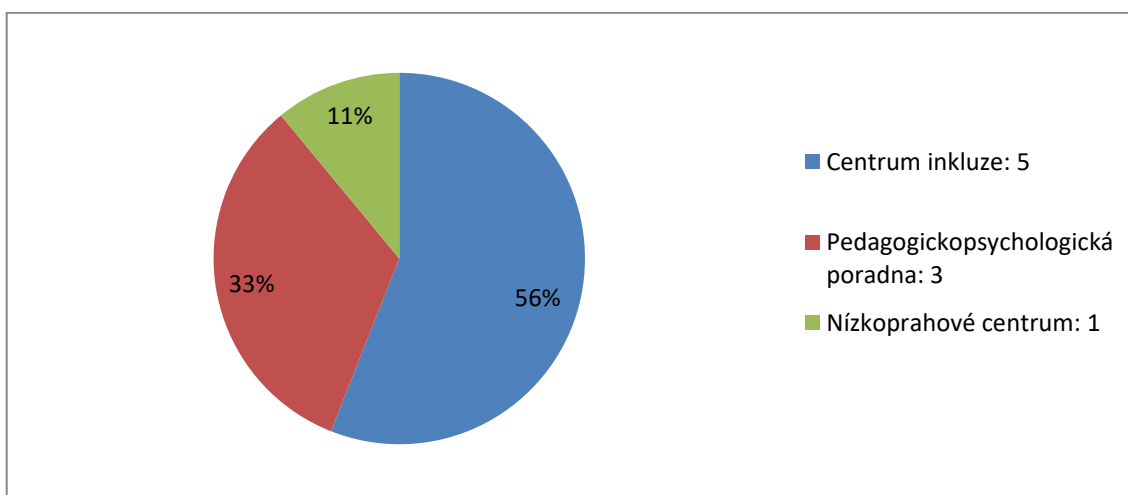
Tabulka 3 Podpora, která se nabízí romským žákům

Z grafu je patrné, že většina pedagogů a škol žákům poskytuje jinou podporu, než je samotné doučování. Z odpovědí bylo zřejmé, že podpora romských dětí je na každé škole jiná. Odpovědi byly velice různorodé a ty nejčastější jsem zaznamenala v tabulce.

17) Spolupracujete s nějakým jiným zařízením nebo organizací při vzdělávání romských dětí?



Graf 15 Spolupráce s jiným zařízením nebo organizací při vzdělávání romských žáků



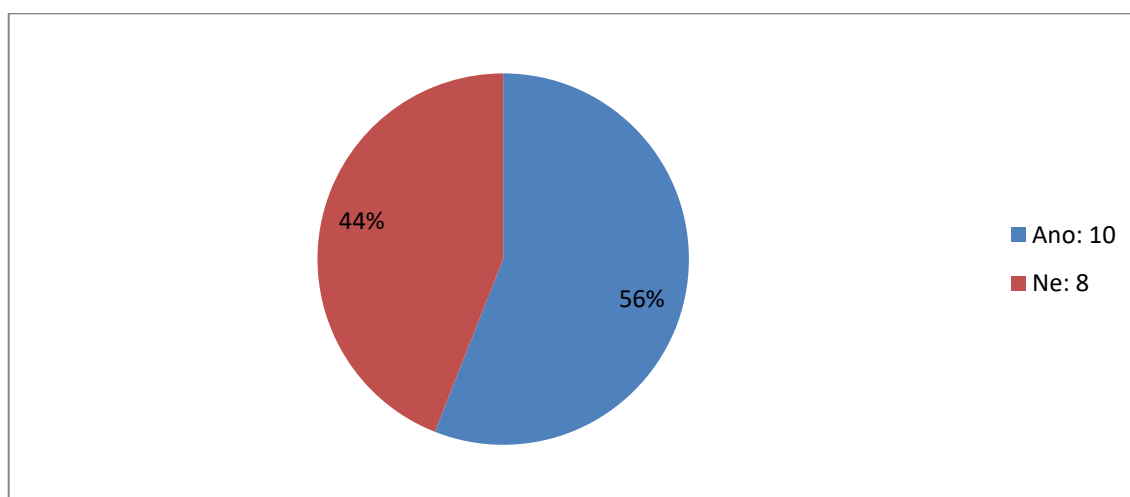
Graf 16 Přehled nejčastějších zařízení a organizací, se kterými pedagogové spolupracují

U vyhodnocování této otázky jsem byla trochu na rozpacích, protože mi příliš nesešla odpověď „ne“ v 55%. Pracovala jsem jako školní asistentka na jedné základní škole, která

se zapojila do výzkumného šetření a vím, že skoro všechny školy, které se do výzkumu zapojily, spolupracují zejména s Centrem inkluze. Možná si to pedagogové neuvědomili, nicméně musím doložit odpovědi, které uvedli v dotazníkovém šetření.

Centrum inkluze o.p.s. je opavská organizace, která nabízí různé služby. Poskytuje podporu zejména pedagogům, dětem a jejich rodinám na Opavsku, které se nacházejí v obtížné životní situaci. Mezi nejčastěji poskytované služby patří doučování, poradenství rodinám v nepříznivé životní situaci a podpora s jejich začleňováním. Zajišťují programy pro školy, organizují besedy pro rodiče a vzdělávací kurzy pro pedagogické pracovníky. Ve dvou městech zřizují předškolní kluby, které se zaměřují na včasnou péči.¹

18) Využíváte u romských dětí nějaké jiné metody, než klasické výukové metody?

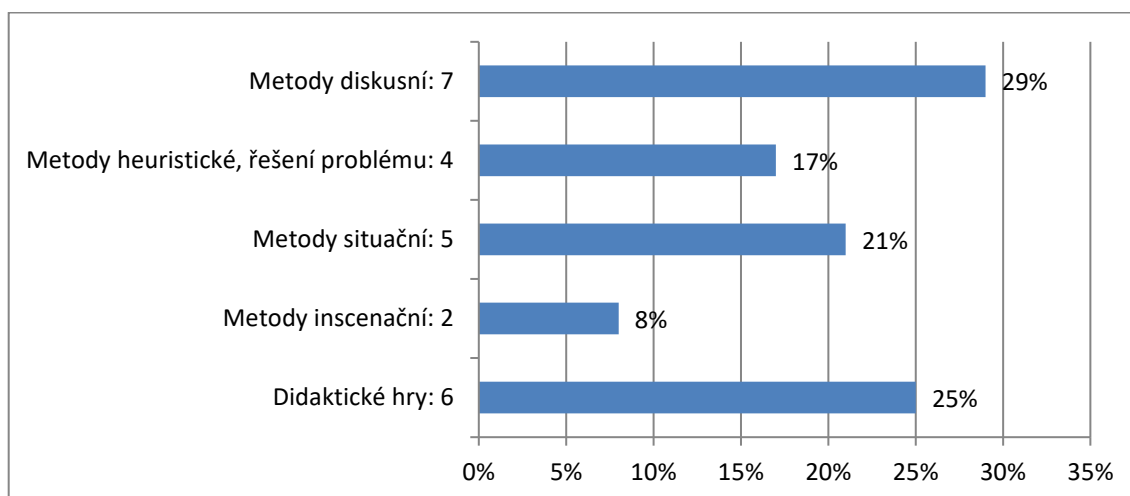


Graf 17 Využívání jiných výukových metod u romských žáků

V této otázce mě zajímalo, jestli učitelé využívají i jiné metody, než klasické. Mezi klasické metody patří metody slovní, které jsou zásadní ve vzdělávacím procesu a tvoří základ všech ostatních metod. Dále to jsou metody názorně demonstrační, kde je podstatou pozorování a předvádění. Mezi klasické metody patří také metody praktické. Jak už vyplývá z názvu, prostřednictvím těchto metod získává žák určité dovednosti, které využije v praktickém životě. Odpovědi byly téměř vyrovnané. Deset pedagogů (56 %) uvedlo, že využívá i jiné výukové metody. Očekávala jsem výraznou převahu v odpovědi „ano“.

¹ Centrum inkluze o.p.s. www.centruminkluze.cz

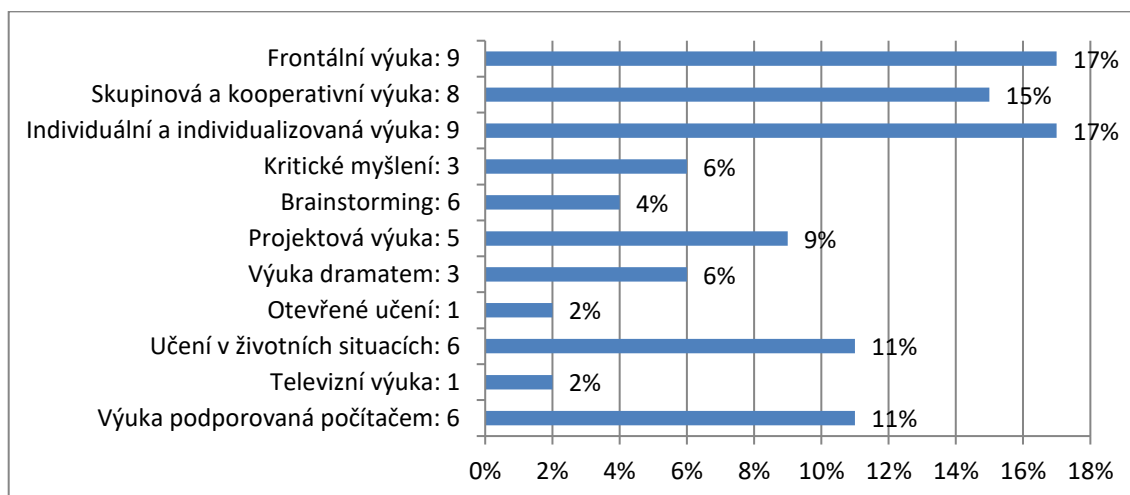
19) Pokud jste odpověděli ano, označte, které aktivizující metody u romských dětí využíváte.



Graf 18 Využití aktivizujících metod ve vyučování u romských žáků

Otázku č. 19 a následující otázku č. 20 vyplňovali pouze ti, kteří uvedli, že využívají u romských dětí i jiné než klasické výukové metody. Mohli vybrat libovolný počet nabízených možností. Nejčastěji volené byly „metody diskusní“ (29 %) a „didaktické hry“ (25 %).

20) Pokud jste v otázce č. 18 odpověděli ano, označte, které komplexní výukové metody u romských dětí využíváte.

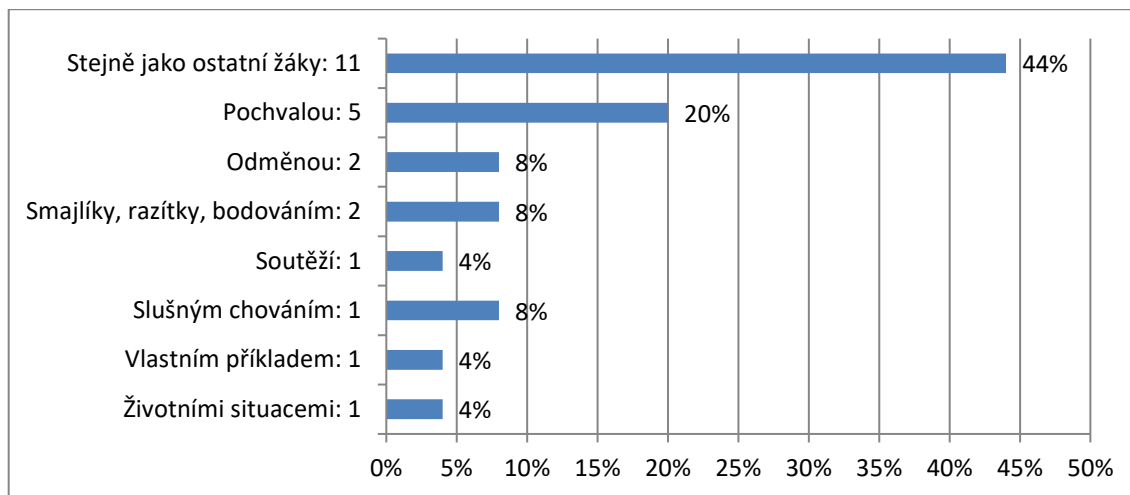


Graf 19 Využití komplexních metod ve vyučování u romských žáků

V této otázce mohli pedagogové vybírat libovolný počet využívaných metod. Uváděli většinou nižší počet. Z grafu je patrné, že mezi nejvyužívanější komplexní metody patří frontální výuka (17 %) a individuální a individualizovaná výuka (17 %), která podporuje

samostatnou práci žáků. Metody jako partnerská výuka, hypnopedie, sugestopedie a superlearning nebyly v dotazníku zmíněny žádným pedagogem.

21) Jak motivujete romské děti?



Graf 20 Způsoby motivace, kterou využívají pedagogové u romských dětí

Tato otázka byla otevřená a zajímalo mě, jaký způsob motivace využívají učitelé u romských dětí. Někteří pedagogové psali konkrétní možnosti a ty jsou zpracovány v grafu. Odpověď „stejně jako ostatní žáky“ (44 %) výrazně převažuje nad všemi ostatními. Z této formulace chápu to, že romské děti jsou stejné jako ostatní děti ve třídě, a proto k nim přistupujeme úplně stejně. Trochu mi tam chybí snaha se dívat na romské dítě jako na individualitu a na dítě, které má doma úplně jiné podmínky a možnosti než ostatní děti ve třídě. Na každé dítě se musíme dívat individuálně a podle toho volit například i způsob motivace. Možná to tak na mě jen působí a pedagogům se prostě jen nechtělo odpověď konkretizovat a rozepisovat.

22) S jakými problémy se setkáváte nejčastěji a které podle vás nejvíce ovlivňují vzdělávání romských dětí? Označte pět, které pokládáte za nejdůležitější.

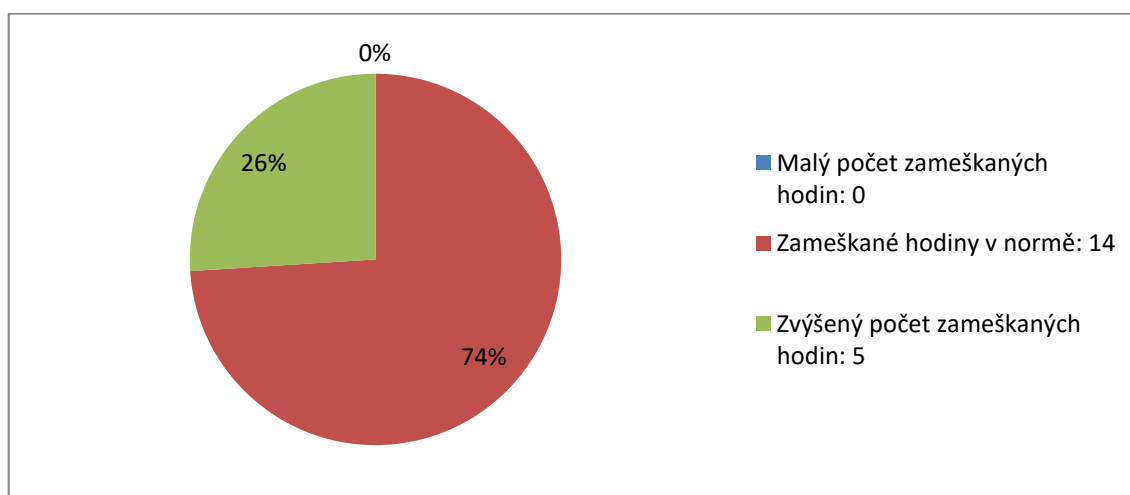
Problémy, se kterými se pedagogové setkávají při vzdělávání romských dětí	Počet odpovědí
Chybějící základní školní pomůcky	15
Nezvyk na denní režim, řád a aktivity vyžadující soustředění	12
Nedostatek času a prostoru na domácí přípravu	12
Neznalost základních pojmů, které jsou potřeba v praktickém životě	11
Nerozvinutá jemná motorika, neznalost kreslení, psaní	7
Jazyková bariéra	6
Problematické vztahy se spolužáky, případně učitelem	3
Priorita pečovat o sourozence než chodit do školy	2
Neschopnost se samostatně rozhodovat	1

Jiné odpovědi:	
Nezájem rodičů o výsledky vzdělávání a domácí přípravu	2
Častá absence	1

Tabulka 4 Přehled nejčastějších problémů, se kterými se setkávají pedagogové při vzdělávání romských dětí

V této otázce mohli pedagogové vybírat až 5 odpovědí podle svých zkušeností. V tabulce jsem seřadila odpovědi od nejčastěji uváděných po ty nejméně volené. Jsou to odpovědi, které se v dotazníku nabízely. Na konci tabulky jsou 2 odpovědi, které učitelé sami vepsali k možnosti „jiná odpověď“. Nejvíce pedagogů uvedlo, že vzdělávání romských žáků nejčastěji ovlivňují chybějící pomůcky, nedostatek času na domácí přípravu a nezvyk na denní režim a řád.

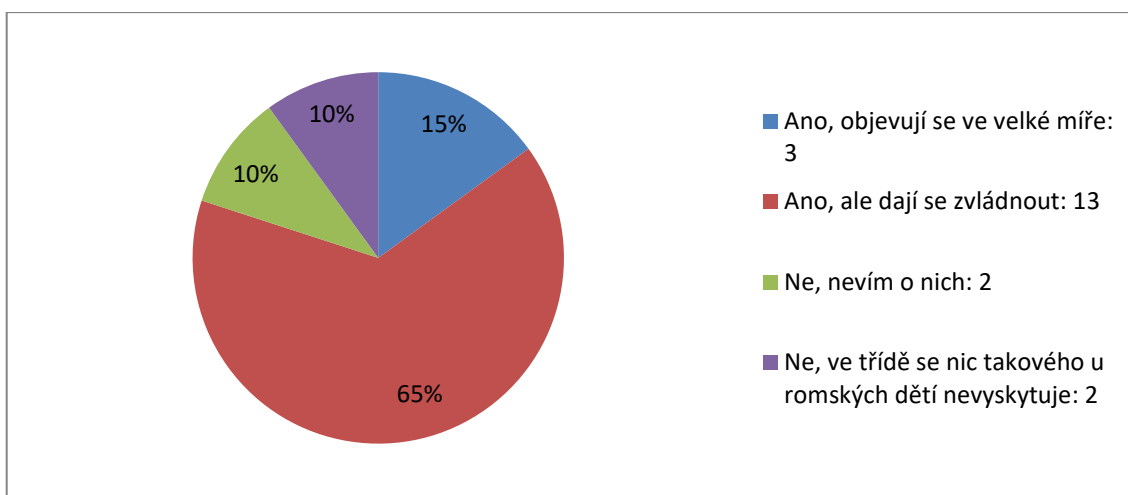
23) Jaká je absence romských dětí?



Graf 21 Absence romských žáků

Otázka ohledně absence romských žáků byla spíše taková doplňující, abych získala přehled i o této oblasti a o tom, do jaké míry právě absence může ovlivňovat průběh výchovně vzdělávacího procesu. Pedagogové, kteří uváděli zvýšený počet zameškaných hodin, se zmiňovali o skrytém záškoláctví ze strany rodičů. Bohužel i tohle se stává, ale z výzkumu jednoznačně vyplývá, že větší část romských dětí má zameškané hodiny v normě a absence tak není hlavním problémem při jejich vzdělávání.

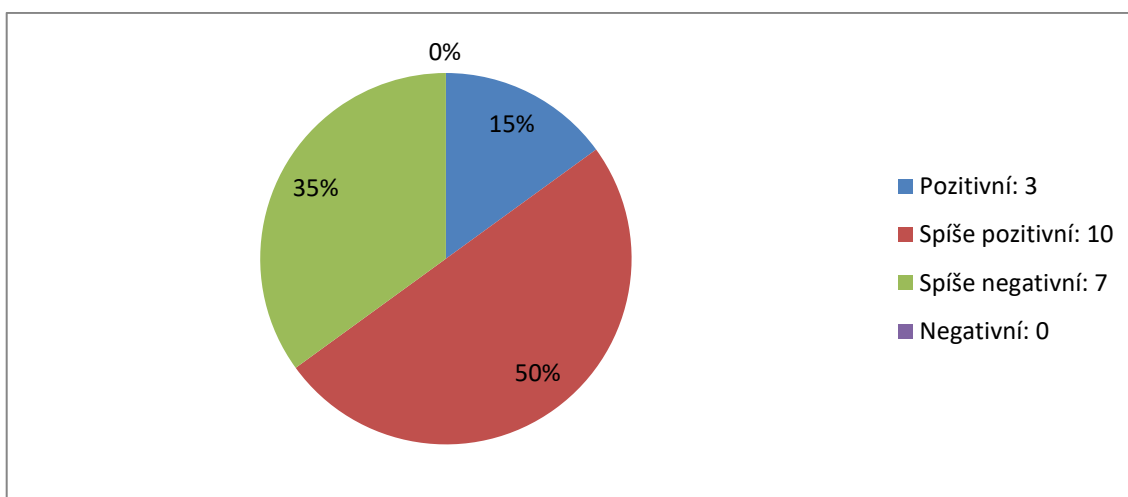
24) Mají romští žáci u Vás ve třídě výchovné problémy?



Graf 22 Výchovné problémy u romských dětí

Na 1. stupni základní školy jsou děti většinou hodné, motivované ke vzdělávání a většina z nich chce mít dobré známky. Učitele berou skoro všichni stále jako vzor. Pokud se výchovné problémy objevují, tak se podle pedagogů dají zvládnout (65 %). Pro lepší přehled jsem mohla požadovat upřesnění odpovědi, abych získala konkrétní informace o výchovných problémech, které mají romské děti na 1. stupni základních škol.

25) Ohodnoťte spolupráci s rodinou romských dětí.



Graf 23 Spolupráce s rodiči

U této otázky větší část učitelů hodnotila spolupráci s rodiči kladně, když dám dohromady odpovědi „pozitivní“ (15 %) nebo „spíše pozitivní“ (50 %). Žádný pedagog nehodnotil spolupráci s rodiči jako výrazně špatnou a proto se odpověď „negativní“ v dotazníku nevyskytla. Jako „spíše negativní“ spolupráci hodnotilo 7 pedagogů ze všech dotazovaných (35 %). Věřím, že právě spolupráce je základem úspěšného vzdělávání

romských žáků. Učitelé i rodiče by měli být motivováni k vytvoření vzájemného a kvalitního vztahu. Vzájemně by měli stimulovat zase další rodiče nebo učitele – méně motivované.

4.6 Závěr výzkumného šetření

Výzkumná část této diplomové práce si kladla za cíl zjistit, jaká je připravenost romských dětí na vzdělávání a jestli se něco změnilo po zavedení povinného předškolního vzdělávání. Prostřednictvím výzkumného šetření jsem také chtěla získat přehled o tom, jaký je současný stav ve vzdělávání romských dětí v jedné konkrétní oblasti, která se nachází v okrese Opava.

Pro výzkumné šetření jsem zvolila kvantitativní výzkum a metodu dotazníkového šetření. Respondentů bylo 29 a stali se jimi učitelé 1. stupně základních škol z dané oblasti. Jedna škola musela být z výzkumu vyřazena.

Prostřednictvím výzkumného šetření jsem dosáhla požadovaných cílů a mohla jsem si tak odpovědět na otázky, které jsem si položila před realizací celého výzkumu.

1) *Jsou romské děti v současnosti připraveny na školní docházku?*

Z uváděných odpovědí v dotazníku vyplývá, že romské děti stále nejsou stoprocentně připraveny na vstup do školy. Objevují se u nich výrazné nedostatky zejména v oblasti slovní zásoby, jazykové úrovně a komunikace. Dále mají problémy ve všeobecných poznatcích, jako je například rozlišování druhů ovoce, zvířat nebo předmětů běžných denních činností apod. Další výrazné potíže jsou patrné v oblasti dodržování pravidel a přizpůsobení se novému prostředí. Jako nejméně problematickou hodnotili pedagogové oblast základních hygienických návyků.

2) *Změnila se připravenost se zavedením povinného předškolního vzdělávání?*

Větší část učitelů se shodla, že došlo ke změně u romských dětí při vstupu do školy po zavedení povinného předškolního vzdělávání. Nejvýraznější změnu vidí v oblasti základních hygienických návyků, což si teď pouze potvrzujeme z předchozí otázky. Druhou výraznou změnu vidí v oblasti základních poznatků, jako je například poznávání barev a čísel do 10, schopnost napsat své jméno apod. Tyto oblasti jsou pozitivně ovlivňovány zavedením povinného předškolního vzdělávání.

Oblast jemné motoriky, slovní zásoby, jazykové úrovně a komunikace však zůstává s velice nízkými hodnotami, a to mě nutí k zamyšlení. Na tyto sféry se dle mého nestačí

zaměřit, až v předškolním věku. Oblasti jemné motoriky, slovní zásoby a celkově komunikace je nutné rozvíjet u dětí již v raném věku. Obě tyto oblasti spolu úzce souvisí a vzájemně se ovlivňují.

Osobně si myslím, že povinné předškolní vzdělávání je jistě přínosné, ale že by se mělo začít s včasnější péčí. Romské maminky by měly mít od narození svých dětí více podpory a to v takových oblastech, aby dokázaly svým dětem vytvořit podnětné prostředí. Aby se i ony mohly naučit, jak mají své děti smysluplně rozvíjet. Mnohé z nich vůbec neví, co je žádoucí a co je naopak nežádoucí, případně jaké to může mít do budoucna následky.

3) Jaký je současný stav vzdělávání romských dětí ve zkoumané oblasti?

Romské děti mají i nadále problémy v mnoha oblastech při vstupu do školy. Přípravenost na školní docházku se však zlepšila po zavedení povinného předškolního vzdělávání. Pomoc při vzdělávání nabízí v této oblasti zejména Centrum inkluze o.p.s., které nabízí široký okruh služeb.

Učitelé jako takoví mi nesmírně pomohli, když vypracovali dotazník k této diplomové práci. Jejich odpovědi přispěly nejenom k tomu, abych získala potřebná data, ale také k tomu, abych si uvědomila, co všechno ovlivňuje vzdělávání romských žáků a na co já osobně se jako pedagog zaměřím. Při vyhodnocování výsledků jsem také přehodnotila názor, že délka pedagogické praxe je to nejdůležitější. Ne každý učitel, který má dvacetiletou praxi nám může předat to podstatné a žádoucí. Zkušenost je důležitá, ale zároveň je potřeba s ní hýbat a stále se učit novým věcem. Ve školách jsou totiž stále pedagogové, kteří neznají romskou minoritu, nezajímají se o jejich rodinné prostředí a nezohledňují jejich odlišnosti. Někteří o to nemají ani zájem.

V úplném závěru výzkumného šetření bych ráda zdůraznila několik důležitých věcí a možná i vlastních přání. Jde například o to, aby podpora začala v romských rodinách a u těch nejmenších dětí, protože doba od narození po nástup do školy je velice důležité období, které by nemělo být opomíjené. Musíme se snažit romskou populaci motivovat, a to jak ke vzdělávání, tak ke smysluplnému trávení volného času. Zvýšit by se dle mého měla zaměstnanost Romů, a to nejen proto, aby na tom byli finančně lépe, ale aby si mohli vytvářet potřebné návyky pro život, a to vše pak předávat svým dětem. Systém by měl být provázaný, měl by více dohlížet a motivovat. Uvidíme, jak bude vypadat situace se

vzděláváním romských žáků za pár let, jestli se zase něco změní nebo bude současný stav přetrvávat.

Závěr

Problematika vzdělávání romských žáků je v současné době velice aktuálním tématem. Zvláště v oblastech s větším rozšířením romského obyvatelstva, a tím i romských žáků ve třídách, se učitelé setkávají s celou řadou situací a problémů, které souvisí s odlišnostmi tohoto etnika.

Vzdělávání Romů má mnoho specifík, která vycházejí zejména z kulturních odlišností. Odborníci se shodují na tom, že je potřeba motivovat Romy ke vzdělávání a rozvinout v nich potřebu se vzdělávat. Tohle je totiž velice důležitá cesta, jak jim pomoci se začlenit do majoritní společnosti a zajistit jim tak rovnocenné příležitosti pro život. Je potřeba začít v rodinách a orientovat se na podporu rodičů těch nejmenších dětí.

Cílem této diplomové práce bylo zjistit, jak jsou na tom romské děti s připraveností do školy po zavedení povinného předškolního vzdělávání a ve kterých oblastech nastaly změny, případně, které oblasti zůstávají i nadále problematické.

První kapitola diplomové práce přináší teoretické poznatky, týkající se specifík Romů, které nám mohou pomoci pochopit romskou mentalitu. Věnuji se zde období dětství, které je u romských dětí zkrácené, ale velmi důležité. Ve zbývajících částech se zabývám romskou rodinou a výchovou. Zaměřuji se zde na odlišnosti mezi romskou rodinou včetně výchovy a rodinou majoritní společnosti. V závěru této kapitoly se zmiňuji o romském jazyce, protože právě jazyk mnohdy vytváří u romských dětí bariéru s okolním světem.

Ve druhé kapitole se v první řadě věnuji vzdělávání Romů v minulosti, kde jsem z dostupných informací popsala stručný přehled toho, jak to bylo se vzděláváním Romů v minulých letech. Druhá a rozsáhlejší část se zabývá současným vzděláváním romských dětí na 1. stupni základní školy. V závěru této části jsem se zaměřila na specifika výukových metod a forem, kde jsem v krátkosti popsala metody, které jsou hodnoceny jako nejpřínosnější ve vzdělávání romských žáků.

V poslední teoretické části se věnuji podpurným mechanismům ve vzdělávání, zvláště se zaměřením na koncept včasné péče.

V praktické části uvádím výsledky dotazníkového šetření, jehož cílem bylo zjistit, jaká je připravenost romských dětí na vstup do školy po zavedení povinného předškolního vzdělávání a jaký je současný stav vzdělávání romských žáků ve zkoumané oblasti.

Musíme mít na paměti, že mezi námi vždycky budou osoby, teď to se netýká pouze romského etnika, které nebudou ke vzdělávání motivovány a budou ho do jisté míry odmítat. Nikdo a nic je nedonutí změnit svůj postoj. My – jakožto pedagogové – však můžeme tyto děti motivovat alespoň ve škole, ocenit veškerou jejich snahu, podporovat je v tom, aby zažily úspěch a měly chuť se dále vzdělávat. Tuto naši snahu by měla doprovázet komplexní a propracovaná spolupráce všech systémů a institucí, které se zabývají romskou problematikou.

Seznam použitých zdrojů

Literatura

1. BAKALÁŘ, Petr. *Psychologie Romů*. Praha: Votobia, 2004. Kontroverzně. ISBN 80-7220-180-8.
2. BALVÍN, Jaroslav. *Metody výuky romských žáků*. Praha: Radix, 2007. ISBN 978-80-86031-73-6.
3. BALVÍN, Jaroslav. *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém*. Praha: Radix, 2004. ISBN 80-86031-48-9.
4. BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Kapitoly ze specifických poruch učení I*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-3613-0
5. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 2. vydání. Brno: Edika, 2015. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0793-9.
6. BIDDULPH, Steve. *Proč jsou šťastné děti šťastné*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2000. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-411-7.
7. CÍLKOVÁ, Eva a Petra BOREŠOVÁ. *Náměty pro multikulturní výchovu: poznáváme jiné národy*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-890-6.
8. ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
9. HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3070-7.
10. HERMAN, Marek. *Najděte si svého maršána: ...co jste vždycky chtěli vědět o psychologii, ale ve škole vám to neřekli...* 3. vydání. Ilustroval Martin ŠRUBAŘ. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-260-6070-3.
11. KALEJA, Martin. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7368-943-8.
12. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0.
13. MATĚJČEK, Zdeněk. *Rodiče a děti*. Třetí, upravené vydání (ve Vyšehradu první). Praha: Vyšehrad, 2017. ISBN 978-80-7429-797-7.
14. NAKONEČNÝ, Milan. *Úvod do psychologie*. Praha: Academia, 2003. ISBN 80-200-0993-0.

15. NEČAS, Ctibor. *Romové v České republice včera a dnes*. 5. dopl. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0497-4.
16. PAPE, Iveta. *Jak pracovat s romskými žáky*. Praha: Slovo 21, 2007.
17. PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.
18. PŘINOSILOVÁ, Dagmar. *Diagnostika ve speciální pedagogice: texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-157-7.
19. ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Dětská klinická psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada, 1995. ISBN 80-7169-168-2.
20. SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7.
21. ŠIL, Přemysl a Jana KAROLOVÁ. *Já člověk: alternativní výuka psychologie pro střední školy*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2004. ISBN 80-7182-175-6.
22. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1999. ISBN 80-7067-953-0.
23. ŠIŠKOVÁ, Tatjana, ed. *Výchova k toleranci a proti rasismu: [multikulturní výchova v praxi]*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-182-2.
24. ŠOTOLOVÁ, Eva. *Vzdělávání Romů*. Vyd. 4., V nakl. Karolinum 2., rozš. a upr. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1909-5.

Internetové zdroje

25. *Centrum inkluze, o.p.s.* [online]. 2019 [cit. 2020-05-14]. Dostupné z: <http://www.centruminkluzecz/>
26. *Český statistický úřad* [online]. [cit. 2020-05-14]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/>
27. *Koncepce včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí v oblasti vzdělávání. Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* [online]. [cit. 2020-05-14]. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/knihovna-koncepci/akcni-plan-vcasna-pece/intextkonceptevcasnepece.pdf
28. *Podpůrná opatření. Katalog podpůrných opatření* [online]. [cit. 2020-05-14]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/>
29. *Předškolní kluby. Člověk v tísní* [online]. [cit. 2020-05-14]. Dostupné z: <https://www.clovekvtisni.cz/co-delame/socialni-prace-v-cr/predskolni-kluby>

30. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2018 [cit. 2020-05-14]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-od-1-1>
31. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2017 [cit. 2020-05-14]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/41216/>
32. Slovní hodnocení. *Alternativní školy* [online]. [cit. 2020-05-15]. Dostupné z: <http://www.alternativniskoly.cz/pouzite-terminy/slovni-hodnoceni/>
33. *Slovník cizích slov* [online]. [cit. 2020-05-15]. Dostupné z: <https://slovník-cizich-slov.abz.cz/>
34. Tradiční život Romů. *Romové v České republice* [online]. [cit. 2020-05-14]. Dostupné z: <http://romove.radio.cz/cz/clanek/18197>
35. Údaje o místech z výzkumu. *Wikipedie, otevřená encyklopedie* [online]. [cit. 2020-05-14]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Hlavní_strana
36. Vyhláška 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. *Zákony pro lidi* [online]. [cit. 2020-05-14]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>
37. Vzdělávací metodologie pro podporu romských žáků. *Agentura pro sociální začleňování* [online]. 2004 [cit. 2020-05-14]. Dostupné z: https://www.socialni-zaclenovani.cz/dokument/phare_vzdelavaci-metodologie-pro-podporu-romskych-zaku_prvni-stupen-pdf/
38. Vzdělávání Romů v České republice. *Hospodářská a kulturní studia* [online]. 2019 [cit. 2020-05-14]. Dostupné z: http://www.hks.re/wiki/doku.php?id=vzdelavani_romu_v_ceske_republice

Seznam grafů, tabulek a příloh

Graf 1 Věk

Graf 2 Pohlaví

Graf 3 Délka pedagogické praxe

Graf 4 Počet romských dětí ve třídě

Graf 5 Počet romských dětí ve třídě, které žijí v dětském domově

Graf 6 Rozdíl mezi vzděláváním romských dětí z rodinného prostředí a z dětského domova

Graf 7 Připravenost romských dětí na vzdělávání v současnosti

Graf 8 Zlepšení připravenosti romských dětí po zavedení povinného předškolního vzdělávání

Graf 9 Změna v jednotlivých oblastech u romských dětí po zavedení povinného předškolního vzdělávání

Graf 10 Přehled nejčastějších problémů romských dětí při vstupu do školy

Graf 11 Předměty, ve kterých jsou romští žáci úspěšní

Graf 12 Předměty, které dělají romským žákům problém

Graf 13 Využívání doučování u romských žáků

Graf 14 Další podpora poskytovaná romským dětem

Graf 15 Spolupráce s jiným zařízením nebo organizací při vzdělávání romských žáků

Graf 16 Přehled nejčastějších zařízení a organizací, se kterými pedagogové spolupracují

Graf 17 Využívání jiných výukových metod u romských žáků

Graf 18 Využití aktivizujících metod ve vyučování u romských žáků

Graf 19 Využití komplexních metod ve vyučování u romských žáků

Graf 20 Způsoby motivace, kterou využívají pedagogové u romských dětí

Graf 21 Absence romských žáků

Graf 22 Výchovné problémy u romských dětí

Graf 23 Spolupráce s rodiči

Tabulka 1 Přehled nejčastějších rozdílů ve vzdělávání romských dětí, které žijí v rodinném prostředí a romských dětí, které žijí v dětském domově

Tabulka 2 Efekt doučování z pohledu pedagogů

Tabulka 3 Podpora, která se nabízí romským žákům

Tabulka 4 Přehled nejčastějších problémů, se kterými se setkávají pedagogové při vzdělávání romských dětí

Příloha č. 1 Dotazník pro učitele 1. stupně základních škol

Přílohy

Příloha č. 1 Dotazník pro učitele 1. stupně základních škol

Dobrý den,

jmenuji se Barbora Karásková a jsem studentka 5. ročníku oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a speciální pedagogika na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Chtěla bych požádat pedagogy, kteří pracují na 1. stupni základních škol o vyplnění tohoto dotazníku. Skládá se především z uzavřených otázek, kdy máte na výběr z předem daných odpovědí. Objevuje se zde také několik otevřených otázek, kde je nutné napsat Vaši stručnou odpověď. Dotazník vznikl za účelem zjištění informací k mé diplomové práci na téma Romské děti a jejich vzdělávání na 1. stupni ZŠ. Cílem je zjistit, jaká je připravenost romských dětí na školní docházku, jestli v některých oblastech nastaly změny po zavedení povinného předškolního vzdělávání a jaká je současná situace ve vzdělávání romských dětí v této oblasti. Dotazník je anonymní a výsledky budou použity výhradně ke zpracování diplomové práce.

1. Věk

- a) 20 – 30 let
- b) 31 – 40 let
- c) 41 – 50 let
- d) 51 a více let

2. Pohlaví

- a) Žena
- b) Muž

3. Délka pedagogické praxe

- a) méně jak 5 let
- b) 5 – 10 let
- c) 11 – 15 let
- d) 16 – 20 let
- e) více jak 21 let

4. Kolik romských dětí máte ve třídě?

- a) žádné
- b) 1 – 3
- c) 4 – 7
- d) 8 – 10
- e) 11 a více

5. Kolik romských dětí ve Vaší třídě žije v institucionálním zařízení?

- a) žádné
- b) 1 - 3
- c) 4 a více

6. Vnímáte nějaký rozdíl ve vzdělávání romských dětí, které žijí v rodinném prostředí a ve vzdělávání romských dětí, které žijí v dětském domově?

- a) ano
- b) ne

7. Pokud jste odpověděli ano, specifikujte prosím svou odpověď a napište zde alespoň tři podstatné rozdíly.

8. Přicházejí romské děti v současnosti do školy připravené?

- a) ano
- b) spíše ano, ale jsou tam drobné nedostatky
- c) spíše ne, jsou tam výrazné nedostatky
- d) ne

9. Zlepšila se podle Vás připravenost romských dětí se zavedením povinného předškolního vzdělávání?

- a) ano
- b) ne

10. Pokud jste odpověděli ano, označte maximálně tři odpovědi, ve kterých je změna nejvýraznější.

- a) základní hygienické návyky
- b) základní poznatky (barvy, čísla do 10, napsat své jméno, apod.)
- c) všeobecné poznatky (zvířata, druhy ovoce, předměty běžných denních činností aj.)
- d) slovní zásoba, jazyková úroveň, komunikace
- e) jemná motorika
- f) dodržování pravidel, přizpůsobení se novému prostředí
- g) jiná odpověď:

11. S čím podle Vás mají v současnosti i nadále romské děti při vstupu do školy největší problém? Označte maximálně tři odpovědi.

- h) základní hygienické návyky
- i) základní poznatky (barvy, čísla do 10, napsat své jméno, apod.)
- j) všeobecné poznatky (zvířata, druhy ovoce, předměty běžných denních činností aj.)
- k) slovní zásoba, jazyková úroveň, komunikace
- l) jemná motorika
- m) dodržování pravidel, přizpůsobení se novému prostředí
- n) jiná odpověď:

12. Jak je to dále v průběhu vzdělávání, ve kterém předmětu bývají romští žáci úspěšnější? Označte maximálně tři.

- a) Jazyk český
- b) Cizí jazyk
- c) Matematika
- d) Prvouka / Přírodověda
- e) Vlastivěda
- f) Pracovní výchova
- g) Výtvarná výchova
- h) Hudební výchova
- i) Tělesná výchova

13. Který předmět dělá romským dětem naopak největší problém? Označte maximálně tři.

- a) Jazyk český
- b) Cizí jazyk
- c) Matematika
- d) Prvouka / Přírodověda
- e) Vlastivěda
- f) Pracovní výchova
- g) Výtvarná výchova
- h) Hudební výchova
- i) Tělesná výchova

14. Využíváte možnost doučování u romských žáků?

- a) ano
- b) ne

15. Pokud je vaše odpověď ano, jaký má doučování podle Vás efekt?

16. Nabízí se u Vás ve škole romským dětem nějaká další podpora?

a) ano, napište jaká:

b) ne

17. Spolupracujete s nějakým jiným zařízením nebo organizací při vzdělávání romských dětí?

a) ano, napište s jakým:

b) ne

18. Využíváte u romských dětí nějaké jiné metody, než klasické výukové metody?

a) ano

b) ne

19. Pokud jste odpověděli ano, označte, které aktivizující metody u romských dětí využíváte.

- a) metody diskusní
- b) metody heuristické, řešení problému
- c) metody situační
- d) metody inscenační
- e) didaktické hry

20. Pokud jste v otázce č. 18 odpověděli ano, označte, které komplexní výukové metody u romských dětí využíváte.

- a) frontální výuka
- b) skupinová a kooperativní výuka
- c) partnerská výuka
- d) individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků
- e) kritické myšlení

- f) brainstorming
- g) projektová výuka
- h) výuka dramatem
- i) otevřené učení
- j) učení v životních situacích
- k) televizní výuka
- l) výuka podporovaná počítačem
- m) sugestopedie a superlearning
- n) hypnopedie

21. Jak motivujete romské děti?

22. S jakými problémy se setkáváte nejčastěji a které podle vás nejvíce ovlivňují vzdělávání romských dětí? Označte pět, které pokládáte za nejdůležitější.

- a) nedostatek času a prostoru na domácí přípravu
- b) chybějící základní školní pomůcky
- c) priorita pečovat o sourozence než chodit do školy
- d) nezvyk na denní režim, řád a aktivity vyžadující soustředění
- e) neschopnost se samostatně rozhodovat
- f) nerozvinutá jemná motorika, neznalost kreslení, psaní
- g) neznalost základních pojmů, které jsou potřeba v praktickém životě
- h) problematické vztahy se spolužáky, případně s učitelem
- i) jazyková bariéra
- j) jiná odpověď:

23. Jaká je absence romských dětí?

- většina romských dětí má malý počet zameškaných hodin
- většina romských dětí má zameškané hodiny v normě
- většina romských dětí má zvýšený počet zameškaných hodin

24. Mají romští žáci u Vás ve třídě výchovné problémy?

- ano, objevují se ve velké míře
- ano, ale dají se zvládnout
- ne, nevím o nich
- ne, ve třídě se nic takového u romských dětí nevyskytuje

25. Ohodnořte spolupřáci s rodinou romských dětí.

- pozitivní
- spíše pozitivní
- spíše negativní
- negativní

26. Přání, doporučení do budoucnosti v této problematice nebo zajímavosti z Vaší praxe.

Děkuji za ochotu a za Váš čas.

B. K.