TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická

Reflexe běžného vzdělávacího proudu romskými absolventy

Bakalářská práce

Studijní program: B7506 Speciální pedagogika
Studijní obor: Speciální pedagogika pro vychovatele

Autor práce: **Andrea Musilová**
Vedoucí práce: Mgr. Jan Jihlavec, DiS.
Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Liberec 2022

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická

Zadání bakalářské práce

Reflexe běžného vzdělávacího proudu romskými absolventy

Jméno a příjmení:	**Andrea Musilová**
Osobní číslo:	P19000587
Studijní program:	B7506 Speciální pedagogika
Studijní obor:	Speciální pedagogika pro vychovatele
Zadávající katedra:	Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky
Akademický rok:	**2020/2021**

Zásady pro vypracování:

Cíl bakalářské práce: Zjistit a popsat retrospektivně sdělované zkušenosti romských absolventů základních škol s běžným vzdělávacím proudem.
Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava průzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů.
Metoda: Rozhovor
Při zpracování bakalářské práce budu postupovat v souladu s pokyny vedoucího práce.

Rozsah grafických prací:
Rozsah pracovní zprávy:
Forma zpracování práce: tištěná/elektronická
Jazyk práce: Čeština

Seznam odborné literatury:

BALVÍN, J., 2000. Romové a pedagogika: 15. setkání Hnutí R na Technické univerzitě v Liberci 24.–25. března 2000. Ústí nad Labem: Hnutí R. ISBN 80-902461-3-3.
BARTOŇOVÁ, M., 2005. Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice. Brno: MSD. ISBN 80-866633-37-3.
JARKOVSKÁ, L., aj., 2015. Etnická rozmanitost ve škole: stejnost v různosti. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0792-4.
NAVRÁTIL, P., 2003. Romové v české společnosti. Praha: Portál. ISBN 80-7178-741-8.
ŠOTOLOVÁ, E., 2008. Vzdělávání Romů. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1524-0.

Vedoucí práce: Mgr. Jan Jihlavec, DiS.
Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Datum zadání práce: 20. dubna 2021
Předpokládaný termín odevzdání: 30. dubna 2022

L.S.

prof. RNDr. Jan Picek, CSc.
děkan

PhDr. Pavel Kliment, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 11. června 2021

Prohlášení

Prohlašuji, že svou bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má bakalářská práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

26. dubna 2022 Andrea Musilová

Poděkování

Velmi děkuji vedoucímu své bakalářské práce Mgr. Janu Jihlavcovi za užitečné a cenné rady, věcné připomínky a za vstřícný přístup při konzultacích a vypracování bakalářké práce. Poděkování patří rovněž respondentům, kteří se podíleli na výzkumu. Velké díky patří mé rodině za nezištnou podporu při tvorbě bakalářské práce.

Anotace

Bakalářská práce se zabývá reflexí běžného vzdělávacího proudu romskými absolventy. Cílem této bakalářské práce je zjistit a popsat retrospektivně sdělované zkušenosti romských absolventů základních škol s běžným vzdělávacím proudem v Libereckém kraji. Celá práce je rozdělena na dvě části. Část teoretická popisuje zejména vzdělávání Romů a historii s tím spojenou, specifika romských žáků a doporučení pro jejich vzdělávání. Důležitá část se věnuje též postojům učitelů ke vzdělávání romských dětí. Empirická část je výzkum, který byl uskutečněn v Libereckém kraji. Ke sběru dat bylo využito kvalitativní dotazování, konkrétně technika rozhovoru. Z výzkumu jsou patrné problémové oblasti, ze kterých se dá obecně usoudit, že je potřeba změna. Na základě výzkumu jsou stanoveny a navrženy možná opatření nebo raději rady pro vzdělávání romských žáků, jako je například větší podpora Romů ve vzdělávání pedagogickými pracovníky, podpora povědomí majoritní společnosti o Romech, podpora běžného vzdělávání pro děti se sociálním znevýhodněním, podpora eliminace rasismu.

Klíčová slova

Romové; romský žák; vzdělávání; majorita; menšina; sociální znevýhodnění; integrace; základní škola; běžné vzdělávání.

Annotation

The bachelor's thesis deals with the reflection of the mainstream education by Roma graduates. The aim of this bachelor thesis is to identify and describe the retrospectively reported experiences of Roma primary school graduates with the mainstream education in the Liberec region. The whole thesis is divided into two parts. The theoretical part describes mainly the education of Roma, the history related to it, the specifics of Roma pupils and recommendations for their education. An important part is also devoted to teachers' attitudes towards the education of Roma children. The empirical part is a research that was carried out in the Liberec region. Qualitative questioning, specifically the interview technique, was used to collect data. The research shows problem areas from which it can be generally concluded that change is needed. On the basis of the research, possible measures or advice for the education of Roma pupils are identified and proposed, such as greater support for Roma in education by pedagogical staff, promotion of awareness of Roma in the majority society, support for mainstream education for children with social disadvantages, and support for the elimination of racism.

Key words

Roma; Roma pupils; education; majority; minority; social disadvantage; integration; primary school; mainstream education.

Obsah

Úvod 8
Teoretická část 10
1 Romská národnostní menšina 10
2 Majoritní společnost a Romové 11
3 Vzdělávání Romů 15
3.1 Historie vzdělávání Romů 19
3.2 Specifika romských žáků 22
3.3 Doporučení pro vzdělávání 26
3.4 Postoj učitelů ke vzdělávání romských žáků 29
Empirická část 32
4 Cíl výzkumu 32
5 Výzkumné otázky 33
6 Metodologie výzkumu 33
7 Popis prostředí a výzkumného vzorku 34
8 Průběh výzkumu 35
9 Výsledky výzkumu 36
10 Diskuse 41
Závěr 44
Seznam použitých zdrojů 45
Seznam příloh 49

Úvod

Témtem bakalářské práce je Reflexe běžného vzdělávacího proudu romskými absolventy. Téma této bakalářské práce bylo zvoleno pro upozornění na případnou problematiku s integrací a inkluzí Romů na základních školách.

V dnešní době je integrace a inkluze obecně velmi diskutované téma. Inkluze romských žáků do běžného vzdělávání je již poměrně na dobré cestě úspěchu, avšak stále je zde otázka rozmanitých předsudků vůči romské minoritě. Nejen ve vzdělávání, ale také v zaměstnání je důležitým předpokladem úspěšnosti pocit bezpečí a komfortu. Současná vyspělá společnost stále chvílemi na tento předpoklad zapomíná a konkrétně ve vzdělávání romských dětí se trvale objevují negativní projevy nesympatií a tendence schylování se k zažitým nežádoucím postojům. To může poté vést k velké segregaci romských dětí, rasistickým útokům, šikaně a posilování předsudků vůči Romům, ale také k podrývání důvěry romských občanů k majoritní společnosti. Pokud se takto děje, majoritní společnost nikdy nezíská důvěru romských občanů a úspěšnou integraci menšin do společnosti.

Cílem předložené bakalářské práce je zjistit a popsat retrospektivně sdělované zkušenosti romských absolventů základních škol s běžným vzdělávacím proudem. Důvodem pro tento cíl je snaha o rozšíření povědomí, že i přes to, že se integrace obecně v posledních letech velmi rozšířila, stále se najdou jisté problémové oblasti. Integrace Romů je poměrně rozšířené téma, avšak málo kde se píše o reálných informacích a zkušenostech s běžným vzděláváním přímo od romských žáků. Tento cíl byl zúžen na část Libereckého kraje. Celá bakalářská práce je rozdělena na dvě části, část teoretickou a část empirickou. Teoretická část osvětluje situaci Romů a jejich vzdělávání v České republice. Empirická část se věnuje určenému cíli a to sice jak romští studenti středních škol zpětně reflektují své působení na základní škole.

V teoretické části je krátce vysvětleno všeobecné slovní spojení romská národnostní menšina a problematika spojena s touto národnostní menšinou. Dále je věnována pozornost vztahu majoritní společnosti a Romů v České republice. Hlavní a zásadní kapitola se věnuje vzdělávání Romů a historii tohoto vzdělávání. Neodlučitelnou součástí, která ke vzdělávání Romů rovněž patří, jsou specifika romských žáků a obecná doporučení pro vzdělávání těchto žáků. V poslední podkapitole vzdělávání je vyhrazen prostor pro popsání postojů učitelů ke vzdělávání romských žáků.

V empirické části je pro sběr dat k výzkumným otázkám zvolena a použita kvalitativní metoda výzkumu a technikou sběru dat je zvolena forma rozhovoru pro dosažení kvalitnějších výsledků. Respondenti jsou vybráni tři a jsou z různých měst v Libereckém kraji. V empirické části je obsažen cíl výzkumu a výzkumné otázky. Klíčová výzkumná otázka je jedna, která se ale dále dělí na detailnější okruhy zkoumaného tématu. Empirická část se dále věnuje metodologii výzkumu a vysvětlení základních zásad zvolené metody výzkumu a technice sběru dat. Velký význam je kladen na popis prostředí a výzkumného vzorku, tedy respondentů, kteří byli pro výzkum vybráni. V této části bakalářské práce je rovněž popsán průběh výzkumu a dále jsou rovněž výsledky výzkumu znovu shromážděny a porovnány s teoretickými východisky v diskusi.

Teoretická část

1 Romská národnostní menšina

Národnostní menšina je slovní spojení, které má mnoho různých variant správného popsání významu. Jedna z definic významu říká to, že národnostní menšina je skupina odlišující se v nespecifické míře od ostatní populace státu, vůči které je početně menší. Další definice od F. Capotortiho, zvláštního zpravodaje při Komisi pro lidská práva OSN, z roku 1951 říká, že národnostní menšina je „skupina osob, která je na rozdíl od ostatního obyvatelstva státu početně menší, nezaujímá vedoucí postavení a její příslušníci – obyvatelé tohoto státu – vykazují v etnickém, náboženském nebo jazykovém ohledu znaky, jež je odlišují od ostatního obyvatelstva“ (Šišková 2008, s. 90–91).

Romská národnostní menšina není v okolí České republiky žádným nováčkem. Počátky Romů v Evropě dosahují až do 13. století, kdy přišli z Indie, avšak na českém území se objevili až v 15. století a teprve koncem 17. století se na našem území usadili. V dnešní době není zcela jasný přesný počet Romů v České republice, jelikož ne všichni příslušníci se k této skupině oficiálně hlásí, někteří svou příslušnost národnosti nepřiznávají, protože jim samotným připadá tato národnost méněcenná a sami mají pocit stigmatizace (Vágnerová 2012, s. 674).

Odpor k oficiálnímu přihlášení se k romské menšině může být rovněž zapříčiněn zajímavostí, kterou ne každý ví, a to sice, že romskou menšinu tvoří několik odlišných podskupin, které mají zcela jiné zvyklosti a rozdílný životní styl, tedy romská menšina není jednotná, jak by se patrně, snad i na první pohled, mohlo zdát (Vágnerová 2012, s. 675).

Úskalím Romů může být to, že se velmi často objevují mnohdy oprávněně, ale i neoprávněně ve slovním spojení se sociálně vyloučenou skupinou. Různé formy diskriminace vylučují romskou menšinu z běžných oblastí života a vyloučení z jedné oblasti obvykle vede k vyloučení z jiných dalších oblastí. Vyloučení se tedy propojují a dohromady tvoří kruh, ze kterého se jen těžko člověk vymaní. Oblasti života, ve kterých se obvykle sociální vyloučení objevuje, jsou například omezený přístup na trh práce, chudoba a nízký příjem, nevzdělanost a negramotnost, problematika bydlení a segregace a omezený přístup ke službám (Navrátil aj. 2003, s. 56–71).

Šotolová (2008) v závěru své publikace, podle mého názoru velmi dobře vystihuje problematiku romské menšiny a jejich řešení. „Chování a reakce okolí ve vztahu k Romům

spočívají ve velké míře v nevědomosti, v předsudcích a negativních stereotypech, které se vytvořily během staletí. Je třeba rozšiřovat poznatky o historii, etnografii, kultuře a jazyce Romů. Znalost určitých historických souvislostí je základním předpokladem pochopení současné situace Romů.“ (Šotolová 2008, s. 119).

2 Majoritní společnost a Romové

Situace soužití a spolupráce majoritní společnosti a Romů je hojně diskutované téma. Vztah majoritní společnosti a národnostní menšiny, v tomto případě Romské národnostní menšiny je vztah, který se řadí do multikulturních vztahů. Vytvoření mezietnického vztahu nastává na popud širších společensko-historických podmínek, aktuálních podmínek a osobních charakteristik všech zúčastněných. Přístupy a vztahy různých etnicit jsou závislé na percepci, hodnocení, etnických postojích (etnocentrismus – favorizování, nadřazování své vlastní etnické skupiny), předsudcích, stereotypech a diskriminaci (Výrost, Slaměník aj. 2008, s. 363).

Soužití etnicky stejných společností je mnohokrát velmi problémové a může s sebou nést různé sociální a společenské nesnáze. Z tohoto faktu vyplývá, že koexistence dvou a více etnicky rozdílných společností s sebou v mnoha případech přináší rovněž nemalé potíže.

Soužití tedy pouze i dvou etnicky rozdílných společností s sebou přináší mnoho problémových oblastí. Jak už bylo zmíněno výše, postoje majoritní společnosti jsou z velké míry ovlivněny nedostatečnou informovaností a nepříjemnými a nešťastnými zkušenostmi. Skutečnost, že člověk nemá dostatečné informace a má špatné zkušenosti vede k tomu, že má příliš velký emocionální přístup a ten má značnou převahu nad rozumovým přístupem a rozumovým hodnocením (Vágnerová 2012, s. 652).

Vágnerová ve své publikaci dále uvádí, že v České republice je přístup a vztah k romské populaci značně odsuzující a odmítavý. Ve většině případů lze toto odůvodnit právě špatnými zkušenostmi anebo, což je patrné i v jiných odvětvích, si česká společnost špatně zvyká na něco nového a jiného. Jde o tzv. neochotu přijímat a tolerovat společnost nebo skupinu s odlišným životním stylem, s odlišnými názory a hodnotami. Převážná část Čechů je toho názoru, že Romové parazitují na společnosti a do jisté míry zneužívají veškeré možné výhody. Jako důvod pro tvrzení, že Romové jsou určitým způsobem špatní, česká společnost udává nízkou vzdělanost, vysokou nezaměstnanost a kriminalitu. Tato všechna tvrzení vyplývají ze stereotypizace a tzv. nálepkování neboli labeling, štítkování. Ve stereotypizaci můžeme vidět tendence ke generalizaci, to znamená, že české obyvatelstvo se zaměřuje na

hodnocení všech příslušníků určitých skupin stejně a neohlíží se na jejich individuální specifika a rozdílnosti. Skutečnost, že jsou Češi uzavřenější a mají negativní pohled na vše co je jiné, nežli například jiné státy, může být zapříčiněno dlouhodobou izolací české společnosti a velmi omezenou interakcí s lidmi z jiné kultury (Vágnerová 2012, s. 652).

Na skutečnost, že jsou Češi uzavřenější vůči novým nebo různým společenským skupinám poukazuje také výzkum: *Rozdělení svobodou* z roku 2019. Z tohoto výzkumu vyplývá, že česká společnost má největší sociální odstup vůči třem skupinám obyvatel. Nejvíce Češi odsuzují skupinu lidí závislých na drogách, kdy bylo zjištěno, že více jak polovina obyvatel České republiky je nechce přijmout ani pouze jako návštěvníky této země. Dále je zde skupina obyvatel, která se označuje jako muslimové. Ta se řadí na druhé místo v žebříčku neoblíbenosti u českého obyvatelstva. Třetí skupinou obyvatel, kteří jsou podle výsledků výzkumu u české společnosti nejvíce nepřijatelnou skupinou, jsou právě Romové. Výzkum poukazuje na to, že se mírou oblíbenosti a pozitivního vnímání některých skupin zvyšuje lidský a sociálně podpůrná kapitál, což jinými slovy znamená, že „lidé, kteří disponují schopnostmi překračovat komunikační bariéry, ať už jazykové, či technologické, jsou vůči různým skupinám tolerantnější“ (Prokop, Tabery, Buchtík, Dvořák, Pilnáček 2019, s. 25).

Pojem problémové oblasti byl již zmíněn výše. A právě jedna z nejvýraznějších problémových oblastí soužití české populace a romské minoritní společnosti je jednoznačně komunikace, která z části souvisí s výsledkem výzkumu, který je uveden v předchozím odstavci.

Jedinec, který ne zcela přesně rozumí sdělovanému obsahu a nedokáže adekvátně odpovědět, se dostává do nepříjemné pozice sociálně handicapovaného jedince. Veřejně je známo také to, že jedinec, který má problémy se domluvit, bývá poněkud hůře hodnocen a považuje se za méně inteligentního, ale ve skutečnosti může být velice chytrý a nadaný. Pokud má jedinec z menšiny nedostatečné komunikační kompetence, dostává se do sociální izolace. Dále je zásadní potřebou a tím také problémovou oblastí, aby si minoritní společnost alespoň z části osvojila základní komunikační strategie neboli standardní komunikační vzorce. Jsou to v zásadě způsoby komunikace, které jsou přiměřené určité sociální situaci. Při komunikaci je zásadní také neverbální komunikace, která se nepochybně liší u každé odlišné etnicity. Nejpříhodnější příklad je držení těla, vzdálenost mezi komunikačními partnery a užívání gest, která jsou právě u Romů velmi výrazná. Součástí neverbální komunikace je

nepochybně také to, jak člověk vypadá, jak se upravuje a dále to jak se obléká. Nejen u Romů, ale i u některých ostatních národnostních menšin převládá potřeba uchovat si svůj vlastní jazyk, jelikož jazyk potvrzuje sounáležitost se svou skupinou. Romská národnostní menšina má zcela jasné viditelné odlišné hodnoty a normy v chování. Pro menšiny může být velmi těžko řešitelný konflikt mezi jejich vlastní kulturou a tradicí s normami majoritní společnosti, které jsou zcela odlišné. Zásadní odlišností a obtížnou oblastí soužití Čechů a Romů je naprosto rozdílný životní styl. V tomto případě jde o to, že běžné činnosti, které jsou v zemích jejich původu naprosto normální, zde v České republice společnost neuznává a nechápe je. Jako příklad lze uvést u Romů obvyklé sdružování se v pozdních večerních hodinách, kde je toto scházení se doprovázeno obzvlášť velkou mírou hlasitosti. V souvislosti s romskou společností je poměrně známý fakt, že jsou velmi vázaní na svou velkou rodinu, ve které spatřují tu největší jistotu a bezpečí. Vkládají intenzivní důraz na příbuzenské vztahy, ale také na závazky. S tímto souvisí solidarita a vzájemná soudržnost, kdy problémy řeší celá rodina společně. A výjimkou u romské populace není ani patriarchální uspořádání rodiny, které souvisí s důležitým faktorem pro romskou populaci, který je ten, že příslušnost k určitému rodu je ceněna více nežli například vzdělání. S věkem členů rodiny roste i jejich sociální prestiž, což znamená, že disponují značnou úctou ke starším lidem (Vágnerová 2012, s. 654–659).

Odlišnosti majoritní společnosti s minoritní mohou být nejrůznějšího druhu. Výrazným odlišením od české populace se ta romská projevuje v rozdílném zevnějšku a to mnohdy zapříčiní snadnou diferenciaci Romů, i když samotní jedinci se Romy necítí být. Majoritní společnost odsuzuje to, že romské děti dříve dospívají a tím pádem také dříve navazují partnerské vztahy a v návaznosti na to vzniká s tím spojené rodičovství, tato skutečnost je majoritní společností shledávána jako nezodpovědné chování, avšak lidé si neuvědomují, že pro romskou menšinu je to prakticky klasický a zcela normální vývoj života. Jak již bylo nastíněno výše, podstatná jinakost Romů a české populace je v jejich vrozených dispozicích jako je jejich temperament, který již nelze změnit. Temperament se poté projevuje ve všech oblastech života, jako je chování, životní styl a výchova dětí. Typickým problémem soužití je obecná nepravidelnost všeho, živelnost a velká odlišnost romského životního stylu (Vágnerová 2012, s. 677–681).

V neposlední řadě je velká problémová oblast vzdělávání národnostních menšin, v tomto případě tedy konkrétně vzdělávání Romů, jelikož romské rodiny se soustředí zájmena na přítomnost a budoucnost, ale i časově pouze nepatrně vzdálenější události pro ně nemají

dostatečnou váhu potřeby, aby je museli řešit. Další potíž nastává ve chvíli, kdy se rodina domnívá, že škola je instituce, ve které pro jejich dítě není bezpečno, a tak v nich vyvolává nedůvěru. Pro romskou minoritu nejsou vědomosti, kterých by dítě dosáhlo díky vzdělávání ve škole, dostatečně oceňovány a nejsou potřebné. Mají ve svém rodu vžité jiné druhy výkonností, kterých je v životě zapotřebí. Dále by se mohlo říci, že bariérou ve vzdělávání romských dětí je to, že pro romské rodiny není dostatečně podporována individualita každého jedince ani jeho úspěch, tedy že v romské společnosti je preferován kolektivismus (Vágnerová 2012, s. 684–685).

Předchozí problémové oblasti výstižně shrnuje do obecnějšího měřítka Urban a Kajanová ve svém článku, ve kterém uvádějí zmínku z Národní zprávy o rodině z roku 2004. „Romové a jejich rodiny patří v České republice mezi skupiny obyvatel nejvíce ohrožené diskriminací a sociálním vyloučením.“ „Přispívá k tomu vzdělanostní struktura romské populace, ve které převažuje základní vzdělání, dlouhodobá nezaměstnanost a z ní plynoucí závislost na dávkách sociálního zabezpečení a problémy s bydlením.“ (Urban, Kajanová 2009, s. 43).

Předsudky vůči příslušníkům jiné etnické skupiny jsou jedním z největších úskalí majoritní společnosti.

Dodnes není zcela jasné, kdy nebo v jakém věku se předsudky nebo etnické postoje utváří. Někteří autoři uvádí, že předsudky mohou začít utvářet již v předškolním věku, kdy dochází k pozvolnému uvědomování si odlišností. Utváření etnických postojů ovlivňuje síla přesvědčení okolí, kdy například ani pozdější pozitivní interakce s jedinci z jiné etnické skupiny toto přesvědčení příliš nezmění. Změna v postoji může snadněji nastat v pozdějším věku, kdy si člověk již sám utváří a přetváří zažitá přesvědčení. Zde se znovu objevuje již zmíněná multikultura a s tím spojena multikulturní výchova, která souvisí s výchovou k toleranci a může se pokusit vyřešit otázku předsudků vůči menšinám a naučit děti chápat a respektovat jiné kultury (Oravcová 2004, s. 55–58).

Zmírnění předsudků a chápání odlišné kultury se nyní praktikuje poměrně ztěžka. Rovněž již dříve, ale zejména v dnešní době se klade velký význam na obsah mediálního sdělení. Škola a školská zařízení rovněž produkují sdělení a vědění, které by mělo ovlivňovat příjem mediálních obsahů. Média a dnes také oblíbené sociální sítě ovlivňují veřejné mínění a to už jak pozitivně, tak zajisté mohou ovlivňovat rovněž negativně. Tím se rozumí, že média

ve velké míře mohou ovlivňovat rovněž nazírání veřejnosti na národnostní minority a v tomto případě zejména na Romy (Klapko 2016, s. 225).

Jako vhodná metoda redukce předsudků může být zvolena tzv. kontaktní hypotéza. Kontaktní hypotéza je meziskupinový kontakt, díky němuž dochází ke snižování předsudků. V dnešní době je kontakt mezi členy různě odlišných skupin společnosti považován za nejúčinnější způsob redukce nebo vyvrácení předsudků. Jinak řečeno interakce mezi členy různých sociálních skupin má pozitivní vliv na snižování předsudků. Stěžejním faktorem pro tento druh kontaktu je zobecnění zkušeností, tedy aby byl pozitivní účinek kontaktu na individuální úrovni přenesen také na úroveň skupinovou. Snížení negativních předsudků velmi ovlivňují emoce a z toho následně vyplývá, že je podstatné aby se negativní emoce přetvářely na pozitivní emoce spojené s určitou skupinou (Graf, Kováčová 2016, s. 185–189).

V neposlední řadě je důležité zmínit postup české vlády pro upevňování vztahů majority a menšiny, a to ten, že v roce 1997 byla zřízena Rada vlády pro záležitost romské menšiny. Hlavním posláním romské rady je sjednocení úsilí ministerstev, institucí a krajů o integraci Romů. Rada překládá možnosti systémových změn a navrhuje odstranění překážek, které jakkoli zabraňují Romům žít jejich životy ve společnosti. V Libereckém kraji byla založena roku 2013 Komise Rady Libereckého kraje pro národnostní menšiny, cizince a sociální začleňování, která se zabývá integrací národnostních menšin a osob ohrožených sociálním vyloučením v Libereckém kraji (Vláda ČR 2021, s. 31–32).

3 Vzdělávání Romů

Obecně by se dalo tvrdit, že v českém vzdělávání jsou jisté nerovnosti ve vytváření šancí ke kvalitnímu vzdělávání. Prokop (2020) ve své publikaci píše, že šance ke kvalitnímu vzdělání závisí na tom, v jaké rodině se člověk narodí. Z toho vyplývá, že na sociálně-ekonomickém postavení záleží případné dosažené vzdělání dětí. Podstatnou roli zde hraje také region, ve kterém rodina žije. Dále je důležitý fakt, že v České republice je velmi obvyklé již velmi brzké třídění dětí, které se realizuje již v předškolním věku způsobem, že ne všechny děti mají příležitost navštěvovat mateřskou školu, která by je v jistých ohledech připravila na vstup do základní školy. A právě ne každá rodina například ze sociálně znevýhodněného prostředí, kde by ono správné výchovné působení bylo nejvhodnější, dostane příležitost své dítě do mateřské školy zapsat kvůli nízké kapacitě, velké finanční náročnosti anebo si bohužel rodiče důležitost mateřských škol neuvědomují. Kolize může nastat i ve chvíli, kdy je dítě

nadané, ale rodiče ho dostatečně nepodporují k dalšímu vzdělávání, jelikož vzdělání nepovažují za tolik důležité (Prokop 2020, s. 67).

Výzkum *Rozdělení svobodou* z roku 2019 se zabývá otázkou aspirace rodičů na vzdělávání dětí. Z výzkumu bylo zjištěno, že lidé, kteří mají vyšší vzdělání, mají větší aspirační představy o tom, jak by jejich děti měly studovat a aby studovaly vysokou školu. Je velmi důležité si uvědomit, že „hodnota vzdělání se tedy v rámci rodiny kultivuje a dále přenáší napříč generacemi“. Některé skupiny ve společnosti nezažily mezigenerační nástup vzdělanosti, a proto se u nich neobjevuje aspirace na vyšší vzdělání. Za úskalí ve vzdělávacím systému se může považovat rozdělování a třídění dětí do různých škol ve věku, kdy na vzdělávání má největší vliv rodina a konkrétně právě rodiče (Prokop, Tabery, Buchtík, Dvořák, Pilnáček 2019, s. 31).

To poté vede k důsledku, že například právě romské děti navštěvují více speciální základní školy a ne ty běžné a dále postupují v některých případech pouze na učňovské obory na středních školách.

Pokud se zaměříme na přibližný počet romských žáků na základních školách, tak ve sto čtyřiceti základních školách zaujímají romští žáci jednu třetinu všech žáků. Avšak na spoustě míst dochází k rozdělování škol pro českou populaci a škol pro romskou menšinu. Běžné školy pro majoritní společnost toto rozdělení vítají, jelikož odkloní případné problémy a stížnosti rodičů na zodpovědnost někoho jiného. Pravděpodobně většině rodičů ze sociálně znevýhodněného prostředí tento postup a přístup může připadat vhodný, jelikož méně náročná škola bude pro jejich děti lepší. Avšak opak je pravdou. Může se zdát, že se dítě v segregované škole má lépe, ale skutečnost je taková, že ho to velmi negativním způsobem ovlivňuje, jelikož po absolvování takovéto školy již mnohdy nedosáhnou na požadavky pro vstup na střední školy. (Prokop 2020, s. 77–78).

Prokop (2020) ve své knize popisuje, že ředitel školy v Karlových Varech je toho názoru, že mít v jedné třídě dvě až čtyři romské děti, neshledává jako velký problém a lze v takto menším zastoupení romských dětí s nimi dělat velké pokroky ve vzdělávání. Kdyby se takovýto způsob skutečně realizoval, mohly by se romské děti rozptýlit do více škol (Prokop 2020, s. 78).

Na výše zmíněné navazuje fakt, že dnešní doba přináší čím dál tím více důležitý přínos vzdělání pro profesní úspěšnost a uplatnění v životě. Vzdělání romské menšiny je klíčové pro zvýšení kladného povědomí o Romech obecně a jejich integrace do společnosti.

Celkové zlepšení vzdělávání romských dětí by mělo vést k redukci problémů spojených s minoritou, jako je například nezaměstnanost a kriminalita (Urban, Kajanová 2009, s. 43).

Vzdělávání menšin se mnohdy může podporovat různými možnými způsoby. Jedna z ne tak populárních možností je podpořit výchovu a vzdělávání pomocí významné romské osobnosti, ke kterým ve většině případů mohou žáci z romské národnostní menšiny vzhlížet a které napomáhají zlepšovat komunikaci, jelikož působí jako přirozená autorita. Takovými osobnostmi mohou být lidé, kteří mají životní cíle spojené s rozvojem vlastní komunity, ale také celkové společnosti, kde nejvíce upřednostňují rozvoj demokracie a rovnosti. S těmito lidmi může škola velmi úzce spolupracovat ve výchovně vzdělávacím působení. Z tohoto důvodu se začaly objevovat pracovní pozice pro romské pedagogické asistenty. Mezi charakteristiky romské osobnosti nepochybně patří dlouhodobý zájem o romskou komunitu, zájem o multikulturní výchovu, chápání problematiky romské komunity a schopnost komunikace (Balvín 2004, s. 62–64).

Podporou ve výchově a vzdělávání bylo rovněž zamýšleno jednání Vlády České republiky. Vláda České republiky v roce 2010 sepsala dokument s názvem Koncepce romské integrace na období 2010 až 2013, ve kterém jsou navrhovány opatření ke zlepšení situace Romů v hlavních oblastech života Romů. K těmto oblastem nepochybně patří také vzdělávání, které se řadí k prioritním okruhům romské integrace a inkluze, jelikož napomáhá k pozitivnějšímu zařazení do trhu práce a napomáhá ke zlepšení ekonomické situace Romů. V neposlední řadě dále působí na sociální začlenění. Dokument popisuje možné příčiny školní neúspěšnosti romských žáků, avšak zajímavostí zařazenou do příčin, je také celkový proces diagnostiky speciálně vzdělávacích potřeb žáků, kdy je pro diagnostiku stěžejní souhlas zákonného zástupce a doporučení školského poradenského zařízené. V mnoha případech tento proces ustane již v bodě potřebného souhlasu rodičů, kteří souhlas jednoduše nedají. Může tak nastat z několika důvodů. Jedním z nich může být například strach z budoucích zjištění a výsledků diagnostického procesu. Vyloučení romských dětí z kolektivu a vzdělávání v oddělených třídách nebo školách zapříčiní nevytvoření si sociálních vztahů mezi majoritou a menšinou, a to dále způsobí možné špatné společné soužití v dospělém věku, jelikož je možné, že se v budoucnu vytvoří předsudky a xenofobie u obou skupin. Koncepce dále nastínila cíle, kterých by bylo vhodné docílit. „Zvýšit počet romských žáků a studentů v hlavním vzdělávacím proudu; rozvíjet podmínky a modely pro inkluzivní vzdělávání ve školských zařízeních hlavního vzdělávacího proudu; zvýšit školní úspěšnost romských žáků a studentů; zvýšit počet romských studentů studujících na středních a vysokých školách, a tím

zabránit jejich předčasnému vstupu na trh práce bez odpovídající kvalifikace.“ Vláda ČR vydala opatření pro pozitivní rozvoj vzdělávání a současně nutných změn pro úspěšné splnění opatření. Základní opatření se týkaly například včasné péče, úpravě činnosti školského poradenského zařízení, asistenta pedagoga, metodické podpory pedagogů (Vláda ČR, 2010, s. 21–25).

V návaznosti na dokument Vlády České republiky o koncepci integrace na rok 2010 až 2013 sepsala Vláda České republiky v roce 2021 nový dokument ke strategii romské integrace na období 2021 až 2030. Dokument se skládá ze dvou částí, textové a úkolové. Dokument uvádí, že nejvíce problematickou oblastí vzdělávání v České republice je vzdělávání romských žáků. Na základní škole velmi často dochází k etnické segregaci. Specifickými cíli strategie romské rovnosti a začlenění ve vzdělávání do roku 2030 jsou uváděny následující: „Zvýšit účast romských dětí v předškolním vzdělávání. Odstranit diskriminaci a segregaci Romů ve vzdělávání, v institucionální výchově a péči. Zajistit spolehlivá data týkající se agendy romských dětí, žáků a studentů ve vzdělávání, v institucionální výchově a péči. Zkvalitnit a personálně posílit systém poradenství v oblasti vzdělávání v institucionální výchově a péči romských dětí, žáků a studentů, včetně mládeže. Zvýšit úroveň vzdělanosti Romů. Zajistit podporu rozvoje odborných profesních kompetencí pedagogů angažujících se ve vzdělávání, v institucionální výchově a péči a dalším pracovníkům ve školství. Zajistit podmínky pro smysluplné využívání volného času romských dětí, žáků a studentů, zejména v oblasti zájmového a uměleckého vzdělávání, v oblasti sportu a jiných volnočasových aktivitách, podporujících vzájemnou integraci a prevenci rizikového chování a sociálně patologických jevů.“ (Vláda ČR 2021).

Je zřejmé, že doposud se ne všechny oblasti strategie romské integrace podařilo zdárně uskutečnit a stále jsou v odvětví vzdělávání, ale také v ostatních odvětvích integrace velké rezervy. Nejednou jsou patrné odchylky od integrace z důvodů mylného zařazení žáka do určité skupiny.

Romští žáci se mohou v některých případech řadit do skupiny žáků se speciálně vzdělávacími potřebami. Dítě či žák se speciálně vzdělávacími potřebami je takový člověk, který potřebuje poskytnutí podpůrných opatření k naplnění výchovně vzdělávacích potřeb a možností, anebo k užívání svých možných práv. Podpůrná opatření mohou spočívat v úpravě výchovy a vzdělávání, která zohledňují zdravotní stav či kulturní a životní prostředí.

Podpůrná opatření se poskytují bezplatně školou a školským zařízením (Školský zákon 2021, § 16)

3.1 Historie vzdělávání Romů

Historie vzdělávání romské národnostní menšiny na našem území je velice pestrá a podle mnohých názorů důležitá pro pochopení například přetrvávajících nedostatků ve vzdělávání. Přes různá úskalí a problémy spojené s extrémní segregací všeho co bývalo jen nepatrně odlišné, se vzdělávání dopracovalo do stádia relativně úspěšných začátků integrace.

Vzdělávání Romů před rokem 1989 se uskutečňovalo podle směrnice „O výchově a vzdělávání výchovně zanedbaných a prospěchově opožděných cikánských dětí“. Tato směrnice doporučovala zřizovat speciální třídy pro opožděné děti. Dále se vzdělávání Romů, mělo řídit podle Věstníku MŠ a MK z roku 1972, který obsahoval metodický návod k výchově a vzdělávání romských dětí. Tento Věstník doporučoval zřizovat samostatné Mateřské školy pro romské děti v těch místech, kde byla velká koncentrace romské populace. Dále se doporučovalo zřizovat speciální praktické či zvláštní školy pro romské děti (Šotolová 2008, s. 23).

Romskou problematiku pomohlo zviditelnit nové demokratické zřízení, které začalo intenzivněji řešit otázky bydlení, vzdělávání, zaměstnanosti, kriminality a rasové nesnášenlivosti (Šotolová 2008, s. 24).

Jak už bylo nastíněno výše, po revoluci roku 1989 nastala změna v postavení Romů ve společnosti. Začaly se zřizovat romské politické strany a tím se Romové začali podílet na politickém dění v České společnosti a stali se rovnoprávnými občany. Poté se však ukázalo, že Romové neuměli dostatečně využít nových možností a vzdělanost a zaměstnanost příliš nestoupaly. V této době se rovněž začaly ve větší míře projevovat rasistické postoje vůči romským dětem z důvodů zmíněné zviditelnosti této problematiky, a proto se některé rodiny rozhodly migrovat do zahraničí. Jedním z důvodů bylo to, že se rodiče domnívali, že je jejich dítě stále neoprávněně ponižováno a zařazováno do zvláštních škol (Bartoňová 2005, s. 62–63).

Strach rodičů o své dítě, které je podle nich ponižováno, šikanováno a špatně hodnoceno ze strany většinové populace rovněž v mnohých případech stále přetrvává do dnešní doby.

Jak je již výše zmíněno vzdělávání nebylo v minulosti pro romskou minoritu klíčové a spíše se ke školství obecně stavěli s pocitem nedůvěry a nechuti. Avšak i přesto bylo několik případů, kdy romští rodiče děti ve vzdělávání podporovali. V minulosti bylo běžné, že romští žáci sedávali v tzv. cikánských lavicích, které byly zpravidla postavené dál od spolužáků. Jedním z důvodu takovéto segregace bylo to, že romští žáci často trpěli svrabem nebo vešmi. Nepravidelná školní docházka byla z velké části zapříčiněna nedostatkem vhodného oblečení a obuvi. Skutečnost, že romští žáci pocházejí z odlišných a znevýhodněných prostředí a nemají dostatečnou jazykovou vybavenost, způsobovala, že tito žáci zůstávali oproti ostatním spolužákům pozadu. Bylo běžné, že romské rodiny často cestovali, což byl rovněž důvod nepravidelné školní docházky. V padesátých letech byly zaznamenány počátky vzdělávání Romů v České republice, především na popud učitelů ve spolupráci s pracovníky správy obcí, kteří měli vřelý přístup ke všem Romům. Povinná školní docházka romských dětí byla nastavena v šedesátých letech. V dnešní době je již běžné, že romští žáci po absolvování základní školy, ale také základní školy speciální nastupují a absolvují učiliště, střední odborné školy a řada absolvuje rovněž vysoké školy. Avšak stále jsou tu i případy, kdy po absolvování základní školy nebo základní školy speciální, dále na další vzdělání již žáci chodit nechtějí. (Urban, Kajanová 2009, s. 41–42).

Ovšem je důležité připomenout skutečnost, že vzdělání je v naší zemi chápáno jako právo mladé generace a povinností dospělých toto právo uplatňovat, avšak tento přístup je výsledkem dlouhodobého myšlenkového rozvoje. Společnost, která v minulosti patřila do ekonomicky nižší třídy, neměla ke vzdělání rovné příležitosti jako zbylá populace a byla z procesu výchovy a vzdělávání vyloučena. Do této skupiny se velmi často v minulosti řadili právě Romové. Jeden z hlavních důvodů negativních postojů společnosti vůči Romům bylo zejména jejich jiné sociálně kulturní zaměření a s tím související odlišný styl života (Dědič 2001, s. 71).

V nedaleké minulosti zde začal působit trend integrovat romské žáky do běžných škol. Integrace je z hlediska vlivu na jedince, který je integrován chápána jako „proces začleňování jedince, skupiny, komunity do integrální society“ anebo je integrace vnímána jako „stav začlenění jedince, skupiny, komunity do integrální society“. Pokud je celý proces integrace přínosný pro integrujícího se jedince a výsledkem je tedy stav začlenění, mluví se o dosažení pozitivní integrace. Pozitivní integrace je hlavní cíl speciální pedagogiky. Integrace romské menšiny do běžného vzdělávání je označována jako model integrace sociálně patologický,

kdy integrační potíže nejsou způsobeny na základě biologické povahy, ale na základě sociální povahy (Vítková 2004, s. 14–16).

Dědič (2001) ve svém článku popisuje zjištění, že „proces začlenění Romů do společnosti a dětí do procesu vzdělávání je v České republice v teorii i v praxi uplatňován“. Největší zásluha se připisuje sociální pedagogice, která v současném pojetí vychází z tvrzení, že všichni občané jsou si rovni, a tím pádem mají právo se podílet na všem, co současnost přináší, zejména jde o vzdělávání a o uplatnění v pracovním procesu. Dříve byla však pedagogická snaha o vzdělávání romských žáků považována za charitativní činnost, kterou realizoval pouze malý počet jednotlivců. Až po dostavení se prvních i malých, nepatrných úspěchů a pozitivních výsledků, byla tato práce brána více vážně jak z pohledu Romů, tak ale rovněž z pohledu některých dalších pedagogů. Při snaze začleňování romských žáků do výchovně vzdělávacího procesu bylo zapotřebí mírně odlišný přístup v práci pedagogů, jelikož jak už bylo zmíněno mnohokrát, romské děti neměly ke vzdělávání velkou motivaci a chyběla jim ctižádost. Klíčový předpoklad úspěchu pro pedagogy bylo prvotní získání porozumění a lásky dětí. Postupem času se sociální pedagogika stala nedílnou součástí pedagogického systému. Dědič (2001) se domnívá, že postupný vývoj výchovy a vzdělávání romských žáků povede k budoucímu úplnému srovnání úrovní Romů a většinové společnosti (Dědič 2001, s. 72–74).

Po vlně trendu integrace nastává spíše postupné opouštění integrace a přechod k inkluzi, která je podle některých názorů efektivnější.

V současné době se ve velké míře usiluje o zavedení inkluzivního, tedy společného vzdělávání majoritní s minoritními společnostmi. Inkluze je chápána jako stav, kdy jsou běžné školy na integraci připraveny a je zaručen rovný a nediskriminační přístup každého člověka ke vzdělávání. Romské děti, jako i děti z národnostních menšin a děti migrantů se v některých případech řadí do skupiny sociálně znevýhodněných, kde je sociální znevýhodnění definováno jako rodinné prostředí, které není dostatečně správně podnětné a dále které je ohrožené nízkým sociálně kulturním postavením a ohroženo sociálně patologickými jevy. V inkluzivním vzdělávání může mít dítě se sociálním znevýhodněním nárok na patřičné úlevy a kompenzace. Těmito úlevami a kompenzacemi můžeme rozumět například „hodnocení zohledňující odlišnost žáků, pomoc asistenta pedagoga nebo vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu. Avšak Jarkovská aj. (2015) ve své publikaci rovněž dále uvádějí, že v praxi tyto skutečnosti ne zcela vždy fungují a romské děti jsou většinou stále vzdělávány

segregovaně. Mnozí učitelé v dnešní době inkluzivní vzdělávání odmítají s argumenty, že společné vzdělávání neprospívá žádné z účastněných stran (Jarkovská, aj. 2015, s. 206).

Inkluzivním vzděláváním se může rozumět také vzdělávání, které má za úkol maximální rozvoj žáků s ohledem na jejich individuální potřeby. Rozdíl mezi integrací a inkluzí je následující. Integrace je přizpůsobení se žáků škole, společnosti a inkluze se naopak snaží v co největší míře s ohledem na možnosti přizpůsobit školu znevýhodněnému žákovi. Inkluze také mimo jiné znamená právo dítěte navštěvovat běžnou základní školu, pokud se nepodaří zajistit adekvátní podporu, dítě začne docházet do speciálního zařízení. Integrace funguje na opačném principu. (Národní pedagogický institut, Inkluze v praxi 2021).

Od roku 2016 novela školského zákona „zavedla povinné předškolní vzdělání pro děti starší pěti let a nastavila nová pravidla pro poskytnutí pedagogické a speciálně pedagogické podpory ve vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami“. (Vláda ČR 2021, s. 45–46).

3.2 Specifika romských žáků

Každý žák má svá určitá specifika a romský žák se z tohoto pravidla nevymyká a rovněž vykazuje své zvláštnosti a jedinečnosti, které je potřeba si uvědomit.

Žák ve škole zaujímá roli školáka, tedy dítěte, které chodí do školy a učí se různým sociálním postavením. Tato základní role školáka se dělí na dvě dílčí role a to role žáka, který se učí novým vědomostem a role spolužáka jako role, která vymezuje vztahy ve třídě, klima třídy (Vágnerová 2012, s. 327).

Romské děti, které jsou vzdělávány v rámci základního běžného školství, by v případě potřeby, měly mít možnost využít specifických podmínek, které jim ve vyučování pomohou, jako například dostatečný čas při nabývání svých vědomostí. Je dokázáno, že romský žák potřebuje zvláště ze začátku jeho školní docházky větší individuální přístup. Vítková (2004) ve své publikaci uvádí, že ve škole je důležité respektovat romské žáky a s nimi související etnicitu a kulturní a sociální odlišnost (Vítková 2004, s. 54).

Jedním ze základních specifik romského žáka je to, že tito žáci potřebují vzbudit vyšší motivaci pro vyučování. Hlavní metodou motivace je využití přirozeného talentu romských žáků, které většinou spočívají v hudební, taneční a dramatické oblasti. V rámci této metody se praktikuje tzv. situační pedagogika, kdy se žáci uvádějí do určitých situací, ve kterých musí rozhodovat, zasahovat, řešit situace a používat sociální dovednosti. Situační pedagogika tedy

napomáhá nejenom k předávání vědomosti a dovedností, ale také k poznání hodnot, které napomáhají pro osvojení vyučovacích postupů. Dále tato pedagogika přináší přípravu na život, kde je kladen důraz na upevnění sebevědomí a na řešení sociálních situací (Balvín 2008, s. 81).

Romského žáka lze dále specifikovat jak ve vztahu k rodině, tak ve vztahu ke školství. Ve škole obecně všichni žáci tvoří nové vazby na své učitele, avšak stále je žák v pevném spojení s rodinou, což je zajisté velmi dobře. U romských žáků však tato skutečnost bývá poměrně výraznější. Toto silné specifikum romských žáků by měl pedagog řádně respektovat (Balvín 2004, s. 43–44).

Mezi všemi romskými žáky jsou a vždy budou velké rozdíly, jelikož každý Rom pochází z jiných kultur, z jiné rodinné výchovy a z jiného rodinného zázemí. Jazyk je rovněž v mnoha případech odlišný, neboť existují různé dialekty romštiny.

Je velmi důležité mít na paměti, že každé romské dítě přichází do školy rozdílně připraveno. Školní neúspěšnost romského žáka na základní škole nespočívá pouze v odlišném jazyce, ale v celém komplexu různých příčin. „Smysluplné je pouze vycházet z komplexní znalosti osobnosti romského dítěte, znalosti jeho rodinného zázemí, rodinné výchovy a jeho mimoškolního života.“ Specifikem pro romské děti je to, že české dítě při nástupu do školy umí jazykem lépe vyjádřit obsahy, avšak romské dítě umí lépe sdělovat city a je jen na subjektivním posouzení co je výhodnější. S tím souvisí také to, že Český jazyk usnadňuje řešení technických a teoretických problémů avšak citová oblast není vůbec silná. Oproti tomu romské děti citové strádání neznají, nicméně častěji strádají materiálně (Assenza, aj. 2007, s. 116–119). Toto představuje dilema nejen pro školní společnost, aby se rozhodlo, jaká strana těchto pomyslných vah je výhodnější a plnohodnotnější.

Klapko (2016) ve své studii uvádí, že dle nespočtu výzkumů, které se zabývaly sociálním znevýhodněním Romů a romských žáků se podstatně podílejí také další činitelé, jako jsou jazykové odlišnosti, sociální kompetence, specifické sociální hodnoty socializace, nízký zájem o vzdělávání a s tím související nižší vědomostní základ, úroveň sociálního zázemí a postavení ženy v rodině. Toto vše později může vést k závěru, že následná podpůrná opatření stále nepomáhají romským žákům tak, jak by měla a stále se udržuje sociální podřazenost Romů (Klapko 2016, s. 203).

Další specifikum romské národnostní menšiny obecně je takové, že Romové žijí v přítomném čase. Minulost a budoucnost jsou pro ně pouze na okrají vědomí. S tím je

spojené to, že romské dítě nelze motivovat přísliby do budoucnosti. S tímto specifikem se dokáže pracovat pouze v případě, že se dítě naučí věřit v budoucnost. To se stane ve chvíli, kdy bude společné plánování a plnění úkolů a plánů realizováno zprvu pouze ze strany pedagoga (Assenza, aj. 2007, s. 120).

Školní neúspěšnost romských žáků lze přisuzovat různým příčinám a účinné vzdělání dle Vítkové (2007) spočívá v jejich identifikaci a důkladném poznání (Vítková aj. 2007, s. 134).

Vítková (2007) ve své publikaci rozděluje oblasti příčin neúspěšnosti do pěti oblastí. První oblastí je *Český jazyk, pojmy a jejich význam*, kde uvádí, že romské děti před nástupem na základní školu nemají dostačující možnost seznámit se se základy spisovného českého jazyka. V této oblasti je rovněž zahrnuta i překážka neznalosti významu pojmů, které jsou pro školu typické a dále též neschopnost myslet ve vyučovacím jazyce, to může být učitelem mylně vnímáno jako snížený intelekt. V této situaci jsou nejvhodnější přípravné třídy, které jsou nezastupitelné. Druhou oblastí příčin uvádí *Hodnoty romské rodiny a hodnota vzdělání*, kdy děti vyrůstají v rodině, která má odlišné hodnoty od majoritní společnosti. Odlišnosti se týkají především období, kdy má žena první dítě a dále například rovněž v nahlížení na ženu zejména jako na matku a ne jako na vzdělanou ženu. Vzdělání je obecně postaveno v hodnotách romské rodiny nízko, avšak v dnešní době se pojetí této hodnoty postupně začíná měnit. Třetí oblastní příčin je *Vnímání času a struktury dne*. V této oblasti je typické, že čas v romské rodině není jednoznačně strukturovaný, jelikož rodiče ve většině případů romských rodin nechodí do zaměstnání. Toto vede k neutváření časové souslednosti v dítěti, což dále vede k tomu, že se dítěti nevytváří základ denního režimu. Nedílnou součástí příčin neúspěšnosti je čtvrtá oblast dle Vítkové (2007) a to jsou *Peníze*. V romských rodinách se výrazně odlišně hospodaří s penězi a často jsou závislé na sociálních dávkách. Proto dítě neví, že peníze se ve většině případů obstarávají prací, jinými slovy nedává do souvislosti práci a vydělávání peněz. Nabyté peníze se v romské rodině dlouho nezdrží, tudíž nevznikají finanční rezervy. „V romských rodinách je zakořeněný zvyk, že když matka nemůže dát dítěti peníze, aby si koupilo svačinu, nepošle jej do školy, aby se před ostatními necítilo špatně“. Poslední a pátou oblastí možných příčin neúspěšnosti je *Vnímání odlišnosti*. V určitém období si každé romské dítě uvědomí svou odlišnou barvu pleti. Na tuto odlišnost často poukazují jejich vrstevníci a spolužáci z majoritní společnosti. Takovéto odhalení vrstevníků je velmi často vnímáno jako ponižující. Vítková (2007) ve své knize přímo poukazuje na fakt, že dokladem komplexu z mládí jsou příběhy některých dospělých Romů, kteří vzpomínají na

tyto dny jako na klíčivou životní událost, která výrazně ovlivňovala jejich další působení v životě a utváření jejich sebepojetí. Vnímání odlišné barvy kůže vede k sociálnímu vyloučení a ke vzdělávacím a výchovným problémům dítěte (Vítková aj. 2007, s. 134–136).

Školní neúspěšnost a především právě zmíněný nepatrně odlišný zevnějšek bývá častým důvodem šikany ve školách. Šikana představuje určitý typ většinou agresivního jednání, přičemž s sebou přináší určitá specifika. Specifikem šikany je nejčastěji přímý záměr, tedy záměrné a agresivní jednání vůči druhému, opakovanost tohoto jednání a nerovnováha sil mezi šikanujícím a šikanovaným (Janošová, aj. 2016, s. 25–27).

Jak už bylo nastíněno výše, hlavní důvod šikany bývá údajná odlišnost šikanovaných dětí. Dítě, které se byť jen nepatrně liší od svých vrstevníků, začne být velmi rychle vnímáno jako „divné“ a nastává proces vyloučení ze skupiny právě formou šikany. Děti obecně mají jiný pohled na svět a z toho důvodu rovněž jinak pohlížejí na oblasti, které jsou podstatné pro přijetí do kolektivu. Nejčastěji se jedná o fyzickou zdatnost, atraktivitu, oblečení, materiální vlastnictví, školní prospěch a mnoho dalšího (Thirnberg et al. in Janošová, aj. 2016, s. 47).

Socializace romských dětí probíhá odlišně a v odlišném prostředí od většinové populace, to následně obecně způsobuje obtížnější vzdělávání, ale také problematické začleňovaní do běžného vzdělávacího proudu. Němec (2009) ve svém výzkumu podle získaných informací přehledně zformuloval dílčí faktory, které ovlivňují vzdělávání romských žáků a jejich začleňování do společnosti. Jako první dílčí faktor stanovil „Faktor mravní normy a řádu“, jelikož Romové mají rozdílné hodnoty od hodnot majoritní společnosti. Druhý dílčí faktor je „Faktor romské cti“, který se nejvíce projevuje ve spojení hrdě ukázat rodinu v „dobrém světle“. Dalším důležitým dílčím faktorem je „Faktor pojetí času a jeho strukturace“, u kterého je důležité poznamenat, že romské dítě od raného dětství nemá jasně strukturovaný čas, tak jako většina dětí z majoritní společnosti. Jako další faktor uvádí Němec (2009) „Faktor jiných systémových vazeb“, který je vysvětlován odlišnými vztahy k majoritě, ke škole, k práci a současně s tím také vztah k penězům. Dále uvádí „Faktor citlivého vnímání odlišnosti“, které souvisí také s nižším sebehodnocením žáka. Nedílnou součástí dílčích vlivů je „Faktor odlišného jazykového kódu a sémantiky pojmů“, kde je důležitý jazyk a jazyková vybavenost. Jako předposlední činitel je uveden „Faktor hodnoty mateřství v kontextu vzdělání a postavení romské ženy v rodině“, kdy je běžné, jak již zaznělo výše, brzké mateřství a tudíž nedokončené vzdělání. Posledním faktorem, který Němec (2009) uvádí je

„Faktor vzdělání“, kdy je znovu zmíněno, že hodnota vzdělání obecně je u romské populace postavena na pomyslném hodnotovém žebříčku velice nízko (Němec 2009, s. 100–110).

Je velmi důležité zmínit to, že v dnešní době je mnoho různých romských rodin a zajisté nejsou všechny stejné a nemají všechny stejně nastavené hodnoty.

3.3 Doporučení pro vzdělávání

V předešlé podkapitole se řešila otázka specifik romských žáků ve vzdělávání. Tato následující podkapitola pojednává o následných, konkrétnějších doporučení, které jsou doporučovány ve vzdělávání romských žáků.

Vítková (2004) ve své publikaci uvádí, že Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR přijalo Strategii pro zlepšování situace vzdělávání Romů. Primární strategie jsou zaměřeny na podporu Romů ve vzdělávání na všech stupních, ale také na podporu po ukončení školní docházky a za cíl si strategie zadali celkové zlepšení pracovního uplatnění a posílení sociálního postavení ve společnosti. Dále se strategie zaměřují například na rozvoj romské kultury a romských tradic (Vítková 2004, s. 58).

Mezi základní doporučení patří zařazování multikulturní výchovy do vzdělávacích programů v běžných školách. V této výchově by se učitelé s dětmi měli více zabývat hodnotami a hodnotovou výchovou. Dále je důležité, aby bylo vyváženo zapojení dětí z minoritní společnosti s odlišnou kulturou do systému české kultury, ale také dostatečná podpora oné minoritní kultury se všemi specifickými rysy. Z tohoto plyne jednoduché shrnující doporučení, a to takové, že by se u dětí z majoritní společnosti mělo vytvářet a dále podporovat povědomí o sounáležitosti menšiny a majority (Balvín, aj. 2000, s. 37).

Balvín (2004) ve své publikaci uvádí, že při analýze neúspěšnosti romských žáků se velmi často hovoří o bariérách, které zamezují dosažení adekvátního vzdělání a s tím spojené také plné sociální uplatnění. Hlavní bariérou bývá odlišný jazyk a kulturní a sociální hodnoty, avšak Balvín (2004) se domnívá, že významná bariéra je podceňování hodnoty vzdělání, což je důsledek dlouhodobé školní neúspěšnosti, která byla velmi striktně trestána známkami a zařazováním do speciálních škol. Podle Balvína (2004) spočívá efektivnější vyučování romských žáků především ve výchovně účinnějším vyučováním, v nacházení lepší motivace žáků, ve větší odpovědnosti žáků za své výsledky, ve směřování ke komunikaci a spolupráci všech žáků (Balvín 2004, s. 59–60).

Do doporučení, která vydávají školská poradenská zařízení ke vzdělávání konkrétního žáka, lze zařadit například také podpůrná opatření.

Vhodné je podle potřeby podpořit výuku ve třídě asistentem pedagoga, který právě spadá do skupiny podpůrných opatření. Dále je důležité mít k dispozici systém podpory pro případ příchodu žáků ze speciálních škol na běžnou základní školu (Vítková 2004, s. 59).

Dále je možné jako vhodné doporučení uvést například takové, že jinakost a odlišnost žáků ve třídě nebo v kolektivu je téma, které je pro učitele znakem pro začátek výchovné práce. Pro žáky je v takovém okamžiku nejvhodnější rozvíjet osobnostní a sociální kompetence a rovněž vést je k toleranci a respektu. Nedílnou součást tohoto procesu bývá též učení empatie, avšak to bývá velmi náročné (Vítečková, Procházková, Najmonová 2018, s. 292).

Hlavním prostředkem edukační strategie integrace žáků s odlišného kulturního a sociálně znevýhodněného prostředí, mezi které se řadí i žáci z romské národnostní minority je Rámcový vzdělávací program (RVP), v tomto konkrétním případě pro základní školy. V Rámcovém vzdělávacím programu je rovněž obsažena ochrana minoritní kultury a podpora úspěšnosti v majoritní společnosti. V tomto programu jsou jasně definovány podmínky vzdělávání romských žáků a studentů. Tyto podmínky by měly být školou realizovány, aby docházelo ke specifické edukační strategii. Podle RVP je nejdůležitější zajistit především: „individuální nebo skupinovou péči, přípravné třídy, pomoc asistenta pedagoga, menší počet žáků ve třídě, odpovídající metody a formy práce, specifické učebnice a materiály, pravidelnou komunikaci a zpětnou vazbu, spolupráci s psychologem, speciálním pedagogem – etopedem, sociálním pracovníkem, případně s dalšími odborníky“. Souhrnně lze ale dodat, že zásadním je pro každého žáka učitel, v případě romských žáků to platí mnohonásobně více. Pedagog, popřípadě s asistentem znají rodinná prostředí žáků a díky tomu mohou adekvátně vytvářet individuální strategie výchovy a vzdělávání a kompetence pro budoucí život (Vítková 2007, s. 137).

Nepatrně jiným způsobem poukázal na vhodné strategie edukace romských žáků Němec (2009). Mezi hlavní strategie zařazuje přípravné třídy, které využívají, jak je již podle názvu zjevné, v preprimárním období na počátku školní docházky. Přípravné třídy socializují děti, napomáhají k jazykové přípravě dětí, ale také působí na rodiče ve smyslu osvojení si podpory dítěte ve vzdělávání a zvykat si na strukturaci dětského času. Důležitým způsobem jak dospět k požadovanému cíli ve vzdělávání romských žáků je romský pedagogický

asistent. Takový romský asistent pedagoga velkou měrou napomáhá k formování vzdělání romských žáků, ale také se dá konstatovat, že přispívá k formování jejich osobnosti a dalšího životního rozvoje. Nesmí se zapomínat ani na pozitivní vliv domácích učitelů na romské žáky. Většinou jsou domácími učiteli studenti. Studenti mají věkově blíže k žákům, než učitelé a v komunikaci jsou poměrně často více sdílní a otevření. Avšak úskalí spočívá v náročnosti takového individuálního doučování. Doučování vyžaduje v celku mnoho času a nesnadnou přípravu doučovatele, kdy musí dítě velmi dobře znát nebo odhadnout. Domácí individuální doučování přináší velké pozitivní změny ve výuce, ale rovněž dodává sociální oporu celé rodině (Němec 2009, s. 112–117).

Mezi doporučení ke společnému vzdělávání romských a neromských žáků se nejčastěji zařazuje kvalitní předškolní vzdělávání; takzvaný bussing, což znamená rozvážení nebo doprava žáků do škol, které jsou vzdálené od místa bydliště; dostatečná a optimální příprava pedagogů a inovace výuky; podpora činnosti asistenta pedagoga, sociálního pedagoga, osobního asistenta; práce s rodinami, při které může docházet také k setkávání se rodin z majority a minority; doučování; prevence šikan a výchova k toleranci; pomoc s finančními náklady. Všechny tyto složky opatření se musejí v praxi realizovat co nejvíce provázaně (Bazalová, Urbániková, Konečný 2019, s. 34).

Nejspíše mnohdy opomíjené vhodné doporučení pro zlepšení vzdělávání romských žáků může být zážitková pedagogika. Pomocí zážitkové pedagogiky lze úmyslně procvičovat nejrůznější situace a tím zažívat emoce, kterými se postupem času žáci učí pozitivním postojům nebo mění negativní postoje na pozitivní. Tento postup se taktéž nazývá aktivním sociálním učením, ve kterém je hlavním důležitým cílem sebereflexe. (Cihá, Preissová Krejčí, 2012 In: Vítečková, Procházková, Najmonová 2018, s. 292–293).

Obecně se dá konstatovat, že pokud by se změnilo školství od samého základu, je možné, že by maximální akceptace vzdělávání Romů i s jejich etnicitou a kulturní nebo sociální odlišností, začalo vytvářet reálné pozitivní výsledky ve větším měřítku. Základní všeobecné úkoly pro pozitivní změnu ve vzdělávání romských žáků spočívají v neústupnosti při počátečních neúspěších na prvním stupni základní školy, dále v motivaci a vytváření pozitivních postojů ke vzdělávání a ve využívání přirozených individuálních schopností a dovedností každého romského žáka. Na základní škole není příliš vhodné nutit romské děti se zařadit do standardu majoritní společnosti, to může vést k větší nechuti do vzdělávání. Šotolová (2008) ve své publikaci doporučuje pedagogům vytvářet co nejvíce pozitivní

atmosféru ve třídě a kolektivu, aby se romské dítě mohlo rozvíjet s pocitem lidské důstojnosti, například tím, že všichni ve třídě zjistí pozitivní informace z historie a kultury Romů. V rámci školních družin je vhodné zařadit specifické zájmové činnosti a hry pro romské žáky, jako je například hudba a tanec, které jsou pro romské děti mnohdy přirozenější, než pro děti z majoritní společnosti. Doporučením může být také zařazení do výukových předmětů přímo předmět, anebo výchovu zaměřenou na různé kultury a menšiny včetně romské (Šotolová 2008, s. 39–41).

3.4 Postoj učitelů ke vzdělávání romských žáků

Pro učitele by měla být jedna z hlavních priorit vytvářet u romských žáků kladný vztah ke škole, ke vzdělání a podporovat jejich zájem o nové poznatky a vědomosti. Učitel by měl navázat kladný vztah jak se žáky z etnické minority, tak ale i s jejich rodiči, který by vedl k vzájemné důvěře, respektu a pochopení (Vítková 2004, s. 54).

Učitelé v České republice většinou vnímají romské žáky jako jiné a tím pádem také jako lidi, kteří se nikdy nezařadí do vzdělávacího systému ani do společnosti. Paradoxní je fakt, že mnohdy je u dětí migrantů jejich etnicita zneviditelňována, avšak u Romů je až příliš naopak zviditelňována a romská etnicita je vnímána jako velká překážka při zlepšování sociálního postavení. Někteří vyučující používají pro romské žáky termín „needukativní/nevzdělatelní“. Pro tento termín jsou stěžejní především charakterové vlastnosti romských dětí. Velmi často se u pedagogů objevuje stereotypizace, která je v oblibě uvozována zájmenem „oni“. Zásadní otázkou zůstává to, že pokud budou někteří učitelé mít stále nezlomné negativní předpoklady ohledně vzdělávání Romů, jak je poté tedy možná integrace romské národnostní menšiny, ale také jiných menšin do běžného vzdělávání, když je v současné době integrace velmi populární a diskutované téma (Jarkovská, aj. 2015, s. 43–46).

Odlišný přístup pedagogů k romským dětem spočívá ve velké míře v nerespektování jejich identity, přesněji identity žáka a stále je více upřednostňována identita Roma. „Jen romské děti s identitou žáka jsou sociálně akceptovány v rámci vrstevnické skupiny.“ (Kohout-Diaz, Bittnerová, Levínská 2018, s. 257).

Identita Roma, která je přisuzována dítěti, mění strukturu žáků ve třídě a tím se mění i vzdělávací postoje a přístupy pedagogů a rodičů (Kohout-Diaz, Bittnerová, Levínská 2018, s. 253).

Při výuce je běžné, že pedagog záměrně upozorňuje na to, že romským žákům se musí zvláště věnovat. Tento přístup některých pedagogů narušuje inkluzi již v jeho základě a může vést k utvrzování omylu, že romské děti jsou nevzdělatelné. Ze strany pedagogů může nastat také situace, kdy chování romských dětí dávají do souvislosti s jejich etnicitou, avšak ne vždy je to oprávněné. V neposlední řadě se nesmí zapomínat ani na problém, kdy pedagogové neumí adekvátně a úspěšně řešit chování žáků, kteří ve značné míře naznačují diskriminaci. Nepopiratelný je fakt, že přístup pedagoga je velmi významný, avšak někteří pedagogové mají stále, i v době integrace a inkluze, stále vytvořené negativní předsudky vůči romské populaci (Kohout-Diaz, Bittnerová, Levínská 2018, s. 257).

Z výsledků výzkumu Petr Šafránkové a Humenské (2017) vyplývá, že někteří učitelé kladně hodnotí více snahu a možnost snižování či překonání sociálních znevýhodnění žáků a méně právě celkovou skupinu sociálně znevýhodněných žáků a jejich edukaci. Jako příklad se uvádí možný důvod tohoto výsledku. Pedagogové i v dnešní době stále vnímají sociální znevýhodnění jako předpoklad neúspěchu jak ve vzdělání, v přizpůsobení se výuce, ale také v zařazení se do běžného života. Sociální znevýhodnění je vnímáno jako problém a tedy žák se sociálním znevýhodněním je v některých případech dlouhodobě percipován jako problémové dítě. Dále bylo zjištěno, že sociální znevýhodnění se jeví jako překážka ve vzdělávání, avšak také ve vztahu k pedagogické činnosti pedagogů. Výzkum z roku 2017 také poukázal na fakt, který může být snad možná i překvapující. Vztahy a postoje pedagogů k sociálně znevýhodněným žákům se neliší v souvislosti s kraji, kde jsou školy a na kterých se pedagogové setkávají se sociálně znevýhodněnými a dokonce ani v souvislosti s jejich předchozí zkušeností. Studie prokázala, že postoj pedagogů k sociálně znevýhodněným žákům, je z velké míry ovlivněný samotným věkem pedagogů. Možná právě překvapivě s přibývajícím věkem pedagogové hodnotí skupinu sociálně znevýhodněných pozitivněji. Tento fakt je odůvodněn zejména osobnostním vývojem. Okrajově lze z výzkumu usuzovat, že mladší a začínající učitelé vnímají výchovu a vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků negativněji, než pedagogové, kteří jsou v praxi například více jak šestnáct let. Studie dále poukázala na zajímavost, že „čím vyšší je přesvědčení učitelů o jejich vlastních schopnostech ve vztahu k ovlivnění učení a chování žáků, tím negativněji vnímají skupinu sociálně znevýhodněných žáků a jejich vzdělávání, a naopak, čím lépe hodnotí skupinu sociálně znevýhodněných žáků, tím nižší je jejich přesvědčení o vlastní schopnosti ovlivnit učení a chování žáků“. Dále má velký vliv na vnímání a postojovou orientaci přesvědčení pedagogů o eventualitě překonávat či omezovat negativní vlivy prostředí. Je naprosto nesporné, že pedagogové mají velmi významnou roli ve výchově a vzdělávání sociálně znevýhodněných

žáků, tedy i romských žáků. Problematiku výchovy a vzdělávání právě této skupiny žáků nelze posuzovat a pokoušet se ovlivňovat pouze z hlediska žáků samotných, avšak právě v přímé souvislosti s postoji a rozvojem jejich pedagogů (Petr Šafránková, Humenská 2017, s. 65–67).

Z výše uvedeného v teoretické části bakalářské práce je zřejmé, že je velké množství individualit romských žáků, ale rovněž velké množství teoreticky správných a bohužel i nesprávných přístupů ke vzdělávání romských žáků a přístupů k Romům obecně. Dále je zjevné, že také individuální přístupy pedagogů jsou ve velké míře různorodé a v některých případech se směřování k cíli rozchází, což může mít za následek velmi nesoudržný vzdělávací systém ve věci vzdělávání žáků například s určitými speciálními vzdělávacími potřebami. V teoretických východiscích mnohdy chyběly autentické postřehy od žáků samotných. Proto se tomuto tématu věnuje následující empirická část.

Empirická část

Empirická část bakalářské práce má za úkol prozkoumat nabyté zkušenosti s běžným vzděláváním. Své zkušenosti poskytnou romští absolventi základních škol v Libereckém kraji. Očekávaným výsledkem jsou upřímné subjektivní prožitky mladistvých Romů právě ze základní školy. Kdyby tento způsob nazírání byl častější, zajisté by mohl napomoci zlepšit situaci integrace romských dětí do vzdělávání a obecně by rovněž mohl zlepšit pozitivní změnu vnímání Romů celou majoritní společností. Subjektivní prožitky studentů nebo žáků nejsou v odborné literatuře a výzkumech tak časté jako obecné téma vzdělávání Romů, které se ve většině případů opírá pouze o teoretické základy a názory pedagogů nebo rodičů dětí.

4 Cíl výzkumu

Cílem empirické části je **zjistit a popsat retrospektivně sdělované zkušenosti romských absolventů základních škol s běžným vzdělávacím proudem v Libereckém kraji**.

Hlavním a stěžejním důvodem pro výběr tohoto cíle je snaha rozšířit povědomí o problémových oblastech v běžném vzdělávání romských žáků, a to ne pouze na obecné úrovni nebo z pohledu druhých, přihlížejících osob, ale přímo z pohledu samotných romských žáků a absolventů základních škol, kteří si mnohokrát zažili nehezké chvíle ve své cestě ke vzdělání. Integrace a inkluze je v dnešní době všeobecně hojně diskutované a velmi oblíbené téma. Přináší s sebou však rovněž jistá úskalí, kterým je potřeba se věnovat. Problémům integrace a inkluze ve školství se věnuje mnoho autorů nejrůznějších publikací, avšak pouze zlomek z publikací má ve svém sdělení ověřené informace z praxe přímo od dětí, žáků a studentů, kteří mohou své zkušenosti vykreslit tzv. čerstvě a ne dlouho po absolvování jakéhokoli vzdělání. Postupem času, kdy člověk stárne, automaticky vytěsňuje z paměti negativní zážitky a pamatuje si více a lépe ty pozitivní. Z tohoto důvodu je efektivnější získávat informace od lidí aktuálně nebo nedávno zainteresovaných v určitém čase a prostoru.

Jedním z důvodu sestavení tohoto cíle je tedy přidat na volný trh publikací a výzkumů o vzdělávání Romů nový pohled na problematiku vzdělávání této skupiny občanů. Dalším důvodem je nastínění subjektivních pocitů mladistvých Romů širší veřejnosti a to ne pouze majoritní společnosti, ale také občanům z menšin. Zájem o menšiny a pomoc menšinové populaci je pro většinu začleněných velmi významný.

5 Výzkumné otázky

K realizaci výzkumu je stanovena jedna hlavní výzkumná otázka. Z ní odvozujeme podrobnější výzkumné otázky. Jako hlavní výzkumná otázka byla vybrána: **Jak romští studenti středních škol zpětně reflektují své působení na základní škole?** Tato výzkumná otázka se dále dělí na užší okruhy tohoto tématu. Tyto podrobnější výzkumné otázky jsou: Jaké bylo chování okolí vůči romským žákům na základní škole? Jak se romští žáci cítili na základní škole? Jaké byly vztahy romských žáků se spolužáky a se zaměstnanci školy? Jaký vztah ke vzdělání má absolvent základní školy? (Jaký vidí absolvent základní školy užitek ve vzdělání?) Jaký vliv a jaké dopady měla základní škola na další život romského absolventa? Jaký vztah ke školství má rodina absolventa základní školy?

6 Metodologie výzkumu

Pro provedení výzkumu byla použita kvalitativní výzkumná strategie z důvodu hlubšího porozumění zkoumané problematiky, zejména adekvátního zachycení prožitků a zkušeností respondenta. Kvalitativní výzkumná metoda je pro tuto oblast zkoumané skutečnosti vhodnější nežli kvantitativní. Technikou sběru dat byla vybrána technika rozhovoru neboli interview, jelikož je pro tento typ zkoumaného okruhu nejrelevantnější. Fixace získaných dat probíhala pomocí audiozáznamu, aby si dotazovatel nemusel při rozhovoru psát všechny informace, ale mohl se plně soustředit a vnímat respondenta, popřípadě si zapisovat pouze to nejnutnější. Respondenti a školy byli zcela anonymizováni a před započetím nahrávání rozhovoru byl jimi udělen souhlas k tomuto nahrávání.

Rozhovor je obecně považován za jednu z nejnáročnějších, ale zároveň také nejvhodnějších technik sběru dat, jelikož se při této technice velice chytře zapojuje rovněž pozorování, byť ne jako plnohodnotná výzkumná metoda. Rozhovor a pozorování se poté vzájemně propojují a vznikají zajímavé výsledky dat. Rozhovory tváří v tvář se dělí podle způsobu a míry složení na: nestrukturovaný rozhovor, polostrukturovaný a strukturovaný rozhovor. Pro tento výzkum byla vybrána forma polostrukturovaného neboli také semistrukturovaného rozhovoru. Polostrukturovaný rozhovor je ze všech možných rozhovorů nejpoužívanější, avšak vyžaduje náročnější přípravu. Je zapotřebí si rozmyslet a vytvořit plán informací, které jsou pro tázajícího se nejdůležitější. Plán tvoří nejčastěji otázky či okruhy otázek na které chce dotazovatel znát odpovědi, nebo alespoň chce, aby se respondent nad otázkou zamyslel. Účelem ale stále zůstává, aby se respondent rozpovídal nad tématem sám,

a dotazovatel ho může svými otázkami pouze usměrňovat správným směrem (Miovský 2006, s. 155–159).

7 Popis prostředí a výzkumného vzorku

Pro účel tohoto výzkumu bylo poněkud obtížné sehnat a oslovit adekvátní respondenty. Kriteriem pro výběr vhodných respondentů byla romská národnostní příslušnost, dále absolvování běžné základní školy a také ne více jak 5 let od absolvování základní školy. Proto k vyhledávání respondentů byla zvolena cesta skrze střední školy. Autorka si je vědoma, že tento způsob výběru nepostihl potenciální respondenty, jejichž zkušenost s běžnou základní školou mohla být citelně horší. Téma výzkumu či hlavní myšlenka celé bakalářské práce je pro většinu pedagogických pracovníků poněkud tabu a nechtěli spolupracovat s odůvodněním, že nechtějí rozpoutávat negativní diskuze a záležitosti. Respondenti byli autorkou vyhledáváni na středních školách v Libereckém kraji, pomocí dotazování se zástupců ředitelů či ředitelek středních škol. S předpokladem, že ve výzkumu jde o romské studenty, byly osloveny zejména školy, kde jsou nejenom obory zakončené maturitní zkouškou, ale také učňovské obory zakončené získáním výučního listu.

Po vyhledání adekvátních škol, které byly ochotné respondenty na výzkum poskytnout, se uskutečnila schůzka se zástupci škol, kde byly vysvětleny základní požadavky na respondenty a zásady výzkumu. Poté se zástupci škol poradili s pedagogy o výběru adekvátního respondenta. Po zvážení všech možnosti a následném zvolení vhodných adeptů pro výzkum probíhaly další schůzky, během kterých se uskutečňovaly rozhovory v klidných místech škol jako je například zasedací místnost, sborovna nebo volná kancelář na nejmenovaných školách, kde byl přítomen při samotných rozhovorech pouze respondent a výzkumník. Pedagogičtí pracovníci jim velkoryse poskytli klid a soukromí, aby se výzkumníkovi pracovalo pohodlně a aby respondent nebyl znervózňován pedagogickou autoritou.

Je nutné podotknout, že všichni respondenti docházeli na běžnou základní školu a také jí úspěšně ukončili. Dále se dobrovolně rozhodli pro další studium na učňovských oborech.

Respondent 1

Respondent 1 je muž ve věku 16 let. Pochází ze Semil a na nejmenované škole se nyní učí oboru Nástrojař. Rodina Respondenta 1 se k romské minoritě hlásí avšak ne zcela veřejně. Cítí se být Romy, ale sám Respondent 1 popsal, že on sám ani jeho rodina již takové pouto na

romskou kulturu obecně nepociťují. Na první pohled bylo zjevné, že pociťuje stud se s někým cizím bavit o poměrně citlivých záležitostech, avšak po chvíli pochopil, že tazatel se neptá za účelem jakéhosi urážení, ale pomoci romské minoritě a žákům z této skupiny.

Respondentka 2

Respondentka 2 je žena ve věku 18 let a pochází z Lomnice nad Popelkou. Na nejmenované škole se učí oboru Kuchař-číšník. Rodiče Respondentky 2 podnikají a tak se podle některých zažitých stereotypů poněkud vymykají ze skupiny Romů, avšak rodina stále ctí některé romské tradice. Respondentka 2 byla velmi sdílná a ochotná se podělit o své zkušenosti ze základní školy. Respondentka 2 uvedla, že téma tohoto výzkumu je velmi zajímavé a je ráda, že se o těchto negativních zkušenostech mluví a poté se prakticky mohou řešit.

Respondent 3

Respondent 3 je muž ve věku 17 let a pochází z Turnova. Na nejmenované škole se učí oboru Nástrojař. Respondent 3 byl ze všech respondentů nejméně sdílný. Zprvu byl tichý a dalo by se konstatovat, že byl nepatrně vystrašený. Po krátkém povídání, kdy mu výzkumník povyprávěl veškeré informace o výzkumu, bylo vidět zjevné uvolnění napětí v atmosféře.

8 Průběh výzkumu

Příprava výzkumu se uskutečnila již v prosinci, kdy autorka bakalářské práce podrobněji vymýšlela a vybírala vhodné výzkumné otázky a také přijatelné střední školy a učiliště v Libereckém kraji. Metoda výzkumu a sběru dat byla navržena již při zadávání bakalářské práce. V tomto období byla také sepsána prvotní úvodní část empirické části Bakalářské práce.

Proces uskutečnění výzkumu se protáhl až do konce února. Jak již bylo zmíněno výše v dokumentu, problematické bylo najít vhodné respondenty. Některé školy v Libereckém kraji ani neodpovídaly na dotazování a prosby o možnost uskutečnění výzkumu. Jiné odpověděly, ale výsledek byl takový, že se bojí tento výzkum na své škole uskutečnit. Téma pro ně bylo sice zajímavé, ale nechtěly se dostat do nemilé konfrontace například s rodiči předpokládaných respondentů. Další odůvodnění bylo, že již podobné situace na škole řešili a nechtějí to zažít znovu. Tento strach pedagogických pracovníků škol výzkumníka utvrdil v názoru, že si vybral velmi zajímavé téma potřebné lidem osvětlit.

Po několika neúspěšných e-mailech a telefonátech se našly školy, kde byli ochotni výzkum pomoci zrealizovat. S každým respondentem výzkumník uskutečnil dva rozhovory. První byl paradoxně u některých z respondentů více obsáhlý, při druhém se již pouze doplňovaly již dříve řečené skutečnosti a informace.

Z důvodů prvotní neschopnosti nalézt adekvátní školy a respondenty pro výzkum se celkově celý proces psaní bakalářská práce poněkud zpomalil.

Přepis a třídění nabytých informací a dat proběhl na začátku měsíce března. Ze získaných dat formou rozhovoru a s tím spojeného audiozáznamu na začátku března vznikl přepis všech rozhorů. Přepis sloužil pro jednodušší vyhodnocení dat, ale také pro pomyslné vytřídění nejdůležitějších informací od méně podstatných.

V průběhu měsíce a následně od druhé poloviny měsíce března proběhla interpretace neboli výklad zjištěných informací a dat v rámci Bakalářské práce. Součástí interpretace bylo také shrnutí nejdůležitějších výsledků výzkumu s ohledem na hlavní výzkumnou otázku a dále na dílčí výzkumné otázky.

Celý proces výzkumu byl náročný, jelikož se jednalo o tabuizované téma, nad kterým mnoho lidí nechce příliš přemýšlet.

9 Výsledky výzkumu

Výsledky výzkumného šetření jsou nejprve popsány formou stručných zásadních informací z rozhovorů s každým respondentem. Poté se již objevuje výzkumná otázka spolu s užšími okruhy této otázky a shrnuté odpovědi od respondentů právě na všechny tyto otázky.

Respondent 1 uvedl skutečnost, že zpětně hodnotí základní školu vcelku pozitivně. Avšak podělil se o zkušenost, že na prvním stupni byl šikanován ze strany učitele, což po určité době nakonec vyústilo až k odstoupení pedagoga ze školy. Zprvu bylo však pro Respondenta 1 velmi těžké překonat skutečnost, že mu většina ostatních pedagogických pracovníků nedůvěřovala. „Neměl jsem takovej problém s ostatníma od nás ze třídy, ale jeden učitel si na mě asi zased a dělal mi velký naschvály. Nevím jako proč jsem mu zrovna já tak strašně vadil. Nejhorší bylo, když mě nikdo nevěřil. Máma šla do školy si stěžovat, a když s tím nikdo nic nedělal, začala si skoro myslet, že jsem si to asi všechno vymyslel. No a pak se konečně ukázalo, že já měl pravdu a učitel konečně ze školy vypadl.“. Ze strany spolužáků se tedy velké projevy nelibosti spojených s jeho možnou odlišností neobjevovaly. Pouze si rozpomněl na situace, kdy si spolužáci chtěli z jeho odlišné barvy pleti dělat legraci a mysleli,

že i on sám to bere pouze jako srandu. Zprvu to snášel špatně, avšak postupem času si se spolužáky začal více rozumět a oni už neměli potřebu si z něho utahovat. Na druhém stupni ho, všichni kdo jej znali, respektovali jako sobě rovné, a když se objevil někdo, kdo se ho pokoušel urážet, již si to nepřipouštěl tak jako dříve.

Zpětně Respondent 1 tvrdí, že všechny tyto zkušenosti ze základní školy ho posílily. Dnes se již cítí silnější a pomluvy nebo urážky již neřeší. Na střední škole se, jak sám řekl, zatím nesetkal s narážkami na jeho odlišnost, ale již v tak mladém věku s nadsázkou dodává, že je mu jasné, že se vždy najde někdo, kdo i byť jen s cílem humoru podá vyřčení, které Respondenta 1 zraní a bude mrzet, avšak přistupuje k tomu obdivuhodným způsobem, že všem těmto lidem alespoň dokáže opak jejich domněnek a znovu si z toho sám Respondent 1 odnese zkušenost do dalšího života.

Respondentka 2 rovněž uvedla, že pro ni byl osudovější první stupeň základní školy, kdy člověk sám stále hodně věcem nerozumí a ani ostatní spolužáci mnohdy netuší, z čeho si občas tvoří humor. Zpětně si Respondentka 2 uvědomila a dokonce se také některé informace zpětně dozvěděla, že v uvozovkách pouze slovní šikana od malých vrstevníků na prvním stupni základní školy většinou pramení z přesvědčení jejich rodičů, kteří před svými dětmi záměrně či nezáměrně říkají negativní informace o Romech obecně nebo i cíleně na odlišné spolužáky svých dětí ve škole nebo jejich rodiče. Respondentka 2 vzpomíná, že období prvního stupně základní školy bylo velmi náročné, postupem času si vybudovala jakési ochranné brnění, a když byla starší a někdo se ji pokoušel urazit, nenechala si to líbit a začala být mnohdy i agresivní. Slovní narážky na její osobu také vracela velmi vulgárními slovními urážkami s myšlenkou: „to si přeci nenechám líbit“. „Když mě jeden kluk začal oslovovat černej cecku, naštvalo mě to a hodně jsem se i styděla, ale nechtěla jsem to nechat bejt, to si přeci nenechám líbit ne a tak jsem mu taky pěkně nadávala a vymejšlela fakt hnusný přezdívky.“ Tyto rozbroje se samozřejmě poté řešili s učiteli a rodiči, avšak poměrně dlouho trvalo, než si Respondentka 2 uvědomila, že pokud se nechá vyprovokovat, více tím bude tzv. nahrávat do karet spolužákům, kteří začali urážet její odlišnost.

Respondentka 2 vyprávěla, že se situace ve třídním kolektivu zlepšila po tom, co spolužáci poznali její rodinu například na oslavě narozenin nebo na školní akci i s rodiči. Spolužáci viděli, že rodiče Respondentky 2 jsou slušní lidé, kteří se hezky oblékají a bydlí v krásném domě. Respondentka 2 vzpomíná, že někteří spolužáci poté tvrdili, že Respondentka 2 má dokonce lepší dům a pokoj než oni sami. Postupně se negativní narážky

na odlišnost zmírňovaly a nakonec vymizely. Respondentka 2 si to odůvodňuje zejména tím, že si postupem času spolužáci vytvořili vlastní názor a zkušenost a již nebyli závislí pouze na tom, co jim poví doma rodiče.

Respondentka 2 přiznala, že na druhém stupni základní a postupně také na střední škole se velmi často stává, že si okolí ani neuvědomí, že má romské kořeny a domnívají se, že má například kořeny původu Italské nebo Španělské. Avšak Respondentka 2 dodává, že ráda lidi okolo sebe vyvede z omylu a přizná, že je Romka, jelikož je na to hrdá a nemá důvod se za to stydět. Dále dodává, že vnímá to, jak někteří Romové nejsou pracovití a naopak jsou hrubý a možná i nevychování, ale Respondentka 2 a její rodina taková není a je ráda, když může okolnímu světu dokázat, že ne všichni Romové jsou stejní.

Znovu se tu však ukazuje skutečnost, že s odstupem času vnímá základní školu vcelku pozitivně. Respondentka 2 ráda vzpomíná na šťastné chvíle a bere si ponaučení z těch negativních. Uznává, že nyní je silnější a chtěla by dál pomáhat ukazovat Romy i z jiného pohledu, než pouze z pohledu zažitých stereotypů.

Respondent 3 uvedl nejprve přesvědčivě: „základní škola pro mě byla úplně v pohodě“. Výzkumník se tedy snažil obecnějšími otázkami Respondenta 3 trochu rozpovídat, což se po chvíli také povedlo. Respondent 3 popsal znovu, že první stupeň byl poněkud náročnější, ale vcelku si to uvědomil až později. Někteří spolužáci se mu posmívali se slovy, zda má doma vůbec sprchu a jestli nebydlí v domě bez oken. V některých kolektivních hrách nebo společných úkolech se poté bál projevovat své názory nebo nápady, aby nebyl zesměšňován. Situace se změnila poté, co nastoupil do sportovní třídy, kde se kladl na sport velký důraz a tím také na samotnou komunikaci v kolektivu a při týmových hrách. Sport mu postupně pomohl se se všemi negativními projevy okolí vyrovnávat. Kolektiv spolužáků ve sportovní třídě již neměl potřebu Respondentovi 3 vulgárně nadávat nebo humorizovat nevhodným způsobem. Respondent 3 se domnívá, že je to zejména tím, že již byli všichni starší, ale hlavně že to bylo právě díky sportu. Ve sportu není čas ani nálada někoho urážet nebo ponižovat skrz jeho zevnějšek nebo původ a také se žáci lépe učí, už od dětského věku, sportovnímu chování, jinými slovy tedy fair play, kdy se zásady plynoucí ze sportovního chování dají velice dobře projektovat také do běžného života i bez sportu.

Jak bylo patrné již na začátku rozhovoru, Respondent 3 zpětně postupem času hodnotí základní školu také pozitivně. I negativní zkušenosti z prvního stupně mu jistým způsobem dopomohly ke změně chování a přístupu k okolí. Nyní se již u něj ve škole mnoho

negativních názorů na jeho osobu nevyskytují. Jediné co Respondenta 3 trápí je, když se jde například bavit do klubu. „V klubu mám někdy pocit, že na mě všichni lidi koukaj divně, jako skrz prsty. Nechápu proč, když ještě ani nic neřeknu a už jsem pro ně asi divnej a čumí na mě jak na něco fakt hnusnýho.“ Někdy se setkává také s nemístnými poznámkami a urážkami. Je možné, že si to kvůli negativním zkušenostem z mládí tak nastavil a už vždy bude mít pocit, že na něho lidé koukají poněkud zvláštně.

Hlavní a stěžejní výzkumnou otázkou byla otázka: **Jak romští studenti středních škol zpětně reflektují své působení na základní škole?**

Prvotní zpětný pohled na základní školu měli všichni respondenti stejný. První co se jim vybavilo, bylo to, že základní škola byla „v pohodě“ a rádi na „základku“ vzpomínají. Po chvíli se všichni respondenti začali rozvzpomínat také na méně hezké okamžiky spojené se základní školou.

Obecně tedy zpětně základní školu reflektují kladně, avšak dodávají, že zejména v prvních rocích na základní škole to pro ně nebylo jednoduché. Na tomto faktu se shodli všichni respondenti. Pro respondenty byl první stupeň základní školy náročnější skrze jejich odlišnost nežli stupeň druhý. Na špatné zkušenosti z prvního stupně se snaží zapomenout nebo se z nich poučit a na druhý stupeň již vzpomínají rádi.

Dále byly specifikované podotázky neboli okruhy témat, které hlavní výzkumnou otázku a její stěžejní téma dále doplňují.

Jaké bylo chování okolí vůči romským žákům na základní škole?

Okolí respondentů na základní škole zejména na prvním stupni nebylo nijak přívětivé. Nejednalo se pouze o spolužáky, ale také o pedagogy nebo například o nepedagogického pracovníka školy. Respondenti museli snášet různé verze slovní šikany a nepřímé šikany ze stran pedagogů.

Respondenti uvedli, že zpětně to vnímají tak, že jejich spolužáci s nimi až tak významný problém neměli. Vše pramenilo z toho, co doma slýchávali od rodičů, jak se jejich rodiče vyjadřovali o Romech a o situaci, že jejich dítě chodí s Romem do třídy a děti to poté ve škole dále ventilovaly na úkor svého romského spolužáka. Tento pohled odpovídá také pro případ šikany ze strany pedagoga nebo nepedagogického pracovníka. Velmi často se stává, že hlavním strůjcem šikany je dospělý a chytrý člověk.

Jak se romští žáci cítili na základní škole?

Po příchodu na základní školu a prvních pár školních let se respondenti cítili odstrčeně a nechtěně. Měli problém navázat zdravé přátelství, které by po nějaké době nedošlo ke zdánlivě přátelskému humoru vůči respondentům, který jim nebyl vůbec příjemný.

Jaké byly vztahy romských žáků se spolužáky a se zaměstnanci školy?

Znovu se zde projeví negativní zkušenosti z prvního stupně, avšak poté se většina vztahů výrazně zlepšila. Důvodem je již vyšší věk dětí a s tím spojené větší samostatné uvažování. Děti na druhém stupni se již snaží samy si utvářet názory na lidi, věci a situace.

Respondenti uvedli, že ne vždy měli dobré vztahy se zaměstnanci škol. Jen malé množství pedagogů na základní škole se respondentů zastalo a snažilo se jim pomoci. Většina dávala ruce pryč od řešení menších konfliktů, dokud nenastal konflikt velký. Respondent, který uvedl, že na základní škole byl šikanovaný svým pedagogem, dále řekl, že se dlouho bál o tom někomu říct a když to řekl, většina lidí mu nevěřila. Když se rodiče snažili tuto situaci vyřešit, velmi dlouho se jim to také nedařilo. Obecně z toho vyplývá, že romské minoritě, i když se vymyká ze všech stereotypů, stále někteří lidé nevěří a mají vůči nim stále velké předsudky.

Jaký vztah ke vzdělávání má absolvent základní školy? Jaký užitek ve vzdělávání vidí?

Respondenti mají relativně kladný vztah ke vzdělávání a k oboru, který právě teď studují. Svým vybraným oborům se chystají i v budoucnu věnovat. Avšak dodávají, že někdy je učení opravdu mnoho a rádi si dají například jeden den volna navíc.

Jaký vliv a jaké dopady měla základní škola na další život romského absolventa?

Základní škola měla na oslovené respondenty velký a významný vliv. Jejich negativní zkušenosti z prvního stupně základní školy je tzv. vyškolily do svého dalšího působení. Respondenti uvedli, že se po nabytých záporných zážitcích cítí být více silní v boji proti stigmatizaci, stereotypnosti a předsudkům.

Jaký vztah ke školství má rodina absolventa základní školy?

Vesměs rodiny všech respondentů mají kladný vztah ke školství a své děti ve vzdělávání podporují. Někteří nemají zkušenosti se střední školou, ale přesto chtějí pro své děti dobré vzdělání, aby se jednou měli v životě dobře.

Z výzkumného šetření obecně vyplývá, že postoje učitelů ale i rodičů spolužáků jsou velmi důležité pro ovlivnění přirozeného chodu školního kolektivu. Respondenti se shodli na

faktu, že nejproblémovější je z jejich pohledu ovlivňování dětí názory dospělých. Dospělí tak ve značné míře přispívají svými názory a předsudky k šikaně v kolektivu dětí, kde některé jsou ze sociálně znevýhodněného prostředí.

Respondenti uvedli to, že zesměšňování, urážky a šikana na základní škole je zocelila pro další život, avšak nepřímo dodávali, že i když jsou dnes starší, stále mají občas v hlavě hlas nejistoty, kterým jim napovídá, co si o nich nejspíše okolí myslí. Stále tedy mají kvůli své nepatrné odlišnosti občas negativní myšlenky, že je veškeré okolí vnímá jako ty nejhorší.

10 Diskuse

Stále je zde důležité opakovat, že zajištění výzkumu na toto téma nebylo vůbec jednoduché, jelikož mnohé střední školy nechtěly na výzkumu spolupracovat, některé dokonce vyjadřovaly odmítání soustavnou ignorací veškerých snah autorky bakalářské práce. S velkým štěstím se posléze podařilo zajistit vhodné respondenty, a jak již bylo v dokumentu zmíněno, všichni respondenti prošli úspěšně běžnou základní školou a dobrovolně se rozhodli pokračovat dále ve studiu na střední škole s učňovskými obory. Je pravděpodobné, že tento fakt ovlivnil rovněž jejich zpětné nazírání na základní školu. Snažili si vzít ze základní školy vše pozitivní, co bylo v jejich silách, aby mohli jít na střední školu a v budoucnu dělat takovou práci, která je bude bavit. Je velice dobře možné, že absolventi základních škol, kteří se rozhodli dále ve vzdělávání nepokračovat, mohou vnímat své působení na základní škole odlišně. Anebo je možné, že zkušenosti mají velmi podobné, avšak reakce na ně a zejména způsob jejich zpracování se může značně lišit. Respektive je možné, že se tito jedinci nesnaží při zpracovaní negativních zkušeností vzít ponaučení a tím je to nemůže pozitivně posílit do další cesty životem v takové míře, jak je zřejmé právě z rozhovorů s respondenty tohoto šetření.

Výzkumné šetření poukázalo na zjištění, že je velmi důležité, aby si pedagogičtí ale i nepedagogičtí pracovníci škol uvědomili, že romský žák je v prvé řadě žák a tedy by měl mít ve škole zejména statut a identitu žáka, ne pouze statut a identitu Roma. Dále výzkum potvrdil, že je mnohdy běžné, že si pedagogičtí pracovníci neumí adekvátně poradit a úspěšně vyřešit diskriminující chování okolí romského žáka, jako například v konkrétním případě jednoho respondenta, kdy mu nikdo nechtěl uvěřit, že je šikanován ze strany svého učitele. Na tuto problematiku se směřuje teoretická část na s. 30 a 31 s využitím článku Limity inkluze ve vzdělávání romských dětí v České republice od Kohout-Diaz, Bittnerové a Levínské z roku 2008.

Výzkum potvrdil také myšlenku z publikace od Oravcové z roku 2004, která je zmíněna v teoretické části na s. 15 a pojednává například o utváření předsudků již v předškolním věku nebo o ovlivňování vlastního postoje přesvědčením okolí. V tomto konkrétním případě se jednalo o přesvědčení rodičů a ovlivňování tím svých dětí, které mohly na tomto základě začít s šikanou i byť jen nepatrně odlišných spolužáků. Potvrdilo se i tvrzení, že se vlastní postoje s věkem mohou měnit, kdy si jinými slovy člověk již sám utváří a přetváří svá přesvědčení.

Teoretická část např. na s. 18, 19 a 23 často naznačuje, že Vláda České republiky se s integrací Romů do běžného vzdělávání důkladně zabývá a hledá nové možnosti zlepšení situace romských žáků, avšak z výzkumu je patrné, že ne vše se v praxi setkává s úspěšností a stále se romští žáci zejména na prvním stupni základní školy setkávají s vlnou negativních životních zkušeností, které je dále ovlivňují.

Podle autorky bakalářské práce se výzkumným šetřením také potvrdila skutečnost, kterou uvádí v teoretické části na s. 25 z publikace od Vítkové (2007), že komplex z mládí ovlivňuje další počínání si v životě, ale neodmyslitelně také vlastní sebepojetí. I když se oslovení respondenti snažili vzít ze základní školy to nejlepší a z negativních zkušeností se pokusili ponaučit a pak je z paměti vytěsnit, stále mají špatné příběhy uvnitř sebe a ovlivňují je například právě tím, že jim občas vzejde na mysl pocit nejistoty a podezřívavosti, že si o nich jejich okolí neříká nejspíše nic dobrého.

V teoretické části na s. 16 je odkazováno na článek od Graf a Kováčové z roku 2016, kde je nastíněna možnost redukce předsudků vůči různým skupinám společnosti. Tento fakt se nepřímo potvrdil ve výpovědi respondentů ve smyslu, že se šikana a posměšky zmírnily nebo úplně vymizely po větší konfrontaci a spolupráci spolužáků s respondenty a jejich rodinou. Jak již bylo mnohokrát zmíněno, z výpovědí je patrné, že horší byl pro respondenty první stupeň základní školy. Patrně právě jedním z důvodů bylo to, že se kolektiv mezi s sebou zatím moc dobře neznal a docházelo zde pouze k předsudkům pramenícím od rodičů spolužáků. Po častějším kontaktu a tím také lepším poznáním všech dětí v třídním kolektivu se situace začala lepšit. Z toho plyne, že tzv. kontaktní hypotéza s sebou opravdu v praxi nese pozitivní změny.

Z výzkumného šetření vyplývá mnoho podstatných informací, které by se daly zařadit do důsledků pedagogickou pro praxi. Pedagogové by nikdy neměli podceňovat přípravu, hodnocení a řešení možných vzniklých komplikací při výuce romských žáků. Jak je

z výsledků výzkumu patrné, první stupeň základní školy bývá nejkritičtější, proto by bylo žádoucí se nad tímto faktem více zamyslet a prozkoumat možnosti změny, jako je například větší povědomí pedagogických pracovníků o prevenci a případně rovněž o řešení rasismu a šikany ve třídě. Bylo by vhodné zajistit větší povědomí a realizaci vzdělávání romských žáků na běžných základních školách. Přínosem pro soužití majoritní a minoritní společnosti by nejspíše bylo také zajištění větší míry účasti rodičů na školních nebo třídních akcích, aby vznikaly lepší sociální vztahy a nevznikaly pomluvy, fámy a více se nezarývaly do povědomí již tak moc zažité předsudky, jelikož stereotypní uvažování žáků má často svůj hlavní zdroj v jejich rodinách. Dále je z výzkumu zjevné, že v integraci romského žáka do kolektivu napomohl sport, kdy díky jemu nastala, ve velké míře, změna postojů okolí. Z tohoto zjištění se může odvodit doporučení o využívání sportu ke stmelování kolektivu a to nejen ve třídě. Se sportem mnohdy souvisí také hry a skupinové práce, které rovněž značně zlepšují klima v kolektivu. Se stmelováním třídního kolektivu a integrace romských žáků dále souvisí společné vytváření třídních pravidel, kdy se všichni žáci musí shodnout a vzájemně tedy kooperovat.

Někteří respondenti přímo, jiní nepřímo naznačili, že je těší skutečnost, že se někdo zajímá o problematiku vzdělávání Romů a rovněž, že se někdo zajímá právě o jejich subjektivní názor a pohled. Z toho se dá usuzovat, že by bylo vhodné zařadit do výchovy a vzdělávání větší zájem o žáky samotné v takové podobě, že se pedagogičtí pracovníci budou žáků více dotazovat a zajímat se o jejich situaci a zejména, že se budou snažit pohlédnout na určité situace jejich perspektivou a to ne pouze výlučně romských žáků, ale všech svých žáků. Toto doporučení je velmi idealistické a v praxi velice náročné na realizaci, avšak pokud by se podařilo toto doporučení uskutečňovat, velmi by to napomohlo v situaci vzdělávání romských dětí.

Závěr

Tématem této bakalářské práce byla reflexe běžného vzdělávacího proudu romskými absolventy. Teoretická část se zabývala základními okruhy problematiky vzdělávání dětí z romské národnostní minority. Empirická část se zaměřovala na pocitové vnímání působení romských žáků na základní škole. Stěžejním výsledkem bakalářské práce bylo zpětné pozitivní i negativní zavzpomínání romských respondentů na toto období jejich života. Pro výzkum byla využita kvalitativní metoda výzkumu a technikou sběru dat byl zvolen polostrukturovaný rozhovor.

Výzkumná část bakalářské práce se setkala s problémem neochoty škol povolit výzkumné šetření s jejich studenty na jejich škole. Vedení některých škol se obávalo vzniku možných problémových situací, pokud by výzkum dovolilo provést. Tato skutečnost značně ovlivnila průběh tvorby bakalářské práce.

Respondenti uváděli všemožné zkušenosti se vzděláváním, které pro ně byly nejvýznamnější. Vybraní respondenti se shodli, že pro ně byl náročnější první stupeň základní školy, kde se setkávali s vlnou šikany a urážek na jejich odlišnost.

Teoretických východisek v literatuře k problematice vzdělávání Romů je poměrně velký počet, avšak reálné poznatky z praxe již tak hojně zastoupené nebyly. Teoretická část zaměřená zejména na vzdělávání romských dětí a témat s ním spojených se velmi často dotýkala informací, jak by mělo být vzdělávání romských žáků úspěšně uskutečňováno, jaká opatření jsou vhodná do výuky zařadit a jaké postoje by pedagogové měli zaujímat, avšak bylo zjevné, že velká část byla opravdu pouze teorie. Díky tomuto obecně patrnému faktu se vytvořil cíl celé bakalářské práce a to sice aby bylo jasné, jak se cítí sám romský žák na základní škole, jak zpětně hodnotí základní školu a jaké jsou jeho nejsilnější zážitky ze základní školy. Tudíž je zřejmé, že je velmi důležité se všeobecně nebát se zeptat kohokoli na jeho pocity.

Předložená bakalářská práce poukazuje na to, že v současné době a při velkém množství individualit v osobnostech všech dětí se přístupy pedagogů musejí mnohdy přizpůsobovat okolnostem a je důležité nepodléhat zažitým stereotypům a předsudkům.

Seznam použitých zdrojů

ASSENZA, D. aj., 2007. Centrum inovativního vzdělávání. 4. díl, *Individuální přístup k pomoci jiným, začlenění minorit.* Olomouc: A & M Publishing. ISBN 978-80-903654-3-8.

BALVÍN, J., 2000. *Romové a pedagogika: 15. setkání Hnutí R na Technické univerzitě v Liberci 24.–25. března 2000*. Ústí nad Labem: Hnutí R. ISBN 80-902461-3-3.

BALVÍN, J., 2004. Osobnosti národnostních menšin v multikulturní výchově. *Pedagogická orientace* [online], roč. 14, č. 3, s. 62–67. ISSN: 1805-9511. Dostupné z: https://journals.muni.cz/pedor/issue/view/632

BALVÍN, J., 2004. *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém.* 1. vyd. Praha: Radix. ISBN 80-86031-78-9.

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

BARTOŇOVÁ, M., 2005. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Brno: MSD. ISBN 80-866633-37-3.

BAZALOVÁ, V., URBÁNIKOVÁ, M., KONEČNÝ J., 2019. *Společní vzdělávání romských a neromských dětí* [online]. [vid. 20. 3. 2022]. Dostupné z: https://www.ochrance.cz/uploads-import/projekt_ESF/00_2019_VA/KULATE_STOLY/02_19_Spolecne_vzdelavani_romskych_a_neromskych_deti/02_19_Spolecne_vzdelavani_romskych_a_neromskych_deti_PREZENTACE.pdf

DĚDIČ, M., 2001. Sociálně pedagogické aspekty výchovy a vzdělávání romských dětí. *Pedagogická orientace* [online], roč. 11, č. 2, s. 71–74 [vid. 4. 10. 2021]. ISSN: 1805-9511. Dostupné z: https://journals.muni.cz/pedor/issue/view/662

GRAF, S., KOVÁČOVÁ, S., 2016. Jak snižovat předsudky? Teorie meziskupinového kontaktu. *Československá psychologie*. Praha: Academia, roč. 60, č. 2, s. 185–196. ISSN: 0009-062X.

INKLUZE V PRAXI – PODPORA SPOLEČNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ V PEDAGOGICKÉ PRXI, 2021. *Co je inkluze ve škole?* [online]. [vid. 4. 11. 2021]. Dostupné z: http://www.inkluzevpraxi.cz/apivb/co-je-inkluze

JANOŠOVÁ, P., aj. 2016. *Psychologie školní šikany.* 1. vyd. Praha: Grada. ISBN: 978-80-247-2992-3.

JARKOVSKÁ, L., aj., 2015. *Etnická rozmanitost ve škole: stejnost v různosti*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0792-4.

KLAPKO, D., 2016. Prolínání mocenských diskursů v týdeníku Učitelské noviny: sociální inkluze romských žáků v českém školství. *Pedagogická orientace* [online], roč. 26, č. 2. S. 202–227 [vid. 14. 10. 2021]. ISSN: 1805-9511. Dostupné z: https://journals.muni.cz/pedor/issue/view/419

KOHOUT-DIAZ, M., BITTNEROVÁ, D., LEVÍNSKÁ, M., 2018. Limity inkluze ve vzdělávání romských dětí v České republice: boj o identitu žáka. *Pedagogická orientace* [online], roč. 28, č. 2, s. 235–268 [vid. 4. 10. 2021]. ISSN: 1805-9511. Dostupné z: https://journals.muni.cz/pedor/article/view/10337/pdf

MIOVSKÝ, M., 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-247-1362-4.

MŠMT, 2021. *Školský zákon ve znění účinném ode dne 27. 2. 2021* [online]. [vid. 4. 11. 2021]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-27-2-2021

NAVRÁTIL, P., 2003. *Romové v české společnosti*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-741-8.

NĚMEC, J., 2009. Sociální kulturní determinanty a strategie edukce romských žáků. *Orbis Scholea* [online], roč. 3, č. 1, s. 99-120 [vid. 25. 11. 2021]. ISSN 1802-4637. Dostupné z: https://karolinum.cz/data/clanek/5393/OS_3_1_0099.pdf

ORAVCOVÁ, J., 2004. Etnické postoje a výchova k toleranci. *Pedagogická orientace* [online], roč. 14. č. 3. s. 53–63 [vid. 4. 10. 2021]. ISSN: 1805-9511. Dostupné z: https://journals.muni.cz/pedor/issue/view/632

PETR ŠAFRÁNKOVÁ, A., HUMENSKÁ, T., 2017. Postojová orientace učitelů ve vztahu k sociálně znevýhodněným žákům a jejich vzdělávání. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání* [online], roč. 7, č. 2, s. 47–72 [vid. 25. 11. 2021]. ISSN 1804-526X. Dostupné z: https://lifelonglearning.mendelu.cz/media/pdf/LLL_20170702047.pdf

PROKOP, D., 2020. *Slepé skvrny. O chudobě, vzdělávání, populismu a dalších výzvách české společnosti*. 2. rozš. vyd. Brno: Host. ISBN 978-80-275-0308-7.

PROKOP, D., TABERY, P., BUCHTÍK, M., DVOŘÁK, T., PILNÁČEK, M., 2019. *Rozdělení svobodou. Česká společnost po 30 letech.* Praha: Radioservis a. s. ISBN: 978-80-88286-08-0.

ŠIŠKOVÁ, T., aj., 2008. *Výchova k toleranci a proti rasismu: multikulturní výchova v praxi*. 2. aktual. vyd. Praha: Portál. ISBN: 978-80-7367-182-2.

ŠOTOLOVÁ, E., 2008. *Vzdělávání Romů*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1524-0.

URBAN, D., KAJANOVÁ, A., 2009. Vzdělání jako klíčová oblast integrace Romů v České republice. *Atropowebzin* [online], č. 1. s. 41–46 [vid. 4. 10. 2021]. ISSN: 1801-8807. Dostupné z: http://www.antropoweb.cz/webzin/index.php/webzin/article/viewFile/155/156

VÁGNEROVÁ, M., 2012. *Psychopatologie pro pomáhající profese.* 5. aktual. a dopl. vyd. Praha: Portál. ISBN: 978-80-262-0225-7.

VÁGNEROVÁ, M., 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání.* 2. dopl. a přeprac. vyd. Praha: Karolinum. ISBN: 978-80-246-2153-1.

VÍTEČKOVÁ, M., PROCHÁZKA, M., NAJMONOVÁ, M., 2018. Vnímání jinakosti dětmi na prvním stupni základních škol. *Pedagogická orientace* [online]. roč. 28, č. 2, s. 290–305 [vid. 4. 10. 2021]. ISSN: 1805-9511. Dostupné z: https://journals.muni.cz/pedor/article/view/10339

VÍTKOVÁ, M., 2004. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-7315-071-9.

VÍTKOVÁ, M., aj., 2007. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami I.* Brno: Paido. ISBN: 978-80-7315-163-8.

VLÁDA ČR, 2010. *Koncepce romské integrace na období 2010–2013* [online]. [vid. 1. 11. 2021]. Dostupné z: https://www.vlada.cz/assets/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/Koncepce-romske-integrace-2010---2013.pdf

VLÁDA ČR, 2021. *Strategie rovnosti, začlenění a participace Romů (Strategie romské integrace) 2021–2030* [online]. [vid. 20. 3. 2022]. Dostupné z: https://www.vlada.cz/cz/ppov/zalezitosti-romske-komunity/aktuality/strategie-rovnosti--zacleneni-a-participace-romu-strategie-romske-integrace-2021_2030-188413/

VLÁDA ČR, 2021. *Zpráva o situaci národnostních menšin v České republice za rok 2020* [online]. [vid. 1. 11. 2021]. Dostupné z: https://www.vlada.cz/cz/ppov/rnm/aktuality/zprava-o-situaci-narodnostnich-mensin-v-ceske-republice-za-rok-2020-190736/

VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I, aj., 2008. *Sociální psychologie.* 2. přeprac. a roz. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN: 978-80-247-1428-8.

Seznam příloh

Příloha č. 1: Pomocné otázky do rozhovoru

Příloha č. 1

Otázky do rozhovoru:

Hlásíte se Vy a Vaše rodina veřejně k romské minoritě?

Jak vzpomínáte na své školní dětství na základní škole?

Jaký byl přístup a chování vašeho okolí vůči Vám na ZŠ?

Jak jste se cítili na základní škole?

Jak vypadaly vztahy na základní škole? Mezi Vámi a spolužáky a Vámi a zaměstnanci školy?

Jaké byly silné zážitky na základní škole?

Jaká máte vztah ke vzdělání? Jaký vidíte užitek ve vzdělání?

Co si myslíte, že by se mělo změnit v přístupu k romským žákům na ZŠ?

Jak obecně s odstupem času hodnotíte své působení na ZŠ?

Jaký vliv a dopady měla základní škola na Váš další život?

Jaký vztah ke školství má Vaše rodina?