

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra psychologie a patopsychologie

Diplomová práce

Zuzana Kocmánková

Integrace romských dětí do kolektivu běžných tříd základních škol  
z pohledu pedagogů

Olomouc 2017

vedoucí práce: Mgr. Simona Dobešová Cakirpaloglu, Ph.D.

## **ANOTACE**

Ve své diplomové práci se zabývám integrací romských dětí do kolektivu běžných tříd základních škol z pohledu pedagogů. Diplomová práce je rozdělená na část teoretickou a praktickou. V teoretické části se věnuji historické oblasti, stručně charakterizuji romskou kulturu, řemesla. V další kapitole se zmiňuji o životě romského dítěte včetně rodinného života a specifík práce s romskými dětmi.

V praktické části se věnuji výzkumu formou rozhovoru, kde se snažím cíleně zjistit, jaký vztah zauímají učitelé k romské populaci. Také jaké mají zkušenosti s výukou romských žáků. Zjišťuji, zda je ve vyučování využíváno průřezové téma multikulturní výchovy.

V závěru své diplomové práce se pokusím nastínit zdokonalení začlenění romských žáků na 1. stupni základní školy.

### **Klíčová slova:**

Romové, integrace, postoje, vzdělávání, multikulturní výchova, romská rodina, spolupráce, historie Romů

## **ABSTRACT**

The topic of this thesis is integration of Roma children to elementary school classes from the teachers' point of view. The thesis consists of theoretical and practical part. The theoretical part concerns historical background, brief characterisation of Roma culture and crafts. Another chapter refers to life of Roma child including family life and specifics of work with Roma children.

Practical part is dedicated to research in the form of interview focusing on teachers' attitudes towards Roma population. It shows their experiences with education of Roma pupils and explores the use of multicultural education in classes.

In conclusion are proposed possible ideas for improving the integration of Roma pupils in the first five years of elementary school.

### **Key words:**

Roma, integration, attitudes, education, multicultural education, Roma family, cooperation, Roma history

**Bibliografický záznam práce:** KOCMÁNKOVÁ, Zuzana. *Integrace romských dětí do kolektivu běžných tříd základních škol z pohledu pedagogů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Fakulta pedagogická, Katedra psychologie a patopsychologie, 2017, s. 72. Vedoucí diplomové práce Mgr. Simona Dobešová Cakirpaloglu, Ph.D.

Čestně prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma: „Integrace romských dětí do kolektivu běžných tříd základních škol z pohledu pedagogů“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce, s využitím literárních pramenů uvedené v seznamu literatury.

V Olomouci

.....

(podpis)

## **Poděkování**

Velice ráda bych poděkovala své vedoucí diplomové práce paní Mgr. Simoně Dobešové Cakirpaloglu, Ph.D. za odbornou pomoc, cenné rady, připomínky, vstřícnost, ochotu a čas, které mi během psaní diplomové práce poskytla. Dále pak účastníkům výzkumu, za jejich ochotu, spolupráci a otevřenost při rozhovorech. Také děkuji svému příteli a rodině, kteří mi byli při psaní práce velkou oporou.

# Obsah

Úvod.....	8
TEORETICKÁ ČÁST .....	10
1 Historie Romů.....	11
1.1 První zmínka o Romech.....	11
1.2 Situace před rokem 1989.....	13
1.3 Situace po roce 1989 do současnosti.....	16
1.4 Kultura, tradice, zvyky.....	18
2 Specifika romské rodiny .....	20
2.1 Základní rysy způsobu života v romské rodině.....	20
2.2 Osobnostní rysy Romů:.....	21
2.3 Vzdělání Romů .....	22
2.4 Vztah romských rodičů ke vzdělávání .....	24
2.5 Romské dítě ve školním prostředí.....	25
2.6 Postoj romského dítěte vůči kolektivu ve škole.....	27
3 Zvláštnosti práce s romskými dětmi .....	29
3.1 Diference ve vývoji romských dětí .....	29
3.2 Postavení učitele romských žáků .....	30
3.3 Hlavní překážky ve vzdělávání romských žáků.....	31
3.4 Kariéra romského žáka ve školním prostředí.....	32
4 Integrace.....	34
4.1 Integrace Romů v české společnosti .....	34
4.2 Ovlivňující faktory na 1. stupni ZŠ.....	36
4.2.1 Socializace v mladším školním věku .....	37
4.2.2 Klima třídy .....	38
4.3 Multikulturní výchova.....	39
4.3.1 Koncepce multikulturní výchovy .....	39
4.3.2 Multikulturní výchova ve školním vzdělávání.....	40
4.3.3 Multikulturní výchova a romské etnikum .....	41

5 Výzkumy .....	43
PRAKTICKÁ ČÁST.....	46
6 Výzkumné šetření .....	48
6.1 Výzkumný cíl.....	48
6.2 Výzkumný soubor .....	48
6.3 Výzkumné metody .....	49
6.4 Využití metod k získání dat.....	50
6.4.1 Interview .....	50
6.4.2. Kvalitativní dotazování .....	51
6. 5 Metody zpracování dat.....	53
7 Interview s učiteli základní školy.....	54
Diskuze.....	70
Závěr .....	72
Seznam pramenů a literatury.....	73
Seznam otázek.....	77

## Úvod

Po dlouhé době přemýšlení o tématu ke své diplomové práci jsem došla k závěru, že bych se ráda věnovala integraci romských dětí. Zvolila jsem si toto téma, protože si myslím, že je stále aktuální a stále problematická. Problémovou otázkou je, jak tyto děti začlenit do kolektivu běžné třídy? Jak předejít diskriminaci?

Dalším důvodem zvolení tohoto tématu je především má zkušenost, kde jsem měla možnost pracovat s těmito dětmi. Pracovala jsem jako asistentka pedagoga a jako vychovatelka na škole v přírodě, kde byla spousta romských dětí. Na škole v přírodě byla spousta jiných škol, kde jsme se dostávali často do středu s jinými pedagogy, kde poukazovali právě na naše děti, byť byli mnohem slušnější než právě ostatní děti. Velice mě překvapil tento postoj učitelů, přičemž by právě oni neměli dělat mezi žáky rozdíly. Jak tedy může fungovat začlenění dětí do kolektivu, když někteří pedagogové mají negativní postoje k těmto dětem? Otázkou je, jestli měli pouze špatné zkušenosti. Teprve tehdy jsem si uvědomila, že tato problematika není moc jednoduchá a kdoví, jestli řešitelná. Proto se ve své diplomové práci budu zabývat pouze pedagogy, kde bych se ráda dozvěděla, jaký postoj zaujímají k romským dětem, k těmto rodinám, společnosti. Jak tyto žáky začleňují do kolektivu běžným tříd.

Diplomová práce se skládá z částí teoretické a praktické.

V teoretické části práce budu popisovat původ romského etnika, stručně charakterizují romskou kulturu, řemesla, základní specifika romské rodiny a specifika práce s romskými dětmi. V praktické části využívám kvalitativní výzkum formou rozhovoru, kde zjišťuji vztah učitelů k romské populaci, rodinám i dětem. Zjišťuji, zda pedagog využívá ve vyučování průřezové téma Multikulturní výchovy a dále shromažďuji náměty pro úspěšnou integraci. V závěrečné práci nastíním, jak zdokonalit začlenění romských žáků na 1. stupni základních škol.



Co jsou vlastně zač ti Romové?

Spousta lidí má určitou zkreslenou představu a zaujímají vůči nim postoje. Toto chování a okolní reakce ve vztahu k Romům spočívá především v nevědomosti, v předsudcích a negativních stereotypech, které si lidé vytvořili s průběhu staletí. Pochopení současné situace Romů je důležitým předpokladem znalostí souvislostí z historického období.

Co ale o Romech s přehledem víme? Téměř nic. Také velká část Romů nezná svůj vlastní původ. Netuší, kdy a jak přišli do Evropy, ve kterých zemích nyní žijí, do jakých skupin se dělí, jakými romskými dialekty mluví a bohužel ani neznají, jak žili jejich dědové, pradědové. Přitom by se měli dnešní Romské děti dozvědět a zároveň pochopit smysl a způsob jejich života. Nestydět se za svou historii, ale naopak si ji vážit a dále ji rozvíjet v dobrém.

Ostatní Neromové by měli znát alespoň několik základních poznatků ještě dříve, než je začnou házet do jednoho pytle. Díky těmto poznatkům mohou zlepšit svůj averzní vztah k těmto lidem (Davidová, 2004).

Romové jsou nyní naší největší teritoriálně nevázanou menšinou v Evropě. Početně dosahují zhruba sedmi milionů (Šotolová, 2011).

## **TEORETICKÁ ČÁST**

# 1 Historie Romů

Čeští žáci se o dějinách českého národa dozvídají už od první třídy, jak to mají ale Romští žáci? Téměř vůbec nic nevědí o svých dějinách. V českých dějinách se neustále zmiňujeme o důležitých postavách jako je svatý Václav, Karel IV, Mistr Jan Hus, Jak Žižka a mnoho dalších. Zatímco romské dítě nemělo tu příležitost dozvědět se více o svých předcích, nevědí, že jejich praprapředkové patřili k původnímu obyvatelstvu Indie. Je důležité, aby romské dítě získalo základní informace o své totožnosti, o informacích svého etnického společenství. Tak jako čeští žáci se dozvídají o Legendárním praotci Čechovi, tak by romští žáci měli znát legendy o praotcích Romech. Je zcela jisté, že by se protrhla alespoň malinká skulinka v nevědomosti, tudíž by Romové nemuseli být tak opovrhováni neromskou společností. Jak se mohou Romové dozvědět, že v patnáctém století patřili mezi nadané hudebníky, kde díky jejich oblíbenosti hráli na španělském dvoře uherské královny Beatrix? Nynější školské orgány nejsou ochotny začlenit informace o romských dějinách do školních osnov. Dějiny Romů jsou místy mlhavé, dosud neexistuje žádné obsáhlé zpracování knih, které by se výhradně zabývaly starším dějinám Romů (Hübschmannová; in Daniel, 1994).

## 1.1 První zmínka o Romech

Nemůžeme přesně datovat, kdy probíhala migrace Romů. Pouze se domníváme, že příchod Romů nemohl probíhat najednou, ale uskutečnil se postupně v dlouhých časových obdobích. Migrace Romů probíhala průběžně v období mezi III. – X. stol. n. l. Čím si můžeme být přesněji jistí, je to, že původ Romů pramení z Indie.

Prvním místem, kde se přistěhovali, byla Persie, poté následovala další cesta do Malé Asie a Egypta. I zde nemůžeme přesně říct, v jakém časovém horizontu se zde dostali. Pravděpodobně toto období datujeme mezi XIV. až IX. stol. před. n. l., kde právě v Egyptě většina žen hrála loutkové divadlo, které si zřejmě přinesli ze své rodné vlasti.

Kromě divadla se Romové participovali na šíření bronzů a různých bronzových předmětů jako jsou například meče. Je důležité dodat, že Romští předkové s největší pravděpodobností znali dobře vlastnosti všech kovů, a to hlavně mědi, se kterou uměli a doposud umí výborným způsobem zpracovávat i v Evropě. O tom se nyní můžeme přesvědčit na výstavách výrobků v dříve nazývané zemi Jugoslávii. Romové byli jedni z prvních zpracovatelů mědi, byli tedy prvními kotláři. Těm, kterým byla zpracovávána měď, tj. kotlářům a tavičům bronzu, předcházeli rýžovači zlata, kteří nebyli omezováni pouze na

sbíráni ryzího zlata, ale také ho tavili, kovali a ukázali tak cestu kotlářům a tavičům mědi a jejich slitin (Horváthová, 2002).

A tím dále souvisí další migrace Romů do Evropy. Evropa uvítala Romy s údivem, neporozuměním a útlakem. Romové přišli z východu. Koncem 18. století byl teprve odhalen původ romského jazyka a jeho souvislosti spojené se sanskrtem, jedním z indických jazyků (Šotolová, 2011).

Migrace probíhala hned v několika etapách a měla dlouhodobý proces. V každé zemi se vždy usadila pouze část Romů, další část byla nucena k další migraci z důvodů tlaku z válek a nájezdů, ať již Peršanů, Arabů či Osmanských Turků. Romové se bouřili proti arabskému otroctví. Po velkém boji byla část odvezena do Sýrie a odtud byli po dobytí města Byzantinci v 9. století jako zajatci přiváděni do Cařihradu. Tímto rokem 855 byla Romům otevřena cesta do Evropy. Po příjezdu do Evropy, se přemístili na delší čas do Řecka, kde právě zde našli svoji evropskou domovinu. V těchto zprávách se hovoří jako o „komodromoi“ o potulných kotlářích, kejklířích, hudebnících a provazolezcích. Romové v Řecku získali dobré sociální postavení, přispívá k tomu také to, že žili uprostřed nejrozmanitějších etnických skupin a národů, kde také mohli uplatnit svá řemesla, hudbu a umění (Daniel, 1994).

Romové se dostali, podle nejstarších písemných památek tzv. z Dalimilovy kroniky kapitola nazývaná „O Kartasiech pohanských“, na území střední Evropy roku 1242. Romové byli tehdy nazýváni Katasi, což znamenali cikáni. Romové byli považováni jako vyzvědači ve službách Tatarů, proto jeden čas utíkali před mongolským vojskem. Dodnes je otázkou, jestli opravdu vyzvídali či ne. Z historického hlediska však nemůžeme popřít, že mongolská vojska vpadla právě na území střední Evropy již tohoto roku.

Postoj vůči Romům se však na našem území začne měnit od poloviny šestnáctého století. Chování cikánů se výrazně odlišovalo od chování, které se očekávalo od poutníků činících pokání, a s křesťanstvím vůbec. Katolická církev začala na tuto problematiku již dříve poukazovat. Roku 1427 byli cikáni exkomunikováni pařížským arcibiskupem z církve. Na německém území se vyhlášky proti Romům začaly objevovat koncem patnáctého století. Konflikty s Romy se začaly vyostřovat poté, co byl způsoben požár v Praze, při němž byli právě Romové podezříváni. Poté vydal Ferdinand I. mandát, kde přikázal, aby Romové byli vypovězeni ze země. V této represivní politice dále pokračoval Josef I., který nechal podél hranic rozmístit výstražné tabule s varovnými nápisy zákazu vstupu Romům (Fraser, 1998).

V Rumunsku a Moldavsku za dob knížectví od středověku až do poloviny devatenáctého století bylo s Cikány zacházeno jako s otroky. Otroctví zde nenazýváme jako

nevolnictví, které již existovalo. Nevolníci měli alespoň svůj pozemek s hospodářstvím, na kterém pracovali. Museli pouze odvádět dávky svému feudálnímu pánovi. S otroky se především obchodovalo. Mohli být prodáni, darováni, zastaveni apod. Jejich pán si s nimi mohl dělat, co se mu zlíbilo, ať už zde zařazujeme tělesné tresty, tak třeba také odebírání dětí. S Romy bylo stejně zacházeno jako s Afričany ve spojených státech. V Rumunsku bylo otroctví součástí právního systému (Říčan, 2000).

Poněkud vstřícnější postoj vůči Romům zaujala doba vlády Marie Terezie. Můžeme říci, že zde došlo k velkému zlomu vůči Romům. Po dlouhých staletích se s Romy počítalo jako s obyvateli daných území. Docházelo zde k toleranci určitých romských rodin či rodů. Cikáni dostávali povolení k pobytu, ale neustále byli pod přísným dohledem. Označení „cikáni“ bylo nahrazeno označením „novosedláci“. V Uhrách byly provázeny snahy o potlačení romštiny, zákazy tradičního odívání, snahy o převýchovu romských dětí v neromské rodině, nutnost dodržovat náboženské povinnosti. Syn Marie Terezie Josef II. nadále pokračoval v osvícenském přístupu. Kládl důraz na školní docházku dětí, kterou zavedl v roce 1782, vyučení romské mládeže, povinnou návštěvu bohoslužeb a zlepšení hygienických podmínek (Horváthová, 2002). I když se tito panovníci snažili pomoci romským občanům, nebylo toto řešení správné. Docházelo zde k vnucování jiné kultury za cenu vzdát se své vlastní, šlo tedy o násilnou asimilaci, která nemohla vést k úspěchu (Davidová, 2004).

Dalším velkým rozhodnutím bylo rozmístění romských rodin do moravských a slezských obcí. Od 18. století se Romové usazovali více méně dobrovolně. Od první poloviny 19. století se Romové začali rozrůstat v počtech členů až na dvojnásobek. Hlavním povoláním Romů byla kovářství, hudebnictví, košíkářství, kotlářství, ale ta bohužel nestačila uživit všechny členy rodiny, proto se postupně začali věnovat činnostem jako je nádenické či sezónní práce. Romové se postupně začali přivykat majoritní společnosti. Ale i nadále se Romové věnovali polokočovnému životu, většinu svého života cestovali ve vozech či maringotkách a živili se prodejem vlastních výrobků (Fraser, 1998).

## **1.2 Situace před rokem 1989**

Na konci třicátých let, mnoho romských rodin prchalo do Československa, a to z důvodu nacistického Německa a okupovaného Rakouska, odkud utíkali. V období první československé republiky (1918 – 1938) byl vydán perzekuční zákon, který omezoval potulný život. Dále byla vydána cikánská legitimace. Od roku 1959 bylo navázáno na tento zákon a

začalo docházet k likvidaci kočování. Co se týkalo zaměstnání, bydlení, postavení Romů a dalších problémů nebylo vůbec v řešení (Davidová, 2004).

Hrůzostrašnou dobou bylo období za 2. světové války, kdy docházelo k rasismu ze strany nacistického Německa. Po nástupu Adolfa Hitlera začalo Německo provádět rasovou politiku. Romům se dostalo stejné postavení, jako měli Židi. Norimberské zákony označily Židy a Romy za cizí rasy. Byli považováni jako nečistá rasa, která byla následně zkoumána institutem pro rasovou hygienu. Institut měl za úkol zkoumat rasy „cizí krve“. Roku 1935 byl podán návrh dr. Rittrem sterilizovat Romy, tím by se zabránilo rozmnožování této rasy cikánských míšenců. Tím měla být otázka Romů vyřešena. Německo považovalo cikánskou krev jako nebezpečnou. Ze zákona vyplývalo, že pokud Němec, jehož jeden prarodič byl Cikán, považovali ho za cikánského míšence, tudíž byl převezen do koncentračního tábora, případně do pracovních či sběrných táborů a také do tzv. „cikánského tábora“ v Osvětimi, kde docházelo k největší úmrtnosti Romů. Cílem bylo rozdělit Romy od německého národa (Šotolová, 2011).

Po druhé světové válce byl pro Romy návrat do svých původních osad, vesnic a měst velice náročný pro odpor jak obyvatelstva, tak úřadů. Romové se ve svých osadách snažili slepit své obydlí vším, čím se dalo. Poměry v osadách byli v otřesných podmínkách, mnohem v horším stavu než před válkou. Chatrče byly splácané z nepálených cihel, z kmenů a větví habrů či buků, střechy byly zalátané z lepenky a starých rezavých plechů. Avšak nejhorší byla bída, která je mohla poskytnout. V mnoha osadách již nebylo kde brát vodu, jen pouze přímo z potoka. Lidé přestali o sebe dbát na úkor svého strachu, nejistoty, šikanování a týrání. Na ničem jim nezáleželo, protože věděli, že žádné jejich přání není vyslyšeno a že veškerá snaha v to, o co usilovali, je marná. Lidé tak nadále žili v hladu, špině a nemoci. Díky vyhnanství z civilizace lidé neměli žádný pocit domova a zároveň k němu zodpovědnost. Bez víry začali upadat do tzv. lhostejnosti. Například děvčatům už nezáleželo na tom, jak vypadají, jestli mají ve vlasech peří či slámu. Přitom vlasy patří k největší pýše romských dívek. Tak stejno chlapci nejevili zájem o to, aby se naučili hrát na housle, byť právě tento hudební nástroj býval největší ctižádostí každého mladého romského chlapce.

I nadále se snažily komunistické úřady znepříjemnit život Romům. Ať už se to týkalo např. odpíráním potravinových lístků, nebo nedostávaly stavební povolení, dokonce bylo zakazováno dávat Romům práci. Romové nadále neměli často z čeho žít.

Počátkem roku 1989 přinesl, po dlouhé době, pro Romy pozitiva. Došlo zde ke zrušení perzekučního zákona z roku 1927. Dobrým záměrem bylo pomoci Romům ve východní části republiky a především tím, že došlo ke zlepšení hygienických podmínek, odstranění

negramotnosti, vybudováním silnic apod. Vznikl nový režim pro sociálně nejslabší vrstvy obyvatelstva. Došlo ke zlepšení platových podmínek pro pracovníky bez kvalifikace, sociální péče, povinné preventivní zdravotní programy. Volná pracovní místa a byty, které byly k dispozici v českých zemích, znamenala pro Romy jako záchrana před holou bídou, pro jiné to byla příležitost, jak zvýšit svou životní úroveň.

Nadále byli Romové přijímaní velmi dobře, nedocházelo zde k rasistickým projevům, proto sami začali zvat své příbuzenstvo do Čech. Jejich integrace přesto nebyla jednoduchá, místo spořádaného občanského začlenění, spíše jejich příchod působil chaoticky. Přistěhovalci nutně potřebovali se seznámit s českou kulturou a jejími tradicemi. Romové se setkávali s různými dobrovolnými organizacemi, které se jim snažili vyjít vstříc. Romové vyhledávali prostředí, ve kterém vládne právo a spravedlivost.

Dále byla řešena koncepce „cikánské otázky“, ta byla řešena pouze z hlediska sociálního. Hlavní myšlenka spočívala v tom, že Romové jako národ měli postupně splynout s českou a slovenskou většinou, podstatou tedy bylo zmizení. Hübschmannová (1993), která nesouhlasí s touto koncepcí, říká o tom: „*Snad to byl emotivní postoj, protože mně osobně tato kultura dávala něco, čeho se mi jinde nedostávalo, zájem o mou svébytnost, úctu, k níž jsem možná přispěla úctou projevovanou Romům. Mezi Romy se mi nikdy nic zlého nestalo, nikdy jsem nebyla okradena a nikdo mi neodmítl pomoc, pokud jsem ji potřebovala. Spíše jsem tehdy tušila, než věděla, že se ztrátou jazyka připomínající humánní hodnoty, s rozpadem komunity, která bděla nad tím, aby byla dodržována úcta a etika, budou Romové vehnání do kulturního a etického vakua, odkud nevede cesta jinam, než do nápravných zařízení*“ (Říčan, 2000, s. 26).

V padesátých letech se celkový přístup k romské menšině ustálil. Strategie celkového přístupu k romské menšině spočívala v kombinaci národnostního útlaku. Na jedné straně měli zajištěné slušné bydlení a stálé zaměstnání, ale na druhou stranu se jim upíralo právo na svébytnost kultury a životního stylu. Co se týče mezd, nemohli si stěžovat, jelikož dosahovala mnohem výše než platy lékařů či učitelů. Dětem bylo poskytováno vzdělání. Tato podpora se postupem času změnila ve značný problém. Pedagogové se báli známkovat špatně, taktéž vysvědčení a diplomy měli pochybnou hodnotu. Tak stejně se přistupovalo při přestupcích, drobných trestních činech, které byli ignorovány. Tato strategie vyšla najevo roku 1971, která v sociologickém výzkumu poukazovala na masivní averzi neromů vůči Romům po celé republice.

Neuběhne ani deset let a vláda hrubým způsobem vezme olašským Romům možnost kočovat. Dále bylo bráněno Romům se přistěhovat za prací. O povolení také museli žádat

v souvislosti se sňatkem. Dokonce na Slovensku byly osady postupně likvidovány. Bylo stanoveno, že v žádné obci nesmí být více jak 5% Romů.

Koncem šedesátých let docházelo k odstranění národnostního útlaku, rozvíjela se romská kultura, docházelo ke sdružování z důvodu obrany proti rasismu. Skutečnou integraci poukázala Charta 77, tento dokument byl roku 1978 podepsán filozofem Ladislavem Hejdánkem a také Václavem Havlem.

V osmdesátých letech došlo k ochabnutí komunistické moci, což znamenalo pro Romy zmírnění útlaku (Říčan, 2000).

### **1.3 Situace po roce 1989 do současnosti**

Dochází k radikálním změnám, dochází ke svobodě, která je založena na tradicích západních zemí. Byla založena po stránce sociální, kulturní, politické a duchovní. Dále došlo k úpadku komunismu v Evropě.

Tento rok přinesl Romům krom svobody také svobodu užití svého jazyka, pěstovat svou nadále národní kulturu, rozvíjet mezinárodní kontakty, prosazovat své vlastní zájmy. Začínala se psát romská próza, básně, pořádali se kulturní akce i jiná společenská setkání. Dokonce na vysokých školách se vyučoval romský jazyk a kultura. Bohužel Romové však nedokázali chytit svou příležitost a využít ji ve svůj prospěch. Situace, která se však mohla zlepšit, ba naopak se zhoršila (Říčan, 2000).

Dále v tomto období byly Romové považováni jako sociálně nepřizpůsobivá část populace. Docházelo k násilnému začleňování do populace pracujících lidí, v nichž právě měli hlavní roli pracovní síly bez kvalifikace (Navrátil, 2003).

Došlo zde ke zhoršení sociálně-ekonomického postavení Romů. Na druhou stranu Romové dostali nové možnosti, ve které se prosazovalo sociální, politické a kulturní požadavky, občanské právo, dále došlo k vzestupu ekonomiky a dalším sociálním možnostem. Populační skupina, jejichž postavení ať už ze strany ekonomické či sociální zhoršilo, tak jim byly umožněny další možnosti života za pomoci sociálních dávek. Výše dávek se pohybovalo v částkách příjmů domácností nekvalifikovaných pracovníků.

Ze strany společnosti, v rámci možností, můžeme říci, že jejich vztahy a postoje k integraci menšiny je vstřícný. Samozřejmě zde můžeme vidět také opačný postoj, který může vést až extremistickým rasovým projevům. Dále také nemůžeme očekávat velkou podporu sociálního začleňování Romů. Ze strany majority by se dalo říct, že je až nepřijatelná. Část Romů, kteří žijí v české republice déle, se dokáží mnohem lépe přizpůsobit



daným podmínkám a stylu života české majority. Musím také dodat, že Rom musí mít, především, zájem zapadnout do společnosti a snažit se hledat v ní určité místo. Na druhou stranu je část Romů, kteří nehledají a nemají potřebu být ve společnosti s majoritou, zaujímají tzv. marginalizovanou pozici. Místo toho využívají sociálních dávek, případně mohou příjmy doplnit z neformální ekonomiky. Nejeví příliš velký zájem v oblasti sociálních, politických či kulturních.

Rok 1997 je rokem zlomu, kdy začala vůči Romům vládní politika. V tomto roce se vláda začala zabývat prvním dokumentem, který se vztahoval k této dané problematice. Dokument se nazýval: Zpráva o situaci romské komunity v České republice (tzv. Bratinkova zpráva). V této zprávě byl pouze zmíněný celkový popis romské komunity, shrnutí dosavadních kroků vlády vůči Romům. Kritika byla zejména namířena na nedostatečnou systematickosti, nedostatečnost a absenci institucionálního a finančního zajištění a souhrn doporučených opatření ke změně stavu. Dále v tomto roce je založena první vládní instituce pro Romy – Meziresortní komise pro záležitosti romské komunity, která plní funkci poradního, iniciativního a koordinačního orgánu pro otázky směřující k postavení Romů v české společnosti. V roce 2000 byla přijata koncepce politiky vlády vůči příslušníkům romské komunity, napomáhající jejich integraci do společnosti, doplněná o Zprávu zmocněnce vlády pro lidská práva o současné situaci romských komunit. Šlo o první koncepční, systematický materiál s víceméně jasně daným cílem, kterým je integrace romské komunity do majoritní společnosti.

Koncepce z roku 2000 byla situace Romů považována přístupem redukcionistickým, která byla považována nedostatkem věnováním se etnickému problému. V koncepci z roku 2002 nám dává řešení spíše po stránce sociální než řešení úzce národnostních záležitostí. Roku 2000 byl kladen větší důraz z hlediska národnostní emancipace v porovnání s rokem 2002, kde dochází k přesunu na aspekt sociální. Již tato změna je oprávněná, neboť otázky spojené s národnostní identitou, si může člověk položit tehdy, kdy má uspokojeny své životní potřeby, které jsou pro život nezbytné a tím je zaměstnání, bydlení, materiální zabezpečení aj. Postupem času se podařilo vládě uspět v konkrétních opatřeních, která se zabývala všemi oblastmi. Snažila se konkrétně podpořit národnostní emancipaci, ochránit národnostní kulturu, až přes další opatření, které směřovalo k odstranění rasismu a diskriminace, jak už v každodenním životě, tak i v různých segmentech institucionálního systému. Důležitou částí těchto opatření je oblast vzdělávání. K těmto opatřením patří např.:

- Zřizování přípravných tříd pro děti ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí. Cílená pomoc dětem při přípravě pro vstup do základních škol.

- Zavádění nových funkcí – vychovatelé-asistenti učitele. Dříve byli označováni jako romští pedagogičtí asistenti, kteří měli napomáhat dětem se aklimatizovat na nové prostředí, usnadnit komunikaci mezi učitelem a žákem, zprostředkovávat komunikaci a spolupráci školy s rodiči žáka (Navrátil, 2003).

## 1.4 Kultura, tradice, zvyky

Pojem kultura lze charakterizovat mnoha způsoby. Lze ji rozlišit na dvě podoby. Z hlediska širšího pojetí ji můžeme popsat jako vše, co vytváří lidská civilizace ať už materiální výsledky lidské činnosti, jako jsou např. obydlí, nástroje, oděvy, průmysl, tak také po stránce duchovní, kde zařazujeme umění, náboženství, zvyky, morálku, politiku, právo, vzdělání. Z užšího hlediska zde uplatňujeme spíše projevy lidského chování, tím je myšleno zvyky, symboly, komunikační normy, jazykové rituály, systém hodnot.

Americký antropolog R. F. Murphy definuje kulturu jako celistvý systém významů, hodnot a společenských norem, kterými se řídí členové dané společnosti a které prostřednictvím socializace předávají dalším generacím (Průcha, 2004).

V monografii *Cross-Cultural Psychology* (Berry et al., 2002) vysvětluje pojetí kultury ve vztahu k chování lidí definicí: V interkulturní psychologii jsou kultury chápány jako produkty minulého chování lidí a jako usměrňovatelé budoucího chování lidí. Tudíž lidé jsou tvůrci kultury a zároveň jsou kulturou ovlivňováni. Jak lidé utvářejí kultury a jak kultury ovlivňují lidi, je předmětem zkoumání interkulturní psychologie.

Romská kultura má svůj jedinečný půvab. Všechny kultury by si měly být rovnocenné a stejně hodnotné, což toto tvrzení pro mnohé je velmi problematické.

Podle Mileny Hübschmannové (1993), která říká, „*Přála bych všem, aby se zúčastnili například obřadu romských křtin. Aby sledovali kultivované chování všech účastníků. Aby vnímali krásu a filozofickou hloubku nesčetných blahopřání, která jsou vyslovena nad malým človíčkem přijímaným do lidského společenství. Přála bych všem, aby zažili formalizovanou sešlost pro paramisa, při níž se nejen vyprávějí fantastické hrdinské příběhy. Přála bych Neromům, aby zažili obřad uvítání hosta, aby sledovali, jak romský otec učí svého syna hrát na hudební nástroj, jak romská žena vaří a učí vařit své dcery...*“ (Říčan, 2000, s. 42).

K základním znakům Romské identity patří jazyk. Avšak v dnešní době je romština mezi Romy k běžnému dorozumívání stále menší. Největší hodnotu má tento jazyk především v modlitbách, které vyjadřují lidskou důstojnost, moudrost. Romské děti by se měli učit

romským jazykem, i přesto, že to není jejich mateřský jazyk. Důležité je zachovat tuto řeč, dále ji obohacovat a kultivovat (Říčan, 2000).

Zvláštností romštiny s porovnáním jiných evropských jazyků je skutečnost, že neměla až do 20. století písemnou podobu. Romové neměli ani potřebu vytvořit písemnou formu k vzájemnému dorozumívání. Příčinou bylo především jejich postavení v původní vlasti i nadále v letech, kdy emigrovaly do Evropy, dále kvůli narůstající perzekuci a pozvolném usazování se v evropských zemích. Většina Romů byla negramotná, vše ať už veškeré poznatky ze svého soužití či života, jejich veškeré zkušenosti a také bohatá romská kultura se předávala pouze v ústním podání. Romové lpěly na své tradice, ve kterém kolovalo silné pouto romských komunit. Díky neznalosti písma docházelo k uzavřenosti a izolaci s okolním světem. V průběhu 19. století docházelo k proměnám ve společnosti a to na základě vlivu rostoucí vzdělanosti a modernizace společnosti. Postupně docházelo k zániku tradiční kultury, vytěšňování původních forem a projevů. Romové vždy jako celek zůstávali na okraji společnosti. Jejich kultura vždy byla pro ně cizí a nepřijatelná. Díky tomu mají dodnes romské rodiny značnou nedůvěru vůči školám. Ve školním prostředí se děti rodičům odcizují, přetrhávají závislost a silné citové vazby k vlastní komunitě (Pavelčíková, 2004).

V dnešní době ke světovému pokladu romského písemnictví patří především romské pohádky. Pohádky se zaměřují na krásu, lidskost a především na vzor dobra. V dnešní době se již tyto pohádky nevyprávějí, není o ně příliš velký zájem. Co se týče romských spisovatelů, tak pod tlakem rasismu raději emigrují, což k rozvoji moc nepřispěje.

Čím se Romové mohou pyšnit je především jejich tradiční a jedinečná hudba, tanec, který obohacuje jejich životy. Už z historických dob se dozvídáme, že Romové byli úspěšní hudebníci na evropských královských dvorech. Můžeme říct, že Romové se rodí už s tímto talentem a smyslem pro rytmus a tanec. Romské děti vždy byli vychovávaní volněji, jejich projevy jsou spontánní už od malička, oproti neromů, kteří jsou vedeni k ukázněnosti a usměrňování se v citových projevech.

Co se týče romského umění, můžeme vidět její smyslovou bezprostřednost, srozumitelnost, barevnost a lidovost (Říčan, 2000).

## 2 Specifika romské rodiny

### 2.1 Základní rysy způsobu života v romské rodině

Rodina má v našem prostředí významné postavení, řadou autorů např. Jandourek, (2003) a Možný, (2006) a Kratochvíl, (2009) je také definována jako nejdůležitější a původní společenská skupina, která poskytuje jedinci (dospělému či dítěti) celou řadu pozitivních faktorů (Urban, 2015).

Co se týče výchovy dětí, má zde rodina nenahraditelné místo. Slovo rodina by v každém měla vyvolat atmosféru tepla a bezpečí. Mělo by to být místo, kde členové rodiny nacházejí porozumění, pocit radosti, pomoci, spokojenosti. Rodina velmi značně ovlivňuje osobnost dítěte, vznikají zde prvotní vazby a také osvojení způsobů chování.

Tradiční romská rodina se skládá z mnoho členů, můžeme ji dokonce nazvat jako „velkorodina“, která je vždy srdečná ke všem svým členům. Pro Romy má rodina nejdůležitější a největší hodnotu (Bartoňová, 2009).

Rodina Romů byla vždy prioritní, neboť uspokojovala základní životní potřeby pro své členy, ať už se zabývala po stránce vzdělávací, kde se chlapci učili řemeslu, tak též dívky, které se museli umět postarat o domácnost a děti, případně mladší sourozence. Další funkci, kterou můžeme zmínit, je funkce ochranná, která sloužila jako zdroj obživy. Důležitým obdobím bylo období kočovné, na území dřívějšího Československa tedy do roku 1959, v této době Romové nebyli vázáni na okolní společnost, byli pouze závislí na svou rodinu.

V romské rodině měl každý člen určité postavení. Romská žena byla vždy vychovávána tak, aby se dokázala postarat o svou rodinu. Také má mnohem významnější roli, co se týče po stránce ekonomické, neboť to byla právě ona, která musela rodině zabezpečit stravu, šacení. Romský muž byl v postavení jako hlava rodiny, nositel a ochránce prestiže, rozhodoval a měl odpovědnost za rodinu. Ve většině rodin si muž přivydělával pouze příležitostně (Davidová, 2004).

Avšak v posledních letech dochází ke změnám v mnoha rodinách (Říčan, 1998, s. 47), uvádí, že „*Romská rodina zeslábla za poslední generace*“. Uvádí se mnoho důvodů. Jeden z hlavních problémů je umístění romských dětí do ústavní výchovy, čímž se přetrhaly rodinné vazby. I přesto, že ústavní výchova zajistila dítěti všechny základní životní potřeby, tak poškodila schopnost navázat silné citové vztahy a setrvávat v nich. Další nevýhodou je, že vychovatelé byli členové majoritní populace, většinou však bez vztahu k Romům.

Další významnou změnou je role muže v rodině. V dnešní době se stává nejasné, jaké postavení zaujímá. Muž se stává závislým na ženě, jak po stránce finanční, tak pečovatelské. Co se týče finančních zdrojů, je žena sama schopna si zajistit ze sociálních dávek.

Urban et al. (2015, s. 17) „*odkazují na roli muže, který měl historicky vždy dominantní postavení, reprezentoval rodinu navenek, udržoval kontakty s okolím. Zde jsou zaznamenány jisté emancipační změny, resp. progresivní role a postavení ženy oproti regresivnímu postavení muže v rodině*“.

Romské rodiny dále čelí dalším problémům, jako jsou chudoba a sociální vyloučení. Tento pojem lze charakterizovat jako situaci, kdy člověk, rodina, domácnost, společenství jsou vyloučeny z určitých sociálních vztahů a interakcí. Tento problém je stále aktuální a s porovnáním z předchozích let se neustále stupňuje (Urban, 2015).

Vazba mezi romským dítětem a matkou je velmi silná, proto na vývoj dítěte negativně působí faktory, jako jsou deprese matky, alkoholismus, její impulsivní jednání, když nevytváří úkolové situace pro dítě přiměřené k věku, pokud nepřipravuje motivačně dítě na zahájení školní docházky, tudíž může dojít ke školské maladaptaci i jiných negativních sociálních projevů. Velmi důležité je, aby dítě ve školním vzdělávání bylo motivováno a zároveň vedeno k plnění základních povinností a podněcováno ke kognitivním hrám, což se k romským dětem moc nedostává. Dalším rizikovým faktorem, který můžeme zpozorovat ve vývoji osobnosti romského dítěte, jsou volnočasové aktivity a zájmy, které rodiče nesledují, či nejeví žádný zájem. Většina romských dětí tráví veškerý svůj volný čas neorganizovaně na ulici. Daleko snadněji se mohou dostat ke drogám, k herním automatům, k různým sexuálním příležitostem. Toto může být zapříčiněno nudou, která poté může vést buď k úplné pasivitě, nebo k destruktivním aktivitám. Na druhou stranu má matka silnou potřebu dítě zabezpečit a chránit (Smékal, 2003).

## **2.2 Osobnostní rysy Romů:**

Osobnostní stránka Romů je v mnoha hlediscích odlišná od neromů. V každodenním životě můžeme vidět, jak se psychika Romů projevuje v odlišných vzorcích chování a jednání, které je potřeba chápat jako přímý důsledek specifických rysů. Podléhají citovým zvrátům a náladám, nestálosti, nepevnosti volních a intelektových podnětů (Pavelčíková, 2004).

Romové nedokáží porozumět a prožívat dimenzi času (jak z historického pohledu, tak také z pohledu přítomnosti, budoucnosti). Romové prožívají pouze to, co se teď právě udává.

Preferují prožitky, které jsou nutností pro primární uspokojení všech momentálních fyziologických, příp. psychických potřeb (hlad, libido). Jsou také označováni jako „děti okamžiku“, vnímají pouze přítomnost. Proto se snaží vždy maximálně tuto přítomnou chvíli využít, peníze rychle utratit, jiný získaný majetek užívat.

Romové mají velice dobře vyvinutý smysl pro nonverbální komunikaci, dorozumívání probíhá pomocí obličejové mimiky, gestiky, haptiky, posturologie, kinezitologie. Dokážou číst z řeči očí a pohledů. Typické je nárazové afektové jednání („*Romský hněv je jako vítr, přežene se a hned je pryč*“). Romové uznávají tradice a rodovou hierarchii. Olejár (1972) poukazuje na jednu složku osobnosti, a tím je výbušný temperament: emocionalita, množství citových projevů, citová vzrušivost až výbušnost, ale krátkého trvání (Bakalář, 2004).

Temperament se u Romů nejčastěji vyskytuje jako impulsivní jednání a instabilní chování. U učitelů je důležité, aby docházelo ke správné výchovné interakci, které by mohli tyto temperamentové charakteristiky usnadnit, jak v sociálním rozvoji, tak v postojích.

Na druhou stranu můžeme u romských dětí vidět jejich zvědavost, která podporuje vytváření nových dovedností a postojů (Smékal, 2003).

Intelligence - testy inteligence nám ukazují, že se Romové pohybují v pásmu subnormality. V porovnání mezi romskou a neromskou populací je v tom, že lidé žijí v jiném prostředí, mají rozdílný způsob života. Romové mají také odlišný žebříček hodnot, kde není hlavním pilířem vzdělání, poněvadž není dostatečně ceněno. Inteligenční testy v tomto ohledu nejsou přizpůsobeny pro Romskou populaci, proto nelze pokládat výsledky těchto testů za spolehlivé. Kromě inteligenčního testu se také na intelektu participují genetické faktory (Bakalář, 2004).

Co se týče výchovy romských dětí, Demeter (1993) charakterizuje, že je v ní nedostatek řádu, každý si dělá, co chce, kdy chce na základě své potřeby a spokojenosti. Nechovají se příliš zdvořile (nejsou zvyklí říkat prosím, děkuji). Negativním vlivem této výchovy je neschopnost podřídit se povinností, problémem je udržet pozornost ve škole, odložit uspokojení na pozdější dobu. Dědič (1976) předkládá, že mnohé děti vyrůstají bez jakéhokoliv vlivu rodičovské autority, což se může projevit především jako nedostatek ve volní oblasti.

### **2.3 Vzdělání Romů**

Ve 20. století byla vysoká negramotnost velkým handicapem romských imigrantů, což jim bránilo zařadit se do majoritní společnosti. Nanejvýš dostali příležitost navštěvovat

několik ročníků na základní škole a naučit se základy trivia, což většina romské populace nevládala. Jejich životní dráha vesměs znamenala nádenické práce a pomocné práce. Školu nepotřebovali, tak stejně nevyžadovali školní vědomosti, protože jejich styk s veřejným životem byl natolik minimální, že nebyla potřeba se vzdělávat. Dospělí Romové si neuvědomovali význam, který spočíval ve vzdělání, jak pro sebe, tak pro mladou generaci. Děti byly zvyklé na volný a citově zaměřený způsob výchovy, což by znamenalo, že by si hůře zvykaly na neosobní prostředí školy a na výchovné a vzdělávací metody založené na bezpodmínečné kázni, učení se a podílet se na pravidelné domácí přípravě. Díky způsobu života rodičů a způsobu bydlení, nejsou schopni zajistit podmínky, aby došlo ke kvalitnímu vzdělávání.

Ministerstvo školství a kultury vydalo roku 1963 rozsáhlé směrnice o vyučování romských dětí a mládeže. Národní výbory měli možnost přinutit rodiče těchto dětí, aby pravidelně navštěvovali školu. Pokud by rodina nespolupracovala, tak bylo podané trestní oznámení prokuratuře, která by rozhodla o ústavní péči (Pavelčíková, 2004).

Nyní se odhaduje, že zhruba 80% Romů má pouze základní vzdělání a dalších 10% je bez vzdělání. Dále se odhaduje, že více než 80% romských dětí navštěvuje zvláštní školu. Romské děti oproti ostatním dětem daleko častěji propadávají, mají druhý či třetí stupeň z chování, ukončují školní docházku v nižších ročnících než v závěrečném ročníku a také jsou v mnoha případech převáděny do zvláštních škol. Dále je častěji zmiňována školní nepřipravenost a nedostatečná znalost českého jazyka při nástupu do prvních tříd. Většina Romských dětí nenavštěvuje předškolní zařízení a to z důvodů nedostatku financí. Zároveň oni nejsou sami schopni připravit dítě do školy, tudíž romské děti přicházejí do školy už se vstupním handicapem. Základní škola počítá s dětmi, které při vstupu do školy ovládají vyučovací jazyk, mají rozvinuté volní vlastnosti a rodinné zázemí příznivé pro studium. (Navrátil, 2003) Největším problémem pro romské žáky je jazyková bariéra v české škole. Špatně rozumějí českému jazyku, tak stejně ještě hůře rozumí romskému jazyku (Říčan, 2000).

Dnešní vzdělávání klade vysoké nároky na rozvoj jedince po stránce osobnostní, snaží se reagovat na jeho potřeby a zvláštnosti. Škola se snaží svým přístupem pomoci žákům formovat jejich osobnost, najít si cestu v životě, umět řešit a zvládat komunikační a vztahové problémy.

Díky školní neúspěšnosti a odlišnému systému hodnot mají dospívající jedinci problémy s volbou povolání. Někteří začnou se studiem na učebních oborech, ale postupem

času tam přestávají docházet. Malé procento Romů dostuduje střední případně vyšší vzdělání (Bartoňová, 2009).

V oblasti zaměstnání můžeme vidět velké rozdíly v tom, že pokud má Rom patřičně stejné vzdělání jako jiný uchazeč ne romského původu, tak stále pro mnoho zaměstnavatelů je Rom nepřijatelný, a proto práci nezíská (Navrátil, 2003).

## **2.4 Vztah romských rodičů ke vzdělávání**

Vztah ke škole mají značně nedůvěřivý. Tato nedůvěra se může snadno přenášet na dítě. Je velmi důležitá spolupráce rodičů a školy, bez podpory rodiny nemá pedagog moc velkou naději na úspěch. Romové si necení tolik vzdělání jako neromští žáci. Už za dávných časů víme, že se bez něj dobře obešli, také ví, že si mohli fyzickou prací vydělat mnohem více, než činili platy např. lékařů. V dnešní době je bohužel diskriminace natolik silná, že pro Romy nezbyvá nic jiného než se chopit pracovního místa kopáčů či uklízeček. Velmi rychle si také Romové zvykli být „na podpoře“, tudíž nemají ke vzdělávání žádnou motivaci (Říčan, 2000).

Co se týče výchovy, vzdělání mezi romskou a neromskou populací, tak je patrně odlišná. V tomto vidím jeden z významných problémů integrování romských dětí do českých škol. Majoritní rodiče se orientují především na výkon dítěte, ohlíží se za výsledky, zaměřují se na to, co žákovi jde či nejde, mnohem více dohlíží na přípravu. Pro romské matky je především důležité, jak se jejich dítě ve škole cítí. Proto také můžeme očekávat, že hlavním důvodem proč dítě v daný den nepříjde do školy, je taková, že rodiče nemají peníze na svačinu. Dítě by se mohlo cítit zle mezi spolužáky. Jejich zájem směřuje spíše na vztahy ve škole, na reakci učitelů na jejich děti. Výkon žáka ve škole není pro ně důležitý. Romské matky vnímají učitele jako osoby, které mají vliv na jejich děti. Tento fakt hodnotí negativně. Neromské matky považují tuto skutečnost za samozřejmost (Navrátil, 2003).

Hned při zápisu je důležité věnovat romským rodičům trpělivou pozornost a nadále se snažit ji udržet po celou dobu školní docházky dítěte. Rodiče by měli mít vždy pocit, že jsou ve škole vítáni. Je důležité, aby pedagog se snažil být co nejvíce pozitivní. Měl by pochválit žáka všude tam, kde to jen jde. Rodiče se snažit ocenit za každou jejich snahu, chápat jejich případné těžkosti. Pokud chce učitel něco vytknout, je nezbytné tyto výtky sdělit co nejšetrněji. Učitel by si zároveň měl dát pozor, aby to se svou vstřícností nepřehnal, aby neustupoval na nepravém místě a zároveň nepodléhal tlaku. Podle slov ředitelky, Heleny Balabánové ze základní školy Přemysla Pittra v Ostravě, je důležité projevit respekt: „*S rodiči*



*jednáme s úctou, někdy je třeba vyslechnout lidský osud, poradit v nejrůznějších záležitostech. Nikdy to není ztráta času, protože se nám zase pootevrou dveře do sociální struktury uzavřené komunity. A vzájemné porozumění potřebuje doširoka otevřené dveře“ (Říčan, 2000, s. 110).*

Dle Říčana (2000) by zlepšení školní docházky romských dětí mohlo nastat právě tehdy, kdyby měli možnost se stravovat ve škole zdarma či alespoň levněji než je doposud.

## **2.5 Romské dítě ve školním prostředí**

Z historického hlediska romské dítě nemělo jednoduchý život. Zhruba před šedesáti lety děti často hladověly, trpěli bolestmi, mrzly a umírali hlavně z příčin nedostatečné zdravotní péče. Vzdělání neměly téměř žádné, tudíž nemělo do budoucna příznivé vyhlídky.

Romské dítě žilo zpravidla v pevné rodině, ve které platila pravidla, která byla považována za posvátná, patřilo zde pravidlo vzájemné solidarity a ochoty se podělit s ostatními. Dítě bylo obkloповáno láskou lidí, s nimiž se denně stýkalo. Jen za výjimečných situací bylo bito. S porovnáním života romského dítěte dnes je nesrovnatelně na lepší úrovni, ať už z hlediska lékařské péče, tak ve stravování i vzdělávání. Co se týče vztahů v rodinném prostředí, jsou na tom značně hůře. Romskou řečí je chudá čeština, která je obohacena převážně vulgarismy. Žijí medializovaným životem více než svou vlastní tradiční kulturou.

Otázkou je, jaký je vzdělávací předpoklad pro úspěšné zahájení školní docházky. Pro úspěšnou výuku a výchovu je podstatné mít k němu vhodné podmínky. Prvně je důležité mít vyhovující bydlení, prostor, kde se dítě může soustředit a cíleně se vzdělávat. Hned velkým a závažným problémem u romských dětí je, že jejich stav nevyhovuje těmto podmínkám. Dítě tráví většinu času v přeplněných, vlhkých, nevětraných místnostech. Jejich životní styl je nepravidelný, tudíž jejich životospráva nemá žádný řád, tak stejno návyky k včasnému spaní (Říčan, 2000).

Kromě školní docházky, která se jeví jako nedostatečná, můžeme zde zmínit hlavní problém, a tou je diskriminace. K záškolákům se zaujímá velmi mírný postoj, jak z pohledu úřadů, tak z mnohých škol. V České republice a na Slovensku je běžné zařazovat romské děti do zvláštních škol, aniž by byl brán ohled na jejich skutečné schopnosti. Jejich rozvoj je už od počátku zpomalen. Mnozí učitelé neberou na žáky ohled a mají spoustu argumentů k tomu, proč u zápisu dítě neumí držet tužku, případně neumí odpovědět na jednoduché otázky, přitom by je mělo napadnout, že dítě nemuselo nikdy vidět držet tužku u rodičů, také, že rodiče mohou mluvit jiným jazykem, tudíž je to pro žáky mluvit naším mateřským jazykem velký problém. U některých škol můžeme také vidět, že nechtějí romské děti přijímat a to jen

z důvodů, aby měly dobrou pověst. Mnozí neromští rodiče si mohou myslet, že čím více Romů je ve třídě, tím je škola méně kvalitní.

Dalším důvodem, proč mají romští žáci špatnou docházku, může být zapříčiněna šikanou, ať už z důvodů oblékání, výslovnosti, nedostatečných hygienických návyků nebo barvy pleti (Mappes, 2013).

Také moc nepřispívá tomu, že romské děti nenavštěvují mateřskou školu, tudíž se nemohou řádně připravit pro školní práci. Dítě nemá zkušenosti s knížkou, hračkami, tužkou a papírem. Neznají hry se stavebnicí, neřeší různé hádanky, kvízy, doplňovačky. Co se týče školní zralosti, je velmi obtížné stanovit, zda je žák připraven na školu. Ve všech běžných testech mají romští žáci horší průměr ve srovnání s neromskými žáky. Tím, že nejsou přesně stanovena kritéria pro hodnocení, kam zařadit dítě do školy, nastává situace, kdy žák je umístěn do zvláštních či speciálních škol nebo právě naopak, kdy může být dítě poškozeno tím, že je umístěno do běžné základní školy, na kterou nemá předpoklady. Většina romských žáků má diagnostikovanou dyslexii, dysgrafii a dalších jiných specifických poruch učení. Slabší bývá i jemná motorika. U těchto dětí bývá častý handicap komunikace s dospělým neromem, není pro ně snadné odpovídat na dané otázky, bývají nesamostatní a osobnostně nezralí. Dále mají narušenou schopnost učit se z paměti, proto je často můžeme nachytat při opisování. Romská rodina nevyžaduje, aby se jejich dítě samostatně rozhodovalo, proto je pro ně velmi náročné se individuálně rozhodovat. V typické romské domácnosti jde o tzv. „kolektivismus“, dítě nemá své vlastní místo, prostor pro své věci – všichni vše užívají společně. Zatímco škola se snaží vést jedince k odpovědnosti a samostatnosti, tak svým jistým způsobem jde proti proudu romské rodiny. Proto je také důležité na romské děti příliš netlačit, nežádat po nich příliš.

Slabý školní prospěch lze vysvětlit nejen jejich nedostatečnými schopnostmi, ale také určitým odporem k tomuto typu vzdělávání tzv. teorie rezistence, jenž právě toto vzdělání předává naše školství. Romové patří k nejnižším sociálním vrstvám a mají jiné priority a zároveň si cení jiných znalostí, dovedností i postojů než je právě to, které je přizpůsobené středním a vyšším vrstvám našeho školství (Říčan, 2000).

Podle názoru Bakaláře (2004), romské děti lépe prospívají ve smíšených třídách než v samostatných, a to z důvodu efektivnějšího vyučování. Dále se také mohou lépe cítit ve zvláštních školách, kde se mohou jevit mnohem úspěšněji, než v běžné základní škole. Učivo zde zvládají bez větší námahy.

Chování romských dětí ve škole:

- žáci bývají živější, temperamentnější, hůře se ukáznou, vykřikují. Dále se hůře soustředí, mívají slabou pozornost. Potřebují častější přestávky, při kterých si mohou zacvičit, zakřičet či zazpívat
- jsou bezprostřední, hlučné, hravé, mazlivé a přítulné. Rády vykládají o tom, co kdo z příbuzných vlastní, ale také o tom, co kdo ukradl nebo jak jinak porušil zákon
- v pátém ročníku dítě začne být vzpurné, ztrácí o školu zájem
- jsou agresivnější

V současné situaci můžeme říci, že mateřskou školu navštěvuje velmi nízký počet žáků. Tudíž dochází k tomu, že při nástupu do školy, jsou žáci nepřipraveni. Tato okolnost, může negativně ovlivnit školní úspěšnost. Situace je řešena pomocí přípravných tříd. U přípravných tříd většině učitelů chybí pedagogická zkušenost, tudíž práce s dětmi se může jevit jako nedostatečná. Co se týče nedostatků, tak ty jevíme také v oblasti specifických poruch učení a chování. Málo se s dětmi pracuje individuálně. Malé procento škol také využívá asistenta pedagoga. Co se týče vzdělávacích programů, je využíváno ve školách ojediněle. Nenajdeme zde ani podpůrné třídy, případně kompenzační třídy. Komunikace s rodinami se zabývá především po stránce klasifikační a v chování. Velice málo můžeme nalézt úzkou spolupráci a společenské aktivity pořádané školou, případně romskými sdruženími. Přijímání socio-kulturně znevýhodněných rodin je prováděno výjimečně. Majoritní společnost podceňuje skutečnost, že jazyková bariéra je častým faktorem, který vede k selhávání romských dětí ve škole, tudíž je následně zařazeno do speciálního školství. Pokud neznáme základní odlišnosti romského jazyka od jazyka českého, může to mít následek nepochopení romských žáků na prvním stupni základní školy. Nyní není na žádné škole vyučován romský jazyk jako volitelný předmět. Dále je důležité zasvětit učitele do multikulturní výchovy, které není v dnešní době dostatečně věnována pozornost (Šotolová, 2011).

## **2.6 Postoj romského dítěte vůči kolektivu ve škole**

Vztahy mezi Romskými dětmi a neromskými nebývá příliš dobré. Rodiny neromských dětí často nabádají své děti k tomu, aby si udržely odstup od romských spolužáků. Často se tedy můžeme setkat se situací, kdy se od romského dítěte spolužáci odtahují. Například, když

žáci mají hodinu tělesné výchovy, nechťejí se při hře romského žáka dotknout, sedět vedle něj apod. Ne malým vlivem k tomu přispívá také řeč Roma, který často vyslovuje vulgární slova již naučená od svých rodičů. Rodiče nemají představu o tom, co je ve společnosti tabu. Nemají téměř žádné zábrany a často zasvětil dítě do svých záležitostí. Tudíž dítě působí jako vše znalé o životě.

Podle sociometrických výzkumů patří romské děti mezi děti neoblíbené. Čím více je romských žáků v jedné třídě, tím je nesnášenlivost mnohem větší. Romové jsou agresivnější, a to jak ze strany učitelů, tak ze strany spolužáků. Romské děti si vybírají za své neromské kamarády spolužáky, kteří se jeví také agresivně a neukázněně. Samozřejmě také dochází k mnoha případům, kdy romský žák je obětí šikany, či určité agrese ze strany neromských žáků. Romští žáci mají sklony k vytváření skupin bez ohledu na třídní kolektiv. Romské dítě má možnost se snadno dostat party, která přijme každého člena, který se dokáže podřít pravidlům – bohužel se většinou jedná o kriminální činy, gamblerství, alkohol či drogy.

Dalším značným problémem je dospívání romského dítěte. Romové dospívají mnohem dříve než neromské děti, také mnohem častěji mají odloženou školní docházku, případně opakují ročník. Může nastat situace, že romský žák bude třídu vést jinými hodnotami, případně způsobem života.

Ze strany učitele je důležité, aby nesmýšlel o Romech pouze negativně. Je důležité si k nim najít vztah, dále zařadit do výuky multikulturní výuku, kde se vztahy mezi spolužáky mohou zlepšit. Dojít k většímu porozumění, akceptovat se navzájem (Říčan, 2000).

## 3 Zvláštnosti práce s romskými dětmi

### 3.1 Diference ve vývoji romských dětí

Odlišnosti ve vývoji dětí vznikají tím, že vyrůstají v prostředí, ve které je odlišná kultura, jazyk a mimo jiné žebříček hodnot. Romská rodina má své výchovné styly a metody, které značně ovlivňují celý vývoj osobnosti dítěte. V rodině je především důležitá komunikace - matka je vzorem, která předává základy jazyka. Romský jazyk se značně odlišuje od ostatních jazyků. Má spoustu citoslovcí a jedno slovo může mít hned několik významů. Komunikace má silný vliv na rozvoj slovní zásoby, dítě získává komunikační schopnosti. Romské děti nedokážou značně rozlišit realitu, fantazii a sny. Tím, že žáci mají problémy vnímat dimenzi času, tak mají učitelé problémy žáky motivovat do budoucna. Žijí pouze přítomností a řeší, co se udává v této chvíli. Vnímání je mnohem pomalejší, s velkým počtem zvláštností, či snížení intelektu. Velké problémy jsou viděny ve vnímání souvislostí mezi věcmi a jevy, v nových situacích se obtížně orientují. Velmi výraznou zvláštností je zrakové vnímání, kde je u dítěte značně nedostatečná aktivita. Po stránce sluchového vnímání se u žáků projevuje nedostatečně vyvinutý fonetický sluch, dále chybí fonémické uvědomění, které je důležité pro zvládnutí čtení. To vše ovlivňuje psychický vývoj jedince. Kromě senzomotoriky žáci zaostávají také v dovednostech grafomotoriky a psaní. K celkovému rozvoji osobnosti patří také myšlení. Romské děti jsou schopny zvládnout jednotlivé myšlenkové operace. Dle Klímy (1988) a Hornáka (2005) je myšlení infantilní a emotivní. Jejich myšlení je především zaměřeno na prožívání, praktickou zkušenost. Dalším specifickým rysem je nízká schopnost generalizace. Učivo by mělo být prezentováno co nejjednodušeji, krátce, je dobré učivo podpořit názornou ukázkou. Romské děti mají problémy s osvojováním si základních pravidel a pojmů, mají oslabenou schopnost věci zevšeobecnit, nedokážou plnohodnotně smyslově poznávat, řeč bývá nedostatečná, až do jisté míry omezená. V porovnání s jinými neromskými dětmi, se u romských dětí projevuje vysoká emotivita. To může vést k nechtěným lžím. Žáci nerozlišují příliš velký rozdíl mezi pravdou a lží. V citových projevech může dojít až k afektovanému jednání obzvláště, když mají vztek či zlost. Jejich volní jednání je nedostatečně rozvinuté. Bohužel těžko zvládají ovládat své emocionální projevy. V romské rodině neexistují pravidla, normy, a neutváří si svou vlastní osobnost jako v české rodině. Dítě často bývá nesamostatné, nemusí si nad ničím lámat hlavu, samo se nikdy nerozhoduje (Bartoňová, 2009).

## 3.2 Postavení učitele romských žáků

Důležitou podstatou je, aby učitel znal veškerá specifika romských žáků. Je důležité, aby si uvědomoval jejich handicap a uměl s nimi dále pracovat. Jedna z důležitých složek osobnosti učitele je být tolerantní, nesmírně trpělivý, mít lásku k dětem, být vynalézavý, tvořivý, umět pracovat s chybou, schopnost individuálního přístupu a mnoho dalších. Učitel si musí být vědom, s čím žák přichází do školy. Jedním z hlavních handicapů je především komunikace s učitelem. Před vstupem do školy vždy mluvil jazykem ze svého prostředí, tudíž je pro něj velmi náročné komunikovat v jiném jazyce. Učitel by měl znát systém hodnot romského etnika, a to především po stránce vzdělání. V této komunitě je hodnota vzdělání na minimální úrovni. Rozdíly zde můžeme vidět také v režimu dne. Škola má řád a režim, pravidelné aktivity a požadavky, které je nutné plnit. Veškerý řád a pravidelnost v romských rodinách chybí, tudíž pro žáka není jednoduché se přizpůsobit těmto podmínkám. Učitel by dále měl znát vybavenost dítěte do školy před jejím nástupem. Většina jiných dětí už umí před nástupem do školy písmena, zajímá se o čtení, což právě romským dětem chybí.

Další schopnost, která by učiteli neměla chybět je organizace práce. Organizovat práci každého žáka individuálně a zároveň respektovat jeho specifika. Učitel by měl využívat velkou zásobu didaktických a etických her, díky kterým může žáky vtáhnout do aktivity, ve kterých může něčeho dosáhnout. Dalším významnou chvílí je využití dramatizace ve vyučování, kde žáci si mohou vyzkoušet hrát určité role.

Zjevným problémem je zasazení romských žáků do kolektivu třídy a vytvoření běžných vztahů s ostatními dětmi. Je důležité neustálé projednávání otázek týkající se vztahů v kolektivu třídy, projednávání konkrétních situací a snaha vyzdvihnout pozitivní příklady. Pokud dojde k výchovným problémům, tak nejlepším řešením je s žákem si upřímně pohovořit. Je důležité situaci neodkládat a ihned ji řešit, hovořit otevřeně, jasně. Konflikt řešit klidně, bez jakéhokoliv vypětí. Komunikace s problémovým žákem by měla probíhat vždy mimo dav třídy a nejlépe za pomoci dalšího pedagogického pracovníka. Žákovi dáváme najevo, že jsme na jeho straně a také, že jeho nevhodné chování nás velice mrzí. Žák by měl dostat dostatečný prostor se vyjádřit ke svému chování, ventilovat své emoce, názory. Nadále by učitel měl hledat optimální cestu k řešení daného problému. Je důležité rozvíjet osobnost každého žáka.

Důležitá je především také znalost etnika, jeho historie, kultury spolu se schopností umět motivovat romského žáka a mít k žákům pozitivní přístup (Balvín et al., 2000).

Znalost romského etnika přispívá k pochopení existenčních problémů, učitel se může značně přiblížit k této komunitě mnohem více, než učitel, který ho nezná. Učitel může vyzdvihnout romskou kulturu ve vyučovací hodině a nabídnout žákům nové poznatky jak o historii, tak o jazyku a kultuře. Romské děti bohužel nemají moc příležitost se o svém původu dozvědět více během své školní docházky.

Romští žáci vyžadují od učitele spravedlivost. Oceňují, když se ke všem žákům přistupuje stejně jako k ostatním. Mají tak pocit, že nedochází k žádné diskriminaci. Vyučující musí veškeré své postoje a hodnocení dostatečně odůvodnit, aby je všichni porozuměli a akceptovali. Díky tomu nedochází k žádným nedorozuměním či jiným nepříjemným situacím jak pro žáky, tak i učitele.

Mezilidské vztahy hrají významnou roli ve výchově žáka. Obzvláště je důležitý citlivý přístup u romských rodičů. Učitel by měl dát pozor, nejednat ukvapeně, nehodnotit ihned negativně. Snaha učitele je získat si na svou stranu rodiče, tedy snažit se vyzdvihnout jejich dítě, vyhledat veškerá pozitiva, motivovat rodiče a povzbuzovat je ve výchově. Po navázání partnerského vztahu se teprve může obrátit na rodiče s prosbou o nápravu negativních jevů žáka (Kaleja, 2011).

### **3.3 Hlavní překážky ve vzdělávání romských žáků**

Mezi hlavní překážky můžeme řadit sociální bariéru, která byla odjakživa mezi školou a dítětem. Škola jako cizí organizace, kterou museli povinně navštěvovat, nebyla pro žáky vnímána kladně. Děti mají školu úzce spojenou s dodržováním pravidel, cizí autoritou, nátlakem a stresem. Většina romských rodičů má nepříjemné zkušenosti s navštěvováním školy, jejich vzpomínka na školu je taková, že se v ní cítí stísněně a nesvobodně. To, jak se rodiče cítili ve školním prostředí, si nyní nesou jejich potomci (Fónadová, 2014).

Pokud chceme, aby probíhalo úspěšné vzdělávání romských žáků, tak je nezbytně nutné akceptovat sociokulturní odlišnosti. Neúspěšnost romských žáků ve škole je uzpůsobena sociokulturním zatížením. Základní potíže při školní práci romských žáků se promítají hlavně v jazykové oblasti. Romské děti nejsou dostatečně jazykově vybaveny. Jejich slovní zásoba je mizivá, nerozlišují příslovce místa a směru, mají značnou neznalost cizích termínů apod. Tím, že romské rodiny žijí izolovaně, je připravenost dětí na školu nízká, jak po stránce informační, tak dovednostní.

Romští žáci také pocítují značnou nedůvěru a obavy vůči majoritě, které mohou vyústit až v agresivní chování nebo se projevit jako touha ke vzpouře. Díky nejistotě a nedůvěře mají značný problém s autoritou, která patří k majoritě.

Díky specifické osobnosti romských žáků, nemají v tradiční majoritní škole moc velkou naději na úspěch. Školní úspěšnost žáka, stejně jako vše v jeho životě, je vždy závislá na zvnitřnění. Je důležité, aby se žák dobře ve škole cítil, aby byl pozitivně přijat do školního prostředí jak ze strany pedagogů, tak spolužáků (Ševčíková, 2003).

### **3.4 Kariéra romského žáka ve školním prostředí**

Nejlepším prostředím, kde by dítě mohlo začít se učit povinností a denním návykům, je mateřská škola. V mateřské škole se dítě naučí schopnostem komunikace, naslouchání druhým, mluvení ve skupině, odpovídání na otázky. Dojde tedy ke zmírnění jazykové bariéry, lépe naváže na přátelské vztahy s neromskými dětmi. Naučí se dovednostem jako je malování, osvojí si základní hygienické návyky. Naučí se jednoduchým hrám s pravidly. Z důvodů, že většina romských dětí nenavštěvuje mateřskou školu, tak se zřizují v regionech s větším počtem Romů přípravné třídy - tzv. „nulté ročníky“, které mají pomoci jak romským, tak neromským žákům připravit se na školní docházku. Funkce těchto ročníků je téměř totožná s funkcí mateřských škol. Žáci, kteří prošli právě tímto ročníkem, mají mnohem lepší prospěch než žáci, který tento přípravný rok nenavštěvovali. Problémem, který může nastat, je opět již zmíněná docházka dětí. I přesto, že žáci mají možnost navštěvovat tuto přípravu pro úspěšný start do školy, tak bohužel jsou to právě rodiče, kteří nejsou povinni dítě zde posílat. Co se týče iniciativy ředitelů škol, tak neprojevují moc ochoty, zkrátka i zde není dostatek financí. Také nepříjemnou překážkou, která by mohla nastat, je taková, že v jejich okolí není žádná škola s přípravným ročníkem, tudíž by museli dojíždět. S tímto faktem se u Romů nedá moc počítat.

Spousta romských dětí nenastoupí do základní školy, ale je rovnou posíláno do zvláštní školy. Příčinou je, že dítě není dostatečně zralé na školní docházku i přesto, že mělo odklad. Také může být důvodem, že rodiče si samy nepřejí, aby jejich dítě chodilo do běžné základní školy. Jeden z hlavních důvodů je, že Romové se zde mohou cítit mnohem lépe. Jejich úspěšnost je mnohem vyšší. Pokud romské dítě vystuduje úspěšně zvláštní školu, tak stále převyšuje svou vzdělaností rodiče.

Pro romské dítě je nástup do školy významným okamžikem. Pokud dítě nastoupí do prvního ročníku, často ho můžeme vidět bojáclivé. Už jenom některé situace mohou být



traumatizující. Například romská dívka nastoupí do školy se starší, opotřebovanou aktovkou. Díky tomuto se může stát snadným terčem výsměchu svých spolužáků. Tyto situace se běžně odehrávají na základních školách. Učitel by v těchto situacích měl už od začátku prvního ročníku dát najevo respekt k romské menšině. Snažit se vytvářet příznivou atmosféru pro vývoj dítěte a pěstovat v něj pocit lidské důstojnosti. Už na začátku roku je důležité věnovat romskému dítěti větší pozornost a mít k němu individuální přístup, hlavně v případě, pokud víme, že dítě nenavštěvovalo mateřskou školu a ani přípravný ročník. Pro žáka bude velmi obtížné udržet krok se svými vrstevníky. Pokud se v prvním ročníku sejde více romských dětí, je dobré, aby byli segregováni. Důvodem je, že pokud je více romských dětí pohromadě, je větší pravděpodobnost, že snadno zpoehodlní, zatímco spolupráce s neromskými dětmi je více podněcuje. Výhodou také je, pokud škola má asistenta pedagoga romského původu.

Chování romských dětí v prvních ročnících jsou k učitelům milí, přítulní, mají zájem o učivo, jsou ochotné a zvědavé. Tento zlom se však prolomí začátkem období puberty. Zde se začínají ukazovat typické romské rysy. V romské rodině je dítě často přibíráno k činnostem dospělého jedince, což se kříží s rolí, kterou zaujímá ve škole. Čím vyšší ročník, tím je učivo náročnější a vyžaduje domácí přípravu. Domácí příprava je pro romskou komunitu zbytečnou věcí. Dochází k tomu, že romští žáci jsou neúspěšní, frustrovaní, leckdy i ponižováni a mnohdy musejí ročníky opakovat. K učitelům mají bojovný přístup, tak stejně dochází k agresivnímu chování vůči spolužákům. Romové si ze školy odnášejí komplexy méněcennosti a nenávisti.

Po absolvování základní školy případně zvláštní školy školní kariéra pro Romy obvykle končí. Romové už předem ví, že skončí „na podpoře“. Jsou samozřejmě mezi Romy výjimky, kteří se snaží vyučit v oboru, případně nastoupit na střední školu. Bohužel se často ocitají v situaci, kdy jsou těžce přijímáni novým kolektivem a co se týče vlastní rodiny, tak ta většinou jedince nepodpoří a často se studiem nesouhlasí. Je opravdu málo Romů, kteří naplní svůj vzdělávací cíl a nadále ho využívají (Říčan, 2000).

## 4 Integrace

Romové roku 1991 získali statut menšiny. Získali právo rozvíjet svou vlastní kulturu včetně svého jazyka a svou etnickou identitu. Otázkou je, jak jsou si schopni sami pomoci bez většinové společnosti, jak využít a dále rozvinout svou kulturu v rámci soužití s českou společností, která má odlišný způsob života a kultury, jak dále využít svých práv a možností. Bez využití cílené pomoci není možné, aby to Romové úspěšně zvládli. Včlenit Romy do většinové společnosti můžeme dvěma způsoby. Jedním ze způsobů je integrace. Integrace tedy znamená respektovat vlastní identitu a specifičnosti, kterou se daná menšina odlišuje. Menšina se snaží zachovat a rozvíjet svou kulturu a zároveň se snaží včlenit do společnosti, aniž by ji jakýmkoliv způsobem narušila. Na druhou stranu existují Romové, kteří se snaží se společnosti splynout, tedy zřít se svého původu. Jedná se především o Romy, kterým se podařil určitý společenský vzestup. Tím se tedy dostáváme k druhému způsobu: včlenit se do společnosti - tzv. asimilace. Tímto způsobem se Romové snaží smazat veškerou odlišnost etnika, snaží se přizpůsobit menšině a následně přijmout její veškeré znaky (Balvín et al., 1997).

### 4.1 Integrace Romů v české společnosti

Romové žijící v ČR se dělí do několika skupin. Liší se různými normami, zvyky, způsobem života (Bakalář, 2004).

Podle Horváthové (1998, s. 10) jsou to tyto skupiny:

- 1 Slovenští Romové, tzv. Rumungro (65-80 %),
- 2 Olašští Romové, tzv. Valachrom (10 %),
- 3 Čeští a moravští Romové
- 4 Maďarští, tzv. Ungrikorom
- 5 Němečtí, tzv. Sinti

Můžeme říct, že v západní Evropě žije kolem 1,5 milionu Romů a ve východní části Evropy zhruba více než tři miliony. Romové, díky svému počtu, patří k nejvýznamnějším etnickým menšinám v České republice. Pro českou společnost je romská kultura a způsob života „nejasná“. Co se týče vzájemného soužití Čechů a Romů, dalo by se říct, že zde můžeme vidět spoustu nedostatků.

Menšinou se rozumí národnostní, etnické nebo rasové skupiny, které mají vůči jiné (většinové) skupině specifické vztahy. Do menšiny nezařazujeme pouze Romy, ale mnoho dalších skupin jako jsou například imigranti, lidé s postižením, homosexuálové, členové náboženských skupin apod. (Navrátil 2003).

Romy nemůžeme jednoznačně charakterizovat, jestli patří do skupiny rasové či etnické. Mnoho odborníků zařazuje Romy právě do etnické skupiny. Z pohledu sociologů (Gabal, 1999) uvádí, že romská populace v České republice je chápána jako etnická menšina. Také při demografickém sčítání lidu se romská komunita hlásí k romské národnosti. Etnickou menšinu rozumíme jako skupinu lidí, jejímž společným rysem je rasový původ, užití stejného jazyka kultury (Bartoňová, 2009).

Z hlediska etnologického pojetí (Šatlava, 1996) jsou Romové charakterizováni jako specifické etnické společenství na základě jejich kulturních specifik, osobité historie aj. (Průcha, 2004).

Menšiny ve společnosti – vymezení společenských oblastí volené strategiemi.

Strategie v kulturní oblasti:

- 1) Segregační přístup – vede k izolaci kultury dané menšiny.
- 2) Asimilační přístup – vychází z předpokladu, že menšina převezme kulturu, životní styl, hodnoty většiny a následně opustí od své kultury, hodnot, tradic.
- 3) Kulturní pluralismus – vychází z toho, že se v různých společenstvech mohou vyskytovat různé etnické (menšinové) skupiny. Každá skupina si zachovává své kulturní charakteristiky.
- 4) Strategie tavicího kotle – předpokládá, že se všechny odlišné kultury spojí do jednoho společenství.

Strategie v oblasti sociální:

- 1) Strategie sociálního vyloučení. Lze také označit jako sociální segregace. Typickým příkladem pro sociální vyloučení patří nízká kvalifikace, tudíž souvisí s obtížemi uplatnění se na trhu práce, nízkými příjmy, problematikou bydlení apod.
- 2) Strategie sociálního včleňování. Zde se usiluje o vytvoření rovných podmínek ať už ve sféře vzdělávání, tak také zaměstnání, bydlení. Snaha o odstranění diskriminace.

Strategie v oblasti politické:

- 1) Liberální pluralismus. Princip rovných příležitostí, právo pro všechny znevýhodněné skupiny, právo na stejné zacházení v práci, při zřizování bydlení.

2) Strukturalismus. Každá skupina má různé postavení (Navrátil 2003).

Charakteristickým rysem národa je především jazyk, se kterým se hovoří, dále kultura a symbolika. Po nástupu demokracie se neustále romské postavení na našem území mění. Mění se přístupy po stránce sociální a také řešení problémů v oblastech bydlení. V rámci žití s českou majoritou má tato menšina neustálé problémy. K hlavním problémům patří především vzdělání, sociální a kulturní úroveň, kriminalita, neustále přibývá nezaměstnanost, problémy v závislostech jako je obchod s drogami. Romové jsou především hluchí, se zvýšenou agresivitou v chování, dále se nedokážou přizpůsobit soužití s českými rodinami, což je často reflektováno nepřátelskými vztahy se sousedy.

Významným krokem koncem 20. století byl vznik výuky romského jazyka a romistiky na vysokých školách. Dalším unikátem pro romskou menšinu je vznik romského muzea v Brně. Toto muzeum je jediné na světě, které se zabývá historií a současností romského etnika.

Na základě dlouhého života v majoritní společnosti postupně dochází ke změnám v projevech chování hlavně u mladších Romů. Začíná se měnit oblast duchovní kultury, která se projevuje především v rodinných vazbách, v oblasti víry, náboženství a v celkovém systému hodnot (Bartoňová, 2009).

## **4.2 Ovlivňující faktory na 1. stupni ZŠ**

Vzhledem k tomu, že tato práce je zaměřena na problematiku vnímání romských žáků prvního stupně, je důležité nastínit socializaci. Děti si utvářejí pohled na nové školní prostředí, které může značně ovlivnit třídní vztahy a především poohlíží na romské spolužáky. Vývoj u romského dítěte se značně odlišuje od dítěte z české rodiny. Z velké části je tento vývoj ovlivňován sociálním zázemím, odkud dítě pochází. Integrace romských žáků úzce souvisí s integrací romské menšiny ve společnosti. O integraci se žáci dozvídají skrz rodiče, případně média. Na těchto skutečnostech si dítě utváří představu o menšinách. Je důležité, aby učitel působil objektivně a pomohl dětem poskytnout a rozvíjet pozitivně vztahy ke všem etnickým společnostem. Na integraci ve školním prostředí se účastní nejen učitel a žáci, ale také rodiče. Je důležité, aby žáci s učitelem cítili a utvářeli pozitivní klima ve třídě.

### 4.2.1 Socializace v mladším školním věku

Vývojová etapa období mladšího školního věku nastává vstupem dítěte do školy. Tato etapa je mezi 6 – 11 rokem dítěte. Mezi žáky, kteří nastupují do školy a žáky vyššího ročníku 1. stupně existují značné rozdíly, proto mnoho autorů např. Matějček, (1986) a Vágnerová, (1999) a Kuric, (1986) hovoří o dvou etapách mladšího školního věku: raném školním věku (6-8 let) a středním školním věku (9-12 let). Langmeier (1983) toto období charakterizuje jako věk *střízlivého realismu*. Dítě je v tomto období zaměřeno na svět, chce ho více chápat. Dítě předškolního věku je spíše orientováno na fantazii a vlastní přání. V tomto období je školák závislý na autoritě. Erikson (1963) charakterizoval tuto etapu jako období snaživosti a iniciativy. Dítě je pracovité, snaživé, obklopují ho pocity sounáležitosti a potřeby, je ochotné spolupracovat, svou vlastní hodnotu si dokazuje na základě svého výkonu. Toto období můžeme charakterizovat jako nejstabilnější v dětském vývoji (Petrová/in Šimíčková-Čížková, 2010).

Škola je místem socializace. Matějček (1992, s. 215) definuje socializaci jako „*proces, který znamená celoživotní vývoj člověka ve společenskou bytost. Není to ovšem jen pasivní vrůstání člověka do společnosti nebo jednostranné ovlivňování člověka prostředím, nýbrž tvořivý proces, na kterém se člověk sám podílí*“. Z toho tedy plyne, že společnost ovlivňuje vývoj dítěte a rozvíjí v něm takové vlastnosti, které považuje za důležité a snaží se potlačit ty, které jsou nežádoucí. Jakákoliv zkušenost dítěte je sociálně podmíněna.

Nástup do školy ovlivňuje všestranný vývoj jedince. Velmi důležitou charakteristikou pro školní adaptaci je emocionální vyrovnanost a sociální obratnost. Typické pro toto období je ústup lability a impulzivity. Dítě dokáže vyjadřovat i potlačovat své pocity a zároveň při tom bere ohled na okolí. Dochází ke schopnostem porozumění – postupně chápe různé citové projevy. Také se dá toto období popsat jako značně citově ovlivnitelné. Po stránce emocionální má vliv na žáka úspěšnost a spokojenost (Vágnerová, 2001).

Dítě přijímá roli školáka a tím se stává členem společenské instituce, kde je nutné plnit potřebné požadavky. Škola umožňuje dítěti postupnou integraci do společnosti. Důležitou roli v úspěšnosti hraje začlenění se do třídního kolektivu. Dítě rozšiřuje sociální zkušenosti, odpoutává se od rodiny, navazuje nové vztahy, učí se spolupracovat. Na začátku školní docházky je dítě zaměřeno spíše na vlastní úspěch, postupem času bere ohledy i na kolektiv třídy, rozvíjejí se kamarádské vztahy. Ve škole se žák dostává nejen do role školáka, ale také především role spolužáka a kamaráda. Díky těmto rolí a vztahů se vytváří podmínky klimatu třídy (Petrová/in Šimíčková-Čížková, 2010).

Pokud se dítě sociokulturně případně rasově liší, bývá majoritní společností obtížněji přijímáno. Tím, že dítě žije odlišným způsobem, tak si sebou nese i odlišné normy, vzory chování, způsob komunikace. Romové žijí v prostředí s odlišnou kulturou, jazykem, hodnotami. V romské rodině je hlavním vzorem matka, která dává dítěti vše potřebné. V porovnání české dítě žije obvykle v nukleární rodině, zatímco Romové vyrůstají s mnoha příbuznými, tudíž není vedeno k samostatnosti, nemusí se v samo rozhodovat, ani nad ničím přemýšlet. Po stránce psychické a sociální zralosti jsou romské děti nedostatečně připravené. Nemají osvojené základní návyky, které souvisí se školní úspěšností. Školní neúspěšnost je také zapříčiněna odlišným systémem hodnot rodiny, kterým je dítě od dětství vedeno (Kaleja, 2011).

I přesto, že Romové neberou školu jako součást života, chovají se k ní do určité míry důvěřivě, aspoň po stránce, že je škola schopna se o děti postarat. Romské matky chápou školu jako místo a čas, kde je dítě zabezpečeno, pod dozorem, tudíž mu nehrozí, že by došlo k ohrožení na životě (Bittnerová et al., 2011).

#### **4.2.2 Klima třídy**

Ve třídě se odehrává spousta školních vzdělávacích aktivit. Učitel zde pracuje s žáky. Mezi žáky a učitelem v průběhu školní docházky vzniká vztah. Tento vztah napomáhá jejich spolupráci, nebo naopak spolupráci ve výuce komplikuje. Tento vztah lze označit jako klima. Klima školní třídy lze definovat jako dlouhodobý jev, který trvá několik měsíců případně let a je typické pro žáky dané třídy a učitele, který v ní vyučuje.

Klima školní třídy lze popsat mnoha způsoby. Řada badatelů Fraser, (1998) a Dunn, Harris, (1998) a Mareš, (2001) a Průcha, (2002) se shodne, že jde „o ustálené postupy vnímání, prožívání hodnocení toho, co se ve třídě už odehrálo nebo právě odehrává; jsou to názory jednotlivých aktérů školního vyučování“ (Mareš et al., 2012, s. 25-26).

Klima školní třídy se vyznačuje jako skupinový jev, ve kterém jsou zastoupeny všechny skupiny účastníků. Vzniká nejen osobní zkušeností žáků či učitelů, ale také komunikací mezi žáky navzájem, mezi učiteli navzájem, mezi učiteli a žáky, mezi žáky a rodiči. Podoba klimatu se zpřesňuje na základě diskuze mezi žáky či učitelem, jelikož každý může mít odlišný názor na danou problematiku. Klima třídy je také ovlivněna klimatem školy, prostředím, kde se škola nachází apod. (Mareš et al., 2012).

Dobrym motivačním vstupem při zahájení výuky může učitel využít například ranního kruhu, tento moment může být významný ve smyslu, že učitel dá prostor žákům svobodně

vyjádřit své emoce, pocity, sdělit své zážitky spolužákům. Učitel se snaží využít každou možnou chvíli, kde může projevit zájem o jejich osobní život. Dále má možnost poznat osobnost žáka, jeho rodinné prostředí a na základě získaných informací korigovat na něj školní požadavky. Učitel, který nepochází z etnické komunity má možnost pohlédnout dovnitř této menšiny, dozvědět se o různých specifikách jejich kultury a řeči. Bez jakékoliv zkušenosti může mezi učitelem a žákem dojít k nepochopení. Učitel se musí snažit usilovat o vytvoření harmonického klimatu ve třídě. Vzájemná spolupráce mezi žáky zajišťuje interakci sociální, která vede k žádoucímu vytvoření pozitivního klimatu ve třídě. Sociální vztahy v třídním kolektivu zlepšuje aktivní spolupráce, kde je možno získat vědomosti a dovednosti na základě osobní zkušenosti. Je důležité, aby učitel dostatečně střídal výukové metody a formy práce, které jsou potřebné hlavně pro romské žáky (Kaleja, 2011).

## 4.3 Multikulturní výchova

### 4.3.1 Koncepce multikulturní výchovy

Člověk je ovlivňován kulturním prostředím, ve kterém vyrůstá a žije. Každé prostředí zahrnuje určité sociální zvyklosti komunity, její pravidla, zákony, tradice a vzdělání. Všichni lidé dané skupiny mají společný jazyk, systém hodnot, podobné vzorce chování. Žijeme v multikulturní společnosti.

Multikulturalismus se zabývá soužitím lidí různých kultur v této zemi a v tomto světě. Jde o společnou existenci lidí různých národů, etnik, ras, náboženských a jazykových společenství, která nikdy nebyla a stále není bez problémů. Menšiny jsou spíše tolerovány než rovnoprávně přijímány. Opakem je však interkulturní společnost, jejíž snahou je podporovat vzájemné soužití mezi menšinami a majoritou. Respektují odlišnosti, snaží se řešit konflikty, je vedena k vzájemné toleranci a rovnosti (Bartoňová, 2009).

Multikulturní výchova je definována jako edukační činnost zaměřená na to, aby učila lidi z různých etnik, národů, rasových a náboženských skupin žít spolu, vzájemně se respektovat a spolupracovat (Průcha, 2006).

*„Multikulturní výchova je charakterizována: Termín multikulturní výchova vyjadřuje snahy vytvářet prostřednictvím vzdělávacích programů způsobilost lidí chápat a respektovat jiné kultury než vlastní. Má značný praktický význam vzhledem k vytváření postojů vůči migrantům, příslušníkům jiných národů, ras“ (Průcha et al., 1998, s. 137).*

Základem pro realizaci multikulturální výchovy je výchova vedena k toleranci a respektu odlišných kultur, vzájemná komunikace za účelem hledání nových, efektivnějších forem vzdělávání romských dětí. „V každé oblasti existuje spousta řešení problémů“ (Balvín, 1999).

Multikulturální výchova se především realizuje ve školním prostředí v rámci některých vyučovacích předmětů, ve kterých jsou právě tato témata včleněna. Tato výuka má charakterizovat odlišné kultury, postoje k příslušníkům odlišných etnik a ras, o respektu jiných národů. Multikulturální výchovu můžeme také vidět na jiných mimoškolních akcích např. v muzeích, na výstavách, festivalech apod. (Průcha, 2006).

### **4.3.2 Multikulturální výchova ve školním vzdělávání**

Hlavním dokumentem, ve kterém se promítá multikulturální výchova, se nazývá Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha (2001), kde se vytyčují obecné cíle a Rámcový vzdělávací program.

Multikulturální výchova se snaží poskytnout dostatek informací o všech menšinách, snaží se utvořit pozitivní vztahy a sounáležitosti s danými kulturami. Důležitá je především spolupráce, solidarita, snaha usilovat o život bez konfliktů a negativních postojů, být schopen respektovat i značné odlišnosti mezi lidmi a mezi kulturami v dnešním světě.

Multikulturální výchova v RVP ZV není samostatným vyučovacím předmětem, ale zařazujeme ho do tzv. průřezových témat. Průřezová témata jsou povinná součástí základního vzdělávání, která musí být zařazena v 1. a 2. stupni ZŠ. Co se týče časové dotace a realizace plánů v jednotlivých ročnících pouze závisí na škole.

Přínos multikulturální výchovy je formulován ve dvou oblastech rozvoje žáků. V oblasti vědomostí, dovedností a schopností žáci získávají znalosti o různých etnických a kulturních skupinách žijících v české a evropské společnosti, učí se s nimi komunikovat a žít, uvědomovat si, že všechny skupiny jsou si rovnocenné, žáci rozvíjí poznávací schopnosti, snaží se spolupracovat a tolerovat odlišnosti národnostní, etnické či náboženské, dokáží rozpoznat projevy rasové nesnášenlivosti, uvědomují si možné dopady svých projevů ať už verbálních či neverbálních. V oblasti postojů a hodnot si žáci uvědomují vlastní identitu, učí se vnímat odlišnost jako příležitost k obohacení, nikoliv jako zdroj konfliktů (Průcha, 2006).

Cílem multikulturální výchovy je podporovat a upevňovat vzájemné vztahy mezi sociokulturními skupinami. Seznámit se s odlišnými skupinami, s jejich historií, jazykem a zvyky. Snaha porozumět odlišnostem jiných sociokulturních/etnických skupin (Moree, 2008).



### 4.3.3 Multikulturní výchova a romské etnikum

Základní a hlavní složkou považujeme vzdělávání, které by mělo vést k přirozenému a pozitivnímu začlenění romského etnika do společnosti. Multikulturní výchova pro romské žáky vynakládá proces péče, úsilí, edukace, resocializace, intervence a především snahu tolerance a porozumění. Romské etnikum je součástí multikulturní výchovy. Tato problematika je známá a probírána jak odbornou, tak laickou veřejností. Problémy se týkají především v oblasti vzdělávání, nezaměstnaností a životním stylem, dále se k tomu nabaluje problematika týkající se bydlení, hygienických podmínek. Co se týká vztahů mezi většinovou společností a menšinou, mohou zde docházet předsudky, se kterými se můžeme setkat: tím je například rasismus, diskriminace, xenofobie a mnoho jiných dalších negativních vlivů. Aby došlo k vzájemné toleranci a pochopení, je důležité předat neromské společnosti informace, které se týkají specifik související s historií a kulturou Romů, tak stejně by Romové měli znát mentalitu většinové společnosti, způsob jejich komunikace a uvažování. V rámci multikulturní výchovy se zabýváme dalšími aspekty, které ovlivňují výchovu a vzdělávání Romů. Tím je myšleno odlišné sociokulturní prostředí, způsob komunikace, při nástupu do školy spatřujeme odlišnou školní připravenost, odlišný vztah ke školním povinnostem, odlišná komunikace mezi školou a rodiči.

Rosinský (2009) vypracoval školský systém na 4 modely, které mají vliv na školní edukaci. Tyto modely se zaměřují především na práci učitelů žáků z odlišného sociokulturního prostředí.

- 1) Asimilační model – jedinec odchází ze své vlastní kultury, jejich tradičních hodnot, norem a přizpůsobuje se jiné kultuře. Tento model je vnímán negativně a to z důvodů ignorující jinou kulturu. Ve většině slovenských škol se tento model stal přirozenou součástí školského systému.
- 2) Multikulturní model – každá národnostní menšina má možnost a podmínky vedené k tomu, aby se vzdělávali ve svém mateřském jazyce a ve svém vlastním kulturním prostředí. Tento model byl přijat romskými aktivisty, kteří založili vlastní romské gymnázium. Jejich vzdělávací obsah byl doplněn o tzv. romologické disciplíny. Tím je myšleno výuka historie Romů, kultury a tradic, romského jazyka aj.).
- 3) Integrační model – v tomto modelu dochází ke spojení většinové a menšinové kultury. Výsledkem je nová identita jedinců.
- 4) Interkulturní model – model je pojímán jako nejvhodnější model současného školství. Zde jsou přijímány odlišnosti, rozvíjí se podpora v komunikaci a kooperaci,

rovnocenná příležitost ke vzdělání, k sociálním, kulturním a ekonomickým oblastem života (Kaleja, 2011).

Štěpařová (2004) vyčlenila hlavní úkoly v rámci školy multikulturní výchovu následovně:

- 1) Snaha o vzájemný kontakt dětí různých skupin.
- 2) Konflikty dětí odlišných skupin řešit, předcházet a učit.
- 3) Obohacovat vzájemnou kulturu.
- 4) Poskytovat žákům co nejvíce informací o menšinách.

Hlavním problémem českého školství je nepřizpůsobivost k romskému žákovi. Problémem je, že se neakceptují jeho zvláštnosti. S multikulturní výchovou se nepracuje tak, aby se kultury navzájem poznávaly, učili se porozumět navzájem a vzájemně se ctít. Spousta učitelů nemá povědomí o způsobu života v tradičních romských rodinách, o hudbě, písemnictví, významných osobnostech, historii a psychice Romů. Těžko můžeme najít v osnovách škol, ve kterých by byla zařazena výuka romského jazyka, i přesto, že školu navštěvuje většina romských žáků. Na školách je nedostatek pomocných romských učitelů, kteří umí romsky hovořit, pracovat s dětmi i rodinami. Na vysokých školách studenti také nedostávají dostatečné informace k práci s romskými žáky. Nezbývá tedy doufat, že se tato problematika v budoucnu prolomí, že se k budoucím i dlouhodobě učícím učitelům dostane dostatek informací (Balvín et al., 1997).

## 5 Výzkumy

Organizace Amnesty International a Evropské centrum pro práva Romů uvádí rozsudek k případu z roku 2012, který se zabýval rovným přístupem ke vzdělávání. V této zprávě je uváděno, že romští žáci jsou ve velkém množství zastoupeni ve školách určené dětem s lehkým mentálním postižením. V podstatě žáci opět prožívají stejný životní osud, jaký prožívali jejich rodiče a příbuzní, kterým bylo upřeno právo na rovný přístup ke vzdělání. Tito lidé jsou považováni jako ti, co si neváží vzdělání, nemají žádné zábrany ani návyky. Současné vzdělávání může mít na romské děti špatný dopad do budoucna. Velmi nízký počet žáků uspěje na základní škole a ještě méně pokračuje na střední škole. Žáci, kteří absolvují základní školu praktickou, ve většině případů končí na odborných učilištích, kde si nadále mohou vybírat obor. (Školy stále diskriminují romské žáky, říká Amnesty International a Evropské centrum pro práva Romů. *Veřejný ochránce práv* [online]. 2012 [cit. 2012-11-12]).

Na základě nízké úrovně vzdělanosti, nepřináší Romům žádné příznivé vyhlídky do budoucna. Romské děti dokonce nenavštěvují ani mateřské školy, mají pouze základní vzdělání, mnohdy ani to ne. Bohužel toto je faktor, který ovlivňuje jejich postavení na trhu práce. Institut finanční politiky provedl šetření, které proběhlo v období od července do září 2014. Podstatou šetření bylo zasílání žádostí o zaměstnání fiktivními romskými a neromskými uchazeči. V experimentu bylo uvedeno šest uchazečů, ve kterém byl naznačený romský původ, tito uchazeči odpověděli celkem na 66 pracovních inzerátů. Výsledky tohoto šetření ukázaly, že jde o významnou diskriminaci Romů ze strany zaměstnavatelů. Neromští uchazeči byli pozváni na pohovor v poměru 40, 3%, zatímco romských uchazečů bylo pozváno pouze 17, 7%. Dále 37, 1% dostalo od zaměstnavatele alespoň odpověď, což je mnohem méně odpovědí, než u neromských zájemců o práci, přičemž dostalo odpověď 64, 4% dotazovaných o práci. Zpráva dále uvedla opatření, které by mohly zvýšit zaměstnanost Romů na Slovensku. Tím je myšleno, že žáci budou zařazeni do předškolních zařízení, kde budou přiřazeni také osobní asistenti mluvící romským jazykem. Dále podpora komunitních center, která by byla zaměřena především na výchovu a socializaci dětí. Snaha o zvýšení kvalifikace účastníků. A v poslední řadě zajištění právní pomoci obětem diskriminace s tím, že hlavním účelem je předcházet konfliktům mezi Romy s majoritní společností. (Zlepšení přístupu Romů k zaměstnání by mělo být prioritou státu. *Veřejný ochránce práv* [online]. 2014 [cit. 2014-12-1]).

Jeden z nejnovějších výzkumů proběhl roku 2016. Centrum pro výzkum veřejného mínění zjišťovalo názory české veřejnosti na společné vzdělání. Hlavní otázkou bylo k řešení, jestli by se měly romské děti vzdělávat v běžné základní škole. Celkem k této problematice se pro podporu vzdělávání kladně vyjádřilo 62% dotazovaných. I přesto, že romské děti patří mezi české děti, už jenom z důvodů, že se zde narodily, mají české občanství, taktéž mluví českým jazykem, tak jsou stále romské děti zde cizejší než děti jiného původu. Je důležité zdůraznit, že šance romských dětí jsou mnohem na vyšší úrovni než šance na vzdělání jejich rodičů. Což je v dnešní době bráno jako pozitivum. (Jan Stejskal: kurz pozitivního myšlení aneb 62% šance pro romské děti. *Romea.cz* [online]. 2016 [cit. 2016-10-17]).

Další významný průzkum, který taktéž proběhl v roce 2016, kde bylo hlavním předmětem, zdali Romové mají šanci najít si dobrou práci. Jedná se o obsáhlý průzkum agentury Median v Česku. Tento průzkum byl také součástí mezinárodní studie UNDP Roma Study. Hlavní klíčová otázka zněla tak, zdali souhlasíte s tím, že by se romské děti měly vzdělávat v běžných základních školách. Velká většina respondentů hlasovalo, že by romské děti neměly navštěvovat běžnou školu. Dalším průzkumem, který se konal vloni, se ukázalo, že 35% romských dětí navštěvuje praktickou školu. Jednoznačně můžeme říct, že se jedná o velký počet těchto dětí, které jsou zde zařazeny. Přitom praktické školy slouží pro žáky s lehkou mentální retardací. Když shrneme tuto situaci, tak třetina Čechů by nechala přeřadit romské žáky do škol praktických, taktéž třetina lidí zastává názor, že Romové nepracují. Tím, že většina Romů, je posílána do praktických škol, tak tím zastávají mnohem horší postavení na trhu práce než člověk, který má alespoň běžné základní vzdělání. Pro běžnou základní školu je pohodlnější pokud může nechat přeřadit romského žáka na školu praktickou. (Výzkum: Romové o dobrou práci nezavadí! Problém je ve školství. *TN.cz* [online]. 2015 [cit. 2015-4-10]).

Další výzkum proběhl ve Španělsku, kde se učitelé (65, 4%) domnívají, že přítomnost etnickým menšin vyžaduje specializované školení v multikulturním vzdělávání a také se domnívá větší polovina z nich (53, 4%), že je nutné se vzdělávat, i když nemají nyní žádné etnické menšiny ve třídách. (85, 6%) Učitelů jsou dále přesvědčeni, že by se školy měli více zajímat o integraci a to z důvodů, aby se žáci cítili dobře. Je nutné kompenzovat případné nedostatky, které mohou nastat při zahájení školní docházky. Na tom se shodlo 89, 3 % učitelů. 66, 1% učitelů odmítá jakoukoliv segregaci žáků z menšinových skupin, ať už to jsou zvláštní školy. Dále většina učitelů 69, 4% odpovědělo, že by chtěli pokračovat ve výuce v multikulturní výchovy, zbytek učitelů v tom viděli výuku jako profesní výzvu (Domingues, 1999).

V Srbsku Romové stále nemají rovný přístup ke kvalitnímu vzdělání, ale můžeme říct, že je zde velká snaha začlenit žáky do běžné školy. Romské děti jsou stále přítomny ve školském systému v Srbsku, což ukazuje, že zde dochází ke snižování rozdílů mezi žáky. Nejvíce učitelů se shodlo na tom, že Romské děti jsou přijímány neromskými dětmi stejně. Romské děti by však mohly být mnohem více úspěšné ve škole, kdyby měli lepší životní podmínky. Více než 60% učitelů souhlasí, že značnou změnou by bylo zavedení asistentů pedagoga pro tyto žáky. Asistenti by mohli pomoci romským dětem s adaptací na kurikulum. Většina učitelů se také shodla na tom, že tato změna by měla být důkladně naplánována experty v dané problematice. Srbsko je na správné cestě k dosažení tohoto cíle (Milankovič, J.; Ivkov-Džigurski, A.; Dukičin, S.; Lukic, T.; Kalkan, K.; Bibic, I. (2015).

## **PRAKTICKÁ ČÁST**

## Úvod

V praktické části bych ráda řešila základní problémy integrace. Otázkou je, jak vylepšit problematiku romské integrace na běžné základní škole.

Na základě mnoha publikací se můžeme dočíst, že na romskou komunitu spadají, co se týče vzdělanosti, práce, kultury a všeobecně jejich života, spíše negativa. V dnešní době nám už přijde normální, že dítě romského původu bývá do školy nepřipravené, s nedostatečně vybavenými školními pomůckami, dále také mívají problémy s pozorností. Dále také víme, že většina romských dětí nedochází do žádných předškolních zařízení. Do školy tedy vstupují pouze s vědomostmi a zkušenostmi, které získaly pouze z prostředí rodiny. Na začátku školní docházky romští žáci vstupují do školy, kde se poprvé setkávají s cizím prostředím. Co se týče romské výchovy, můžeme říct, že tato výchova nedává dítěti určitý základ, se kterým učitel předpokládá. Proto romští žáci mívají hned při vstupu do školy značné problémy. Podle mého názoru a nynějších zkušeností se Romským žákům nedostává dostatek pomoci jak ze strany učitele, tak také ze strany školy. Otázkou je, jestli učitelé vědí či nevědí, jak s touto problematikou pracovat, či pracovat nechtějí. Myslím si, že dobrý učitel může značně ovlivnit negativní postoj romských žáků ke vzdělávání. Dobré začlenění do kolektivu může mít značný motivační účinek.

Nedostatečné vzdělání je jednou z hlavních překážek pro uplatnění se na trhu práce. Cílem výzkumu je zjistit, jaký postoj zaujímají pedagogové vůči Romům, jak tyto žáky začleňují do kolektivu k neromským žákům.

Hlavní otázky, kterými se budu dotazovat pedagogů:

Jaký vztah zaujímají k romským dětem, vůči romskému etniku, vůči rodičům dětí?

Jak se snaží romského žáka začlenit do kolektivu svých spolužáků?

Jaké žák zaujímá postavení ve škole?

Jaká je spolupráce s romskými rodiči?

Problémy a řešení integrace romských žáků.

## 6 Výzkumné šetření

Výzkumné šetření bylo provedeno na ZŠ Ludovíta Štúra v Ostravě a na ZŠ Ostrava-Svinov. Ráda bych zkoumala problematiku ZŠ L. Štúry a to z důvodů, že mám k této škole velmi kladný vztah. Již před lety jsem právě již zmíněnou školu navštěvovala. Není to tak dávno, kdy jsem měla možnost zde vykonávat praxi. Nestáčila jsem se divit, k jakým změnám na škole došlo. Je to zhruba deset let, co bývaly třídy plné, v každém ročníku byli alespoň dvě třídy. Nyní je v každém ročníku pouze jedna třída s nízkým počtem žáků. Pamatuji si, že v každé třídě bylo zhruba 4 až 5 romských žáků, nyní se situace změnila a můžeme zde vidět leda tak 4 – 5 neromských žáků. Neromští rodiče začali tyto žáky přemísťovat na jiné základní školy, tak stejno učitelé začali odcházet na jiné školy. Dokonce se zvažovalo o zrušení školy. Velmi mě zajímá problém této školy, proč zde došlo k úbytku žáků, tudíž ke snížení počtu tříd. Jaká je příčina, že učitelé odcházejí do jiných školních zařízení? Ráda bych znala postoje učitelů vůči dětem, rodičům a k celkové problematice, která doposud není vyřešená a kdoví, zda se někdy vyřeší. Dále chci porovnat rozdíly mezi integrací jednoho nebo více romských žáků do běžných tříd.

### 6.1 Výzkumný cíl

Záměrem je zjistit, jak učitelé dokáží popsat problematiku integrace romských žáků kolem sebe. Na základě rozhovorů s učiteli ze ZŠ L. Štúry chci proniknout do této problematiky, kde se na škole nachází více romských dětí a zároveň zjistit postoje k těmto dětem a rodinám. Dalším cílem bude mapovat vztahy k jejich kultuře a životnímu stylu a popsat situaci v dané škole. Dále budu vést rozhovor s učiteli, kteří již odešli z této školy. A v poslední řadě budu zkoumat postoje učitelů ze ZŠ Ostrava-Svinov, kde je ve třídách integrován pouze jeden romský žák. Výzkum proběhl v měsíci březnu 2017.

### 6.2 Výzkumný soubor

Jako metodu výběru výzkumného vzorku jsem zvolila *záměrnou metodu výběru* (Miovský, 2006). Už podle názvu lze vytušit, že školy byly záměrně vybrány pro toto šetření daného problému, tedy působení romských žáků na školách. Zkoumaná byla základní škola L. Štúry v Ostravě, kde se nyní nachází vícero romských žáků a ZŠ Ostrava-Svinov, kde je počet zastoupených romských žáků výrazně nižší. K tomu, aby bylo uskutečněno toto šetření, jsem



oslovila osm učitelů prvního stupně základní školy a požádala je o vzájemnou kooperaci. Čtyři učitelé byli osloveni na ZŠ L. Štúra v Ostravě, další čtyři učitelé ze ZŠ Ostrava-Svinov, z toho dvě učitelky právě přešly ze ZŠ L. Štúra na svinovskou školu. Přístup učitelů byl velmi vstřícný. Po vzájemné domluvě byly rozhovory provedeny na půdě škol. Cílem rozhovorů bylo zjistit odpovědi již předem stanovených otázek na danou problematiku.

Učitelé byli informováni o dobrovolné účasti na výzkumu a anonymním zpracování rozhovorů ke studijním účelům.

### 6.3 Výzkumné metody

Mezi metodologické přístupy zařazujeme výzkumy kvalitativní a kvantitativní.

**Kvantitativní výzkum** se zabývá sběrem dostatečného množství dat, při kterém dochází ke statistickému zpracování na základě početnějšího vzorku respondentů. Touto metodou je především dotazníkové šetření, samozřejmě zde můžeme zařadit také velké množství standardizovaných rozhovorů či opakované pozorování.

**Kvalitativní výzkum** je zpravidla prováděn v přirozeném prostředí. Tuto výzkumnou metodu používáme především, když je zkoumané téma obtížně měřitelné. Významný metodolog Creswell (1998, s. 12) definoval kvalitativní výzkum takto:

*„Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách“* (Gavora, 2010).

Důležité je především si stanovit výzkumnou otázku, která se věnuje dané problematice. Snažit se popsat danou situaci a zároveň se ji snažit porozumět.

Kvalitativní výzkum má základní charakteristiku, kterou uvádí Miles a Crewell (2003), Huberman (1994) a Bogdan a Biklen (1992): je prováděn za pomoci delšího kontaktu s terénem či určitou situací jedince či skupiny jedinců. Tyto činnosti či situace bývají založeny na každodennosti, jedná se o běžné situace daného jedince, skupiny či celou společností. Snahou výzkumníka je získat určitý pohled na danou studii, problematiku. Jen ojediněle se používají standardizované metody k získávání dat. Hlavním nástrojem je výzkumník sám. Kvalitativní výzkum zahrnuje především poznámky z terénu na základě pozorování či rozhovorů, fotografie, videozáznamy, úřední dokumenty, úryvky z knih a vše, co nám může přiblížit život zkoumaných lidí. Cílem je vyjasnit, jak se lidé v určitém prostředí

a v daných situacích dobírají pochopení toho, co se děje, jaký je způsob jejich jednání a organizování veškerých všedních aktivit.

Mezi výhody kvalitativního výzkumu řadíme získání hloubkového popisu případů. Snahou je o co nejpodrobnější komparaci případů, průběžně se sleduje vývoj a příslušné zkoumané procesy. Kvalitativní výzkum využívá celou škálu postupů, aby zajistil důvěryhodnost svých výsledků. Mezi ně patří fenomenologie, etnometodologie, konverzační analýza, analýza diskurzu, symbolický interakcionismus, zakotvená teorie, konstruktivismus, kritická teorie.

Podle americké výzkumnice Jacobové (1987) rozděluje kvalitativní výzkum oblast pedagogického výzkumu na pět tradic: ekologickou psychologii, školní etnografii, kognitivní antropologii, etnografii komunikace a symbolický interakcionismus. Je důležité si uvědomit, že kvalitativní výzkum je také otevřený novým problémům a teoriím. Každá z tradic vychází z jiného předpokladu o podstatě člověka a společnosti, má jiné cíle zkoumání a využívá jiné metody. V etnografii uvádíme hlavní cíle porozumění sociálnímu světu, podrobně popsat kulturu a významy, které používají její členové (Hendl, 2016).

## **6.4 Využití metod k získání dat**

### **6.4.1 Interview**

Interview patří k nejčastěji využívané metodě sběru dat v kvalitativním výzkumu. Je to interaktivní výzkumná metoda, která má možnost zachytit skutečnost, dále se dostat k postojům respondentů. Slovo interview je převzato z anglického jazyka – „inter“ znamená mezi a „view“ je v překladu pohled. Pro tento název je často využíván název rozhovor (Gavora, 2010).

Interview mívá často neformální, uvolněný charakter. Dochází zde k přátelskému rozhovoru mezi tázaným a výzkumníkem. Dále můžeme sledovat jisté reakce dotazovaného a nadále podle toho vést další otázky. Interview dává možnost určité míry volnosti a pružnosti, kterou dotazník nemá. Jsou zde upřednostněné otevřené otázky před uzavřenými. V průběhu interview je možné otázky přeformulovat, tak stejně, pokud se výzkumníkovi nezdají otázky dostatečně zodpovězené, může otázku doplnit. U formy rozhovoru můžeme využít formu a to strukturovanou, polostrukturovanou nebo nestrukturovanou. Strukturovaná forma znamená, že otázky jsou pevně dané. Tato forma se velmi podobá ústnímu dotazníku. Nestrukturovaně znamená, že otázky nejsou přesně stanoveny dopředu, pouze máme připravené všeobecné

téma a cíl rozhovoru. Otázky se postupně vynořují podle toho, jak se rozhovor vyvíjí. Tento způsob rozhovoru může přinést nové i nepředpokládané informace (Čeněk et al., 2016).

#### **6.4.2. Kvalitativní dotazování**

V empirickém výzkumu patří mezi důležitou skupinou ve sběru dat naslouchání vyprávěného, kladení otázek lidem a získávání odpovědí. Při dotazování můžeme využívat různé typy rozhovorů, dotazníků, testů.

Hendel (2016) uvádí nejdůležitější techniky kvalitativního dotazování. Všechny tyto techniky se od sebe liší rozsahem určenosti, pořadí vedených otázek při dotazování, počet zkoumaných osob, forma informací, které se postupně při dotazování získávají a také především situace rozhovoru. Každý přístup vyžaduje odlišnou přípravu.

- Strukturovaný otevřený rozhovor – zde řadíme jasně, pečlivě formulované otázky, na které mají respondenti odpovědět. Vhodně ho zařazujeme tehdy, pokud nemáme dostatek času, či možnost opakování. Jako výhodu zde zařazujeme minimalizaci variací otázek, které jsou kladeny respondentovi. Účelem je snaha tohoto typu interview minimalizovat efekt tazatele na kvalitu rozhovoru.
- Rozhovor s návodem – tento rozhovor představuje seznam otázek nebo témat, které je nutné probrat. Tento rozhovor by nám měl skutečně zajistit, že dojde k probrání veškerých otázek. Záleží pouze na tazateli, jaký si zvolí způsob pořadí získaných informací při řešení daného problému. Tento typ rozhovoru umožňuje tazateli co nejvýhodněji využívat čas.
- Neformální rozhovor – je zaměřen především na vytváření otázek v přirozeném průběhu mezi respondentem a tazatelem. Mnohdy respondent nemusí ani vědět, že jde o rozhovor. V tomto rozhovoru jsou zohledňovány individuální rozdíly a situace.
- Fenomenologický rozhovor – rozhovor je zaměřen na historii života dotazovaného, je důležité, aby dokázal konstruovat a dát význam svého jednání do konkrétních sociálních situací. Má tři části. První rozhovor je zaměřen na historii života jedince. V druhém rozhovoru jsou probírány zkušenosti, kde se objasňují vztahy k danému tématu. A v závěrečném rozhovoru jde o reflexi zkušeností.

- Narativní rozhovor – v tomto rozhovoru nejsou běžné standardizované otázky, ale jde o formu volného vyprávění. Tento rozhovor je využíván spíše v biografickém výzkumu. Rosenthalová (1995) tvrdí, že je důležité po stránce teoretické se zaměřit na vyprávění o celém životě a to i bez ohledu na výzkumnou otázku. Velkým významem je zkušenost.
- Skupinová diskuse, skupinové interview a vyprávění - Většina postojů a názorů vychází ze sociálních vztahů, proto je dobré si zjistit informace ze sociálních situací neboli ve skupině. Pokud je skupinová diskuse dobře vedená, tak se zde snadno odhalují postoje a způsoby jednání, myšlenky i pocity v běžném životě. Skupina může vzniknout přirozeně na základě každodenního života anebo uměle, kde jsou vybíráni jedinci podle určitých kritérií.

Hendl (2008) uvádí mnoho dalších zajímavých technik dotazování jako je dotazník s otevřenými otázkami, myšlení nahlas, komentování dia-snímků, videozáznamů, rozhovory s experty, stimulované vzpomínání.

Dále bych ráda zmínila výhody při volnějším dotazování: Jednou z výhod je, že lze dotazovaného přepat se, zda daným otázkám porozuměl. Dále uvádí, že dotazovaný může projevit svůj subjektivní názor a pohled na danou problematiku. Dotazovaný taktéž může navrhnout nové možné vztahy a souvislosti. A v poslední řadě je možné tematizovat konkrétní podmínky situace dotazovaného.

Vedení kvalitativního rozhovoru vyžaduje dovednost, citlivost, koncentraci, interpersonální porozumění a disciplínu. Je důležité si promyslet a utvořit řadu rozhodnutí, které se týkají obsahu otázek, jejich formy i pořadí. Důležité je zvážit možnou délku rozhovoru. Tato problematika se již vyjasňuje těsně před interview anebo při jeho průběhu přičemž závisí na typu rozhovoru. Další nutností je věnovat zvláštní pozornost začátku a konci rozhovoru. Hned na začátku dotazování by měla být prolomena psychická bariéra. Důležité je také zajistit souhlas o záznamu rozhovoru. Věnovat pozornost bychom měli také zakončení rozhovoru, kde můžeme také získat mnoho užitečných informací. Případně nesrovnalostí či doplňujících otázek, je dobré nabídnout dotazovaného možnosti dodatečného kontaktu (Hendl, 2016)

## 6. 5 Metody zpracování dat

V této práci byla využita analýza výzkumu metoda otevřeného kódování. Tento přístup vychází ze zakotvené teorie (grounded\_theory), která byla vyvinuta Straussem a Graserem (1967). Zakotvená teorie se zaměřuje na hledání specifických a reálných teorií. Lze ji považovat za teorii pouze tehdy, pokud je součástí přesvědčivá dokumentace, která je dále zdůvodněná a navzájem propojená. V tomto procesu dochází k rozebírání, zkoumání, porovnání, klasifikace a kategorizace údajů. Během kódování odhalujeme v datech určitá téma. Tato fáze vede k seznamu témat, která napomáhají výzkumníkovi vidět téma v celku, a podněcuje ho při hledání dalších témat (Strauss, Corbinová, 1999).

Otevřené kódování se dá přirovnat ke skládání tzv. puzzle, v nichž je skládanka tvořená terénními poznámkami. Vše, co vidíme, jsou hromada informací. Důležité je tyto informace zpracovat. Poté následuje proces, kdy dochází k přechodu mezi deskriptivní rovinou do roviny nacházení a hledání těch informací, které jsou skryty (Miovský, 2006).

## 7 Interview s učiteli základní školy

Pro svůj výzkumný účel jsem využila strukturovaný otevřený rozhovor. První vyhodnocení rozhovorů bude ze ZŠ L. Štúra, kde jsem vyhodnotila rozhovory od čtyř pedagogů. Následně bude vyhodnocen rozhovor od dvou pedagožek, které odešli z již zmíněné ZŠ, a třetí vyhodnocení se bude vztahovat k ZŠ Ostrava-Svinov, kde jsem také vedla rozhovor se dvěma pedagogy. Cílem rozhovorů bylo získat odpovědi na otázky, které byly již připraveny.

### Vyhodnocení rozhovorů ZŠ Štúra

Rozhovoru se zúčastnily 4 respondentky, ve všech případech se jedná o učitelky ve věku kolem šedesáti let. Co se týče délky praxe, všechny uvedly, že je vyšší jak 30 let. Rozhovory byly zaznamenány na diktafon. Tento záznam je anonymní, proto byla pozměněna jména respondentů. Informace z rozhovorů byly nadále zpracovány a nyní ve své diplomové práci uvedu nejpodstatnější informace dané problematiky.

Nejprve než jsme začaly vést rozhovor, zeptala jsem se každé respondentky, kolik let na dané škole učí, v jakém ročníku nyní učí a kolik romských žáků mají nyní ve třídě. První respondentka (Iveta, 61 let) uvedla, že učí na dané škole 38 let, učí v 5. ročníku, celkem má ve třídě 15 žáků z toho je romských 5 dívek a 6 chlapců. Druhá respondentka (Marie, 57 let) uvedla, že učí na zdejší škole 34 let, nyní učí ve 3. ročníku, ve třídě má 18 žáků z toho romských dívek je 1 a chlapců 6. Třetí respondentka (Lenka, 61 let) uvedla, že je učitelkou v 1. třídě, na dané škole učí 39 let a ve třídě má celkem 23 žáků z toho je romských 8 dívek a 6 chlapců. Poslední respondentka (Zlata, 58 let) uvedla, že učí ve 2. třídě, na škole učí 35 let, ve třídě má celkem 18 žáků z toho romských 7 dívek a 3 chlapce.

### 1. Otázka

V této otázce jsem se snažila zjistit příčinu změn, které proběhly v průběhu deseti let na ZŠ Štúra. Jaký je hlavní důvod, že na školu dochází rok od roku méně žáků? Dříve byly třídy plně početné a zároveň byly v ročníku alespoň dvě třídy. Nyní je situace taková, že třídy jsou poloprázdné a v každém ročníku je pouze jedna třída. Všechny respondentky odpověděly shodně, že hlavní příčina je v mateřské škole, která školu popisuje nepříznivě.

(Iveta, 61 let) odpověděla: *„Škola pořádala každý rok „školu nanečisto“, kde si mohli děti z mateřských škol vyzkoušet, jak to probíhá ve škole. Každá paní učitelka měla připravenou hodinu, kde jim ukazovala, jak to chodí ve škole, co se budou učit. Každá paní učitelka měla*

*svůj předmět. Jedna měla hudební výchovu, jiná zase tělocvik, kde se dětem ukazovali nářadí a vše, co se v tělocviku odehrává. Já jsem měla geometrii, kde jsme si s dětmi ukazovali tvary jako je čtverec, kruh, trojúhelník a následně jsme poznávali barvičky geometrických útvarů. Vedle základní školy je hned mateřská škola, kde bohužel učitelé ze školek nabádali rodiče, ať je nedávají na tuto školu, že je zde spousta Romů. Což je jedna z hlavních příčin, proč zde dochází stále menší počet dětí. Další příčinou jsou zdejší konflikty se žáky, které nejsou dostatečně řešeny, nebo dokonce není řešení dotáhnuté až dokonce. Proto zde spousta dětí průběžně i v ročnících odchází. Žákyně zdejší školy si stěžovala na podmínky ve škole, natož reagovala maminka, která se snažila vyjednávat problémy s panem ředitelem. Pan ředitel na to nebyl schopen reagovat a řekl pouze, bohužel s tím nemohu nic udělat, máme pouze jednu třídu, ale žákyni zde držet nebudeme. Tudiž maminka na to reagovala tak, že přihlásila žákyni na jinou školu. Kdysi si pamatuji, že ve třídách bylo 2 až 3 maximálně 4 romští žáci, třídy byly početné o třech třídách v ročnících, nyní je v každém ročníku pouze jedna třída a to i jen s 15 žáky. Z toho je většina romských žáků a zbytek se řadí jako sociálně slabý. Myslím si, že škola časem zanikne.*

*(Marie, 57 let) „Za posledních pár let se situace ustálila a na školu se hlásí téměř stejný počet žáků. Velkým podílem předešlého úbytku žáků na škole je zapříčiněna mateřskou školou, která rodiče upozornila, že se na školu hlásí spousta Romů. Díky těmto obavám se rodiče rozhodli dát své dítě na jinou školu. Mnoho rodičů má v povědomí, že škola má velké zastoupení Romů, což je další důvod, proč děti na škole ubylo.*

*(Lenka, 61 let) „Mám dojem, že romských žáků se hlásí na školu přibližně stejně. Ubývá ostatních, tím že si rodiče mohou základní školu vybrat, tak právě volí jinou a je to právě díky romským dětem. Rodiče mají především obavy o své děti v kolektivu s Romy.“*

## **2. otázka**

Velmi mě zajímala odpověď, proč právě tito učitelé zůstali na dané škole. Všechny respondentky jsou důchodového věku, všechny učí více jak třicet let. Tedy je zřejmé, že žádná z nich si nechce zvykat na nové prostředí.

*(Iveta, 61 let) „Jsem důchodového věku a důchod není moc vysoký, tudíž si přivydělávám. Příští rok už odejdu, a to jednak z důvodů, že jde do důchodu i pan ředitel a nechci si zvykat na nového nadřízeného. Navíc jsou nás 4 učitelky, které odchází příští rok do důchodu. Vůbec nevím, kdo tu bude učit, všichni mladí učitelé už odešli. Dokonce jeden učitel, který učí na druhém stupni, se dokonce téměř sesypal, neměl sílu a ani dostatek energie učit dále ve škole. Žáci nemají žádnou autoritu, učitelé jsou zde shazováni a ponižováni, věčně řeší neřešitelné*

*konflikty. Vůbec si nedokážu představit, jak to bude dále, dokonce si myslím, že se tato škola zavře a žáci budou rozptýleni do okolních škol. “*

*(Zlata, 58 let) „Už jsem na této škole dlouho, práce je zcela jistě těžší, ale v mém věku zůstávám. “*

*(Marie, 57 let) „Ještě jsem se nenervla. “*

### **3. otázka:**

Další problémovou otázkou je vztah a postoj, který je zaujat k Romům. Po úvodních předešlých odpovědích už zde můžeme vidět, že postoj k Romům nebude nijak zvlášť příznivý. Tedy pokračujeme i zde ve stejném duchu, všechny respondentky se přiklání k odpovědím negativním anebo neutrálním. Ani jedna odpověď nebyla kladná.

*(Marie, 57) „K Romům zaujímám postoj spíše negativní. Samozřejmě je to individuální. Mám ve třídě i šikovné žáky. Žáci mají především problémy s docházkou, nechodí pravidelně do školy, někteří jedinci chybí 2x až 3x do týdne, rodiče je v tom podporují, zastávají se jich, neustále se vymlouvají. “* Měla jsem možnost nahlédnout do omluvného listu žákyně. Omluvenky byly jednoslovně popsány jako zvracení, zuby, bolest, které se neustále opakovaly, často chybělo datum. *„Rodiče se nezajímají, pokud je dítě delší dobu nemocné, nezajdou si pro úkoly. U jedné žákyně mám dokonce 180 zameškaných hodin. Například žákyně chyběla tři týdny a to z důvodů, že ji bolelo oko, maminka se vymlouvala, že ho měla zahrnané a že se nemohla vůbec učit. Zaslala jsem tedy hromadně úkoly po její nemoci a maminka přišla do školy rozčilená, jestli je to normální, aby dostala tolik domácích úkolů. Samozřejmě jsem se ji snažila vysvětlit, že je to učivo, které za tu dobu, co byla nemocná, probrali. Matka se začala opět vymlouvat a křičet, že si na žákyni zasedla. Dále není ani jeden den, kdybych nemusela řešit chybějící pomůcky, úkoly. Dokonce ani výchovná komise nepomáhá, oni totiž vědí, že se jim nic nestane. “*

*(Iveta, 61 let) „Neutrální. Pro mě není důležitá národnost, ale především jak se to dítě chová, projevuje a to následně ovlivňuje veškerou činnost ve škole. “*

### **4. otázka**

Tato otázka se vztahuje k postavení romského žáka/žáků ve třídě. Všechny respondentky se shodly, že Romové nemají určené ani vyhraněné postavení. Popisují, že postavení k třídnímu kolektivu je úplně stejný jako u ostatních žáků, ale samozřejmě také záleží, jak se žáci chovají ke svým spolužákům. Romské děti neumějí příliš spolupracovat s ostatními.



(Lenka, 61 let) „Nedá se popsat přesné určení postavení žáka ve třídě, protože jich je ve třídě spousta. Žáci nejsou kolektivní, aspoň tedy ne ve škole, nevím, jak doma. Neumějí spolupracovat navzájem, hádají se, jsou kritičtí jeden k druhému, vysmívají se navzájem, každý žák je tam sám za sebe.“

(Zlata, 58 let) „Postavení romského žáka ve třídě je stejné jako u bílých. Rovnocenné. Nemají tedy žádné jiné postavení od ostatních. Chlapci jsou více divocí než děvčata a více se s nimi řeší problémové situace. Problémovou situací se myslí agresivnější chování, případná šikana vůči ostatní.“

## 5. otázka

Respondenti zde popisují spolupráci s romskými rodiči. Respondentky se shodují v názorech, v tom, že spolupráce nefunguje. Největší problémy se jeví v lžích, ve slibech, v pravidelné docházce, bývají vulgární, místy až agresivní, snaží se vyvolat v učiteli strach a očekávají tím ústup.

(Zlata, 58) „Spolupráce s rodiči je velmi těžká. Často lžou, vymlouvají se, nespolupracují. Máme na škole romského asistenta pedagoga, který se snaží pomoci žákům, dokonce vede doučovací kroužek. Někteří rodiče ani toho asistenta nepřijali. Vzpomínám si na situaci, kdy matka přišla do školy, naštvaná, že nechce, aby dítě chodilo na doučování, protože se asistentka ptala na to, co mají doma v lednici. A že si nepřeje, aby se dotazovala na tyto otázky, a nechce, aby chodilo tam nadále, i když dítě chtělo a mělo zájem. I přesto vše nakonec dítě docházelo na doučování, takže šlo tedy o to, aby se vybouřila matka. Matky si často protiřečí a vyvolávají zbytečné konflikty. Během své praxe jsem si vyslechla mnoho od rodičů, ať už to byly nádavky či urážky. Rodiče mají pocit, že jsou žáci házeni do stejného pytle, ale to se opravdu milí, nedělám mezi žáky žádné rozdíly.“

(Lenka, 61 let) „Velmi špatná až žádná. Často jen slibují, že dítě bude doma číst, psát. Někteří nezajistí pravidelnou docházku, velmi často je jednodenní nepřítomnost. Z domova chybí veškerá motivace k učení. Pokud rodiče nespolupracují, tak my s tím nic neuděláme. Neustále se snažíme s nimi komunikovat, ale bohužel skutek utek. Tím, že žáci nejeví žádný zájem o školu a školní práci, tak narušují a kazí práci ostatním žákům, kteří mají zájem.“

## 6. otázka

Jak už víme z teoretické části, žáci nemají ponětí o své kultuře, jazyku, historii. Bohužel do budoucna nevidím příznivé podmínky k tomu, že by se žáci něco více dozvěděli. A to

z důvodů, že učitelé nevěnují dostatek pozornosti výuce multikulturní výchovy. Pouze jedna paní učitelka, ze všech dotazovaných, se věnuje okrajově multikulturní výchově.

(Marie, 57 let) *„Ne, nerozlišuji původ dětí. Učíme se soužití a spolupráci dětí rozdílných skupin.“*

(Iveta, 61 let) *„Občas. Multikulturní výchovu využívám především v českém jazyce, kde si přečteme romskou pohádku, ve vlastivědě, v hudební výchově si pustíme romské písničky, občas v cizím jazyce, když se na něco narazí. Žáci vůbec nemají představu o svém původu, nerozumějí romskému jazyku. Nedávno jsem jim pustila videoukázku Věry Bílé, žáci nemají ponětí, kdo to vlastně je.“*

## **7. otázka**

Všechny respondentky odpověděly stejně na otázku týkající se začlenění romských žáků do kolektivu. Všechny uvádí, že žáky nikdy nezačleňovali, žáci se začlenili sami. Tím, že žáci nepracují kolektivně, tak je velmi problematické hovořit, zda se jedná o začlenění anebo spíše o to, že společně musejí sdílet jednu třídu. Tato debata vyústila u respondentů mírné rozčilení, protože i přes velkou snahu, se učitelům nedaří příznivě pracovat s žáky.

(Zlata, 58 let) *„Nepovedlo. Žáci nepracují v kolektivu, nic jim to neříká. Snažím se o to, aby spolu spolupracovali, pracovali ve skupinách, ve dvojicích. Snažím se přiřazovat chytřejšího žáka ke slabším. Ve třídě mám však žáka, který je chytřejší a ať je v jakékoliv skupince, tak vždycky ta daná skupina vyhraje. Takže se momentálně v hodinách vyskytuje popichování na úkor toho chytřejšího. Pokud je žák chytřejší, začne se to ve skupině projevovat, proto mi tento žák začal mírně lajdačit, tím, že nedává pozor v hodinách, když se ho na něco zeptám, neví, na co má odpovědět. Nedávno jsem zařídila program, který se jmenoval: Táhneme za jeden provaz, kde jsem chtěla stmelit třídní skupinu a přispět dobrému klimatu ve třídě. Na tento program bylo nutné, aby došlo alespoň 10žáků, ale bohužel tento program zaplatilo jen 8 dětí a zbytek se musel doplatit z třídního fondu. Žáci byli seznámeni, na co jdou. Z toho jeden žák mi sdělil. Já za takovou hovadinu platit nebudu. Takže spousta dětí nedorazilo ani do školy. Největší problémy jsou s vybíráním peněz. Bylo objednáno divadlo, které se uskutečnilo ve škole, spousta žáků nechtělo jít na představení, takže když jsem řekla, že ten kdo nemá zapláceno, zůstává ve třídě a bude se učit a zbytek se půjde dívat, tak mnozí žáci najednou na to divadlo měli. Žáci nemají zájem se vzdělávat, je těžké je motivovat, řekla bych, že je to nemožné. V období mezi první a třetí třídou se s žáky dá pracovat, ale od čtvrté třídy dochází k tomu, že romské děti nestíhají a tudíž jsou značně nemotivováni a nebaví je to. Je to velmi náročné ve třídě, momentálně se necítím jako učitelka, která opravdu učí. Chytřejší žáci*

zaostávají, protože se jim nestačím věnovat. Co třetí žák má poruchy a mezi každým pobíhám, jestli pochopilo správně zadání. Od té čtvrté třídy žáci mají problémy s porozuměním, špatně čtou, nerozumění slovním významům. Nevím, kdo vymyslel inkluzi, všichni chtějí, aby vzdělávání bylo rovné. Copak Romové nemají rovnost? Nejsou začleňováni do běžných škol?“ (Marie, 57 let) „V nižších třídách si žáci neuvědomují, že kamarád je Rom. Od počátku rozlišujeme rozdíly mezi hodný – zlý kamarád. Vyzvedují barvu kůže Romů, nemusí se opalovat.“

(Iveta, 61 let) „Nijak, začlenili se sami.“

### **8. otázka**

O tom, zda učitelé umí hovořit romsky, odpověděli všichni respondenti stejně. Nikdo z nich neumí, tak stejně ani žáci neovládají romštinu.

(Marie, 57) „Ne, neumím. Myslím si, že na romských školách nebo na školách s větším počtem Romů by měl učit romský učitel.“

(Lenka, 61 let) „Ne, romsky neumí nikdo z mých žáků.“

### **9. otázka**

Odpovědi k této otázce jsou značně shodné, otázka se vztahuje k tomu, zdali učitelé mají zájem o semináře vztahující se k problematice Romů. Pokud by škola zajistila tyto semináře, jestli by je využili či naopak. Žádná z respondentek nemá žádný zájem se věnovat romské problematice, i přesto, že už na škole působí řadu let a vždy na školu docházely romské děti.

(Lenka, 61 let) „Ne. Naše škola poskytuje semináře a školení. Všichni nám neustále říkají, jak máme být tolerantní a opatrní. Zkrátka romská mentalita je nějak nastavená a s ní to prostě nehne. Nevím, co bych k tomu více řekla.“

### **10. otázka**

Co by mohlo pomoci přispět integraci romských žáků? Dvě respondentky se shodly, že důležitá je spolupráce rodiny, bez ní to nemůže fungovat. Zbylé dvě respondenty nedokázaly na tuto otázku vůbec reagovat.

(Lenka, 61 let) „Důležitá je především spolupráce rodičů se školou, bohužel oni však nespolupracují, nejsou ochotni pro dítě něco udělat, stačí jim to tak, jak to jde.“

(Zlata, 58 let) „Nevím. Přinutit jejich rodiče, i sankcemi, aby si plnili své povinnosti. Měla by být nastavena pravidla, která musí být následně dodržována. Myslím si, že by přispělo, kdyby ve škole přibýlo více romských asistentů.“

### **11. otázka**

Tato otázka je úzce spojena s multikulturní výchovou. Jak už zde bylo zmíněno, žáci nezískávají buď to žádné vědomosti vztahující se ke své kultuře, případně je tomu věnováno málo pozornosti. Jen pouze jedna respondentka uvedla, že občas zařadí do výuky něco málo z oblasti romství.

(Iveta, 61) *„Ne. Občas si přečteme romskou pohádku v českém jazyce, nebo v hudební výchově si pustíme romskou hudbu, ale vyloženě, že bych učila historii a kulturu, rozhodně ne. Máme problémy vůbec stíhat dané učiva probrat.“*

### **12. otázka**

Respondenty se k této otázce vyjádřili, jaké jsou největší problémy v integraci romských žáků. Všechny respondentky se shodly, že největší příčina se jeví v rodinném prostředí, dále v nezájmu o školu.

(Iveta, 61 let) *„Podprůměrné znalosti, nezájem o školu, nezájem rodiny.“*

(Lenka, 61 let) *„Děti, které nezvládají učivo ZŠ, jsou spokojené na speciálních školách, neměly by zůstat na ZŠ. Dále je to určitě nezájem rodičů.“*

### **13. otázka**

V další otázce se opět všechny respondentky shodly na tom, že nejčastějším řešeným problémem na dané škole je absence a opět již zmíněn malý zájem rodičů o vzdělávání dítěte.

(Zlata, 58 let) *„Velká absence, nezájem rodičů o školu, neplnění základních školních povinností.“*

(Marie, 57 let) *„Problémy s docházkou a v chování.“*

### **14. otázka**

Otázka následuje po předchozích odpovědích, tak se k těmto problémům staví učitelé. Odpovědi byly překvapující, jelikož problémy nějak zvlášť nejsou řešeny. Respondentky nebyly schopné na otázku odpovědět. Problémy jsou tzv. neřešitelné. Jak tedy vyřešit problém docházky žáků je tato otázka stále nezodpovězena.

Marie (57 let) *„Pro zachování zdravého rozumu nijak, pokud není zájem na druhé straně, nedonutíte nikoho k nápravě.“*

## 15. Otázka

Další překvapující odpovědi, které jsem se dozvěděla je, že učitelům romské děti ve třídě nevadí. I přesto, že jsme se doposud nedozvěděli nic optimistického a na všechny otázky bylo zodpovězeno negativně. Z odpovědí je zřejmé, že romskými dětmi se dá pracovat, ale bohužel ne tolik s rodiči.

## 16. otázka

Další otázka se vztahuje k pocitům a zkušenostem s romskými žáky na školních akcích a jak vnímají kolem sebe společnost, jak si myslí, že k nim vzhlíží. Každá respondentka má jiné zkušenosti, proto se odpovědi od sebe značně liší.

(Zlata, 58 let) „*Malé děti nejsou tolik problémové, snad dovedou být trochu hlučnější.*“

(Lenka, 61 let) „*Moje poslední zkušenost, která mi utkvěla v hlavě je, když jsme vloni jeli na školu v přírodě. Jeli jsme tam se ZŠ Pokorného. Zaslechly jsme jisté poznámky typu, no to je ta romská škola, že je to hrozná škola, chodí tam sami cikáni, že si musí dávat pozor na věci. Věčně na nás koukali jako na zvířátka v zoo. Přitom se naši žáci chovali slušně, neměli jsme žádné problémy s nimi, ale už jenom to podvědomí, že jsou to romské děti. Přitom kdyby ty učitelky znaly veškeré smutné příběhy dětí a to co musíme každou chvíli řešit, tak by to možná pochopily. Romské děti v jádru nejsou zlé.*“

## 17. otázka

Tato otázka úzce souvisí s předešlou otázkou a to, jestli se respondenti setkali s nepříjemnými situacemi. Všechny respondentky odpověděly, že se občas setkají s nepříjemnou situací.

(Iveta, 61 let) „*Nejhorší jsou situace, když se rodič přijde vyřvat do školy a před celou třídou Vás shodí, žáci pouze přihlížejí a čekají, co se dále bude dít. Vůbec by se toto nemělo dít, jak potom máme pracovat s žáky a mít nějakou autoritu. Pokud se dítěti něco nelíbí a požaluje to doma, tak potom na škole řešíme tyto situace.*“

(Lenka, 61 let) „*Opět uvedu příklad na škole v přírodě, když se tam objevili vši, všichni si mysleli, že to je od našich žáků, přitom se nakonec zjistilo, že je to z té druhé školy. Nebo situaci, kdy jedna učitelka seřvala jedno děvče, že běhá po chodbě, která následně přišla s brekem, že ji seřvala. Vůbec se mi tomu nechtělo věřit, že by opravdu utíkala, jelikož se jednalo zrovna o nejhodnější žačku. Často vrhali na nás špatný pohled, když si žáci chodili přidat při obědech a večerích. Zkrátka jsme byli v hledáčku a neustále probírání.*“

## **Celkové zhodnocení rozhovorů**

V měsíci březnu jsem navštívila základní školu L. Štúra, kde jsem učitele vyzvala k rozhovoru týkající se problematiky romské integrace a zároveň postoj k těmto žákům. Rozhovory jsem od učitelů úspěšně dostala, ale nejsem s nimi natolik spokojená a to z důvodů časové náročnosti. Učitelé mají málo času, spoustu práce, mnoha z nich je svou práci znechucena a do jisté míry se jim nechtělo řešit tuto problematiku. Někteří odpovídali velmi stroze, avšak některé odpovědi mne také překvapili. I přesto se mi podařilo vypíchnout ty nejpodstatnější příčiny a důvody, které se týkají integrace Romů a zároveň postoju učitelů k romským žákům a rodinám. Nejčastější a nejpodstatnější odpovědi jsem se zde snažila vypsát.

Celkové zhodnocení rozhovorů na téma Romové není moc příznivé. Bohužel s Romy je tato problematika náročná. Nevím, jestli to je tím, že učitelé jsou na škole už tak dlouhou dobu, že už nejeví známku takové snahy a ctižádosti či jsou jen unaveni a bez určitého elánu a energie. Většina učitelů neuměla na dané otázky vůbec odpovědět, což už nastává určitý problém v učiteli. Měl by vědět, co by mohlo prospívat ke správné integraci žáků, nebo aspoň nastínit, jestli se o něco pokusili. Dále učitelé se nechtějí v této oblasti vzdělávat, nemají zájem o semináře týkající se problematiky Romů. Vše berou velmi skepticky.

Největší problematiku tedy učitelé zmiňují, že žáci nejeví žádný zájem o vzdělávání, nejsou k tomu vedeni, nemají žádné ambice, rodinné prostředí je nevyhovující, není zde žádná podpora ve vzdělávání. Problém už nastává tehdy, pokud žák do školy nepříjde. U žáků rychle narůstá vysoká absence, těžko se jim poté učivo dohání. Spolupráce rodičů není zrovna příznivá, téměř nespolupracují, nedodržují dohody, jen se vymlouvají, nejsou schopni respektovat pravidla dané školy. Romské děti téměř ze školy vytlačily neromské žáky. Kdyby romští rodiče změnili svůj přístup, tak by určitě škola měla lepší pověst, neromští rodiče by se nemuseli tolik bát, pokud své děti dají do dané školy. Nyní je jen otázkou času, kdy na škole budou už jen romské děti, pokud se tedy najdou učitelé, kteří by je chtěli učit. Myslím si, že by bylo jednodušší, kdyby žáci byli rozptýleni do okolních škol, tím by se daleko více přizpůsobili ostatním dětem.

## **Vyhodnocení rozhovorů ze ZŠ Svinov**

Rozhovoru se zúčastnily 2 respondentky středního věku, které odešly ze ZŠ L. Štúra. Cílem tohoto rozhovoru bylo zjistit, jaká je hlavní příčina odchodu, v čem spočíval hlavní problém na dané škole. Co se týče délky praxe, obě uvedli, že je necelých 20 let. Z toho jedna respondentka (Karolína, 42 let) strávila na škole 13 let a druhá respondentka (Petra, 45 let) 15

let. Rozhovory byly zaznamenány na diktafon. Tento záznam je anonymní, proto byla pozměněna jména respondentů. Informace z rozhovorů byly nadále zpracovány a nyní ve své diplomové práci uvedu nejpodstatnější informace dané problematiky. Tím, že respondentky odpověděly na dané otázky téměř stejně, tak k některým otázkám vypíšu stručně jeden příklad.

### **1. otázka**

Při vedení rozhovoru jsem respondentky uvedla do hlavního problému ZŠ L. Štúra, kde jsem se jim snažila nastínit problematiku snížení počtu žáků ve třídě, tak stejno snížení počtu tříd na škole a častý odchod učitelů z dané školy. (Karolína, 42 let) uvádí: *„Hlavní příčinou si myslím, že je špatná pověst školy mezi veřejností. Nedůslednost vedení školy při řešení problémů se zákonnými zástupci žáků. Pro učitele bezvýchodná situace bez možnosti nějakého zlepšení.“*

(Petra, 45 let) uvedla, že *„spoustu situací jsme řešili se sociálkou, ale i ta má na ně slabý vliv. Nic se však nezměnilo, ani na ty peníze jim nemohly sáhnout. Už jsme nevěděli, jak danou situaci řešit, věčně jsme zvali rodiče na pohovory i s komisí, ale bez významného řešení, rodiče nedodrželi to, co naslibovali. Zkrátka to nemělo žádné východisko a to mě ani nebavilo.“*

### **2. otázka**

Tato otázka vedla k tomu, jak respondentky vidí školu do budoucna.

(Karolína, 42 let) *„Myslím si, že obec se bude snažit školu udržet a mít romské děti pohromadě.“*

(Petra, 45 let) *„Nijak, upřímně mě to ani nezajímá, jsem ráda, že jsem odešla a že už nic nemusím řešit.“*

### **3. otázka**

Respondentky odpověděly, proč nezůstaly na dané škole, v čem se jevil hlavní problém.

(Karolína, 42 let) uvedla, že *„Chtěla jsem konečně zase učit. Na Štúra jsem na začátku každé hodiny řešila, že někdo nemá čím psát, někdo nemá sešit, někdo učebnice apod. Tohle mě hrozně zdržovalo a brzdilo v práci. Ztrácela jsem motivaci a neviděla jsem ve své práci žádný smysl a výsledky na zlepšení velmi malé. Navíc se děti pořád stěhovaly, přicházely nové, odcházely do zahraničí atd. Ze zahraničí se po několika letech vracely, ale měly pak problém dohnat učivo. Často byly zařazovány do nižších ročníků, než by měly. Těžko se budoval kolektiv a vztahy ve třídě.“*

#### **4. otázka**

Obě respondentky uvedly, že zauímají negativní postoj k Romům. Předcházejí k tomu veškeré důvody, které již uvedly v předešlejších otázkách.

#### **5. otázka**

K negativním postojům přispívá i další problematika a tím je spolupráce s rodiči. Respondentky popsaly spolupráci jako velmi obtížnou a složitou.

(Karolína, 42 let) *„Spolupráce byla složitá a obtížná. Rodiče často neměli o výsledky svých dětí vůbec žádný zájem a na konzultaci do školy se dostavili až po několika urgencích. Většinou pak se vším souhlasili, že na děti dohlédnou, pomůcky dokoupí, zaplatí pracovní sešity apod., ale své sliby málokdy dodrželi. Nevím, jestli za tím byla jejich nezodpovědnost, nezájem, nedůslednost nebo měli tolik starostí se zaopatřením základních potřeb pro svoji rodinu, že škola a vzdělání bylo až na posledním místě. Za těch 13 let jsem ale zažila a učila i několik dětí z romských rodin, kde měli o vzdělání a školní výsledky opravdu zájem. Děti byly do školy připravené, doma se učily. Rodiče projevovali zájem a snahu. Často se tyto rodiny chtěly vyčlenit z romské komunity (odstěhovat se z Dělnické), měly pocit, že ostatní Romové by na jejich děti mohly mít špatný vliv. To se také ukázalo ve vyšších ročnících jako opodstatněná obava.“*

#### **6. otázka**

Další otázka se vztahovala k integraci. Co by mohlo prospět k integraci romským žákům?

(Petra, 45let) *„Myslím, že by nemělo být tolik romských žáků na jedné škole.“*

(Karolína, 42 let) *„Kdyby se Romové více snažili přizpůsobit se.“*

#### **7. otázka**

Úzce souvisí s předešlou otázkou. Respondentky měli odpovědět, jaké jsou nejčastější příčiny v integraci romských žáků. Zda je to pouze v nezájmu ze strany Romů, či malá snaha ze strany učitelů. Jaké je jejich postavení k těmto problémům? Jsou.-li vůbec řešitelné?

(Karolína, 42 let) *„Na tohle neumím odpovědět. Jsem ráda, že už tyto problémy nemusím řešit. Bylo by fajn, kdyby se to zlepšilo, ale já už na to neměla sílu.“*

#### **8. otázka**

Respondentky dále popisují své pocity a zkušenosti týkající se školních akcí s romskými žáky. (Petra, 45 let) *„V nižších ročnících byly romské děti velice milé a docela poslušné, nebyl*



*problém je zvládnout – to mluvím jen za sebe, vím, že některé jiné kolegyně měly problém i na 1. stupni.“*

*(Karolína, 42 let) „Někdy jsme od lidí na ulici slyšeli poznámky, co že jsme to za cikánská škola. Od pořadatelů akcí nebo v knihovně pouze soucitné poznámky: „To máte, paní učitelko, těžké, že.“ Několikrát jsem ale i zažila, že děti byly pochváleny, jak jsou ukázněné.“*

### **9. otázka**

*Další otázka byla cílená na nepříjemné zkušenosti. Obě respondentky uvedly, že spíše jsou problémy s rodinou, než samotnými dětmi. (Petra, 45 let) „Měla jsem docela štěstí, že jsem s rodiči dokázala komunikovat, pokud přišli naštvaní a s křikem uměla jsem je zklidnit. Ale komunikace s rodiči byla náročná. Každý sebemenší problém často řešili křikem, útočně, obviňovali mě z diskriminace. Jedna maminka napsala za syna domácí úkol (bylo to zřejmě z jiného typu písma a i to dítě to přiznalo) a při konfrontaci mi do očí tvrdila, že ne. Jedna maminka zase zásadně vodila syna do školy v pyžamu. Často se rodiče ohrazovali proti špatným známám. Jedna babička na mě před školou křičela, co jsem to za učitelka, když jsem jejímu vnukovi dala pětku. Vůbec o problému nic nevěděla, z čeho a za co známka byla. Jenom viděla, že vnouček bulí, že dostal pětku. Ale aby mi poděkovala za to, že jsem mu až před tu školu přinesla zapomenutou čepku, to ji ani nenapadlo. Tenhle zážitek byl asi poslední kapka, proč jsem se rozhodla odejít. Některé moje bývalé kolegyně se setkaly i s výhrůžkami a sprostými urážkami.“*

### **10. otázka**

*Obě respondentky uvedly, že pokud by škola i ta nyní, ve které pracují, zajistila semináře, které by se měli vztahovat k romské komunitě, neměli by přinejmenším žádný zájem.*

### **11. otázka**

*V poslední otázce jsem se zeptala, zda nyní mají ve třídě romského žáka. Obě respondentky uvedly, že nyní nemají.*

### **Celkové zhodnocení rozhovorů**

*Jak zde můžeme vidět, obě respondentky mají špatné zkušenosti při práci s romskými žáky, jak uvedla jedna respondentka, že ve třídách jsou i výjimky, kteří se snaží v hodině pracovat a jeví se velmi šikovně. Bohužel je těchto žáků velmi málo na to, aby to zachránilo celou tuto nešikovnou problematiku a aby zůstali na již zmíněné škole. Všechny tyto problémy, které již*

vedly respondentky, se velmi shodují s respondentkami, které již zůstali na škole. Respondentky se moc nechtěly vyjadřovat k této škole, mají na ni špatné vzpomínky, jsou rády, že už tam neučí, že se mohou dále věnovat učení, které jim na škole scházelo.

### **Vyhodnocení rozhovorů ze ZŠ Svinov**

Rozhovoru se zúčastnily 2 respondentky. První respondentka (Helena, 44 let) je středního věku, která učí na 1. stupni ZŠ již 6. rokem. Nyní učí ve druhé třídě, ve které má jednoho romského žáka. Druhá respondentka (Dana, 60 let) je důchodového věku a nyní učí posledním rokem na dané škole. Její praxe na 1. stupni ZŠ je 38 let. Nyní učí ve čtvrtém ročníku, ve kterém je jeden romský žák. Cílem tohoto rozhovoru je zjistit, jaký vztah zaujímají pedagogové k romské komunitě. Dalším cílem je porovnat tyto již zmíněné základní školy. Jaká je integrace více romských žáků na škole, ve třídách s porovnáním jednoho žáka ve třídě. Zda jsou názory učitelů stejné, případně odlišné, jestli jsou i zde výukové či jiné problémy. Rozhovory byly zaznamenány na diktafon. Tento záznam je anonymní, proto byla pozměněna jména respondentů. Informace z rozhovorů byly nadále zpracovány a nyní ve své diplomové práci uvedu nejpodstatnější informace dané problematiky.

#### **1. Otázka**

Tato otázka je cílena na vztahy a postoje, které učitelé zaujímají k romským žákům. I zde bohužel převládá názor respondentek buďto neutrální či negativní. Respondentky se shodují na odpovědích. (Dana, 60) *„upřímně řečeno, záleží na jedincích. Jen malý počet se živí prací, někteří chtějí stále peníze od státu, od nás“*.

#### **2. otázka**

Co se týče postavení romského žáka ve třídě, tak jsem zde uslyšela, alespoň něco málo pozitivního. Přesněji řečeno, jak uvedla (Dana, 60 let) o postavení romského žáka v kolektivu: *„Je velmi dobré, má kamarády. Přímo k tomuto žákovi mám pozitivní vztah, i když mu učení nejde, ale přijde si požádat o radu, snaží se, je hodný, bezproblémový.“*

(Helena, 44 let) uvedla, že *„chlapec se zapojil do kolektivu stejně jako jiné děti“*.

#### **3. otázka**

Odpovědi na otázku týkající se spolupráce rodičů se školou i zde můžeme vidět pozitiva, je to samozřejmě individuální. (Helena, 44 let) uvádí, že *„s rodiči si rozumím, snaží se, ale samy nebyli zvyklí se pravidelně připravovat na výuku, vyloženě to nechávají na dítěti, tak stejno se*

*s dítětem neučí. Velký problém bývá také placení. Žák zaplatí, ale musím dlouho čekat“.* (Dana, 60 let) není příliš spokojená se spoluprací s rodiči, pokud by se tomu dalo nazvat spolupráce *„třídu mám jen tento rok, matka na třídní schůzky nechodí, nedohlíží na přípravu do školy, pouze podepisuje domácí úkoly, to je tedy veškerý zájem o školu“.*

#### **4. otázka**

Obě dvě respondentky uvedly, že ve výuce využívají multikulturní výchovu. Multikulturní využívají především v předmětech český jazyk, hlavně ve čtení, v hudební výchově, kde se učí poslechu romských písní, dále ve vlastivědě, kde se žáci učí chápat rozlišnosti kultur, oslabovat rasové předsudky, toleranci. (Helena, 44 let) vede kroužek „čtení“, ve kterém se zabývá čtením o romských dětech. Tento přístup beru hodně za pozitivní. Čím více se žáci o svém původu dozvídají, tím je to lepší. Dochází tím k odstranění bariér, které romské děti mají.

#### **5. otázka**

Respondentky se snažily popsat začlenění žáka do kolektivu třídy. Ani jeden z chlapců neměl problémy se začlenit mezi ostatní žáky. (Helena, 44 let) uvedla *„nedělám mezi žáky rozdíly. Mám výhodu, že je chlapec poměrně chytrý a hodně se při výuce snaží“.* (Dana, 60 let) uvedla, že *„chlapce vyučovala první tři roky jiná paní učitelka a třetí třídu dokonce opakoval, ale do kolektivu se vždy zařadil dobře“.* Jak zde můžeme vidět, nedochází k žádným problémům v začlenění. Dokonce se žáci snaží, aby do kolektivu zapadli, a snaží se působit jako ostatní žáci ve třídě. Vnímám to jako velké pozitivum.

#### **6. otázka**

Obě respondentky uvedly, že neumí hovořit ani slovem ani písmem romsky. Na to navazovala další otázka týkající se zájmu o semináře o romské komunitě. Pokud by jim škola nabídla se zúčastnit tohoto semináře, tak pouze jedna respondentka uvedla, že možná ano. Druhá respondentka nemá zájem o školení, zmiňuje, že se chystá do důchodu.

#### **7. otázka**

Další otázka se vztahovala k tomu, co by mohlo prospět integraci romských žáků. Obě respondentky uvedly stejný důvod a to je především změna postojů v romských rodinách. (Helena, 44 let) uvedla *„prospěvat by mohla informovanost rodičů a dětí o důležitosti vzdělání a nastavit pravidla ve společnosti tak, aby byli nuceni stejně jako všichni pracovat, aby si*

*uvědomili, že když něco umí, je to jednodušší. I tyto děti bývají chytré, ale musí mít k tomu podmínky, podporu rodičů a chtít se učit“.*

### **8. otázka**

Obě respondentky k této otázce odpověděly, že během studia nezískávají žáci žádné poznatky o romské historii ani kultuře. Určitě tedy ne na 1. stupni.

### **9. otázka**

Respondentky vidí největší problémy v integraci romských žáků v nepřizpůsobení se požadavkům školy, neochotu vůči nejen škole, ale i učitelé. Další otázka, která byla respondentkám položena, jsou nejčastější řešené problémy žáků a postoj k těmto problémům. (Helena, 44 let) uvedla *„Neustále řeším nekázeň, domácí přípravu, pomůcky, které nejsou v pořádku, pozdní placení. Řeším to neustálým připomínáním.“* (Dana, 60 let) uvedla *„zapomínání domácích úkolů, žádná příprava na vyučování doma, tyto situace řeším tak, že zapomínání zapisuji do žákovské knížky, snažím se učivo dovysvětlovat.“*

### **10. otázka**

Obě respondentky uvedly, že jim ve třídě romský žák nevádí. Dále také uvádí, že nesmí být ve třídě mnoho romských žáků.

### **11. otázka**

V poslední otázce respondentky odpovídali, zdali se setkaly s nějakými nepříjemnými situacemi. (Helena, 44 let) uvedla, že *„před nedávnem jsem pracovala jako asistentka na škole, kde ve většině tříd bylo velmi hodně romských dětí, zvláště na druhém stupni. Často jsme řešili velkou nekázeň, nezáměr o výuku, neplnění úkolů.“*

### **Zhodnocení rozhovorů**

Na ZŠ Ostrava-Svinov je přístup k romským žákům mnohem přijatelnější. Hlavním důvodem je, že je na škole velmi nízký počet romských žáků. Romské děti se snaží přizpůsobit kolektivu a být v jeho středu. I když učitelé k Romům zaujímají neutrální až negativní přístup, tak je tam alespoň jedna respondentka, která by se ráda vzdělávala k této problematice. Také je velmi pozitivní, že je na škole využita multikulturní výchova. Nejčastěji řešené problémy jsou neplnění svých povinností, domácí příprava, problémy s placením a nekázeň.

V porovnání ZŠ Ostrava-Svinov se ZŠ L. Štúra je mnohem přijatelnější. Situace je klidnější. Myslím si, že více prospívá, když je ve třídě jeden romský žák. Tento žák je schopný se začlenit a fungovat stejně s ostatními dětmi, i když je jeho práce horší, tak dochází k větší snaze se přiblížit k ostatním, zatímco z druhé ZŠ, kde je převaha romských dětí, je výuka mnohem složitější. Největší problém spočívá v rodině, kde jeví velký nezáměr o školu o vzdělání, velká absence. Chování rodičů na škole je výrazně horší, můžou mít zde pocit, že mají nad učiteli převahu, mohou si tedy dovolit mnohem více.

## Diskuze

Nejčastější výzkumné otázky, které jsou již řešeny, a zároveň souvisí s problematikou Romské menšiny, jsou oblasti vzdělávání a zaměstnání. Ve většině případů Romové nepracují, nejčastěji jsou vedeni na úřadu práce, kde jsou závislí na sociálních dávkách. V mnohých publikacích se můžeme dočíst, že právě většina Romů dochází na praktickou školu. Většina učitelů je ráda, když žák přestoupí na tuto školu. Otázka vzdělávání je velmi citlivá a kdoví, jestli řešitelná. Nejvíce záleží na podmínkách v rodině, pokud rodina není schopna zajistit dítěti zázemí k tomu, aby se mohlo vzdělávat, tak ve většině případů to končí, že je dítě buď to na běžné základní škole neúspěšné anebo přestoupí na praktickou školu, kde se jeví úspěšně a šťastně, ale do budoucna to není příznivé. Romové se nikdy nezajímají o budoucnost, ale řeší situaci, která právě nastala. Nechtějí chodit do běžné školy a učit se řadu let, ale chtějí se cítit volně a mít radost ze života nyní a v tom jim může škola bránit. Jak už můžeme vidět v rozhovorech, tak romské dítě se jeví mnohem úspěšněji, když je ve třídě sám, než když je ve třídě spousta romských žáků. Dítě se snaží přizpůsobit podmínkám dané třídy, případná kázeň a určitý temperament se dá u jednoho romského žáka lépe krotit, než když jich je více. V rozhovorech se již dozvídáme, že rodiče nejvíce ve většině případů zájem, nechodí na třídní schůzky, žáci mají v nepořádku pomůcky, domácí příprava je zanedbaná. Pokud žák není přirozeně inteligentní, tak z největší pravděpodobnosti bude se školou bojovat.

Učitelé se přiklánějí k negativnímu postoji k žákům a i celkové romské populaci. Zmiňují také, že jsou mezi těmito žáky i jedinci, kteří jsou šikovní, ale je jich bohužel málo. Učitelé nejvíce bojují s rodiči, kteří se nechtějí školním pravidlům přizpůsobit, mají tzv. svůj svět, ve kterém žijí a neohlíží se na ostatní. Co se týče postavení romského žáka do kolektivu, tak mám pocit, že učitelé nad tím nikdy moc nepřemýšleli, zkrátka viděli, že dítě ve třídě funguje, tak se tedy začlenilo samo. Když porovnáám situaci na ZŠ L. Štúra, tak zde vidím spíše pohromu. Nemůže to tam fungovat do budoucna tak, jak to tam funguje nyní. Učitelé nemají evidentně sílu něco řešit a do jisté míry „přežívají“. Podle mého názoru, jak už zde byl zmíněn, by bylo ideální, kdyby žáci byli rozptýleni do okolních škol. Tak, jak to funguje na ZŠ Ostrava-Svinov si myslím, že je to přijatelné. Učitelé si na žáky nestěžují, i když i zde mají žáci problémy s učením, případně učitelé řeší nedostatečně vybavené školními pomůcky a domácí přípravu, ale řeší to pouze u jednoho žáka a ne jako třídní problém. Dítě se snaží přiblížit k ostatním dětem, může to působit i motivačně, která je u žáků velmi slabá. Je důležité, aby je učitel podporoval a ukázal jim správný směr. Žák by měl vědět, že škola má nějaký smysl. Nejslabší stránku v této problematice vidím nedostatečný zájem ze strany

učitelů. Neprojevují značný zájem se vzdělávat v oblasti romské problematiky, zároveň v hodinách neprobíhá dostatečná výuka multikulturní výchovy, případně neprobíhá vůbec. Žáci se o své kultuře, jazyku, tradicích a zvycích vůbec nic nedozvídají, tudíž nic nevědí. Myslím si, že by pomohlo, kdyby do škol přibilo více romských učitelů, případně romských asistentů. Dále si myslím, že by bylo vhodné zavést povinně přípravné ročníky. Žáci si zde mohou osvojit základy mateřského jazyka, dále si osvojit základní pravidla a režim, který funguje ve škole. Pokud přípravný ročník bude rodičům pouze nabídnut, tak z největší pravděpodobností žák zde chodit nebude. Dále by bylo vhodné zavést kroužek pro žáky, ve kterém by se žáci dozvíдали více o své kultuře.

## Závěr

Důvodem, proč jsem začala psát tuto práci, je především zájem o tuto problematiku a nadále jsem chtěla upozornit, že by se mělo nad touto problematikou stále pracovat, stále hledat řešení, jak přimět rodinu, aby spolupracovala se školou, aby projeví větší zájem. Pokud se prolomí vzdělávací bariéry, tak pevně věřím tomu, že se časem prolomí otázka nezaměstnanosti Romů.

Cílem této práce je zjistit, jaký má učitel pohled na integraci. Mnozí učitelé integraci na škole nezaregistrovali, zkrátka jedinci se začlenili samy. I když většina pedagogů má špatné zkušenosti, negativně na romskou menšinu vzhlížejí, tak přesto je důležité si budovat pozitivní vztah k danému jedinci. Přeci jen, ten žák za to nemůže, je důležité ho vést správnou cestou. Romové přeci jen s námi budou sdílet budoucnost, tak je důležité v hodinách výuky zařadit multikulturní výchovu, kde se učitelé s žáky mohou vzájemně více poznat, pochopit, ostatní žáci si mohou utvořit vlastní postoj a názor k této menšině. Je důležité, aby tito žáci nebyli „zaškatulkováni“ do jednoho pytle. Důležité je uvědomit si, že každý žák je jedinečný, i když má jiný původ, přesto, že to dnešní společnost vidí jinak.

Tato práce je především zaměřena na žáky 1. stupně ZŠ, ale je třeba dodat, že by nadále měla pokračovat podpora romským žákům v dalším vzdělávání. Je důležité žáky motivovat ke studiu, i přesto, že mnohé žáky odrazují finanční náklady. Nesmíme opomenout, že úspěšnost žáka nezávisí jen na podpoře školy a učitele, ale především také rodiny. Pokud si učitel získá rodiče na svoji stranu a pokusí se formovat žáka správným směrem, tak je velká pravděpodobnost úspěšnosti žáka ve škole. Doufám, že do budoucna budou romští rodiče více spolupracovat a podílet se s žákem na jeho úspěchu.



## Seznam pramenů a literatury

### Knižní zdroje

BAKALÁŘ, Petr. *Psychologie Romů*. Praha: Votobia, 2004. Kontroverzně. ISBN 80-7220-180-8.

BALVÍN, Jaroslav. *Romové a pedagogika: 15. setkání Hnutí R na Technické univerzitě v Liberci 24.-25. března 2000*. Ústí nad Labem: Hnutí R, 2000, 147 s. ISBN 8090246133.

BALVÍN, Jaroslav. *Romové a etika multikulturní výchovy: 13. setkání Hnutí R v Brně a Rudňanech 6.-8. května 1999*. Ústí nad Labem: Hnutí R, 1999, 199 s. ISBN 8090214940.

BALVÍN, Jaroslav. *Romové a volný čas: sborník z 9. setkání Hnutí R v Brně 17.-18. října 1997*. Ústí nad Labem: Hnutí R, 1997, 155 s. ISBN 8090214959.

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Strategie ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním se zřetelem na romské etnikum v počátečním vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita, 2009, 223 s. ISBN 978-80-210-5103-4.

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

CORBIN, Juliet M. a Anselm L. STRAUSS. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Přeložil Stanislav JEŽEK. Boskovice: Albert, 1999, 196 s. SCAN. ISBN 808583460X.

ČENĚK, Jiří, Josef SMOLÍK a Zdeňka VYKOUKALOVÁ. *Interkulturní psychologie: vybrané kapitoly*. Praha: Grada, 2016. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5414-7.

DANIEL, Bartoloměj. *Dějiny Romů: vybrané kapitoly z dějin Romů v západní Evropě, v Českých zemích a na Slovensku*. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, 1994, 197 s. ISBN 8070673958.

DAVIDOVÁ, Eva. *Romano drom: Cesty Romů 1945-1990 : změny v postavení a způsobu života Romů v Čechách, na Moravě a na Slovensku*. 2., přepracované vydání, 1. vydání v edici Interface, 1. vydání Univerzita Palackého v Olomouci. Olomouc: Univerzita palackého v Olomouci, 2004, 273 s. Interface. ISBN 80-244-0524-5.

FÓNADOVÁ, Laura. *Nenechali se vyloučit: sociální vzestupy Romů v české společnosti : (kvalitativní studie)*. Brno: Masarykova univerzita, 2014, 131 s. ISBN 978-80-210-6574-1.

FRASER, Angus a Marta MIKLUŠÁKOVÁ. *Cikáni*. Přeložil Marta MIKLUŠÁKOVÁ. Praha: NLN - Nakladatelství Lidové noviny, 1998, 374 s. ISBN 807106212X.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JŮVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010, 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.

HARTL, Pavel. *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-803-1.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016, 437 s. ISBN 978-80-262-0982-9.

HORVÁTHOVÁ, Jana. *Kapitoly z dějin Romů*. Praha: Lidové noviny, 2002, 84 s. ISBN 807106615X.

KALEJA, Martin. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2011, 162 s. ISBN 9788073689438

MAPPEŠ-NIEDIEK, Norbert. *Chudáci Romové, zlí Cikáni: co je pravdy na našich předsudcích*. Brno: Host, 2013. ISBN 978-80-7294-869-7.

MAREŠ, Jiří a Stanislav JEŽEK. *Klima školní třídy: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-79-8.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2006, 332 s. Psyché. ISBN 80-247-1362-4.

NAVRÁTIL, Pavel. *Romové v české společnosti: jak se nám spolu žije a jaké má naše soužití vyhlídky*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-741-8.

PAVELČÍKOVÁ, Nina. *Romové v českých zemích v letech 1945-1989*. Praha: Úřad dokumentace a vyšetřování zločinů komunismu PČR, 2004, 183 s. ISBN 8086621073.

PRŮCHA, Jan. *Interkulturní psychologie: [sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů]*. Praha: Portál, 2004. Psychologie (Portál). ISBN 80-7178-885-6.

PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton, 2006. První pomoc pro pedagogy. ISBN 80-7254-866-2.

ŘÍČAN, Pavel. *S Romy žít budeme - jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti*. Vyd. 2., upr. Praha: Portál, 2000, 149 s. ISBN 8071784109.

SMÉKAL, Vladimír, ed. *Podpora optimálního rozvoje osobnosti dětí z prostředí minorit: sociální, pedagogické a psychologické aspekty utváření osobnosti romských dětí a dětí z prostředí jiných minorit*. Brno: Barrister & Principal - studio, 2003. Psychologie (Barrister & Principal). ISBN 80-85947-82-X.

ŠEVČÍKOVÁ, Veronika. *Sociokulturní a hudebně výchovná specifika romské minority v kontextu doby*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2003, 233 s. ISBN 8070422823.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 978-80-244-2433-0.

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

URBAN, David. *Sociální práce s romskými rodinami*. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny, 2015. ISBN 978-80-7422-457-7.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2001, 304 s. ISBN 8024601818.

### **Ostatní zdroje**

Školy stále diskriminují romské žáky, říká Amnesty International a Evropské centrum pro práva Romů. *Veřejný ochránce práv* [online]. 2012 [cit. 2012-11-12]. Dostupné z: <http://www.ochrance.cz/diskriminace/aktuality-z-diskriminace/aktuality-z-diskriminace-2012/skoly-stale-diskriminuji-romske-zaky-rika-amnesty-international-a-evropske-centrum-pro-pr/>

Zlepšení přístupu Romů k zaměstnání by mělo být prioritou státu. *Veřejný ochránce práv* [online]. 2014 [cit. 2014-12-1]. Dostupné z: <http://www.ochrance.cz/diskriminace/aktuality-z-diskriminace/aktuality-z-diskriminace-2014/zlepseni-pristupu-romu-k-zamestnani-by-melo-byt-prioritou-statu/>

Jan Stejskal: kurz pozitivního myšlení aneb 62% šance pro romské děti. *Romea.cz* [online]. 2016 [cit. 2016-10-17]. Dostupné z <http://www.romea.cz/cz/zpravodajstvi/domaci/kurz-pozitivniho-mysleni-aneb-62-sance-pro-romske-deti>

Výzkum: Romové o dobrou práci nezavadí! Problém je ve školství. *TN.cz* [online]. 2015 [cit. 2015-4-10]. Dostupné z <http://tn.nova.cz/clanek/vyzkum-romy-ucime-ve-skolach-pro-hloupe-pak-nesezou-praci.html>

DOMINGUEZ, S. *Teachers' Attitudes about the Integration of Roma: the case of Spain*, *European Journal of Intercultural studies*, 1999, 219-231.

Milankovič, J.; Ivkov-Džigurski, A.; Dukičin, S.; Lukic, T.; Kalkan, K.; Bibic, I. *Attitudes of School Teachers about RomaInclusion in Education, A Case Study of Vojvodina, Serbia*, *Geographica Pannonica*, 2015, 19(3), 122-129.

# Seznam otázek

## Rozhovory č. 1

- 1) Pohlaví:  
muž                      žena
- 2) Jste třídním učitelem/ učitelkou:  
1.      2.      3.      4.      5. ročníku
- 3) Kolik let učíte na 1. stupni ZŠ?
- 4) Kolik romských žáků máte ve třídě?  
Dívek                      Chlapců                      Z celkového počtu
- 5) Ve škole si nešlo nevšimnout jistých změn, jak počtu tříd na škole, počtu žáků ve třídách i počtu učitelů na škole. Proč se na tuto školu hlásí rok od roku méně žáků?
- 6) Proč jste na škole zůstala Vy?
- 7) Jaký vztah/postoj zaujímáte k Romům? Vysvětlete proč?
- 8) Jaké je postavení romského žáka/ žáků ve třídě?
- 9) Jak byste popsal/a spolupráci s rodiči?
- 10) Využíváte ve vyučování průřezové téma Multikulturní výchova?
- 11) V jakých předmětech?
- 12) Zkuste popsat, jak se Vám podařilo začlenit do kolektivu romské žáky.
- 13) Umíte romsky?
- 14) Pokud by Vám škola zajistila semináře o romské komunitě, měl/a byste o ně zájem?
- 15) Co si myslíte, že by mohlo prospívat integraci romských žáků?
- 16) Získávají žáci během studia poznatky o romské historii a kultuře?
- 17) Jaké jsou největší problémy v integraci romských žáků?
- 18) Jaké jsou nejčastěji řešené problémy?

- 19) Jak se k nim stavíte?
- 20) Vadí Vám, že máte ve třídě romské žáky?
- 21) Jaké máte pocity a zkušenosti, když jste s romskými dětmi na školních akcích? Jak na Vás vzhlíží společnost?
- 22) Setkala jste se s nějakými nepříjemnými situacemi?

## **Rozhovory č. 2**

- 1) Pohlaví:  
muž                      žena
- 2) Kolik let učíte na 1. stupni ZŠ? Kolik let z toho jste učila na ZŠ L. Štúra?
- 3) Ve své diplomové práci se zabývám problematikou romských žáků na základní škole L. Štúra. Když porovnáám situaci zhruba deset let zpátky, kdy na škole bývalo více tříd daného ročníku, více učitelů, třídy byly plné. V čem se jeví hlavní příčina problému odchodu žáků a učitelů z dané školy? Uveďte konkrétní příčiny, situace, názor.
- 4) Jak vidíte školu do budoucna?
- 5) Proč jste na škole nezůstala přímo Vy?
- 6) Jaký vztah/postoj zaujímáte k Romům? Vysvětlete proč?
- 7) Jak byste popsal/a spolupráci s rodiči na ZŠ L. Štúra?
- 8) Co si myslíte, že by mohlo prospívat integraci romských žáků?
- 9) Jaké jsou největší problémy v integraci romských žáků?
- 10) Jaké jste měla pocity a zkušenosti, když jste byla s romskými dětmi na školních akcích? Jak na Vás vzhlížela společnost?
- 11) Setkala jste se s nějakými nepříjemnými situacemi?
- 12) Pokud by Vám škola zajistila semináře o romské komunitě, měl/a byste o ně zájem?
- 13) Máte nyní romského žáka/ žáky ve třídě?

### Rozhovory č. 3

- 1) Pohlaví:  
muž                      žena
- 2) Jste třídním učitelem/ učitelkou:  
1.      2.      3.      4.      5. ročníku
- 3) Kolik let učíte na 1. stupni ZŠ?
- 4) Kolik romských žáků máte ve třídě?  
Dívek                      Chlapců                      Z celkového počtu
- 5) Jaký vztah/postoj zaujímáte k Romům? Vysvětlete proč?
- 6) Jaké je postavení romského žáka/ žáků ve třídě?
- 7) Jak byste popsal/a spolupráci s rodiči?
- 8) Využíváte ve vyučování průřezové téma Multikulturní výchova?
- 9) V jakých předmětech?
- 10) Zkuste popsat, jak se Vám podařilo začlenit do kolektivu romské žáky.
- 11) Umíte romsky?
- 12) Pokud by Vám škola zajistila semináře o romské komunitě, měl/a byste o ně zájem?
- 13) Co si myslíte, že by mohlo prospívat integraci romských žáků?
- 14) Získávají žáci během studia poznatky o romské historii a kultuře?
- 15) Jaké jsou největší problémy v integraci romských žáků?
- 16) Jaké jsou nejčastěji řešené problémy?
- 17) Jak se k nim stavíte?
- 18) Vadí Vám, že máte ve třídě romské žáky?
- 19) Setkala jste se s nějakými nepříjemnými situacemi?

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Zuzana Kocmánková
<b>Katedra:</b>	Psychologie a patopsychologie
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. Simona Dobešová Cakirpaloglu, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2017

<b>Název práce:</b>	Integrace romských dětí do kolektivu běžných tříd základních škol z pohledu pedagogů
<b>Název v angličtině:</b>	Integration of Roma children to the collective regular classes of elementary schools from the teaches's view.
<b>Anotace práce:</b>	<p>Ve své diplomové práci se zabývám integrací romských dětí do kolektivu běžných tříd základních škol z pohledu pedagogů. Diplomová práce je rozdělená na část teoretickou a praktickou. V teoretické části se věnuji historické oblasti, stručně charakterizuji romskou kulturu, řemesla. V další kapitole se zmiňuji o životě romského dítěte včetně rodinného života a specifik práce s romskými dětmi.</p> <p>V praktické části se věnuji výzkumu formou rozhovoru, kde se snažím cíleně zjistit, jaký vztah zaujímají učitelé k romské populaci. Také jaké mají zkušenosti s výukou romských žáků. Zjišťuji, zda je ve vyučování využíváno průřezové téma multikulturní výchovy.</p> <p>V závěru své diplomové práce se pokusím nastínit zdokonalení začlenění romských žáků na 1. stupni základní školy.</p>



<b>Klíčová slova:</b>	Romové, integrace, postoje, vzdělávání, multikulturní výchova, romská rodina, spolupráce, historie Romů
<b>Anotace v angličtině:</b>	<p>The topic of this thesis is integration of Roma children to elementary school classes from the teachers' point of view. The thesis consists of theoretical and practical part. The theoretical part concerns historical background, brief characterisation of Roma culture and crafts. Another chapter refers to life of Roma child including family life and specifics of work with Roma children.</p> <p>Practical part is dedicated to research in the form of interview focusing on teachers' attitudes towards Roma population. It shows their experiences with education of Roma pupils and explores the use of multicultural education in classes.</p> <p>In conclusion are proposed possible ideas for improving the integration of Roma pupils in the first five years of elementary school.</p>
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Roma, integration, attitudes, education, multicultural education, Roma family, cooperation, Roma history
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	Seznam otázek
<b>Rozsah práce:</b>	72 stran
<b>Jazyk práce:</b>	Český jazyk