

**Univerzita Palackého v Olomouci**

**Fakulta tělesné kultury**

**Bakalářská práce**

2011

Klára Růžičková

**Univerzita Palackého v Olomouci**

**Fakulta tělesné kultury**

**Analýza úrovně motorických schopností u romských  
žáků v Břeclavi**

Diplomová práce

(bakalářská)

Autor: Klára Růžičková, ATV

Vedoucí práce: Mgr. Ondřej Ješina, Ph.D.

Olomouc 2011

**Jméno a příjmení autora:** Klára Růžičková

**Název diplomové práce:** Analýza úrovně motorických schopností u romských žáků v Břeclavi

**Pracoviště:** Katedra aplikovaných pohybových aktivit

**Vedoucí diplomové práce:** Mgr. Ondřej Ješina, Ph.D.

**Rok obhajoby diplomové práce:** 2011

**Abstrakt:** Bakalářská práce nabízí základní informace o problematice romského etnika, charakteristiku a výsledky testování motorických schopností a zkoumané skupiny. Provedli jsme jejich komparaci se skupinou neromských vrstevníků v rámci jedné vybrané základní školy v Břeclavi. Z výsledků je patrné, že romští žáci dosahují nižších výsledků než žáci neromští.

**Klíčová slova:** motorické schopnosti, žáci romského etnika, aplikovaná tělesná výchova, aplikované pohybové aktivity

Souhlasím s půjčováním diplomové práce v rámci knihovních služeb.

**Author's first name and surname:** Klára Růžičková

**Title of the bachelor thesis:** Analysis of levels of motor abilities of Roma pupils in Břeclav

**Department:** Department of Adapted Physical Activity

**Supervisor:** Mgr. Ondřej Ješina, Ph.D.

**Year of defense:** 2011

**Abstract:** The bachelor thesis provides background information on the Roma ethnic group issues, characteristics and results of testing motor skills and the group studied. We made the comparison with a group of non-Roma peers within one selected primary school in Břeclav. The results show that Roma pupils have lower results than non-Roma pupils.

**Keywords:** Motor skills, Roma pupils, Adapted Physical Education, Adapted Physical Activity

I agree the thesis paper to be lent within the library service.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně pod vedením Mgr. Ondřeje Ješiny, Ph.D. a uvedla jsem všechny odborné zdroje a použitou literaturu.

Předkládaná bakalářská práce je součástí Projektu Centra podpory integrace; CZ. 1.07/1.2.00/08.0117 podporován ESF a rozpočtu ČR.

V Břeclavi dne 17. 7. 2011

.....

Děkuji Mgr. Ondřeji Ješinovi, Ph.D. a učitelům základní školy Kupkova v Břeclavi za veškerou pomoc a cenné rady, které mi poskytli při zpracování diplomové práce.

## Obsah

Úvod .....	7
1 Přehled poznatků .....	10
1. 1 Romské etnikum a historie Romů .....	10
1. 2 Vztah Romů a majoritní společnosti .....	13
1. 3 Vzdělávání .....	15
1. 4 Žák romského etnika na 1. a 2. stupni ZŠ.....	19
1. 4. 1 Odlišnosti a vývojové zvláštnosti romského dítěte .....	22
1. 5 Romský žák v tělesné kultuře.....	24
2 Cíl a úkol práce.....	27
3 Metodika .....	28
3. 1 Charakteristika zkoumaného vzorku .....	29
3. 2 Metody a postup práce a analýza dat.....	30
4 Výsledky a diskuze.....	32
5 Závěr.....	37
Souhrn.....	38
Summary .....	39
Referenční seznam.....	40

## Úvod

Člověk se rodí do společnosti, která je skupinou nehomogenní. Rozdílnost obyvatel je nejen etnická a jazyková, ale je také doprovázena značnou rozdílností kultur, která může sehrát značnou roli ve vzdělávání. Jedná se o problematiku nazývanou často multikulturní výchova, která se v českém prostředí považuje zcela nerozpracovanou oblastí vědy a výzkumu. I přesto, že po celém světě existují předsudky mezi lidmi, neznalost cizích kultur a občas také nepřátelské postoje k národnostním menšinám (Průcha, 2001). Multikulturní výchova řeší problematiku integrace a inkluze znevýhodněných skupin, vzájemnou toleranci a respektování odlišných specifik. Za multikulturní výchovu adresovanou romskému etniku, považujeme proces vynaloženého úsilí, péče, edukace, resocializace, intervence a snahy porozumění, tolerance vycházející z řad Romů vůči skupinám, které spadají do otázky multikulturality, stejně tak vůči majoritní společnosti (Kaleja & Knejp, 2009). Dle Sparkse (in Ješina, Kudláček et al., 2011) je multikulturní vzájemnost nezbytná s ohledem na různorodost škol a jejich žáků, kdy dochází k setkávání dětí z různých sociálních prostředí a kultur.

Česká republika je v současnosti relativně monoetnická, přestože v minulosti tomu tak nebylo. Vzhledem k dějinným souvislostem jsou v dnešní společnosti jednoznačně lidé hlásící se k českému občanství. Malou část tvoří slovenská, romská, polská, ukrajinská, německá či jiná etnická nebo národnostní menšina (Ješina, Kudláček et al., 2011). Romská národnostní menšina může být chápána jako etnická skupina, nebo rasová skupina. Část odborníků považuje Romy za etnikum, jsou chápáni jako etnická menšina a také v demografickém sčítání lidu se příslušníci romské komunity mohou hlásit k romské národnosti. Avšak jiní odborníci, žurnalisté, představitelé romských organizací považují Romy za rasovou skupinu, proto se často mluví o rasové diskriminaci Romů, o rasovém násilí vůči Romům apod. Nikde však není vymezení romské populace jako rasy (Průcha, 2001). Vymezení pojetí romského žáka dle Bartoňové (in Kaleja & Knejp, 2009) závisí na prostředí, kde dítě vyrůstá. Dále na uznávání jiných hodnot, jazyku, kultuře. Romský žák je ve školních podmínkách často pojímán jako žák se sociálním znevýhodněním (Kaleja & Knejp, 2009).

Tato bakalářská práce se zabývá tematikou romského etnika a při výběru mě ovlivnil fakt, že jsem vyučovala na základní škole (ZŠ), jako zastupující učitel tělesné výchovy (TV)



a občanské výchovy (OV), kde jsem se setkávala s větším počtem romských žáků. Spolupráce se ZŠ a především praxe s žáky romského i neromského etnika mě inspirovala ke zpracování bakalářské práce na dané téma, kde jsem se po prostudování romských zvyků, norem, životního stylu a historie snažila problematice více přiblížit a porozumět.

V předložené bakalářské práci zjišťuji a zpracovávám skutečnou úroveň motorických schopností u romských i neromských žáků na prvním a druhém stupni ve vybrané škole v Břeclavi. Aktivita romských žáků týkající se sportu a TV je v problematická, jelikož je náročnější motivovat žáky k pohybové aktivitě.

Tato bakalářská práce obsahuje přehled poznatků týkající se romského etnika, charakteristiku zkoumané věkové skupiny žáků a analýzu úrovně motorických schopností žáků prvního a druhého stupně základní školy a komparaci výsledků romských žáků s výsledky neromských žáků.

# 1 Přehled poznatků

## 1.1 Romské etnikum a historie Romů

Kočovníci, kteří se ve středověku objevili na Balkáně a postupně se roztrousili po celé Evropě i za její hranice. Po staletí se jim podařilo uchovat svou pozoruhodnou identitu a přesto, že museli čelit velkému tlaku a mnohým ranám osudu, dokázali přežít a přizpůsobit se. Označení tohoto kočovného národa prošlo mnohými změnami. Nejstarší označení Cikán bylo díky hanlivému příděchu změněno na kočující osoby, podomní obchodník, kočovný obchodník apod. Nakonec se ustálil pojem Rom (Fraser, 2002). Pojem Rom (původně Dom) je označení pro příslušníky etnických skupin, které jsou indického původu. Překlad slova Rom z romštiny znamená „muž“ nebo „člověk“ ve smyslu příslušnosti ke komunitě se společným jazykem a kulturou (Daniel, 1994; Kenrick, 1994; Nečas 2002).

Oni sami se také označují různě, v Anglii Romaničel, tento termín používají i ve Spojených státech amerických, Kanadě a Austrálii. Ve Španělsku a jižní Francii calé, což znamená černí. Kaale ve Finsku, Sintí v Německu, manouches ve Francii (Fraser, 2002). U nás nejčastěji Roma, což je česky Romové. Původ Romů byl dlouhou dobu nejasný. Dnes už s jistotou víme, že jejich pravlastí je Indie. Vědci se domnívají, že patřili ke skupině Domů, kteří v Indii žijí dodnes (Mann, 2001). Někteří autoři (Daniel, 1994; Horváthová 2002) se zmiňují i o jiném vysvětlení původu Romů, například místa jako Izrael, Egypt, ale také o bájně Atlantidě. Romská menšina si svou specifičností, postavením a početností zasluhuje pozornost. Ovšem jako minorita byli Romové u nás uznáni až po roce 1989, od té doby mohou rozvíjet svůj jazyk, kulturu a umění. Přesný počet Romů, kteří u nás žijí, není znám. V roce 1991 jim byla dána příležitost se v rámci sčítání lidu přihlásit romské národnosti. Avšak ke své národnosti se hlásí především odborná a umělecká inteligence, představitelé romských sdružení. Většina Romů se ke své národnosti nehlásí právě proto, že donedávna patřili do České národnosti. Podle odhadů v České republice žije 250 000 – 30 000 Romských obyvatel (Bartoňová, 2005).

Dějiny Romů jsou známy pouze z vyprávění, dříve jejich historii nikdo nezapisoval, proto nemůžeme najít slavné panovníky, státy (Bartoňová, 2005). Předkové dnešních Romů opouštěli Indii v průběhu 9. a 10. století a putovali po skupinkách přes Persii, Arménii a Malou Asii do Evropy (Mann, 2001). Podle Davidové (2004) odchod nemohl probíhat najednou, ale uskutečnil se v několika migračních vlnách.

Podle Šotolové (2000) pochází první písemné právy z 11. století, avšak podle Manna (2001) je nejstarší zmínka o Romech v Evropě zapsána v rukopise Život svatého Geoga Antonita, který byl napsán kolem roku 1608 v klášteře Iberon (dnešní Řecko). Autor označil Romy jako kouzelníky termínem Adsincani. V průběhu 12. a 13. století pronikali Romové z Balkánu podél Dunaje do středu Evropy. Nejstarším dokladem o Romech u nás je Dalimilova kronika, ta uvádí, že v roce 1242 pronikla do naší země skupina okolo 500 lidí a prosili o chléb, tedy říkali kartas bog, proto se jim začalo říkat Kartasové (Mann, 2001). Nečas (2002) uvádí, že první editor kroniky vyslovil domněnku, že Kartasové připomínali svým oblečením, způsobem chování a snad také jazykem Romy, kteří mohli špehovat ve službách Tatarů. Hypotéza má však slabinu, neshodovala se jinými historickými událostmi.

Podle Nečase (2002) Romové přicházeli na území střední a západní Evropy v 15. století. V 16. a 17. století ve střední a jihovýchodní Evropě, když Osmanská říše rozšířila své hranice, bylo postavení Romů příznivější. To proto, že bojující strany (turecká i protiturecká) využívali obyvatelstvo, mezi nimi také z velké části Romy. Ti vykonávali hlavně práci kovářskou, tedy výroba náradí, kování a zbraní. Dále Romové pracovali jako hudebníci, vojáci, služby pro panstvo a přizpůsobovali se usedlému způsobu života. V průběhu století přicházeli na území Uher Romové ze západní Evropy, kde byli pronásledováni (Mann, 2001). Podle Nečase (2002) to bylo proto, že říšský sněm obviňoval Romy z vyzvědačství ve prospěch Turků. V roce 1548 bylo dokonce v Augsburgu rozhodnuto, že kdo zabije „cikána“ nebude vinen z vraždy (Davidová, 2004).

V 18. století se panovníci Marie Terezie a její syn Josef II. pokusili o asimilaci romského obyvatelstva. Kladli důraz na školní docházku a na výchovu dětí (Mann, 2001) a také bylo zakázáno používat termín říkat cikáni a nově vzniklo oslovení Új Magyár (Hübschmanová, 1993). Podle Davidové (2001) byly za této vlády odebírány romské děti a dávány do maďarských a českých rodin, kde měli přestat mluvit svým rodným romským jazykem a vzdálit se tradičních projevů svého života. Přestože tito panovníci měli nejspíše úmysl dobrý, bylo toto řešení pro Romy nesprávné, protože šlo o vnucování jiného kulturního modelu, šlo o násilnou asimilaci, která se nemohla setkat s úspěchem (Davidová, 2004).

Po druhé polovině 19. Století, kdy bylo zrušeno otroctví, se Romové rozprchli po celém světě a ve státech západní Evropy kočují většinou dodnes (Mann, 2001). V letech 1918 – 1938, tedy v období první československé republiky, se omezil potulný život vydáním tzv. Cigánských legitimací, s tím přišly základní problémy spojené se zaměstnáním, bydlením a

postavením Romů. Prvorepublikové období však přineslo i řadu pokroků, například první cikánskou školu Užhorodě (Davidová, 2004).

Druhá světová válka byla nejkřutějším mezníkem v historii Romů. Romové podléhali stejně jako Židé rasové politice. Podle zákona z roku 1936 měli být odděleni od německého národa, sterilizováni a použiti k pracovnímu nasazení až do vyměření (Šotolová, 2000). Během války vznikali na území celého Hitlerovského Německa, a také u nás na území protektorátu Čechy a Morava, pracovní tábory. Odtud byli Romové deportováni do koncentračních táborů, kde zahynuli v plynových komorách. Romové na Slovensku nebyli deportováni, ale museli se podřídit mnoha omezením, například nesměli cestovat veřejnými dopravními prostředky, nesměli vstupovat do parků a veřejných prostor a do měst a obcí směli vstoupit v určených dnech a hodinách (Mann, 2001).

Na území České republiky přišli Romové ze Slovenska zejména v letech 1945 – 1949, bylo jich desetitisíce a jejich počet stále narůstal. Romské etnikum zde zásadně změnilo národnostně – etickou strukturu celkového obyvatelstva a zároveň se stalo nejpočetnější menšinou (Davidová, 2001). Podle Davidové (2004) tvořili převažující počet Romů v poválečném Československu hlavně Romové slovenští a menší skupiny Romů německých, maďarských, rumunských a olašských, kteří v té době stále ještě kočovali. Obnovením Československé republiky v květnu 1945 se předpokládaly podmínky pro změny celkového postavení Romů, vše garantoval Košický vládní program, tehdejší první ústava nové republiky. Romové dostali šanci „začlenění“ do společnosti, do některých druhů zaměstnání, ale jen jako jednotlivci, nikoli jako etnické společenství. Tuto šanci však dokázala využít malá část Romů, většina nebyla schopna si sama pomoci. Jejich dřívější možnosti obživy teď byly omezeny a předchozí ekonomická propojenost mezi romskými řemeslníky, osadami a ostatním obyvatelstvem přestávala fungovat. A tak byly začátky těsně po válce pro mnohé Romy velmi těžké (Davidová, 2004). V padesátých letech 20. století se začalo s rušením romských osad a rozmísťování bývalých romských osadníků po republice. To proto, že se věřilo v jejich přizpůsobení se společnosti. Situace se změnila v tom, že romské děti začaly chodit do škol, jejich rodiče si našli práci a do Čech začali přijíždět slovenští Romové za prací. Sociální situace byla však stále velmi slabá. Komunistická vláda podporovala Romy materiálně i finančně, navíc jim poskytla vzdělávací možnosti. Problém byl v tom, že veškeré snahy nerespektovaly osobnost Romů a tak totalitní režim zbavoval Romy veškeré odpovědnosti za vlastní osud. Proto se z romské komunity stával uzavřený a

nekomunikující celek. V sedmdesátých letech se přestalo hovořit o asimilaci a začal se používat nový pojem integrace. Tedy soužití s Romy při respektování jejich etnických specifik. Ovšem tehdejší totalitní režim svým přístupem nebral Romy jako partnery a z romské komunity se tak stával uzavřený a nekomunikující celek. Rok 1989 měl velký vliv na postavení Romů v naší společnosti. Romové vytvořili svoji vlastní politickou stranu, byli uznáni jako samostatná národnost, začali prezentovat svoji literaturu, součástí studijního programu vysokých škol se stalo i studium romského jazyka a kultury a stali se rovnoprávními občany. Romové ale neuměli svých možností využít a tak s sebou toto období přineslo i negativní vlivy. Tím, že po roce 1989 bylo zrušeno ústavní právo na práci a povinnost pracovat, ocitlo se bez zaměstnání 60 – 70 procent Romů. Právě proto, že dosahují velmi nízkého vzdělání, a tím mají omezená pracovní místa. Romové nemají motivaci hledat zaměstnání, protože podpora v nezaměstnanosti se příliš neliší minimální mzdy (Bartoňová, 2005).

## **1.2 Vztah Romů a majoritní společnosti**

Rodina v životě Romů hrála odedávna důležitou roli. Nejdůležitější byly děti, které pro ně byly největším štěstím a bohatstvím. Hlavou rodiny byl vždy otec, jeho povinností bylo vydělávat peníze a ostatní se vždy museli podřídit jeho rozhodnutím. Avšak každodenní život rodiny často závisel na matce, protože ona prodávala mužovy výrobky, nebo je směnila za brambory, mouku, fazole, či jiné potraviny, nebo obnošené šatstvo (Mann, 2001). Podle Davidové (2004) měly ženy rodině velmi nízké postavení, až potupné. V současnosti jsou v České republice většinou už rodiny založené na rovnocenném vztahu muže a ženy. Je známo, že Romové milují svoje děti, záleží jim hlavně na tom, aby byly děti zdravé a veselé. Obvykle se více věnují prvorozeným dětem, které když dorostou, tak se starají o své další mladší sourozence. Děti nerady odcházejí od svých rodičů, i když jsou dospělé a mají vlastní rodiny. Obvykle zůstane nejmladší syn s rodiči bydlet a stará se o ně až do smrti. Velkou úctou projevují Romové své matce, kterou vyznávají ve svých působivých písních (Mann, 2001). Výchovu dětí provází velká láska, proto jsou rodiče ke svým dětem i k sobě často nekritičtí. To je spojené s velkou živelností, volností, prožívají všechno společně s rodiči (Davidová, 2004). Finanční situace romské rodiny není podstatným faktorem pro úspěšnost jejich dítěte. Pro děti Romů příjmy jejich rodičů nejsou významné pro psychický vývoj. V rodině Romů neexistuje řád, jí se, když je hlad, vstává se a jde spát, když je potřeba. Mezi Romy se neříká prosím a děkuji. Z toho vyplývá, že se Romové těžko podřizují nepříjemným

pravidlům, jsou málo odolní vůči stresu, nejsou schopni udržet pozornost ve škole. Romské matky nechávají děti vyrůstat volně, bez rodičovské autority. Oproti dětem z neromských rodin, většina romských dětí netouží utéci z domova, což je způsobeno nejspíše vyšší volností (Bakalář, 2004).

Romové partnerské vztahy a sňatky uzavírali velmi brzy. V 50. a 60. letech se dívky vdávaly někdy i ve 13 a 14 letech a chlapci ženili v 15 a 16 letech, i když většinou později (Davidová, 2004). V této oblasti většinou rozhodovali za mladé páry rodiče, Romové byli velmi vázáni na zvyklostech romských rodů a skupin. V minulosti byla nevěsta kupována, jinde dostávala velké věno, nebo proběhla výměna mezi rodinami (Bakalář, 2004). V dnešní době se již tak brzké manželství nepreferuje, ale někteří rodiče stále předčasné sňatky podporují. Dříve mladá matka brzy počala dítě, aby tak ukázala svou plodnost. Neplodnost ženy se rovnala hanbě, taková žena byla považována za smutnou a všem pro posměch. V minulých letech byl potrat, nebo odložení dítěte nemyslitelné, i když dítě nemělo otce. V dnešní době se tyto pozitivní hodnoty změnily, velká část romských dětí je odložena v kojeneckých ústavech a dětských domovech (Davidová, 2004). Smíšených sňatků bylo v minulosti minimálně, pokud ovšem k takovému sňatku došlo, týkal se především Romů, kteří se blížili svými standarty neromské populace (Bakalář, 2004).

Vztahem majority k Romům se zabývá Gabal (1999), který uvádí, že základním rysem klimatu, který provází soužití majority s romskou menšinou, je akcent na distanci mezi Romy a neromskou českou populací, pocit rozdílnosti, odcizení, strachu, nejistoty a nedůvěry. Dle jeho názoru jsou Romové v České společnosti jedinou a dlouhodobě usídlenou výrazně odlišnou etnickou menšinou. Přesto, že se vedou spory o existenci romského etnika jako minority, výsledky dokazují, že je tak česká společnost vnímá. Bakalář (2004) dodává, že Romům bývá nejčastěji vytýkána nadměrná hlučnost, vulgarita, vypočítavost, agresivita, slabá vůle, nedodržování hygieny, nedostatek čestnosti, nedostatek vzdělanosti, špatná pracovní morálka a Ševčíková (2003) jej doplňuje v tvrzení o etnický a rasově motivovanou nesnášenlivost, psychickou labilitu, nesoudnost vůči sobě samému, nedostatek čestnosti, sebestřednost, malá vytrvalost a trpělivost, špatné sousedské vztahy s majoritou, nízká profesní připravenost, nespolehlivost a nesolidnost, stálý pocit ohrožení, komplex méněcennosti, nesamostatnost, kriminální sklony, volnou sexualitu a provozování prostituce. Romové hodnotí negativně majoritu pro upjatost, citový chlad, nadřazené chování, xenofobii, odměřenost, nedostatek pohostinnosti a rasové výpady (Bakalář, 2004). Ševčíková (2003)

tvrzení doplňuje o nedostatek něhy, vypočítavost, lakotu, bezcharakternost a rasové výpady proti Romům. To vše je podle autorky způsobeno nedůvěrou Romů v majoritní společnost a Romové se ve většině cítí být v naší zemi cizinci.

Ševčíková (2003) dodává, že česká majorita stále bez úspěchu bojuje s projevy romské sociální patologie jako je pouliční kapsářství, lichvou, drogovým dealerstvím apod. To má za následky nepřátelské postoje majority vůči Romům, které pak předává rodinnou výchovou spolu s protiromskými stereotypy a předsudky z generace na generaci. Avšak kladně hodnotí majorita romskou bezprostřednost, otevřenost, temperament, adaptabilitu a nadání k hudbě. Všechny rozdíly mezi Romy a Neromy jsou dány lišící se mentalitou, která je utvářena rozdílným etnickým původem, rozdílnou historií, rozdílným průběhem a rychlostí ontogeneze psychosomatického vývoje, rozdílným jazykem a odlišnou kulturou.

### **1.3 Vzdělávání**

Odborníci zabývající se romskou otázkou zastávají názor, že vzdělání romské populace je hlavním předpokladem k vzestupu romského etnika a jeho integrace do společnosti. Systém vzdělání by měl být propojen a aplikován na celou romskou populaci (Bartoňová, 2005).

Postoj romské rodiny ke škole je jednoznačný, školu chápou jako represivní instituci a mají k ní nedůvěru. Pro rodinu není vzdělání dětí prioritou, to vede k malé nebo vůbec žádné motivaci k dosažení dobrých výsledků ve vzdělání. Problémem jsou také nesprávné návyky v režimu dne, které děti nepřipravují na školní vyučování. Romské děti se často řadí ke skupině dětí, které mají problémy s chováním. Nejčastěji se projevuje agresivita, záškoláctví a také předčasná sexuální aktivita (Bartoňová, 2005). Také dle Balvína (2004) prvotní problémy začínají již v rodinné výchově, jelikož sami rodiče mají na školu většinou špatné vzpomínky. Podle rodiny je škola výchovná instituce, která rozvrací jejich rodinnou výchovu, a jsou přesvědčeni, že jejich děti zvládnou obstát v životě stejně úspěšně bez povinné školní docházky. Dalšími problémy ve vzdělávání Romů vyplývající z rodinné výchovy jsou jiné zvyky, postoje, hodnoty a jiný jazyk, což často způsobuje to, že romský žák nerozumí učivu ve výuce. Kaleja & Knejp (2009) však uvádí, že romští žáci chodí do školy rádi, pokud mají v učiteli důvěru. Žáci potřebují cítit, že je má učitel rád a jsou s ním v denním kontaktu. Ti, kteří jsou ve škole méně úspěšní, neplní si úlohy, nepřipravují se a

nemají zájem, později přechází do celkové apatie vůči škole. Romské děti je důležité motivovat, ze začátku jsou velkou mírou nesamostatné a při počátečním neúspěchu se snadno vzdávají. Konflikty mezi spolužáky často řeší agresivně, hrubě a nepřiměřeně. Jsou impulzivní a často reagují v afektu.

Davidová (2001) uvádí, že vzdělanost a zvyšování kvalifikace v posledních třech letech až čtyřech letech stoupá a projevuje se snaha samotných mladých Romů získat si vyšší vzdělání, nebo jinou kvalifikaci. Avšak podle Šotolové (2000) a Nečase (2002) je současný stav romské populace neuspokojivý, včetně její vzdělanostní úrovně. Ta má nepříznivé důsledky v sociální, ekonomické i kulturní oblasti, které tak prohlubují skupinové, společenské rozpory a vyvolávají značné problémy z hlediska národnostního porozumění. Nečas (2002) uvádí, že důležité je zaměřit se na rozvoj češtiny. Protože nejvýznamnější příčinou alarmující vztahů Romů ke vzdělávání vedle nízké motivace, je právě špatná znalost češtiny.

### **Přípravné třídy**

Přípravné třídy jsou postaveny na řešení sociokulturního handicapu, čili jsou určeny pro žáky ze sociokulturně znevýhodněného prostředí (Balvín, 2007). Ze zkušeností vyplývá, že handicap romských dětí, které přichází do prvních ročníků ZŠ, se netýká pouze jazykové oblasti, ale také sociální, kulturně-společenské a pohybové. V současnosti však velké procento romských dětí nenavštěvuje předškolní zařízení a to tento nedostatek ještě umocňuje. Jedním z řešení této problematiky je zřídit přípravné třídy, kde se děti adaptují na nové prostředí a na školní režim a odstraňování jazykového handicapu. Přípravné třídy mají osvojovat český jazyk, ale také rozvíjet jazyk, kulturu a tradice Romů. Přípravné ročníky by měly být zřizovány při mateřských, nebo základních školách a vědomosti by si měly romské děti osvojovat hravou formou (Šotolová, 2000). Bakalář (2004) uvádí, že přípravné ročníky jsou pro romské děti významné právě proto, že pravidelné docházky a celodenní program je pro děti velmi rychle přínosný a má vynikající vliv na sociální adaptaci a mentální úroveň.

Přípravná třída může být zřízena při minimálním počtu deseti a maximálním počtu patnácti žáků, obvykle je počet okolo 13 – 15 dětí. Po nástupu do třídy a po diagnostice vědomostí a dovedností, která je prováděna spoluprací učitele a psychologa, je vypracován individuální vzdělávací program pro každého žáka. Zřizovateli přípravných tříd jsou městské a obecní úřady po většinou v regionech s velkou kumulací romských obyvatel (Němec,



2005). Balvín (2007) dodává, že ačkoliv počet přípravných tříd roste, měl by se počet tříd rozšířit v místech, na které ukazují špatné výsledky romských žáků.

## **Mateřská škola**

Základní článek institucionálního systému je předškolní vzdělávání. To zároveň současně podporuje působení rodiny a také na ně navazuje. V mateřské škole děti získávají sociální zkušenosti, základní poznatky o životě, které jim často jejich vlastní rodina nemůže poskytnout. O mateřském vzdělávání často hovoříme jako o bráně ke vzdělávání. Problémem romských rodin je, že tento fakt podceňují a v mateřské škole je jen malé množství romských žáků (Bartoňová, 2005). Předškolní věk je velmi důležitý pro rozvoj řeči, rozvíjí se pojmové myšlení, které se váže na úroveň jeho řeči z hlediska slovní zásoby a gramatické a logické úrovně jeho vyjadřování. Také můžeme úspěšně rozvíjet přirozenou zvědavost a využívat hru pro přijímání nových informací a tím zdokonalovat výslovnost, řeč a zlepšovat logické myšlení (Švarcová, 1998). Romské děti předškolního věku by měly pravidelně docházet do mateřské školy, alespoň dva roky před začátkem školní docházky. Ve školách by se měla vytvořit příznivá atmosféra pro výchovu romských dětí. A to tak, že by se mělo využívat konverzační romštiny prostřednictvím dobrovolných spolupracovníků z řad romského obyvatelstva. Dále vytvářet základy českého jazyka u romských dětí, postupně v souladu rozvíjet oba jazyky, pro lepší chápání češtiny (Šotolová, 2000). Také podle Davidové (2001) by měly romské děti navštěvovat mateřské školy, nebo alespoň rok před vstupem do první třídy jako nultý ročník. Avšak během posledních let se počet romských dětí se stále snižoval a to proto, že mnozí romští rodiče sami nedoceňují důležitost předškolní výchovy a ani vzdělání jako takové. Shoduje se s tvrzením Nečase (2002), který dodává, že malé procento romských dětí v mateřské školce je spojeno také hlavně s výší poplatků. Šotolová (2008) uvádí, že v mateřských školách lze vytvořit příznivou atmosféru pro výchovu romských dětí a to tak, že neformálně využijeme emocionálního působení romštiny jako mateřského jazyka dětí prostřednictvím dobrovolných spolupracovníků z řad romského obyvatelstva, popřípadě i využitím konverzačního minima romštiny ze strany učitelky. Dále vytvářením základů českého jazyka u romských dětí, vytvářením podmínek k tomu, aby se současně s rozvíjením jazyka českého mohl být u dětí rozvíjen i jazyk romský. Švarcová (1998) doplňuje fakt, že velmi vhodná je spolupráce s rodiči romských žáků, nejen rodiče informovat o průběhu výuky a dění ve škole, ale také aktivně zapojit rodiče do organizace a procesu předškolní výchovy.

## **Základní vzdělávání**

Významný předpoklad pro základní vzdělávání Romů je objektivně posoudit připravenost romského dítěte na povinnou školní docházku (Bartoňová, 2005). Od počátku povinné školní docházky by se měla vytvářet příznivá atmosféra pro rozvoj romského dítěte a pěstování pocitu důstojnosti, vypracovat a uplatnit projekt tříd pro romské žáky s rozšířenou hudební a pohybovou výchovou, podle možností zařadit do výuky romštinu jako nepovinný předmět a zavést do učebních osnov výchovu pro pochopení jiných kultur a menšin včetně romské menšiny, její historie a kultury (Šotolová, 2000). Prospěch Romů na základní škole výrazně horší prospěch, než neromské děti (Bakalář, 2004). Podle Nečase (2002) při vstupu do základních škol musí romští školáci překonávat sociální, psychické a jazykové bariéry, které je oddělují od ostatního žactva, zvláště od 5. ročníku jsou příčinou jejich opoždění, neúspěšnosti a propadání, stejně jako problémů v chování a záškoláctví. To má za příčinu 36 krát větší pravděpodobnost, že nedokončí úplné vzdělání. Šotolová (2008) tvrdí, že tento problém by se dal vyřešit, pokud by se zřizovali od 1. ročníku málopočetné vyrovnávací třídy. Bakalář (2004) uvádí další problémy při výuce romských žáků, charakteristickým rysem je netrpělivost, pokud se jim něco nepovede, nechtějí v práci dále pokračovat. Chovají se vulgárně, odmítají spolupracovat.

## **Pedagogický asistent**

V roce 1998 MŠMT doporučila základním a tehdejším zvláštním školám, kde se vzdělává větší počet romských žáků, zřídit funkci „romského asistenta“. Asistent musel být starší osmnácti let, mít dokončené základní vzdělání, absolvovat kurz pedagogického minima pro romské asistenty v minimální délce deseti pracovních dní. Romský asistent je pomocný pedagogický pracovník, který pod vedením třídního učitele individuálně pracuje s dětmi, pomáhá jim při překonávání jazykových a jiných vzdělávacích obtíží, spolupracuje s rodiči a romskou komunitou a pomáhá v mimotřídních a mimoškolních aktivitách (Šotolová, 2000). Vzdělávání asistentů pedagogů realizovala od roku 2006 obecně prospěšná společnost Humanitas – Profes (Šotolová, 2008). Také sama praxe škol, kde jsou pedagogičtí asistenti součástí pedagogického sboru, ukazuje velkou úspěšnost řešení problémů. Projekt zavedení romských pedagogických asistentů do škol je celosvětově ojedinělý a na základě hodnocení úspěšnosti projektu byly potvrzeny pozitivní a prospěšné výsledky (Balvín, 2004).

## 1.4 Žák romského etnika na 1. a 2. stupni ZŠ

### Mladší školní věk

Období od šesti do osmi let – kdy je dítě žákem prvního stupně základní školy, dochází k důležitým změnám a vznikají nemalé problémy. Škola přináší dítěti nové učební činnosti a zvyšují se požadavky na dítě. Školní docházka přináší dítěti nové vztahy k učiteli a k ostatním žákům (Čáp & Mareš, 2007). Podle Vágnerové (2000) je škola první významnou institucí, jeví se jim jako velmi mocná a to proto, že je mocnější než rodiče, protože i oni musí respektovat a řídit se rozhodnutím školy. Autoritou se stávají třídní učitelé, se spolužáky vytváří přátelské vztahy, ale také vztahy charakterizované antipatií, agresivitou a soupeřením. Dítě se učí komunikaci s druhými lidmi a různým formám sociální interakce. Znevýhodněny jsou děti, které nemají sourozence, byly omezovány v hrách s vrstevníky nemocí, nebo právě jak je tomu romských žáků, nechodily do mateřské školy. E. Erikson označil toto období jako fázi pýle a snaživosti. Dítě plní roli, jakou od něj očekávají rodiče, učitelé a také společnost. Snaží se získávat pochvalu, uznání a tím se zvyšuje jeho sebehodnocení a překonává pocit méněcennosti. V mladším školním věku děti často navštěvují zájmové kroužky, kdy přechází od jednoduchých her ke složitějším, náročnějším se složitějšími pravidly. Rodiče přihlašují své děti do sportovních klubů, jazykových kurzů, hudebních škol, výtvarné kroužky a jiné (Čáp & Mareš, 2007; Vágnerová, 2000).

Myšlení ve školním věku je mnohem rozvinutější, děti uvažují jiným způsobem než dřív, avšak stále není vyvinuto abstraktní myšlení jako u dospělého se středoškolským, nebo vyšším vzděláním. Je to období konkrétních logických operací, myšlení již respektuje zákony logiky, respektuje konkrétní realitu. Tedy děti dokáží třídít, klasifikovat, řadit, zvládají inkluzi a jiné operace, přitom se však stále váží na názorné poznávání, na konkrétní předměty a procesy, které si můžou přímo představit a vnímat je. Myšlení dětí v tomto věku a jejich postoj ke skutečnosti byl také charakterizován výrazem realismus, vždy nějakým způsobem operuje se skutečností, popřípadě symboly nebo představami, které mají jednoznačný, konkrétní obsah. Děti se zajímají o to, jaká je skutečnost a chtějí ji poznat do podrobnosti a objektivně. To je rozdílné od období předchozího a následujícího, čili dospívání, kdy fantazie a snění hrají důležitější roli (Čáp & Mareš, 2007; Vágnerová, 2000). Rozvoj logických operací se projevuje tím, že dítě umí manipulovat se znaky a symboly, chápe čísla a trvalosti počtu, chápe čas. Uvažování se také projevuje v úvahách o jiných lidech. Uvědomuje si, že

člověk má více rolí, dovede se různě chovat, dovede odhadnout, jak se jeho chování jeví jiným lidem (Vágnerová, 2000). Morální vývoj v tomto období je podobný jako intelektový, představuje přechodnou formu mezi dětstvím a dospělostí. Děti v mladším školním období se chovají podle příkazů a zákazů rodičů, učitelů. Musí si osvojit pravidla, která určují jeho chování ve škole. Tyto normy obsahují mnoho omezení, které musí dodržovat a mohou dětem působit určitou zátěž. Očekávají za vyplnění odměnu, která jim přináší uspokojení. V některých případech se již tyto děti řídí vlastním svědomím, bez vnější kontroly, aby se vyhnuly pocitu viny. Problém nastane, pokud má rodina jiné morální normy než škola a společnost. Což je také problémem romských rodin (Čáp & Mareš, 2007; Vágnerová, 2000).

### **Střední školní věk**

Období středního školního věku, 8- 9 až 12 let, je relativně méně dynamická vývojová fáze (Vágnerová, 2000).. Z hlediska školy se jedná o 3. až 5. třídu, tedy doba kdy dítě přechází na druhý stupeň. Období se označuje jako doba citové vyrovnanosti, vyrovnané konsolidace, fáze latence, či fáze na přípravu na dynamičtější období dospívání. Tedy doba klidu a pohody, dítě se rozvíjí plynule. Dítě středního školního věku je realista, získává jistotu o vlastnostech tohoto světa. Také je optimistou, má sklon vše vidět pozitivní (Vágnerová, 2000). Podle Matějčka (1994) je to doba sběratelství, přírodních zájmů, doba kolektivního života a přátelství. Přičemž skupina chlapců a dívek spolu velmi málo komunikují a jsou co nejvíce oddáleny. Střední školní věk se ale také považuje za dobu relativně nejlepšího zdraví a vysoké tělesné výkonnosti. Role žáka získává postupně jiný význam, děti jsou již adaptované a mají osvojené základní normy chování, vymezí si osobní standart v prospěchu i chování, mění se postoj k učiteli. Již se nejedná o emocionální vazbu, pro děti je důležité, aby učitel neporušoval předem stanovené normy. Rozvíjí se jejich vědomí stability, originality vlastní identity. S rozvojem logických operací se mění i sebehodnocení (Vágnerová, 2000).

### **Puberta**

*„Období dospívání je přechodnou dobou mezi dětstvím a dospělostí. Začíná přibližně v 11 letech a končí dosažením dospělosti ve 20 letech.“* (Vágnerová, 2000, 209). První fáze dospívání se nazývá pubescence a dochází v něm ke komplexním proměnám všech složek osobnosti dospívajícího. Nejvíce nápadné je tělesné dospívání, které je spojené s pohlavním dozráváním. Dochází také ke změně způsobu myšlení, dospívající je schopný přemýšlet

abstraktně. Pubescent se začíná osamostatňovat z vázanosti na rodiče, značný význam pro něj mají vrstevníci, s nimiž se ve větší míře ztotožňuje. Získává první zkušenosti s počátky partnerských vztahů, je to doba prvních lásek. Tělesné zrání je rychlejší než psychické, duševně infantilní jedinec není vždy schopný zvládnout situaci. U chlapců je ze sociálního hlediska významný především růst svalů. Sekundární pohlavní znaky nejsou na první pohled tak nápadné. U dívek jsou sekundární pohlavní znaky nápadnější a bývají dospělými chápány jako signál významnějších a kvalitativních změn. Tělesné změny jsou podmíněny i proměnou hormonálních funkcí. Ta je spojena s kolísavostí emočního ladění, větší labilitou, tendencí reagovat přecitlivěle i na běžné podněty. Emoční reakce pubescenta jsou ve srovnání s minulým obdobím nápadnější a jsou méně přiměřené vyvolávajícím podnětům. Změna emočního prožívání se projevuje větší impulzivitou a nedostatkem sebeovládání. Další typická změna pro dospívání je zvýšení uzavřenosti ve smyslu nechuti projevit své city navenek. Dospívající považuje svoje city za intimní součást své osobnosti, uzavírají se do sebe. S celkovou nejistotou a s emoční nevyrovnaností souvisí výkyvy sebehodnocení (Vágnerová, 2000). Nástup puberty je spojen se změnou uvažování, období označujeme jako stadium formálních logických operací. Dospívající jsou schopni uvažovat hypoteticky o pouhých možnostech, nezávisle na konkrétním vymezení problému. Pubescent dokáže již lépe než dítě pochopit odlišné názory druhých lidí. Lépe chápe obecné morální pojmy a principy, jako je pravda, spravedlnost a jiné. Období dospívání se označuje jako fáze hledání a vytváření vlastní identity, kdy pubescent překračuje hranici aktuální reality. Procesu rozvoje individuální identity je velmi ovlivněn přechodným stadiem tzv. skupinové identity. Pubescent si vytváří ideál (Čáp & Mareš, 2007). Učitelé i psycholog pracující s pubescenty se setkávají opakovaně s individuálními rozdíly mladistvých. Vedle sebe stojí žáci nadprůměrně i podprůměrně somaticky vyspělí, někteří pubescenti dosahují etapy formálních operací a abstraktního myšlení, jiní jsou stále u konkrétních operací. Někteří se bouří proti autoritám, jiní jsou klidnější, rozumnější. Odlišnosti jsou také v projevování emocí, ve vztazích ke skupině. Vše záleží na interakci mnoha podmínek, přitom vývoj je často nerovnoměrný. Vývoj v jednom aspektu nemusí být spjata s vyspělostí také v jiných aspektech (Matějček, 1994).

#### **1.4.1 Odlišnosti a vývojové zvláštnosti romského dítěte**

Odlišnosti ve vývoji dítěte závisí na tom, že vyrůstají v prostředí, které má odlišnou kulturu, odlišný jazyk a uznávají jiné hodnoty. Romská rodina ovlivňuje svými výchovnými

styly a metodami vývoj celé osobnosti. Základním prvkem je romský jazyk. Vzdělávání v menšinovém jazyce zajišťuje ústava, avšak v případě Romů zatím tato možnost není využívána. To ale neznamená, že by svůj jazyk neuznávali. Dále mají romské děti sníženou schopnost rozlišovat fantazii, realitu a sny. Sekyt (in Bartoňová 2005) uvádí, že romské děti nemůžeme motivovat budoucností, žijí současností. Vnímají pomaleji, s velkým počtem zvláštností, nevyjímaje častější poškození zrakového a sluchového orgánu a hlavně snížení intelektu. Romské děti velice těžce vnímají souvislosti mezi věcmi a jevy a špatně se orientují v nových situacích. Rubinštejnová (in Bartoňová 2005) uvádí, že v praxi mají romské děti problémy se zaměřením pozornosti, diferenciací, analýzou a syntézou. V rámci sluchového vnímání dětem chybí fonemické uvědomění a projevuje se nedostatečně rozvinutý fonemický sluch, který je důležitý pro správné zvládnutí techniky čtení. Sekyt (in Bartoňová 2005) uvádí, že romské děti jsou schopny identifikovat svoje vnitřní představy, kterým uvěří a vloží je do reality. Problémem je, že nedokážou rozlišovat onu skutečnost, realitu od snu, představy. Bartoňová (2005) uvádí, že k vývoji a celkovému rozvoji osobnosti se pojí i rozvoj myšlení. Romské děti postupně zvládají jednotlivé myšlenkové operace. Důležité však je, aby učitel vždy vycházel od konkrétní operace přes poloabstrakci k úplné abstrakci. Dle Klímy (in Bartoňová 2005) je myšlení emotivní a infantilní. Je zaměřeno na rozprostření prožívání, na zkušenost praktickou. Naopak v poznávacích procesech se projevuje sklon k rigiditě a stereotypnosti. Mezi další specifický rys u Romů patří nízká schopnost generalizace. Teoretický postup musí být prezentován co nejjednodušeji, krátce a pro lepší pochopení je dobré podpořit názorem. Učitel by měl učivo předávat zážitkově. Myšlení mnohých romských dětí se utváří v podmínkách neplnohodnotného smyslového poznávání, nedostatečného rozvoje řeči a omezené činnosti. Základním nedostatkem myšlení je slabá schopnost zevšeobecnění, což se projevuje v procesu učení těžkopádností v osvojování základních pravidel a pojmů.

Oproti evropským dětem je pro děti Romů typická velká emotivita. To vede často k tomu, že nerozlišují pravdu a lež. Jejich citové procesy lehce přecházejí v afekty, zvláště vzteku a zlosti. Nedostatečné ovládnutí volných projevů je charakteristické hlavně pro dětský věk a často předchází vzniku poruch chování. Volní jednání je nedostatečně rozvinuté, také proto, že rodiči nejsou k rozvoji vůle vedeni (Bartoňová, 2005). Trochtová a Vágnerová (in Bartoňová 2005) konstatují u romských dětí citovou nezralost, city bývají často neadekvátní a častým jevem jsou egocentrické emoce. Vnitřní regulace jejich práce ve škole je závislá podle emočního ladění, kdy jednoznačně převládá potřeba něčeho příjemného (Bartoňová,

2005). Říčan (1998) uvádí, že se u romských žáků můžeme často setkat se zvýšenou sebedůvěrou a agresivitou. Dle Olejára (1972) bývají romští žáci ve škole živější, temperamentnější, hůře se soustředí a mají slabou vůli.

Specifika ve vývoji Romů se týkají především dřívějšího nástupu menarche, také dřívějšího nástupu pubescence aj. (Bakalář, 2004). Sekyt (in Bartoňová 2005) uvádí, že pro speciální pedagogy a psychology je stanovení školní zralosti či připravenosti romských dětí do školy problém. Posuzovaná školní zralost má stejná kritéria hodnocení jako u majoritní společnosti. Nebere se ohled na specifické znaky toho etnika. Řeč ovlivňuje chování dítěte a vede k rozvoji inteligence. To je prvním problémem neúspěšnosti žáků ve škole. Pokud učitel nedostatečně prožívá svůj výklad, romské dítě přijímá pouze část informací, nerozumí jim. Nedostatkem není dvojjazyčné prostředí, neznalost vyučovacího jazyka, protože romské dítě nezvládá dobře žádný jazyk. Bartoňová (2005) uvádí, že v romských rodinách se často mluví směsicí romštiny a češtiny. A právě tento jazykový handicap snižuje úspěšnost Romů ve vzdělávání. Horňák (in Bartoňová 2005) se přiklání k tvrzení, že primitivní a kočovný způsob života se odráží i v primitivní skladbě romského jazyka, a to nedostatkem abstraktních pojmů, malou slovní zásobou.

Romské děti jsou často od malička stimulovány jinak než neromské. V romských rodinách nejsou knihy, kreslicí potřeby. Inteligence se rozvíjí jiným směrem, mají jinou zkušenost i v oblasti života ve společnosti. Například není dostatečně rozvinutá jemná motorika a manipulace s hračkami. Avšak velice dobře umí manipulovat s penězi a umí nakoupit. Nepřipravenost se projevuje také v otázce hygienických návyků. Do školy přichází děti s jinými návyky kázně a pořádku (Bartoňová, 2005).

Říčan, Burdová (in Bartoňová 2005) se zabývali výskytem agresivity romských žáků ve školním prostředí. Závěry se zaměřili na skutečnost, že tyto děti často propadají, a tak jsou věkově odlišné od svých spolužáků. Další postřeh byl ten, že romské děti jsou ve větší míře urážlivější než majoritní děti, problémy řeší zlostí a hněvem a nepřipadne jim to nijak výjimečné. Dle Bartoňové (2005) nejsou romské děti zvyklé řešit úkoly a rozhodovat individuálně. Typickými znaky je špatná soustředěnost, krátkodobá pozornost, pasivní příjem informací. Děti často nevyřeší úkol, nedokáží se na něj soustředit nebo naopak, chybí jim motivace a radost z řešení úkolů. Jsou bezprostřední, chovají se hlučněji, nedokážou ovládat své chování.

## 1.5 Romský žák v tělesné kultuře

Tělesná kultura dle Hodaně (2000, 19) „*je vyjádřením sociokulturního systému, který jako výsledek činnosti, tvorby hodnot, vztahů a norem zabezpečuje specifickými tělocvičnými prostředky (tělesná cvičení) uspokojování zvláštních biologických i sociálních potřeb člověka v oblasti fyzického, a z něj vyplývajícího psychického a sociálního rozvoje, s cílem jeho socializace a kultivace. Objektem jeho působení je kulturní dědictví každého národa.*“

Lejčarová (in Ješina, 2011) uvádí, že vztah tělocvičných aktivit a žáků romského etnika se u nás řeší a zkoumá pouze ojediněle. Dle Trochtové (in Ješina, 2011) je vývoj hrubé motoriky přiměřeně vyvinutý a to díky dostatku přirozeného pohybu, ovšem jemná motorika je vývojově velmi nízko. Také Belásová (2001) uvádí, že po dokončení první třídy základní školy není grafomotorická úroveň u romských žáků dostačující. Dle Liby (1999) je romských žáků pozorován zájem o pohybová cvičení a hry, které jsou spojené s hudbou. Talent, který mají romští žáci, je právě jejich muzikálnost. Dokážou vnímat rytmus, jejich estetické cítění a sportovní zaměření. Proto bychom z toho měli při výuce čerpat (Bartoňová, 2005). Ševčíková (2003) dodává, že pohybové reakce dětí jsou naprosto spontánní a situačně motivované, vychází z improvizace a odmítají pevnou vazbu tělesných figur, tzn. nacvičování krokových sestav a klasických tanců. Obsah výuky tělesné výchovy u romských žáků by měl být zaměřen na získávání a upevňování hygienických návyků, dát prostor přirozeným potřebám pohybu dětí, zařadit rytmicko-pohybové hry, sportovní hry, prvky jogy, taneční prvky a zařadit také několikadenní pobyty v přírodě i s možností účasti rodičů. Škola by měla mít k dispozici různá vybavení pro sportovní vyžití, které by mohla zapůjčit romským rodinám (Švarcová, 1998). Také Balvín (2007) tvrdí, že škola má velké možnosti rozvíjení sportovních talentů u romských žáků, ve většině sportovních kroužků se jedná o spolupráci s obcemi.

Pokud chtějí být učitelé tělesné výchovy v rámci multikulturního vzdělávání úspěšní, potřebují rozvinout znalosti a dovednosti v ohledu na sociální spravedlnost a rovnost všech osob. Také musí rozvíjet pozitivní postoje k jinakosti žáků a studentů (Ješina, Kudláček et al., 2011). Beveridge a Scruggs (in Ješina, Kudláček et al., 2011) dále uvádí, že je důležité stimulovat vnější prostředí, ve kterém bude žák úspěšný. Nedostatek úspěchu by mohl negativním způsobem ovlivnit žakovu motivaci a zájmu k TV a sportu. Autoři uvádí, že nejdůležitější je, aby učitelé zvážili didaktické prostředky a vytvořili vyučovací strategie,



kteřá by podnítla aktivitu a motivaci u žáků. Ješina, Kudláček et al. (2011) uvádí, že TV hraje důležitou roli o tom, zda třída přijme či nepřijme žáka do sociální skupiny. Například v kolektivních hrách je žák považován za úspěšného a tedy i potřebného pro svou skupinu a je také podle úspěšnosti hodnocen. Pro učitele TV je důležité se naučit situacím, kdy je dítě opakovaně neúspěšné, předvídat a vyhnout se situacím, ve kterých by hrozilo selhání, rezignace a zvýšení pocitů nejistoty až méněcennosti.

Vlastní účast a aktivita žáka je velmi závislá na tom, kdo přivede žáka ke sportu. Může to být rodič, sourozenec, vrstevník nebo také učitel. Na to navazuje také míra podpory (motivační, ekonomické i materiální) ze strany rodičů. Wilson (in Ješina, Kudláček et al., 2011) upozorňuje na určitý paradox v sociální úrovni, kdy národy, které jsou považovány za ekonomicky chudé, mohou vychovat úspěšné sportovce a jejich pohybové aktivity jsou na vyšší úrovni než u národů ekonomicky rozvinutějších. Přesto hraje ve výběru pohybové aktivity velkou roli ekonomická náročnost. Pro žáky představuje TV čas a činnosti, kdy se svobodně začleňuje, rozvíjí, projevuje a učí se nové dovednosti, vědomosti. Učitel má možnost pracovat s žáky, kteří jsou v přirozeném prostředí a většinou se projevují bez sociálních masek, díky čemuž může učitel pozitivně ovlivnit vytváření osobnosti a hodnot (Ješina, Kudláček et al., 2011).

Dle Michala (2009) je předmět tělesná výchova považován romskými žáky za 4. nejoblíbenější předmět. Ovšem Block (2007) upozorňuje, že není dostatek prací v kontextu aplikovaných pohybových aktivit se zaměřením na jedince etnických minorit. U nás se tématikou porovnávání úrovně motorických schopností romských a neromských žáků zabývali Ješina, Matochová & Růžičková (2011), kteří došli k závěru, že neromští chlapci ve věku 9 – 13 let dosahují vyšších výsledků než chlapci romského etnika především v předklonu. U dívek stejného věku byl zaznamenán lepší výsledek u romských dívek než u neromských žákyň především v člunkovém běhu. Lejčarová (2009) také komparovala koordinační schopnosti romských a neromských žáků, ovšem tyto studie komparovala s neromskými žáky nejčastěji s lehkým mentálním postižením. Výsledek potvrdil u romských žáků vyšší úroveň koordinačních schopností oproti neromům. V zahraničí se stejnou tématikou zabývaly studie uskutečněné organizací Centers for Disease Control and Prevention v USA (in Ješina, 2010) a na základě výsledků došli odborníci k zjištění, že pohybovou inaktivitou trpí více než třetina zkoumaných jedinců na druhých stupních základních škol (dle systému ČR). Sallis, Prochaska a Taylor (in Ješina, 2010) dodávají, že

jednou z nejzákladnějších determinant pohybové aktivity či inaktivity u žáků v této věkové skupině je etnický původ. Další výzkum týkající se žáků romského etnika vztahující se k tělocvičným aktivitám provedli autoři Ješina a Rybová (2010). Studie se zabývá emočním dopadem tělocvičných aktivit na žáky romského etnika ve věku 11 – 14 let. Zaznamenány byly vyšší výsledky v pozitivních dimenzích u romských chlapců než u děvčat, stejně jako nižší v negativních dimenzích.

Romové v oblasti sportu dosáhli významných úspěchů. Oblíbeným a tradičním sportem je box. Mezi významné představitele patří Arnošt Ikri, Štefan Cirok, Tibor Rafael, Ľeňo Sarkozy- Amigo a jiní (Mann, 2001). U nás existuje boxerský klub v Praze, který založil bývalý sportovní reprezentant v lehké váze Stanislav Tišer. Dalším boxerským klubem také v Praze je Palaestra boxera Jana Baloga (Balvín, 2007). Dalším sportem typickým pro romské muže je kulturistika a fotbal (Mann, 2001). Významnou romskou sportovkyní, která dosáhla vynikajících výsledků je Dana Gažiová. V letech 1979-1984 patřila do československého reprezentačního družstva ve sportovní gymnastice. Velmi známou romskou sportovkyní se zdravotním postižením je Viera Kašparová, která reprezentovala naši zemi ve stolním tenise (Horváthová, 2002).

## 2 Cíl a úkol práce

Cílem této bakalářské práce je zjištění úrovně motorických schopností žáků romského etnika na prvním a druhém stupni vybrané základní školy v Břeclavi.

Strategie práce je komparativní, srovnává data těchto populačních skupin – chlapců a dívek romského etnika, chlapců a dívek neromských na 1. a 2. stupni základní školy.

Z tohoto cíle vyplývají následující úkoly:

1. Sestavení testu motorických schopností pro žáky prvního a druhého stupně základní školy.
2. Testování zkoumané skupiny.
3. Zpracování a analýza získaných dat.
4. Komparace dosažených výsledků.

Výzkumné otázky:

1. Jaká je úroveň motorických schopností žáků romského etnika na vybrané základní škole?
2. Jaká je úroveň motorických schopností žáků romského etnika ve vztahu k neromským spolužákům na vybrané základní škole?

## 3 Metodika

### 3.1 Charakteristika zkoumaného vzorku

Výzkum pro tuto bakalářskou práci byl proveden na prvním a druhém stupni Základní školy Kupkova v Břeclavi. Výzkum byl realizován již v roce 2009 a byly dodrženy veškeré, v té době aktuální, etické normy.

Zkoumaný soubor testování byl složen z žáků, kteří byli přítomni na hodinách TV v době, kdy testování probíhalo. Jednalo se o žáky čtvrté až šesté třídy, sportovně i klasicky nespportovně orientované. Celkový počet zkoumaného souboru byl 118 žáků. Testovaných chlapců bylo 71, z toho 8 chlapců romského etnika. Testovaných dívek bylo 47 z nich 7 dívek romského etnika.

Břeclav je okresní město v Jihomoravském kraji s více než 25 000 obyvatel. Vzhledem ke své rozloze i počtu obyvatel je zde velká nabídka kulturních a sportovních aktivit. Sportovní zařízení a místa pro sportovní vyžití jsou přístupné jak pro členy klubů, tak pro veřejnost. Mezi nejpoužívanější patří zimní hokejový stadion, plavecký bazén, atletický stadion spojený s multifunkční halou, stadion pro stolní tenis, několik fotbalových hřišť, cyklostezky, volejbalová hala, hřiště pro basketbal, tenis volejbal, tenisové haly, squashová centra, spinningová centra, fitness kluby, horolezecká stěna, potápěčský klub, veslařský klub aj.

Základní škola Kupkova 1 prošla během několika let změnami ve struktuře i vedení. V roce 2004 se ZŠ Sovadinova sloučila se ZŠ Kupkova v rámci optimalizace. Na budově ZŠ Sovadinova je realizována výuka I. stupně a na budově Kupkova II. stupeň. Sloučením ZŠ v roce 2004 vznikla skutečnost, že budovu bývalé ZŠ Kupkova začalo navštěvovat větší množství žáků romského etnika, spadající předtím pouze pod budovu ZŠ Sovadinova. Mimo to vznikly nové sportovní třídy: lední hokej, lehká atletika, veslování, stolní tenis, spolupracující s místními kluby a trenéry. Místo testování jsem si vybrala cíleně proto, že jsem v roce 2007 vyučovala tělesnou výchovu a občanskou výchovu jako zastupující učitel. Tedy jsem měla již nabyté zkušenosti s výukou jak tříd sportovních, tak tříd s větším počtem romských žáků, které jsem mohla využít pro práci při testování. Důležitým aspektem k realizaci výzkumu bylo, že obě budovy mají tělocvičnu a hřiště, kde bylo možné výzkum bez problémů provést.

### 3.2 Metody a postup práce a analýza dat

Při realizaci stanovených úkolů této bakalářské práce byla použita metoda testování, technika test pohybových schopností:

- Test

Testovali jsme pomocí baterie, která již byla použita pro testování žáků v bakalářské práci Matochové (2008) rozdílem v testování shybů, kdy jsem zvolila u dívčí i chlapecké pouze výdrž ve shybu, jelikož se jednalo o skupiny věkově mladší než v předchozí zkoumané skupině. Systém testové baterie se skládal ze 4 samostatných testů, které byly vhodné pro obě pohlaví žáků prvního i druhého stupně ZŠ:

#### 1. test pohyblivosti – hluboký ohnutý předklon:

Proband zaujme polohu sed snožmo u testovacího zařízení. Nohy jsou v kolenou napjaté a chodidly se opírá o přední stěnu. Předpaží a postupně se předklání co nejhlouběji. Nohy musí zůstat po celou dobu výkonu v kolenou napjaté, v krajní poloze je výdrž 2 s. Hodnotí se délka dosahu prostředních prstů na centimetrovém měřidle a přesnost záznamu 1 cm. Test je zahájen vysvětlením a ukázkou po důkladném rozcvičení.

#### 2. test odrazové síly – skok daleký z místa:

Proband zaujme polohu stoje mírně rozkročeného těsně před odrazovou čarou. Proveďte podřep a předklon, zapaží a odrazem snožmo se současným švihem paží vpřed skočí co nejdále. Není dovoleno poskočení před odrazem, povoleny jsou pouze přípravné pohyby paží a trupu. Provádějí se tři pokusy. Hodnocena je délka skoku v centimetrech, kdy je zaznamenán nejdelší pokus v přesnosti na 1 cm. Test zahájíme vysvětlením a ukázkou. Plocha pro odraz musí být z rovného, pevného a neklouzavého materiálu. Nesmí být použita jakákoliv opora, použití treter apod. Doskok je prováděn na plstěný pás, který je zajištěný pro bezpečný doskok. Měří se vzdálenost od čáry odrazu k zadnímu okraji poslední stopy dopadu

#### 3. test silových schopností – výdrž ve shybu na hrazdě:

S dopomocí podložky zaujme proband základní polohu – shyb na hrazdě, brada musí být nad žerdí, nohy se nesmějí dotýkat podlahy, a snaží se vydržet co nejdéle, dokud brada neklesne pod úroveň žerdi. Měří se čas výdrže v sekundách (s) s přesností záznamu 1 s.

#### 4. test rychlostních schopností – člunkový běh:

Proband zaujme základní polohu polovysokého startu těsně před startovní čárou. Na povel vyběhává k metě vzdálené 10 m. Tuto metu musí oběhnout a vrátit se k prvním metě, tak aby dráha vytvářela osmičku. Na konci třetího úseku již metu neobíhá, ale musí se dotknout rukou a vrátit se do cíle, kdy se také musí poslední mety dotknout. Hodnocen je celkový čas v sekundách s přesností záznamu 0,1 s.

#### **Analýza dat**

Při řešení této bakalářské práce bylo použito těchto metod zpracování dat:

- Matematické
- Statistické
- Logické

##### Matematické metody

Tato metoda byla použita k výpočtu aritmetických průměrných hodnot výkonů žáků v testovém profilu, který byl vytvořen pro testování úrovně motorických schopností žáků 1. a 2. stupně ZŠ.

##### Statistické metody

Vyhodnotili jsme významnost testů motorických schopností žáků 1. a 2. stupně ZŠ. Data jsme zpracovali pomocí Mann-Whitneyova testu a T testu.

##### Logické metody

Pomocí logických metod jsme zpracovali matematické a statistické výsledky- analýza, syntéza, komparace apod.

#### **Postup práce**

Na základě výše uvedeného testu jsme vytvořili tabulky pro zapisování výkonů žáků. Po dohodě se zástupcem školy a učiteli TV jsme zařadili testování do hodin TV. Jedno testování odpovídalo jedné vyučovací jednotce.

Každá hodina TV začínala nejdříve seznámením, stručnými informacemi o testování a hromadně vedeným rozcvičením. Poté jsme probandy rozdělili do skupin, které postupně absolvovaly jednotlivá testovací stanoviště. Člunkový běh byl zařazen až nakonec celého testování, a to z důvodů bezpečnosti, dostatku prostoru pro samostatný test a s ohledem na specifika fyzického zatížení. Rozdělení testovacích stanovišť bylo následovné: Na 1. stanovišti test odrazové síly – skok daleký z místa, kde testování prováděl učitel TV. Na 2. stanovišti jsem testovala výdrž ve shybu, kdy proband zaujal základní polohu – shyb na hrazdě. Na stanovišti 3. jsem testovala hluboký přesah. Člunkový běh, který byl zařazen na konci kvůli bezpečnosti žáků. Na konci hodiny jsem shromáždila všechny výsledky zapisované do tabulek s poznámkami o etnickém původu žáka. Celé testování probíhalo bez velkých problémů, většina žáků spolupracovala a necvičící pomáhali při testování. Na závěr proběhlo ukončení hodiny krátkým strečkem a poděkování za ochotu a spolupráci při testování.

## 4 Výsledky a diskuze

V následující kapitole se zabýváme popisem výsledků testování pohybových schopností žáků prvního i druhého stupně ZŠ. Výsledky a jejich shrnutí jsme seřadili do následujících tabulek, které mají hlavní funkci vyznačit významnost rozdílů mezi žáky romského etnika a žáky neromskými, mezi romskými chlapci a chlapci neromskými a dívkami romského etnika a dívkami neromskými.

Tabulka 1. Srovnávání všech chlapců zkoumaného souboru

N=71		Počet	Minimum	Maximum	Průměr	Směrodatná Odchylka
R O M	hluboký předklon	8	-12,00	1,00	-4,2500	5,20988
	skok z místa	8	102,00	183,00	154,6250	27,61437
	výdrž ve shybu	8	0,00	22,15	7,5388	7,28058
	člunkový běh	8	12,15	18,21	13,9063	2,09735
	Platný počet (N)	8				
N E R O M	hluboký předklon	63	-30,00	13,00	-2,2619	7,97924
	skok z místa	63	78,00	216,00	155,8889	27,24033
	výdrž ve shybu	63	0,00	30,08	9,4663	7,77754
	člunkový běh	63	11,26	20,03	13,4592	1,54566
	Platný počet (N)	63				

Tabulka 1. Obsahuje srovnání výkonu všech testovaných chlapců na prvním a druhém stupni o celkovém počtu 71 chlapců, 8 žáků romského etnika a 63 žáků neromských. Jsou zde zachyceny průměrné hodnoty výkonů, minimální a maximální naměřené hodnoty a směrodatné odchylky, které byly využity při statistických zpracováních. Ve třetím a čtvrtém cvičení byli romští žáci (chlapci) na nižší úrovni motorických schopností než žáci (chlapci) neromského etnika. Ovšem přesto jsme nepotvrdili statistickou významnost na hladině  $p < 0,05$ . Ve srovnání s předchozím a obdobným šetřením, jsme potvrdili zjištění nižších výsledků u romských žáků v člunkovém běhu (Ješina, 2010). Což mohlo být zapříčiněno nízkou motivací a únavou, jelikož se testování konalo na konci hodiny.



Tabulka 2. Výsledné hodnoty zpracované podle Mann-Whitneyova testu, romští a neromští chlapci

	hluboký předklon	skok z místa	výdrž ve shybu	člunkový běh
Mann-Whitney U	180,500	241,000	215,000	233,500
Statistická významnost (p)	0,192	0,841	0,500	0,737

Tabulka 3. Srovnání všech dívek zkoumaného souboru

N = 47		Počet	Minimum	Maximum	Průměr	Směrodatná odchylka
R O M	hluboký předklon	7	3,00	13,00	7,7143	4,15188
	skok z místa	7	105,00	152,00	127,4286	14,83079
	výdrž ve shybu	7	0,00	18,50	7,1286	7,80437
	člunkový běh	7	13,37	16,88	14,8829	1,12116
	Platný počet N	7				
N E R O M	hluboký předklon	40	-20,00	19,00	0,8750	9,35123
	skok z místa	40	100,00	187,00	146,0500	20,95043
	výdrž ve shybu	40	0,00	30,13	7,4237	6,95536
	člunkový běh	40	11,70	16,54	14,2285	1,31038
	Platný počet N	40				

Tabulka 3. Obsahuje srovnání všech testovaných dívek na prvním a druhém stupni o celkovém počtu 47 dívek, 7 romských žaček a 40 neromských žaček. Jsou zde zachyceny průměrné hodnoty výkonů, minimální a maximální naměřené hodnoty a směrodatné odchylky, které byly využity při statistických zpracováních. U romských dívek je potvrzen signifikantní rozdíl statisticky ověřený na hladině  $p < 0,05$  ve dvou ukazatelích úrovně motorických schopností, v hlubokém předklonu a skoku z místa. Romské dívky mají výrazně lepší výsledky v hlubokém předklonu, což je však zkresleno věkem, jelikož větší počet testovaných dívek byl ve věku 4. a 5. třídy a absencí většího počtu dívek z druhého stupně. U skoku z místa je výrazně lepší výsledek u neromských dívek, což je také ovlivněno již zmiňovaným věkem testovaných romských dívek. Výsledky v člunkovém běhu se neshodují s výsledky obdobného testování, kdy romské dívky dosáhly lepších výsledků v člunkovém běhu (Ješina, 2010).

Tabulka 4. Výsledné hodnoty zpracované podle Mann-Whitneyova testu, romské a neromské dívky

	hluboký předklon	skok z místa	výdrž ve shybu	člunkový běh
Mann-Whitney U	68,50	64,00	124,50	96,50
Statistická významnost (p)	0,03	0,02	0,64	0,19

Tabulka č. 5. Srovnání všech žáků zkoumaného souboru

N = 118		Počet	Minimum	Maximum	Průměr	Směrodatná odchylka
R O M	hluboký předklon	15	-12,00	13,00	1,33	7,69
	skok z místa	15	102,00	183,00	141,93	25,94
	výdrž ve shybu	15	0,00	22,15	7,35	7,26
	člunkový běh	15	12,15	18,21	14,36	1,73
	Platný počet N	15				
N E R O M	hluboký předklon	103	-30,00	19,00	-1,04	8,63
	skok z místa	103	78,00	216,00	152,07	25,34
	výdrž ve shybu	103	0,00	30,13	8,67	7,50
	člunkový běh	103	11,26	20,03	13,76	1,50
	Platný počet N	103				

Tabulka 5. Obsahuje srovnání všech testovaných žáků na prvním a druhém stupni o celkovém počtu 118 žáků, 15 romských žáků a 103 neromských žáků. Jsou zde zachyceny průměrné hodnoty výkonů, minimální a maximální naměřené hodnoty a směrodatné odchylky, které byly využity při statistických zpracováních. Nižší výsledky lze pozorovat u romských žáků ve všech cvičeních. Výsledek byl ovlivněn nižším počtem a nižší motivací a aktivitou žáků romského etnika. Z výsledku je patrné, že neromští žáci dosahují ve většině testů lepších výsledků, což se shoduje s již s předešlými výzkumy (Ješina, Matochová & Růžičková, 2010).

Tabulka č. 6. Výsledné hodnoty zpracované podle Mann-Whitneyova testu, romští a neromští žáci

	hluboký předklon	skok z místa	výdrž ve shybu	člunkový běh
Mann-Whitney U	645,50	595,50	678,50	600,00
Statistická významnost (p)	0,30	0,15	0,45	0,16

V tabulce č. 2., 4. A 6. jsme uvedli konečné výsledky vytvořeného testu pro měření motorických schopností žáků prvního a druhého stupně ZŠ. Byla sestavena tak, aby bylo možné zachycené výsledky zpracovat statistickou metodou. K vyhodnocení získaných výsledků jsme použili Mann-Whitneyův test.

Zabývali jsme se výzkumem motorických schopností a žáků romského etnika na vybrané základní škole v Břeclavi a jejich komparací s neromskými spolužáky. Předpokládali jsme, že bude počet zkoumaných žáků romského etnika vyšší, než se nám podařilo otestovat. Důvodem byla absence žáků ve škole, ale také jejich přístup k TV. Jednalo se především o dívky a chlapce romského etnika, které neměly sportovní oblečení. To potvrzuje názor, že vzdělání a také TV není pro romskou rodinu podstatná a školu chápou spíše jako represivní instituci (Bartoňová, 2005).

Na výsledcích se také podepsala řada aspektů, které je mohly ovlivnit, jako je osobnost pedagoga, osobnost testujícího, celkové prostředí, motivace, samotní žáci a jejich nízký počet.

## 5 Závěr

Ve své bakalářské práci jsem zjišťovala a analyzovala úroveň motorických schopností romských žáků na prvním i druhém stupni ZŠ v Břeclavi, výsledky jsem komparovala s žáky neromskými. V úvodní kapitole jsem se věnovala tématu romského etnika a historie Romů, tato část seznamuje čtenáře se způsobem života, se zvyky a postoji Romů. Další kapitoly, vztah majority k Romům a vzdělávání nás informují o současné problematice ve výchově a vzdělávání romských žáků. Dále jsem se věnovala charakteristice zkoumané věkové skupiny, tedy mladší školní věk, střední školní věk a pubescenti, a také jsem se zaměřila na zvláštnosti a odlišnosti ve vývoji u romských žáků. Kapitola žák v tělesné kultuře informuje čtenáře o vztahu romských žáků k pohybové aktivitě, sportu a tělesné výchově.

Strategie práce spočívala ve výzkumu, srovnávajícího data populačních skupin chlapců a dívek romského etnika, chlapců a dívek neromských a chlapců a dívek na prvním a druhém stupni konkrétní základní školy. Protože se podařilo uskutečnit výzkum dané zkoumané skupiny a vyhodnotit výsledky řešení, bez jakékoliv vyslovené hypotézy, pokládáme cíle a úkoly této práce za splněné.

Na základě empirického šetření, které se uskutečnilo díky dříve sestaveného testu v bakalářské práci (Matochová, 2008) jsme pomocí Mann-Whitneyova testu analyzovali úroveň motorických schopností chlapců a dívek romského etnika. Z výsledků jsme došli k závěru, že romští chlapci jsou ve všech testovaných cvičeních na nižší úrovni než chlapci neromští. Žádný se zkoumaných parametrů však nebyl statisticky významný na hranici  $p < 0,05$ . Romské dívky jsou výrazně úspěšnější v hlubokém předklonu a ve skoku z místa, čili v odrazové síle dolních končetin a flexibilitě. To bylo potvrzeno i statisticky, avšak celkový výsledek byl značně ovlivněn nízkým počtem romských žaček na druhém stupni. V rychlostních a silových schopnostech se nepotvrdila rozdílnost. V celkové komparaci Romů a Neromů je výsledků patrné, že romští žáci dosahují nižších výsledků, což je však nejspíše zkruseno nízkým počtem testovaných romských žáků a jejich nízkou aktivitou a motivace.

## Souhrn

Tato bakalářská práce spadá do oblasti kinantropologické. V úvodních kapitolách jsme se snažili čtenáře seznámit s tématem práce, jež je problematika romského etnika, tedy úroveň motorických schopností žáků romského etnika na 1. a 2. stupni ZŠ. Nejprve jsme vymezili termíny romské etnikum a poté se věnovali historii Romů, jež je důležitá pro chápání současného způsobu života Romů. Další kapitoly jsou věnovány tématu vztahů Romů a majority a vzděláváním romských žáků, což úzce souvisí s daným tématem. Pozornost jsme věnovali především charakteristice zkoumané věkové skupiny a odlišnostem a zvláštnostem vývoje u romských žáků. A také vztahu romských žáků k pohybové aktivitě, tělesné výchově a sportu.

V navazující kapitole se pak zabýváme výzkumem práce, který je zaměřen na analýzu úrovně motorických schopností žáků romského etnika na 1. a 2. stupni ZŠ a jejich komparaci s žáky neromskými. Pro tento výzkum byl použit test motorických schopností vhodných pro chlapce a dívky prvního a druhého stupně ZŠ. Pro zpracování získaných dat, jsme využili program Microsoft Excel a pomocí Mann – Whitneyova testu jsme dosáhli celkového vyhodnocení všech výsledků, z nichž je zřejmé, že romští žáci jsou ve většině motorických schopností na nižší úrovni než žáci neromští.

## **Summary**

This thesis falls within the kinanthropology area. In the opening chapters we have tried to familiarize readers with the theme of work, which is the issue of the Roma ethnic group, a level of motor skills of Roma pupils attending the primary school. For the start we have defined what we should imagine under the term the Roma ethnic group and then we wrote about the Roma history, which is important for understanding the present way of life of Roma. Next chapters are devoted to the topic of relations between the majority and the Roma and the education of Roma pupils, which is closely related to our topic. Attention was paid to the characteristics of particular age groups studied and differences and particularities in the development of Roma pupils and the relationship of Roma pupils to physical activity, physical education and sport.

The subsequent chapter deals with our research work, which focuses on analyzing the level of motor skills of the Roma ethnic group pupils from primary school and their comparison with non-Roma pupils. For this research we used the test of the motor skills appropriate for boys and girls from primary school. For processing of the collected data we used the Microsoft Excel and after using the Mann–Whitney test we achieved overall evaluation of the results from which it is obvious that Roma pupils are in most motor skills at a lower level.

## Referenční seznam

- Bakalář, P. (2004). *Psychologie Romů*. Praha: Votobia Praha.
- Balvín, J. (2007). *Metody výuky romských žáků*. Praha: Radix.
- Balvín, J. (2004). *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém*. Praha: Radix.
- Bartoňová, M. (2005). *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Brno: MU.
- Belásová, L. (2001). Analýza úrovně čitateľských a grafomotorických spôsobilostí rómskych žiakov 1. ročníka ZŠ. In *Rómské etnikum v systéme multikultúrnej edukácie: zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie* (pp. 182-187). Prešov: PF PU.
- Block, M. (2007). *A Teacher's Guide to Including Student with Disabilities in General Physical Education (3rd ed.)*. Maryland: Paul H. Brooks publishing Co.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Daniel, B. (1994). *Dějiny Romů: vybrané kapitoly z dějin Romů v západní Evropě, v Českých zemích a na Slovensku*. Olomouc: UP v Olomouci.
- Davidová, E. (2001). *Romové a česká společnost Hledání domova, porozumění a vzájemného soužití*. Praha: Národohospodářský ústav Josefa Hlávky.
- Davidová, E. (2004). *Romano drom Cesty Romů 1945 – 1990*. Olomouc. UP v Olomouci.
- Fraser, A. (2002). *Cikáni*. Praha: Nakladatelství lidové noviny.
- Gabal, I. (1999). *Etnické menšiny ve střední Evropě*. Praha: G plus G
- Hodaň, B. (2000). *Tělesná kultura – sociokulturní fenomén: východiska a vztahy*. Olomouc: UP v Olomouci
- Horváthová, J. (2002). *Kapitoly z dějin Romů*. Praha: Člověk v tísní, společnosti při ČT, o.p.s.
- Hübschmanová, M. (1993). *Můžeme se domluvit*. Olomouc: UP v Olomouci.
- Ješina, O. (2010). Vztah žáků romského etnika k tělocvičným aktivitám. Disertační práce, Univerzita Palackého, Fakulta tělesné kultury, Olomouc.
- Ješina, O., Kudláček, M. et al. (2011). *Aplikovaná tělesná výchova*. Olomouc: UP v Olomouci.
- Ješina, O. & Matochová, M. & Růžičková, K. (2010). Porovnání úrovně motorických schopností romských a neromských žáků. *Studia Sportiva*, (2),5- 14.
- Ješina, O., & Rybová, L. (2010). Dimenze emočních reakcí vyvolaných tělocvičnými aktivitami u žáků romského etnika. *APA v teorii a praxi*, (2), 48-55.

- Kaleja M. & Knejp J. (2009). *Mluvme o Romech Aren vakeras pal o Roma*. Ostrava: Ostravská univerzita
- Kenrick, D. (1994). *Gypsies: From India to the Mediterranean*. Toulouse: Centre de recherches tsiganes.
- Lejčarová, A. (2009). Komparace úrovně vybraných koordinačních schopností žáků romského a neromského původu na základních školách praktických. *Česká kinantropologie*, 13(3), 95-105.
- Liba, J. (1999). Pohybová výchova rómských žiakov. In *Perspektívy edukácie žiakov z výchovne menej podnetného prostredia: zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie v Prešove* (pp. 81-85). Prešov: Pedagogická fakulta, Prešovská Univerzita.
- Mann, A. B. (2001). *Romský dějepis*. Praha: Učebnice Fortuna.
- Matějček, Z. (1994). *Co děti nejvíce potřebují*. Praha: Portál.
- Matochová, M. (2008). *Analýza současného stavu motorických schopností a dovedností žáků romského etnika na druhém stupni základních škol*. Olomouc: UP v Olomouci
- Michal, J. (2009). Vyučovanie telesnej výchovy z pohľadu romskej populácie, *Studia Kinanthropologica*, 10(1), 31-38.
- Nečas, C. (2002). *Romové v České republice včera a dnes*. Olomouc: UP v Olomouci.
- Němec, J. (2005). *Včela má pilu aneb Přípravné třídy pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí*. Brno: Masarykova Univerzita
- Olejár, F. (1972). *Formovanie psychických zvláštností výchovne zanedbaných detí*. Bratislava: SPNB
- Průcha, J. (2001). *Interkulturní výchova: sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů*. Praha: Portál.
- Říčan, P. (1998). *S Romy žít budeme – jde o to jak*. Praha: Portál.
- Ševčíková, V. (2003). *Sociokulturní a hudebně výchovná specifika romské minority v kontextu doby*. Ostrava: Ostravská Univerzita
- Šotolová, E. (2001). *Vzdělávání Romů*. Praha: Grada.
- Šotolová, E. (2008). *Vzdělávání Romů*. Praha: Grada.
- Švarcová, I. & kolektiv (1998). *Alternativní vzdělávací program zvláštní školy pro žáky romského etnika*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
- Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál.