

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Diplomová práce

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky a logopedie

**Vzdělávání romských žáků na základní škole
z pohledu učitelů**

Diplomová práce

Autor:	Bc. Veronika Běhalová
Studijní program:	N7506 Speciální pedagogika
Studijní obor:	Speciální pedagogika rehabilitační činnosti a management speciálních zařízení
Vedoucí diplomové práce:	Mgr. Martin Kaliba

UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ

Pedagogická fakulta

Akademický rok: 2014/2015

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Veronika Běhalová**
Osobní číslo: **P13394**
Studijní program: **N7506 Speciální pedagogika**
Studijní obor: **Speciální pedagogika rehabilitační činnosti a management speciálních zařízení**
Název tématu: **Vzdělávání romských žáků na základní škole z pohledu učitelů**
Zadávající katedra: **Katedra speciální pedagogiky**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cílem diplomové práce je zmapovat, jak nahlíží pedagogové na vzdělávání žáků romského etnika na základní škole a jejich postavení v kolektivu třídy. Teoretická část se bude zabývat historií Romů, jejich kulturou a problematikou vzdělávání. V empirické části bude rozebráno výzkumné šetření, jehož cílem je zjistit, jak pedagogové vnímají romské žáky ve vztahu k jejich edukaci a klimatu ve třídě. Ke sběru dat bude využita metoda rozhovoru, případně dotazníku.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Seznam odborné literatury:

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Martin Kaliba

Katedra speciální pedagogiky

Datum zadání diplomové práce:

17. února 2014

Termín odevzdání diplomové práce:

26. března 2015

L.S.

doc. PhDr. Pavel Vacek, Ph.D.

děkan

doc. PhDr. Tibor Vojtko, Ph.D.

vedoucí katedry

dne

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci „Vzdělávání romských žáků na základní škole z pohledu učitelů“ zpracovala samostatně a uvedla v ní všechny použité literární a jiné odborné zdroje.

V Hradci Králové dne:.....

.....

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla poděkovat Mgr. Martinovi Kalibovi za podnětné připomínky a pomoc při odborném vedení mé diplomové práce.

Dále bych ráda poděkovala pedagogům, kteří se podíleli na výzkumném šetření.

Zvláštní poděkování si zaslouží rodina a přítel, kteří mě podporovali a byli oporou po celou dobu studia.

Anotace

BĚHALOVÁ, V. *Vzdělávání romských žáků na základní škole z pohledu učitelů*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2015. 146 s. Diplomová práce.

Cílem diplomové práce je zmapovat, jak nahlíží pedagogové na vzdělávání žáků romského etnika na základní škole a jejich postavení v kolektivu třídy. Teoretická část se bude zabývat historií Romů, jejich kulturou a problematikou vzdělávání. V empirické části bude rozebráno výzkumné šetření, jehož cílem je zjistit, jak pedagogové vnímají romské žáky ve vztahu k jejich edukaci a klimatu ve třídě. Ke sběru dat bude využita metoda rozhovoru, případně dotazníku.

Klíčová slova: historie, Romové, vzdělávání romských žáků.

Annotation

BĚHALOVÁ, V. *Education of Roma pupils in primary school from the perspective of teachers*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2015. 146 pp. Diploma Degree Thesis.

The aim of diploma thesis is to explore how teachers regarded the education of Roma pupils in primary school and their position in a class. The theoretical part will deal with the history of the Roma, their culture and education issues. In the empirical part the research will be discussed whose goal is to determine how teachers perceive Roma pupils in relation to their education and climate in the classroom. For data collection will be used interview or questionnaire.

Keywords: history, Roma, education of Roma pupils.

Obsah

Úvod.....	11
I TEORETICKÁ ČÁST	
1 HISTORIE ROMŮ	12
1.1 Pravlast a počátky migrace	13
1.2 Příchod do Evropy	14
1.3 Romové na našem území	17
1.3.1 Vzdělávání romských dětí v historickém kontextu u nás od 1. poloviny 20. století.....	21
2 KDO JSOU ROMOVÉ?	24
2.1 Dělení.....	24
2.2 Tradiční romská rodina.....	25
2.3 Tradice, zvyky	30
2.4 Psychické zvláštnosti.....	33
2.5 Jazyk	34
2.5.1 Fonetická a intonační interferenční oblast	36
2.5.2 Gramatická a sémanticko-lexikální interferenční oblast.....	37
2.6 Vybrané aspekty romské kultury	38
3 VZDĚLÁVÁNÍ ROMŮ	40
3.1 Vztah romských rodičů ke vzdělávání.....	41
3.2 Vzdělávací předpoklady romských dětí.....	44
3.3 Školský systém	46
3.3.1 Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR (2011–2015)	46
3.3.2 Strategie romské integrace do roku 2020	48
3.3.3 Mateřská škola.....	49
3.3.4 Základní škola	50
3.3.5 Střední školství.....	53
3.3.6 Podmínky pro integraci Romů ve vzdělávání	55
3.3.6.1 Přípravné třídy základní školy	55
3.3.6.2 Asistent pedagoga pro sociálně znevýhodněné žáky	56
3.4 Příčiny neúspěchu romských žáků ve vzdělávání a možnosti řešení	57

3.5	Postavení romského žáka v kolektivu třídy	60
3.6	Osobnost pedagoga	61
3.7	Multikulturní výchova	62
3.8	Vybrané zahraniční zkušenosti	63

II PRAKTICKÁ ČÁST

4	CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	66
4.1	Cíl práce a výzkumné otázky	66
4.2	Metodologie	66
4.3	Charakteristika výzkumného souboru a průběh šetření	67
4.4	Analýza získaných dat	69
5	ZÁVĚRY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	89
5.1	Závěry pro speciálně pedagogickou teorii	89
5.2	Závěry pro speciálně pedagogickou praxi	94

Shrnutí.....	98
--------------	----

Seznam použité literatury

Seznam tabulek

Seznam zkratk

Seznam příloh

Úvod

K výběru tématu mé diplomové práce mě inspirovala především praxe v prvním ročníku magisterského studia, při níž jsem strávila týden v prostředí Komunitního centra Amaro Phurd – Pražská patřící pod občanské sdružení Salinger. Zde jsem působila jako asistentka při realizaci výchovně-vzdělávacích a volnočasových programů, kterých se účastnily romské děti ve věku 3–15 let. Téma Romů mi bylo vždy blízké a práce s touto minoritou v komunitním centru mě hned od počátku velmi zaujala. V rámci praxe jsem také při práci pravidelně narážela na oblast vzdělávání a různé pohledy na ni, proto jsem se rozhodla tomuto tématu dále věnovat.

Vzdělávání je považováno za důležitou součást života, která nás připravuje zejména na budoucí profesní uplatnění. U Romů (samozřejmě ne u všech) však bývá vztah k edukaci poněkud odlišný, škola je často chápána jako nutné zlo a školní docházka nezdídkou kdy končí již na základní škole. Problémem může být i nepřijetí romských žáků mezi spolužáky. Právě zkušenosti se vzděláváním na základní škole považuji za klíčové pro další rozhodování o studiu, proto se zaměřím právě na tuto etapu školní přípravy. **Cílem** diplomové práce je zjistit, jak pedagogové vnímají vzdělávání romských žáků na základních školách.

Práci rozčlením na část teoretickou a praktickou. **Teoretickou část budou tvořit tři kapitoly.** V první kapitole přiblížím historii Romů, jejich pravlast, migraci, příchod do Evropy a na naše území. Ve druhé kapitole se budu věnovat tomu, kdo vlastně Romové jsou. Zaměřím se na tradiční romskou rodinu, tradice a zvyky, dále psychické zvláštnosti, romštinu a vybrané aspekty romské kultury. Třetí kapitolu zacílím na vzdělávání Romů, konkrétně jejich vztah k edukaci, vzdělávací předpoklady, školský systém. Opomenuty nebudou ani příčiny neúspěchu, postavení romského žáka v kolektivu třídy, ale také osobnost pedagoga jako důležitá součást vzdělávání. Prezentována bude rovněž multikulturní výchova a vybrané zahraniční zkušenosti se vzděláváním romských žáků.

Praktickou část budou tvořit dvě kapitoly. Ve čtvrté kapitole zaměřené na charakteristiku výzkumného šetření uvedu zvolené cíle, výzkumné otázky a metody šetření. Dále zmíním údaje o výzkumném souboru a průběhu šetření. Důležitou součástí bude samotná analýza získaných dat. V poslední kapitole představím závěry pro teorii a praxi.

I TEORETICKÁ ČÁST

V této práci bude pod **pojmem Romové** (pokud nebude uvedeno jinak) míněna etnická skupina se společnou identitou. Co se týče terminologie, v literatuře jsem narazila na různá označení příslušníků majoritní společnosti ve vztahu k romské minoritě, např. Nerom, Gádžo či ne-Rom. Pro účely své práce jsem se rozhodla užívat třetí uvedený termín, jelikož mi přijde ze jmenovaných nejvhodnější a nejlépe uchopitelný.

1 HISTORIE ROMŮ

„Není čistšího zdroje radosti a naděje než pochopení, že za různými tvary je ukryta jednota, že zdánlivě nesrozumitelné odlišnosti vyvěrají z jedné podstaty.“

(Hübschmannová, 1998, s. 7)

Výše uvedený citát výstižně ilustruje fakt, že ačkoli se můžeme od sebe navzájem lišit, nejde o to vnímat rozdíly jako zdroj chyb a problémů, naopak – jde o vzájemné porozumění a pochopení, že vše vychází z jednoho společného základu. Jak však historie (ovšem i současnost) ukazuje, ne vždy jsme toto moudro schopni vidět. Řada autorů (namátkou Kenrick, 2003; Horváthová, 2002) dokládá, že Romům byl dříve připisován **tajemný původ**, který souvisel nejen s jejich fyzickými atributy, ale také způsobem života. Postupem času tak vzniklo velké množství teorií, odkud pocházejí a co jsou zač. K některým těmto hypotézám přispěli sami Romové, ať už záměrně či došlo k nedorozumění.

Podle Kenricka (2003) první skupiny přicházející do střední a západní Evropy lidé tehdy označovali jako **Bohemy, Egyptany či Saracény** (saracén = pohan, divoch). V této době se začaly šířit různé příběhy, odkud Romové pocházejí, např. že je jejich původ odvozen od Noemova syna Cháma či od kněží bohyně Isis. Za Egyptany a Bohemy se označovali Romové sami, zvláště když jednali o průchodu určitou oblastí s úředníky a pány. Díky znalostem léčivých rostlin a čtení z ruky je Řekové nazývali jménem kacířské sekty **Atsingani**, právě od toho se odvozuje označení Cikáni. Anglický výraz Gypsy či francouzské Gitan jsou komoleninami jména Egyptian, pod kterým byli ve středověku známí v řadě zemí. Skupiny kočovníků objevující se ve 14. století v západní Evropě hlásaly, že přišly z Malého Egypta (oblast v Řecku). Tím ovšem došlo k záměně s africkým Egyptem, a tak byl

přiliv Romů zaměňován za migraci Izraelitů. Teprve v roce 1780 si několik učenců všimlo podoby romštiny se severoindickými jazyky, např. hindštinou.

Zajímavým způsobem znázorňuje historii Romů video, které je zveřejněné na webových stránkách Open society Foundations (Zdroj: Gypsies, Roma, Travellers: An animated history, dostupné z: www.opensocietyfoundations.org).

1.1 Pravlast a počátky migrace

Obecně se za **pravlast** Romů považuje **Indie**, konkrétně oblast severozápadu, v místech dnešního Pandžábu a Radžastánu. Jak uvádí Cohn (2009), o indickém původu není pochyb. Důkazem je fakt, že romština vykazuje lexikální výpůjčky z jazyků Středního východu, zvláště pak perštiny, kurdštiny, arménštiny, ale také je patrný vliv řečtiny. Romové bývali kočovníci, kteří jezdili v krytých vozech (později karavanech) a provozovali nejrůznější řemesla. První, kteří přišli do Evropy, svůj původ znali. O původu nových přistěhovalců však existuje řada hypotéz.

K opouštění Indie docházelo zřejmě mezi 3.–10. stoletím. Důvodů migrace mohlo být hned několik. Horváthová (2002) hovoří o neustálých **změnách a nepokojích** v Indii. Pro příklad si uveďme dobytí severní Indie ve třetím století perským šáhem Erdešírem, tím se oblast stala perskou kolonií, což vedlo některé tamější obyvatele k odchodu do Persie za prací. Přistěhovalci mluvili příbuznými jazyky a vyznávali hinduismus, nebylo tedy divu, když mezi sebou začali domlouvat sňatky potomků. Důvodem toho byl také fakt, že Peršané odmítali, aby jejich děti uzavřeli manželství se snědšími Indy. Takto vznikla nová etnická skupina, jejíž příslušníci se nazývali Domové (dom = člověk). Hlávka d se později změnila na r, čímž vznikl výraz Rom. Dalším důvodem odchodu z vlasti mohlo být hledání lepšího **živobytí** či také přísný **kastovní systém**.

Původní název **Domové** ovšem získal řadu dalších variant. Ty se odvozovaly od oblastí, ve kterých se výraz užíval v závislosti na struktuře vlastního jazyka. Nečas (2005, s. 13) takto popisuje: „*Indická cerebrální souhlávka d byla pak vlivem okolních jazyků nahrazována jinými, např. předopatrovým d, bokovým l nebo kmitovým r: původní vlastní jméno Domové se tak měnilo v arabském kontextu na Domové, v arménském na Lomové a v evropském většinou na Romové.*“

Po dobytí Persie Araby byla část tamních obyvatel zavlčena na Blízký východ. Stejnou cestou putovali také další Romové z Persie. Jiná část těchto obyvatel

byla se změnou vlády vykázána do Antiochie, po dobytí města Řeky se stali obyvateli Byzantské říše. Někteří se proto vydali na středomořské ostrovy (Kréta), jiní putovali do Evropy přes arménské kolonie ležící na sever od Antiochie. Zaznamenán je také přesun do hlavního města říše, Cařihradu, odkud **cesta do Evropy** vedla přes Bosporskou úžinu směrem na Balkán. Další se vydali na severozápad, část zamířila také na jih, tedy na Arabský poloostrov a přes něj do Egypta až na Pyrenejský poloostrov (Kenrick, 2003; Nečas, 2002).

Odchod Romů z asijských oblastí do Evropy měl několik důvodů. Jedním z nich byla morová epidemie v Cařihradu kolem roku 1347, další vlna odešla přibližně o 40 let později, protože Řeky porazili Turci. Roku 1400 došlo k bitvě u Aleppa a postupu Mongolů, migrace Romů tak byla z velké části spojena s **potřebou bezpečí**. Kočovníci ovšem putovali z Indie i směrem na sever do střední Asie, hlavně Tádžikistánu, jiní dokonce na východ do čínské oblasti Kašgar (Kenrick, 2003).

1.2 Příchod do Evropy

V Evropě budili Romové značnou pozornost, proto se poměrně brzy můžeme setkat s **prvními zmínkami** o jejich pohybu na našem kontinentu. Ve svých počátcích šlo o ojedinělé záznamy z převážně jižních a východních zemí, později se však zprávy o skupinách osob se snědou pletí šířily jako vlaš tovky. Šotolová (2011) popisuje, že roku 1322 popsal františkán Simeon Simeonis skupinu Romů, která žila ve stanech arabského typu a v jeskyních nedaleko města Candia na Krétě. V roce 1348 byly viděny skupiny Romů v Srbsku. Ve druhé polovině 14. století se objevují na Korfu. Roku 1378 udělil privilegia pro skupinu Romů benátský dóže. O šest let později se zprávy o Romech objevují na Kypru a západním pobřeží Peloponéskeho poloostrova. Během 14. století se romské skupiny dostaly do rumunského Valašska a do Čech, do roku 1430 pak po celé západní Evropě. Putování po severní Evropě bylo popsáno v první polovině 16. století. Z jihu se dostávají do Ruska roku 1501, roku 1721 se ocitají až na Sibiři. Romové migrovali také do Afriky či Ameriky, zejména do Brazílie byli deportováni v 17. století z Portugalska a Španělska, později také anglickými a francouzskými úřady. Na počátku 16. století kočují téměř po celé Evropě, poté dochází k oslabení migrace, délka cest se zkracuje a omezuje na prostor

uvnitř národů a regionů, což souviselo s rozvojem obchodu a řemesel. Po prvních migračních vlnách následovaly další.

Zpočátku zvědaví obyvatelé měst kupovali od romských kočovníků ručně vyráběné zboží, s obdivem pozorovali akrobaty a nechávali si číst z ruky, jednoduše neznámí kočovníci sloužili pro pobavení (Kenrick, Puxon, 2000). Typickým rysem bylo, že každá kočovná skupina měla svého vůdce. Uskupení se při putování různě dělila, stále však mezi sebou udržovala spojení a předávala si potřebné informace. Podle Horváthové (2002) se jednalo někdy i o opisy průvodních listů neboli glejtů, které vydal panovník pro zajištění bezpečné cesty daným územím. Postupem času se ovšem **vztah k Romům** začal měnit, jejich odlišný vzhled, jazyk, zvyky a způsoby zábavy působily jako trn v oku. Stejně tak i fakt, že ačkoli se prezentovali jako křesťané, nekladli důraz na pravidelné křesťanské rituály, neuznávali také církve jako prostředníka mezi sebou a Bohem. Nedůvěra k církvi se násobila v dobách, kdy byli Romové vyháněni a nesetkali se u duchovních s pomocí.

Postavení jim neulehčily ani **domněnky**, že jsou tatarští či turečtí špehové. Spolu s církví nenávistně vystupovaly vůči přistěhovalcům také cechy, čímž se začala u některých Romů rozvíjet kriminální činnost z důvodu zajištění obživy. Přisuzována jim byla také vina, např. v jednom příběhu šlo o Bohem zatracený lid, který odmítl poskytnout útočiště Josefovi a Marii při útěku z Egypta. K absurdním obviněním, která prohloubila nedůvěru a konflikty, přibývalo např. vykopávání mrtvol a jejich pojídání či šíření chorob (Kenrick a Puxon, 2000). Všechny tyto smyšlené příběhy byly samozřejmě později vyvráceny, bohužel i tak stačily zasít semínka pochybnosti a nedůvěry vůči novým přistěhovalcům. Na většině území Evropy nebyli Romové vítáni, množství tzv. **proticikánských nařízení** se rychle množilo. Jak však správně poznamenává Kohoutová (in Lhoťan a kol., 2012), nařízení o vyhoštění nemohla být plně účinná. Romové neměli kam odejít, protože v sousedních zemích platily podobné vyhlášky.

Roku 1418 přibližně 200 Romů tábořilo před Bernem, rozlítli tím však místní obyvatele, kteří si vynutili **zákaz jejich pobytu**. V roce 1427 je pařížský arcibiskup exkomunikoval z církve a od té doby se postoj obyvatel k Romům radikálně změnil. Vlády jednotlivých evropských zemí vydávaly nařízení, ve kterých je vykazovaly ze svých území, přičemž pokud byli dopadeni, mučily je, mržaly a často následně popravily. Zabití Romů se nepovažovalo za trestné, spíše naopak (Navrátil, in Balvín a kol., 2008). Roku 1471 vyhlásil sněm na území dnešního Švýcarska zákaz

ubytování a poskytnutí přístřeší Romům. Podobně roku 1500 byl vydán augburnský edikt o jejich vypovězení z Německa. O čtyři roky později nařídil Ludvík XII. správci v Rouenu, aby vyhledal a poté vyhostil všechny „egyptské vagabundy“, i kdyby měli ochranné glejty. Po roce 1557 měli lidé povolení zacházet dle libosti při potírání tzv. tureckých špehů, v praxi tedy mohl být Rom kýmkoli beztrestně zabit. O 20 let později bylo obviněno a následně oběšeno několik britských Romů kvůli spolčování s Egyptany a napodobování jejich způsobu života, jazyka i chování. Leopold I., římskoněmecký císař a český a uherský král, je v roce 1688 vykázal ze svého území a o 11 let později je prohlásil za psance, kteří mohli být bez jakékoli milosti **vraždění a týrání**. V represí pokračoval také císař Karel VI. Podle nařízení pruského krále Bedřicha Viléma I. roku 1725 měli být romští příslušníci starší 18 let oběšeni (Miko, 2009).

V roce 1926 si Romové postavili první školu pro své děti v Užhorodě (Unucková, 2007). Vyústěním represe a symbolem masového vyvražďování Romů se stala **druhá světová válka**, která z nich udělala (podobně jako z židovských obyvatel) nepohodlný a méněcenný druh, jenž si nezasluhuje život. Kenrick a Puxon (2000) hovoří o „vědeckých“ výzkumech Romů, jež měly potvrdit jejich protispolečenskou povahu, v čele této honby stál doktor Ritter. Právě ten se zasloužil o to, aby jim byly nejpozději do roku 1944 vystaveny klasifikační doklady sloužící pro identifikaci. Pomocí výsledků a nátlaků sestavoval genealogické tabulky, díky nimž vystopoval i dobře skryté romské příslušníky. Rasoví vědci označovali Romy jako jedince nemorální, kriminální, štitící se práce a nevzdělatelné. Všechny rádoby odborné posudky směřovaly k jejich deportaci, sterilizaci a likvidaci. Roku 1938 vznikla Říšská centrála po potírání cikánských nepravostí, která řídila výzkum a řešení tzv. cikánské otázky. První tábor pro Romy se zřídil roku 1934, od roku 1941 nesměli cestovat ani obchodovat, byli přidělováni do stálých pracovních míst. Následující rok proběhly první deportace do Polska. Věznění Romové byli označeni černým trojúhelníkem.

Oproti okupovaným zemím měli **spojenci Německa** a tzv. loutkové státy v rozhodování o osudu Romů víceméně volnou ruku, můžeme se tak setkat s různým stupněm perzekuce. Podle Kenricka a Puxona (2000) šlo v případě Bulharska o relativní tolerování, v Maďarsku byli např. romští muži a muži z jiných etnických menšin zařazeni do armády místo Maďarů a posíláni na východní frontu. Do armády se odváděli muži a mladiství také v Itálii, ovšem rodinné skupiny byly soustředěny

do dočasných táborů a později vyvezeny na ostrovy obklopující Itálii. Příkladem může být exil na Sardinii, kde Romy vysadili a ponechali vlastnímu osudu, tábor ani stráž nebyla zřízena. Horší situace panovala v Benátkách, které se dostaly pod německou vojenskou správu. Drastickým způsobem se řešila situace Romů v Chorvatsku a Bosně, jíž velela fašistická milice zvaná Ustašovci.

Válečné období bylo pro Romy zničující. Přeživší se museli vyrovnávat jak se ztrátou rodiny a blízkých, tak s otázkami, co bude dál. **Po roce 1945** se situace z postupné fyzické likvidace často mění na nucenou asimilaci. K výrazným změnám v přístupu k Romům dochází teprve ke konci 20. století, kdy nabývají na síle snahy o jejich emancipaci, vznikají romské spolky podporující kulturu a vzdělávání. Organizují se celosvětové sjezdy. Horváthová (2002) uvádí, že v roce 1971 se konal první světový romský sjezd v Londýně. O šest let později výbor OSN přiznal Romům statut národa a národnostní menšiny, čímž jim zajistil základní politická práva.

1.3 Romové na našem území

Dle Kamiše (1999) žijí Romové na území Čech, Moravy, Slezska, Slovenska a Uher už více jak 700 let. Ačkoli **první zmínky** o jejich pohybu na našem území pochází ze 14. století, hromadně se objevují až později. Z počátku 15. století pochází zprávy o Romech-Egyptanech. Šotolová (2011) zmiňuje, že právě v tomto století u nás byly pro Romy příznivější podmínky než v jiných zemích, proto dochází k jejich značnému přílivu.

S nástupem Habsburků na trůn se **přístup** k Romům mění, vládní orgány proti nim vystupují jak z důvodu zachování bezpečnosti (viz fakt, že je brali jako turecké špehy), tak také proto, že byli pokládáni za společenské břemeno. Roku 1538 vydal brněnský sněm usnesení, že Romové mají být vypovězeni ze země. O 38 let později moravský zemský sněm zakázal rolníkům, aby je nechávali na svých gruntech. Koncem 16. století se zprávy o přítomnosti Romů v Českých zemích dále množí. Na sklonku 17. století je vykázal ze země již zmíněný Leopold I., zároveň je zbavil právní ochrany (Kamiš, 1999).

V roce 1706 Josef I. nařídil podél hranic umístit výstražné tabule s nápisy a vyobrazením Romů, v případě porušení zákazu čekalo muže oběšení, ženy a děti zmrskání (Miko, 2009). Jedny z prvních **asimilačních snah** lze nalézt u císařovny

Marie Terezie, která ustanovila Romům povinnost usadit se, platit daně a sloužit na panství. Platil zákaz užívání romštiny a obchodování s koňmi. Romské děti ve věku dvou až čtyř let byly odebrány a dány na výchovu do rolnických rodin, v deseti letech měly jít do služby nebo se věnovat řemeslu. Jejich kontakt s rodiči byl zakázán a trestán. Upustit se rovněž mělo od označení Cikán, novým jménem měl být Újmagyar (Nový Maďar), výraz se však neujal. Roku 1782 vydal **Josef II.** nařízení, podle kterého museli Romové posílat děti do škol, chodit do kostela a dodržovat křesťanské svátky. Podle Šotolové (2011) jim měla vrchnost přidělit pozemky, kde by si postavili obydlí a věnovali se rolnictví. Asimilační snahy obou panovníků ovšem nevedly ke kýženému výsledku jednak díky násilným metodám, ale také díky tomu, že vrchnost nechtěla kvůli ztrátě financí poskytovat Romům pozemky aj. Proces tedy skončil nedokončen po smrti obou panovníků, další habsburští panovníci o podobné řešení neměli zájem. V 19. století sílí **tlak na kontrolu** Romů, kteří museli mít platný cestovní pas a později prokazovat také řádný způsob obživy. Pakliže toto nedoložili, měli být vykázáni ze země, následně souzeni za tuláctví a umístění do donucovacích pracoven.

V letech 1922–1924 žilo podle sčítání obyvatel na území Československa 56 266 Romů. Slovenští Romové tvořili největší skupinu. Druhou nejpočetnější tvořili čeští a moravští Romové, kteří se navzájem odlišovali zejména způsobem života. Moravští Romové žili polousedle či usedle, čeští kočovali. Dále se na našem území vyskytovali maďarští Romové a Sinti (Kohoutová, in Lhoťan a kol., 2012). Za první republiky také vznikl **zákon č. 117 o potulných Cikánech** z roku 1927, jehož základem se stala evidence Romů. Ke kočovníkům se počítali i polousedlí Romové. Kočovat a tábořit se smělo jen v rámci jednotlivých rodin, navíc pouze na základě kočovnického listu. Zákon také umožnil, aby státní správa vyhlásila držitelům tzv. cikánských legitimací zákaz vstupu na některá místa (např. lázně, části měst atd.).

Za protektorátních podmínek došlo k jejich **masovému vyvražďování**, kdy přibližně z 8 000 Romů přežilo zhruba 600 osob. Nejpozději do ledna roku 1940 se museli trvale usadit, kdo neuposlechl, měl být navržen k zařazení do kárných pracovních táborů. **Na Slovensku** byli také perzekuováni, nicméně zde jejich genocida neproběhla. V tehdejší společenské struktuře vesnic měli Romové specifické místo, např. měli výlučný monopol v poskytování hudby vesničanům. To ovšem nebyl jediný důvod. Řada z nich nabízela občanům služby či výrobky, které

nebyly běžně dostupné, podle toho se také nazývaly jako tzv. cikánská práce, např. výroba rydla k pluhům, nepálených cihel atd. Stejně tak pro mnohé bylo výhodnější využít romského kováře, který své výrobky směňoval za potraviny místo peněz. Před koncem války i na Slovensku začaly přípravy k hromadné likvidaci Romů, díky jejímu konci však k tomu již nedošlo (Hübschmannová, 1998).

„Opatření proti protektorátním Romům, jako byl zákaz kočování a násilný přechod k usedlému životu, evidenční soupisy a konečně i první pokusy o koncentraci v prostředí kárných pracovních táborů, byla v podstatě zostřovaným pokračováním protiromské politiky z předcházejícího vývojového období. Teprve po definitivním začlenění úřadů do aparátu okupantů mohla být zahájena nezastřená perzekuce Romů a protektorát se na tomto poli velmi rychle a bez výhrad přizpůsobil říšskému vzoru.“ (Nečas, 1994, s. 41)

Roku 1940 byly otevřeny kárné pracovní **tábory v Letech u Písku a Hodoníně u Kunštátu**. O rok později se přejmenovaly na sběrné, ty však byly koncem července roku 1942 zrušeny. Poté se staly koncentračními tábory pro asociální Romy a jejich rodiny z celého území (Kamiš, 1999). Vzhledem k tomu, že se jejich kapacity velmi rychle naplnily, museli být Romové umisťováni také do táborů za hranicemi. **Podmínky** byly ve všech ohledech **otřesné**, nezřídka kdy uvěznění lidé umírali ještě předtím, než měli být transportováni do německých a polských táborů. Nečas (1995) na základě tehdejších úředních záznamů dokládá, že táborem v Letech prošlo více jak 1 200 Romů, průměrně zde bylo 600–800 osob současně. V Hodoníně vzrostla kapacita z původních 300 osob na 800 a celkový počet internovaných byl stejný jako v táboře v Letech. Romové z Čech a Moravy tvořili v Osvětimi druhou nejpočetnější národnostní skupinu. Ke konci roku 1942 docházelo k deportacím Romů do vyhlazovacích táborů.

Po válce migrovala velká vlna maďarských a rumunských Romů na Slovensko, odtud někteří spolu se slovenskými Romy putovali do Čech, Moravy a Slezska. Krátce po roce 1945 se začaly opět vršit návrhy na zřízení pracovních táborů a převýchovných středisek pro Romy. Reakce většiny institucí však byla na podobné řešení zamítavá, proto nakonec návrh ministerstvo stáhlo. V roce 1947 se tak jejich počet u nás pohyboval kolem 100 000. V roce 1950 dochází k výraznému posunu. **Romové** jsou chápáni **jako oběti** vykořisťování předchozích režimů, proto se cílem stala snaha vyrovnat jejich postavení s majoritou (Pavelčíková, 2004).

Přijetím **zákona o trvalém usazování kočujících a polokočujících osob** z roku 1958 docházelo k umisťování Romů do osad na východě Slovenska. Od roku 1965 se však prosazovala opačná strategie, tedy likvidování izolovaných osad a **přesun** části obyvatel do oblastí Čech, Moravy a Slezska. Díky přesunu zanikaly tradiční rodové komunity, se kterými se pojil morální řád skupiny. Problematické bylo i umisťování Romů z odlišných skupin vedle sebe, uplatňování striktních pravidel při kontaktu mezi skupinami tak znemožnilo poklidné soužití (Horváthová, 2002). Zcela nedomyšleným počinem bylo přestěhování romských osadníků do podmínek moderních domů, aniž se jim dostalo vysvětlení, jak s vymoženostmi zacházet. Bez patřičného kontextu tak média hojně prezentovala **důsledky** onoho **přestěhování**, což vyvolalo u majoritní společnosti zděšení a odpor.

Snahy rozptýlit romské obyvatele byly nakonec roku 1970 odvolány, o dva roky později vzniká nová koncepce s cílem jejich společenské integrace (Šotolová, 2011). **Listopad 1989** znamenal pro Romy řadu změn. Na jedné straně se objevuje svoboda užívat romštinu a možnost pěstovat svou národní kulturu. Vzniká romská próza i poezie, vysokoškolští studenti mají možnost studovat romský jazyk a kulturu. K rozmachu dochází také na poli kulturních a společenských akcí. Na straně druhé se situace pro Romy v mnoha ohledech zhoršila. K největším změnám došlo v oblasti zaměstnanosti, bytové politiky, ale také neustálé mediální prezentaci „populárních kauz“, které podporují negativní postoje majority vůči Romům (Říčan, 2000).

Od počátku 90. let začaly některé romské rodiny **migrovat** zejména na západ Evropy a do zámoří. Nečas (2002) hovoří o hromadném exodu v létě roku 1997, kdy televize Nova ve své reportáži „Cikáni jdou do nebe“ vyzdvihovala život romských přistěhovalců v Kanadě a Velké Británii. Reportáž vyvolala velké ohlasy zvláště v Ostravě a na severu Čech, kdy začaly rodiny rozprodávat majetek, aby si mohly zakoupit letenky. Vlády obou zemí postupně reagovaly na vzniklou situaci zavedením vízové povinnosti, čímž daly jasně najevo, že nehodlají řešit naše problémy.

1.3.1 Vzdělávání romských dětí v historickém kontextu u nás od

1. poloviny 20. století.

„V rámci váhání nad dalším postupem připustil komunistický režim ČSR v těchto letech mimo jiné i existenci několika speciálních „cikánských škol“, které se snažily do jisté míry respektovat kulturní odlišnosti romských žáků (Květušín, Ostrava, kde působila zejména učitelka Zdeňka Potůčková aj.). Koncem padesátých let ministerstvo školství existenci „cikánských“ tříd odmítlo jako projev segregace, naopak začalo prosazovat umisťování romských dětí do zvláštních škol. Jejich handicap ve většině případů neměl základ v omezených rozumových schopnostech, spočíval spíše v nevhodných podmínkách pro domácí přípravu a v neznalosti vyučovacího jazyka...“ (Pavelčíková, in Kaleja a kol., 2012, s. 17)

Ve 30. letech vznikla **hudební škola** pro Romy v Košicích. V roce 1950 byla založena **mateřská a národní škola** pro romské děti v Květušíně u Českých Budějovic, do jejichž vedení se o tři roky později dostal zkušený pedagog Miroslav Dědič. Dědič byl propagátorem internátního způsobu výchovy, protože se domníval, že právě oddělením dětí od nevhodných rodinných podmínek urychlí převýchovu. Podle této ideje vybudoval jednotřídní internátní školu s domovem pro 45 dětí, která se ve své době těšila velké popularitě. Škola byla nakonec přestěhována do Dobré vody, kde fungovala až do konce 50. let. Nutno dodat, že docházka do zařízení s přibývajícím časem strmě klesala, což mimo jiné souviselo také s náročnými osnovami zejména v českém jazyce (Pavelčíková, 2004). Pozoruhodné bylo, že systém pamatoval také na dospělé Romy, pro které připravil kurzy a večerní školy pro získání gramotnosti.

Roku 1954 se konala v Bratislavě **konference** týkající se **vzdělávání romských dětí**. V 60. letech bylo téměř 40 % romských žáků zařazeno do škol se zvláštní péčí či dětských domovů a záchytných zařízení. Většina těchto dětí opakovala první i druhý ročník základní školy, běžně ukončila školní docházku již na prvním stupni. Klíčovou roli hrály při rozhodování o zařazení dítěte do příslušné školy zejména snahy komise vyjít vstříc učitelům a ředitelům škol a zbavit se dětí z nevyhovujícího sociálního prostředí. V této době se rovněž zhoršily zkušenosti romských rodičů ve vztahu ke škole i tam, kde dosud nebyly potíže (Pavelčíková, 2004).

Nečas (2005, s. 218) uvádí: „*Romští školáci sedávali zpravidla v tzv. cikánských lavicích, tedy zvlášť od ostatních spolužáků. K tomuto oddělování se přistupovalo na nátlak neromských rodičů, kteří prý v Bojkovicích a podobně zřejmě také v jiných obcích chápali sezení s malými Romy za jakési ponižování svých vlastních dětí.*“

V období normalizace se setkáváme v edukaci romských dětí s opatřeními, z nichž některá se v obdobné formě používají i dnes. Jak uvádí Šotolová (2011) základním dokumentem byla **směrnice** týkající se výchovy a vzdělávání **tzv. zanedbaných a prospěchově opožděných cikánských dětí**, která vyzdvihovala nutnost zřídit třídy pro adaptaci romských dětí při mateřských školách. Dále doporučovala zřídit speciální třídy pro děti zvláště prospěchově opožděné v rozmezí prvního až pátého ročníku nejen do škol, ale také školních družin, výchovných skupin v dětských domovech atd. V základních školách, kde se v jedné třídě nacházelo více jak pět romských žáků, měl být snížen počet dětí maximálně na 25. Ve speciálních třídách měly být děti umístěny pouze na nezbytně nutnou dobu.

Dále se začal klást **důraz** také **na samotnou romštinu** a její možné využití při výchově a vzdělávání, zvláště pak pro efektivnější navázání kontaktu s dětmi a komunikaci, ale také pro zvládnutí vyučovacího jazyka zejména v mateřské škole a první třídě. Nečas (2008) zmiňuje např. první prázdninový kurz pro učitele, který se konal v Litoměřicích roku 1970. Zde se pedagogové seznamovali s historií, jazykem a kulturou Romů, specifiky výchovného působení aj. **Výnos z roku 1972** obsahoval nařízení přijímat do mateřské školy romské děti, jejichž matky nebyly zaměstnány, nebo jejichž rodiče jim neposkytovali přiměřenou výchovu. Základ **předškolní výchovy** tvořila tělesná, hudební, výtvarná a pracovní výchova spolu s pěstováním hygienických návyků. Výnos doporučoval zřídit samostatné mateřské školy pro tyto žáky v místech s vysokou koncentrací romského obyvatelstva. Při školní výchově byla taktéž zdůrazněna motivace žáků i rodičů pro vzdělávání, přístup pedagoga k celé rodině a doporučení neudělovat nejnižší hodnocení při klasifikaci.

Po roce 1989 se v doporučeních týkajících se vzdělávání romských žáků objevuje také potřeba vydávání zvláštních slabikářů, rozšíření vyrovnávacích tříd, zavedení specializovaných odborných učilišť a rodinných škol pro dívky. Pozitivně lze hodnotit uvědomění zprávy, že je třeba brát v potaz kulturní a etnickou odlišnost romských obyvatel a vycházet z jejich tradic, jakožto předpokladu jejich společenské

integrace. V praxi tedy šlo o podporu vydávání romských časopisů, umožnění působení samostatných divadelních scén a řadu dalšího. V roce 1998 vznikla v Kolíně **Romská střední škola sociální** (Pavelčíková, 2004).

2 KDO JSOU ROMOVÉ?

„... implicitne je zjavné, že práve rodina, resp. rodinné väzby a vzťahy sú tými hodnotami, ktoré sú pre toto spoločenstvo sociálne a kultúrne najvýznamnejšie.“

(Dubayová, in Jakoubek, Budilová, 2009, s. 193)

Abychom si odpověděli na otázku, kdo Romové jsou, je třeba kromě historie zmínit i **kulturu** romského národa. Ta skýtá řadu typických odlišností, zejména v oblasti způsobu života, hodnot a tradic, ale také jazyka. Již z předchozí kapitoly lze odvodit, že první místa v jejich hodnotovém žebříčku zaujímá rodina, děti, svoboda a důležité jsou také vazby s dalšími Romy. Šlosár (in Balvín, Šlosár, Vavreková, 2010) hovoří rovněž o skryté odlišnosti, což je část sociální identity označovaná jako **romipen**, tedy romství. Romipen v sobě zahrnuje zkušenosti, hodnoty, postoje, tradice, zvyky, jednoduše vše, co Romové za staletí vytvořili jako součást kulturního dědictví a díky čemu přežili v často nepřátelském prostředí.

Nyní se tedy blíže zaměříme na dělení Romů, tradiční romskou rodinu, tradice a zvyky. Dále na psychické zvláštnosti, romský jazyk a vybrané oblasti z romské kultury. Jak uvádí Unucková (2007), ačkoli tradičním způsobem života dnes žijí převážně východoslovenští Romové v osadách, některé prvky se vyskytují i u Romů žijících u nás, proto je vhodné je zmínit, abychom snáze pochopili zdánlivě nesrozumitelné situace a vnitřní pochody.

2.1 Dělení

Počet Romů v České republice není zcela jasný. Podle vládních odhadů u nás žije mezi 150 000 až 300 000 Romů (Zdroj: Romové v České republice, dostupné z: www.psp.cz). Nejde však o jednolitou skupinu. Na našem území se dělí do pěti subetnických skupin, tedy čeští a moravští, slovenští, maďarští, olašští Romové a němečtí Sinti.

Čeští a moravští Romové jsou početně nejmenší skupinou Romů u nás. K nejčastějším jejich rodovým příjmením patří Růžicka, Vrba, Daniel, Holomek atd. Právě u nich došlo k největším změnám v životním způsobu, deformaci hodnot a ztrátě jazyka v průběhu minulého režimu. Skupinou naopak s největším zastoupením jsou **slovenští a maďarští Romové**, kteří přišli na území Čech a Moravy ze Slovenska po druhé světové válce. Tvoří přibližně 80 % všech zde žijících Romů. K nejčastějším jejich příjmením patří Demeter, Sivák, Žiga,

Németh aj. Specifickou skupinou žijící u nás i na Slovensku jsou **olašští Romové**, kteří se od ostatních výrazně liší. Jejich identita vychází z tradic, jazyka, zvyků a hodnot, jež uznávají všechny generace. V příbuzenstvu se znají především podle druhého jména (např. Báno, Kynčo, Čuvlo, Stromo, u žen Mulitka, Boja, Mercedes, Lulud'i aj.), které má větší význam než příjmení (Strojka, Rafael, Lipa, Bihari atd.). I přes asimilační snahy se jejich sociální a rodinné uspořádání nikterak nezměnilo. Typická je hrdost, že jsou Olaši. S ostatními Romy se nestýkají, poněvadž jim vyčítají, že ztratili kořeny, své romství. Podobně i němečtí Romové – **Sinti** mají svou sociální a společenskou hierarchii, stále udržují jazyk ve všech generacích. Kontakty pěstují nejen mezi sebou v rámci České republiky, kde tvoří menší skupinu, ale také mezinárodně se Sinty v Rakousku, Německu, Francii atd. (Davidová, in Jakoubek, Budilová, 2009).

2.2 Tradiční romská rodina

Rodina měla a stále má pro Romy obzvláště **velký význam**. Je jednotkou, která poskytuje lásku, bezpečí, jistotu, sociální kontakt a vyžití. Vzhledem k historii je patrné, že často byla rodina, potažmo společenství, jediné prostředí, kde se mohl jedinec cítit sám sebou, kde zažil pocit radosti a úspěchu. Soudržnost byla také otázkou přežití, vzájemná úcta a respekt pak samozřejmostí. Silné rodinné vazby jsou patrné i dnes, mušketýrské motto „Jeden za všechny, všichni za jednoho!“ je toho v romském společenství živoucím důkazem.

Usedlé a polousedlé romské rodiny žily většinou v **chatrčích**, přičemž jak uvádí Hübschmannová (1998), v málokteré se nacházela dřevěná podlaha (šlo spíše o doménu bohatých lidí). Vybavení příbytků bylo jednoduché, základ tvořila plotna, stůl, lavice u zdi, případně postel. Někteří měli navíc skříň. Židle se půjčovaly od bohatších členů osad, a to pouze pro případy, kdy rodinu navštívil vzácný host. Mnoho **věcí** bylo **společných**, např. struhadlo, sekera, plech na pečení. Z toho také plynulo, že o věci se nežádalo; každý si to, co potřeboval, jednoduše vzal. Ještě v 60. letech byla většina osad bez elektřiny. Osady se nacházely u vody, jednak kvůli vaření a praní, ale také kvůli hygieně a zdroji tekutin. Autorka zdůrazňuje, že ačkoli se mnozí domnívají, že čistota v podobných podmínkách nebyla možná, Romové naopak na **čistotu** velmi dbali, zvláště v oblasti přípravy pokrmů. Chatrče měly jeden obytný prostor, pouze bohatší Romové měli kromě pokoje ještě kuchyň s chodbou

a komorou. Nebylo výjimkou, když v jednom domě žilo až 20 osob. Jelikož nebylo možné, aby celá rodina v tak malém příbytku spala vleže, spalo se na etapy nebo vsedě.

Z výše uvedeného mimo jiné vychází, že Romové na materiálních věcech příliš nelpěli. Ostatně otázka **vlastnictví** je dnes často ožehavým tématem. Během praxí jsem se několikrát setkala s tím, že romské děti v jedné třídě si i během vyučování půjčovaly školní pomůcky, typická byla také výměna. V jiné třídě jsem se setkala s romskou holčičkou, která zapůjčila výtvarné potřeby spolužákovi, zapomněla však kterému a chlapec jí věci nevrátil. Pomůcky přitom měla zcela nové, ještě je ani sama nepoužila. Domnívám se, že podobných zkušeností mají pedagogové mnoho.

Pro kočovný způsob života bylo typické vlastnit pouze **nejnutnější věci**. Horváthová (2002) zmiňuje, že oblečení Romové často dostávali obnošené od okolí a po jeho dosloužení jej vyhodili, údržba se příliš nepěstovala. Podobně tomu bylo i u předmětů. Trvalejší hodnoty měly především rodinné šperky a hudební nástroje.

Z poslední generace je patrné **oslabení tradiční romské rodiny**, což souvisí jednak s migrací z osad do měst a ztrátou pospolitosti, jednak se zásahy sociálních pracovníků. To se odráží např. na umisťování romských dětí do ústavní péče či dopouštění se násilí na nich, těžké zanedbávání... tedy fakta, která byla dříve zcela nemyslitelná. Silná pouta mezi příbuznými přetrvávají do jisté míry dodnes, např. Rom v domově pro seniory je výjimkou (Říčan, 2000).

SOUŽITÍ, VZTAHY

Romové za své blízké příbuzné považují všechny příbuzné, díky tomu má také romština oproti češtině pojmenování např. pro děti sestřenic a bratranců. Důležitou roli v rodině měli vždy staří lidé, kteří byli považováni za symbol moudrosti, proto jim také náležela velká úcta. Každé rodinné společenství mělo svého **vůdce**, muže s přirozenou autoritou, který jej zastupoval navenek. Důležitá rozhodnutí však činil spolu s ostatními muži. Vzájemná **podpora** prostupovala celým společenstvím. Jak prezentuje Unucková (2007), svobodní Romové, kterých je mimochodem i dnes minimum, zůstávali u rodin. Podobně i sirotky si osvojily další rodiny. V komunitě platila zásada **solidarity** s každým, kdo byl znevýhodněný. Pakliže během cesty narazili na ne-romského tuláka či dítě, které se ocitlo na okraji společnosti, ujali se ho. Kvůli nevraživosti okolí musela být komunita zcela

soběstačná a uzpůsobená k tomu, aby se v případě potřeby dokázala rychle přesunout do bezpečí.

Každý Rom patří do **fajty**, tedy příbuzenské linie z otcovy a matčiny strany. Jméno rodu bývá odvozeno od významného předka. Fajta se do určité míry překrývá s rozšířenou rodinou nazývanou famelíja, kam patří příbuzní z obou stran v rozsahu čtyř až pěti žijících generací. Široké rodiny žijí pospolu dodnes ve slovenských osadách. Vzájemná soudržnost, vřelé vztahy a zodpovědnost se mnohdy udržují, přestože rodina nežije pohromadě. V tradiční rodině byla **famelíja** základní pospolitostí, identifikační jednotkou pro každého člena plnicí mnoho funkcí. Všichni v ní měli své místo a jisté „občanství“, čímž měli určité povinnosti a za jejich plnění získali práva. Příbuzenské povinnosti se kladly nade vše, stejně tak práva se staly základem a ochrannou známkou existence člena rodiny. Pro rodinu byl důležitý blízký **fyzický kontakt**, přičemž vztahy posiloval zvláštní druh nonverbální komunikace, tzv. intuitivní dorozumění, na které je kladen důraz i dnes. Ve famelíji se přísně uplatňoval mechanismus společenské **kontroly**, který předcházel zostuzení rodiny. Pakliže člověk nedodržoval pravidla, byl postaven před radu starších mužů (někdy před všemi dospělými) a souzen. Za každé provinění přišel trest, za nejhorší se považovalo vyloučení z komunity. Vedle citové frustrace a nezaopatření hrozilo vyloučenému jedinci také nebezpečí, protože se nemohl spolehnout ani na pomoc ze strany majoritní společnosti (Kamenická, Horváthová, 2002; Davidová, Uherek, 2010).

Oproti našemu kulturnímu modelu je u Romů velmi citlivá otázka sdělování kritiky druhému, důraz je kladen na taktní vyjádření, nezřídka kdy probíhá v soukromí mezi čtyřma očima. Zajímavé je také **postavení muže a ženy** a atributy, jež se k těmto rolím váží. Horváthová (2002) popisuje, že se kladly vyšší nároky na ženy, v některých skupinách musely kromě péče o rodinu také sehnat obživu. Protože vychovávaly děti, musely být patričním vzorem morálky v rodině. Díky tomu, že muž prezentoval rodinu, byla pro něj hlavní čest, kterou si poctivě střežil. Otázka cti se pokládala za velmi důležitou, pakliže ji muž ztratil, byl v komunitě odsouzen při nejlepším k posměchu po celý život. Jakoubek (2004) shrnuje postavení muže a ženy za nerovnoprávné, protože žena je proti muži podřadná.

NÁMLUVY, MANŽELSTVÍ

V každé společnosti jsou typické rituály spojené s námluvami partnera a uzavřením sňatku. V tradiční společnosti romští příslušníci smí uzavírat **manželství** pouze **mezi sebou**, jiné sňatky jsou považovány za nepřípustné. Kamenická, Horváthová (2002) zmiňují fakt, že uzavírat manželství mimo komunitu bylo za jistých okolností možné, nicméně pojilo se s náročnými pravidly, proto se první způsob využíval hojněji. Jakoubek (2004, s. 126–127) popisuje uzavření sňatku jako „*ekonomicky a společensky výhodnou koalici mezi dvěma příbuzenskými pospolitostmi*“.

Dívky si většinou braly za muže toho, koho jí vybrali rodiče, přičemž v potaz se bralo to, jak nejlépe posílit **prestíž rodiny**. Jen výjimečně se stalo, že se do sebe mladí zamilovali proti vůli rodičů, protože to sebou vždy neslo neshody mezi rodinami. V případě placení za nevěstu, svatbu dohodli otcové a rodina vznik vztahu stvrdila. Pakliže ovšem chlapec s dívkou strávil noc, museli uzavřít sňatek. Pro výstrahu ostatním byli veřejně potrestáni, většinou jim však rodiny odpustily. Aby spolu mladí lidé mohli žít a mít děti, museli po dohodě otců uskutečnit **zásnubní obřad**, kdy si za přítomnosti rodičů a svědků slíbili věrnost až do smrti. Ten, kdo obřad vedl, jim poté zavázal ruce šátkem a do dlaní nalil víno či pálenku, aby si ji vzájemně vypili. Od té chvíle byli v komunitě chápáni jako manželé, přestože institucionálně uzavírali manželství až po několika letech soužití (Davidová, Uherek, 2010).

Po svatbě odcházela nevěsta do domu rodiny manžela. Zpočátku však měla poměrně komplikované postavení, její úloha spočívala ve vypomáhání tchýni, dokud neporodila potomka. Od tchýně se nevěsta učila vařit pokrmy, které má manžel rád, musela jí být stále nápomocná. Teprve s přivedením dítěte na svět se nevěsta stala plnoprávným členem rodiny. Korelaci mezi hodnotou, zvláště pak úctou, ženy a počtem dětí, které přivedla na svět, potvrzuje např. Jakoubek (in Jakoubek, Hirt, 2004).

A jak to bylo s rozchodem partnerů či případnou nevěrou? Podle Unuckové (2007) se **rozchod** partnerů povolil pouze v případě neplodnosti nebo nevěry ženy. Právě neplodnost u ženy se považovala za největší trest, který na ni někdo uvrhl. Žena svou **nevěrou** dala manželovi důvod, aby ji opustil, pokud tak neučinil, musel manželku veřejně potrestat (např. ostříhat vlasy, zbít apod.). Naopak u muže nevěra zvyšovala jeho prestiž.

VÝCHOVA V RODINĚ

V romské rodině jsou děti chápány jako velké **požehnání**. Jak již bylo uvedeno v předchozí části práce, pakliže žena nemohla mít děti, stala se méněcennou a muž ji mohl kdykoli opustit. Při výchově potomků měly důležité postavení starší ženy kvůli svým celoživotním zkušenostem.

Podobně jako výběrem partnera, rodina zvyšovala **počtem** narozených dětí svou prestiž. Zvláště jednalo-li se o chlapce, kteří se považovali za zdroj síly. Jakmile si romská žena byla jistá, že je těhotná, pochlubila se nejprve ženám v rodině, teprve pak zprávu sdělila muži. Od té doby musela dodržovat pravidla pro ochranu plodu, např. se nesměla podívat na zesnulého (Unucková, 2007). S narozením dítěte se pojila řada tradic, kterým se budu věnovat blíže v následující kapitole.

Svá specifika měla samozřejmě také **výchova** potomků. Kaleja (2011, s. 45) popisuje: *„Romští rodiče intencionální výchovu (aktivní výchovnou orientací) směřují především na nejmladší děti. Těm věnují veškerou péči. Všichni členové (dokonce i sourozenci) vnímají nejmladší dítě v rodině za symbol radosti a štěstí. Starší sourozenci jsou smířeni s tím, že se rodina orientuje především na nejmladšího člena.“*

Při péči o dítě je u Romů kladen mnohem větší důraz na **fyzický kontakt**. Zpočátku se jedná především o kontakt matky s dítětem, později se rozšiřuje na celou rodinu. Sekyt (in Jakoubek, Hirt, 2004) tento fakt zdůvodňuje tím, že potomek tak získává pocit patřičnosti, který se dotykem neustále posiluje. Ve výchově je také typické od určitého věku **přenechávání péče** o dítě starším **sourozencům**. V batolecím věku, pokud se narodí další potomek, o dítě pečuje starší sestra či jiná příbuzná matky, která nemá vlastní děti, zpravidla je sama nezletilá. V rodině se děti učí především nápodobou.

Součástí výchovy byla rovněž **příprava na profesi**, která se dědila z otce na syna. Chlapci se znalostí a dovednostem řemesla učili přirozeně v prostředí rodiny. Dívky se od žen učily to, co budou v životě nejvíce potřebovat, tedy jak být dobrou ženou a matkou. Příprava probíhala již od útlého věku. Hübschmannová (1998) kupříkladu uvádí, že kovářské děti již od pěti let dmýchaly měchy a v osmi letech tepali železo, chlapci z hudebnických rodin se v raném věku učili na housle a od 14 let se stali členy kapel. K většině těchto zaměstnání nebylo třeba gramotnosti, proto i po zavedení povinné školní docházky se většinou romské děti vzdělávaly doma.

2.3 Tradice, zvyky

Nyní se zaměřím na některé tradice a zvyky, které se k romské komunitě váží, jedná se především o oblast pojmenování jedinců, proseb a děkování, dále zmíním problematiku rituální čistoty, jež není v našem kulturním modelu příliš známá. Za zajímavé považuji také rituály spojené s narozením a úmrtím člověka, prostor bude rovněž věnován tématu tradičních romských řemesel.

Lze nalézt samozřejmě jisté rozdíly ve zvycích Romů žijících na našem území či Romů žijících v Americe nebo Asii. Záleží také na víře (Zdroj: Gypsies, Roma, Travellers: An animated history, dostupné z: www.opensocietyfoundations.org).

JMÉNA

Během své praxe v Komunitním centru Amaro Phurd – Pražská jsem se poprvé setkala s tím, že holčičku jménem Sabina všichni oslovovali Jano. Zpočátku jsem vše přičítala tomu, že jde o jakousi přezdívku, když jsem však druhý den to stejné zažila u jiné dívky, zpozornila jsem a vyptávala se, proč tomu tak je. Dostalo se mi jednoduché odpovědi – Romové rozlišují tzv. **romská a ne-romská jména**. Hübschmannová (1998) vysvětluje, že tento fakt pramení z minulosti, kdy bylo pro Romy doslova existenčně důležité rozdělení světa na Romy a ne-Romy. Podobně jako jiné etnokulturní menšiny, byli pronásledováni, tudíž se považovalo za žádoucí funkčně označit všechny, kteří k nim nepatřili, viz výraz „gádžo“. S tím souvisela i otázka křestních jmen. Druhé – ne-romské jméno mělo ochrannou funkci, jedinec jej používal při styku mimo komunitu, což bylo matoucí nejen pro možné nepřátele. Přívlastek „romské“ ovšem nemusí znamenat, že jde vždy o jméno pocházející z romštiny, naopak není neobvyklé slyšet např. dvě česká jména (podobně jako zmíněná Sabina-Jana).

Při výběru ne-romského jména byla v popředí potřeba jeho nenápadnosti, romské jméno se vybíralo až později, a to tak, aby dítě dodalo pozitivní vlastnosti či štěstí do života. Zajímavostí je, že **zametání stop** v podobě různých identit nesloužilo pouze k ochraně před lidmi, ale také před různými chorobami. Kupříkladu se věřilo, že když dítě dostane druhé jméno, nemoc jej nepostihne, protože ho pod ochranným jménem nenajde. Hübschmannová (1998, s. 65) popisuje: „*Nalačho nasvailpen (epilepsie) čeká, až bude vysloveno nějaké jméno, za tím jménem potom jde a skočí na člověka, který to jméno nosí. Proto se na dítě musí volat jiným jménem, aby se nedobrá nemoc zmátla.*“

DĚKOVÁNÍ, PROSBY

Jedním z dalších specifických znaků romské kultury, který ovšem může vyvolávat pobouření neznalých, je otázka děkování či prosby o něco. Jak jsem již zmínila v předchozí kapitole, v romské společnosti nebylo příliš zvykem o něco žádat, tudíž ani za něco děkovat, zvláště za jídlo či jiné prosté věci. **Vlastnictví** bylo víceméně **společné**, jestliže někdo něco nechtěl dát, nedal. Stejně jako vše, i toto se samozřejmě netýká všech, nicméně i dnes si můžeme povšimnout, že v romské kultuře se mnohem méně děkuje či prosí. Nepochopením souvislostí a nesprávnou interpretací nevysloveného „prosím“ či „děkuji“ ovšem často vzniká chybný názor, že dítě je nevychované, drzé.

Hübschmannová (1998) uvádí na množství svých vlastních zkušeností, jak reagovali Romové, kterým děkovala za pohoštění. Odpovědi, **proč neděkovat** za nabídnutý pokrm, se jí dostalo až při návštěvě Indie. Zde jí jeden místní obyvatel vysvětlil, že povinností člověka žijícího rodinným životem v domácnosti je pohostinnost, která se týká nejen jídla, ale také poskytnutí přístřeší. Host je považován za osobu, jež je v daný moment bez ochrany a postavení, což může ohrozit jeho život. A protože ve všech indických filosofiích je za stěžejní poslání člověka považováno nenásilí vůči živým tvorům, ochrana života je povinností každého, nikoli dobrou vůlí vyžadující vděk. Naopak přílišnou zdvořilostí a množstvím díky dělá host z hostitele lakomce. Odplatou za nedodržení těchto pravidel je karma, která má stálé místo i v romské lidové moudrosti.

RITUÁLNÍ ČISTOTA

Zajímavá je otázka rituální nečistoty, která má rovněž dodnes v romské kultuře své místo. Pivoň (in Jakoubek, Budilová, 2009) onu rituální nečistotu popisuje jako magickou, sakrální a duchovní nečistotu vycházející z existence **nečisté substance**. Jakoubek (2004) dělí její nositele do dvou skupin, první jsou jedinci nečistí díky své povaze či podstatě, druzí ztratili rituální čistotu při styku s první skupinou. „Nakazit“ se může prakticky každý, kdo se dostal do kontaktu s nečistou substancí, což může být věc, zvíře, člověk. Naopak zbavit se jí je nemožné, to znamená, že nechce-li být dotyčný **degeš** (rituálně nečistý, ale také jiný, opakem je žuže), musí dodržovat jistá tabu.

Rituální čistota se promítá rovněž do norem při **přípravě a konzumaci jídla**. Za nečisté pokrmy se považovala jídla připravená v nádobách, které se využívaly i na

jiné činnosti (např. praní). Pokrmy také nesměly přijít do kontaktu s ženským oděvem apod. (Horváthová, 2002). Praktickou ukázkou jsem zažila v jedné třídě, kdy se chlapci strkali, až jeden z nich upustil jablko na zem. Když ho sebral, oťel a pokračoval v konzumaci, romský chlapec neskrýval údiv a pohoršení, jak může spolužák dále jíst svačinu, když byla na zemi.

ZVYKY SPOJENÉ S NAROZENÍM A ÚMRTÍM ČLOVĚKA

Již v době těhotenství musela nastávající maminka dbát o co nejvyšší **ochranu plodu**. Příchod dítěte na svět byl spojen s řadou zvyků, jak předejít možnému nebezpečí a zajistit, že vstup potomka do života bude šťastný. Podle Unuckové (2007) či Šlosára (in Balvín, Šlosár, Vavreková, 2010) porodní bába ještě před přestřižením pupeční šňůry připravila rodičce **nápoj**, aby démoni nemohli vstoupit do novorozence. Někdy pro zvýšení účinku zapalovala před příbytkem oheň. Pro ochranu se dítěti také uvazovala červená stuha na zápěstí nebo se předměty skrývaly do postýlky pod peřinu. Po narození byl velmi důležitý **křest** dítěte v kostele, teprve poté nemohly zlé síly dítěti ublížit, protože měl potomek požehnání od samotného Boha. Za druhé kmotry se vybírali často sedláci z vesnic, kteří sloužili jako záruka, že rodina nezemře hlady v případě nouze. Kmotr dával kmotřenci předmět, který měl u sebe celý život. Při křtu musela hrát romská hudba, jinak se věřilo, že bude dítě po celý život nešťastné.

Ke krásným romským zvykům patří také rituál při úmrtí člověka. Romové věří, že pro zesnulého si přijde některý již dříve zemřelý příbuzný a odvádí ho na onen svět. Charakteristické jsou pohřby olašských Romů, které oplývají pompézností. Molnářová (in Balvín a kol., 2008) zmiňuje, že spolu s nebožtíkem se dávají do rakve oděvy, osobní předměty, včetně hodnotných věcí, např. náušnic, prstenů, hodinek, ale také cigaret, růžence atd. Od doby skonu do pohřbu při mrtvém bdí, vypráví se příběhy z jeho života, hrají se karty, nesmí se však zpívat, tancovat či připíjet. Unucková (2007) dále uvádí, že po pohřbu si na památku zesnulého vylije každý trochu alkoholu na zem před vypitím první skleničky. Věřilo se, že za nějaký čas po pohřbu navštíví nebožtík pozůstalé a dá jim pomocí zvuků či snů najevo, jak byl s pohřbem spokojený.

TRADIČNÍ ŘEMESLA A PROFESE

Romové se živili různými způsoby, např. pomocí tradičních řemesel, která se předávala z generace na generaci. Kdo by neslyšel o šikovných romských kovářích či hudebnících... Koneckonců, značné muzikální a pohybové nadání můžeme u dětí pozorovat již od malička. Úžasným příkladem pro mě byla ukázka čardáše od sotva pětileté romské holčičky. Jak však uvádí Jakoubek (2004) častým způsobem obživy byla také žebrota a krádeže.

K typickým profesím, zvláště kočovných Romů, patřilo kovářství, kotlářství, cínování, měditepectví, broušení, opravy deštníků, drátenictví, výroba dřevěného nádobí, vřeten, koryt, dále pak akrobacie, předvádění cvičených zvířat, herectví a loutkoherectví, košíkářství, hrnčířství atd. Někteří provozovali podomní prodej zboží, handlovali koně, hráli na oslavách (Horváthová, 2002). U usedlých Romů byla základní formou obživy příležitostná práce u rolníků, k nejvíce žádaným řemeslům patřilo kovářství, košíkářství, výroba cihel, košťat či hudebnictví (Molnárová, in Balvín a kol., 2008).

O tom, jak vypadal běžně koloběh **směny produktů**, popisuje na příkladu romských kovářů Nečas (2005, s. 176): „*Vyrobené produkty vyměňovali kováři s místními rolníky za jejich zemědělské produkty, obnošené šatstvo a další potřebné věci do chvíle, než byla jejich sortimentem nasycena lokální poptávka. Po několika dnech a někdy i týdnech nebo měsících se kovářské rodiny přemísťovaly do sousední obce, kde se celý pracovní-obchodní postup znovu opakoval.*“

Kvalitu hudebních vystoupení dokládá i historie. Říčan (2000) vyzdvihuje fakt, že romští hudebníci se objevovali např. na královských dvorech, ale i na vesnických oslavách. Jak již bylo uvedeno, na Slovensku měli dokonce v jisté době výlučné právo na poskytování hudby.

Zvláště ženy vystupovaly jako léčitelky a bylinkářky tam, kde si lidé nemohli dovolit doktora (Zdroj: Gypsies, Roma, Travellers: An animated history, dostupné z: www.opensocietyfoundations.org).

2.4 Psychické zvláštnosti

V majoritní společnosti se často můžeme setkat s názorem, že Romové jsou hluchí, žijí jen dneškem, všichni jsou neustále spolu atd. Málokdo se ovšem zamýšlí, z čeho tyto **zvláštnosti** plynou, protože kritizovat je přece tak snadné! Říčan (2000)

se ve své publikaci „S Romy žít budeme – jde o to jak“ mimo jiné zabývá v jedné kapitole romskou duší, kterou charakterizuje následovně:

➤ **silná skupinová koheze**

- nápadný je kolektivismus, sklon být pospolu, společně se rozhodovat a probírat témata, hlavní slovo má autorita
- se skupinovou kohezí souvisí rovněž neochota rodiny dovolit jedinci se odpoutat, žít si dle svých představ, což může vyústit ve vyloučení dotyčného ze skupiny

➤ **návyk a potřeba těsné tělesné blízkosti**

➤ **citová spontánnost, živý temperament**

- z našeho pohledu může jít o méně (či vůbec) kontrolované emoce, větší důraz na gestikulaci a posturiku, city se vyjadřují písni, tancem, mnohdy i pepnými nadávkami

➤ **ochota dělit se**

- platí minimálně uvnitř komunity, zpravidla také mezi chudými, podobně přijmout hosta a uctít ho bylo samozřejmostí

➤ **orientace na přítomnost a změnu**

- což je problematické např. z hlediska motivace dítěte k učení, hospodaření s penězi atd.
- orientace na změnu, stejně jako předchozí, opět souvisí se způsobem života, který Romové vedli – nutnost skrývat se, časté přemísťování, nejistota zítřka

➤ **strach jako základní emoce a pocit méněcennosti**

- pramení z utlačování a nepřijetí po dlouhá staletí, kompenzací je zdůrazňování sebevědomí, arogance, prezentace majetkem apod.

2.5 Jazyk

Jazyk je nástrojem myšlení, a protože náš vzdělávací systém má především verbální charakter, je třeba této oblasti věnovat zvýšenou pozornost. Romština patří k **indickým jazykům**. Její příbuznost dokazují některé lexikální kmeny či hláskoslovné změny. Typickým jevem romského jazyka jsou slovní výpůjčky z jiných jazyků, které se odvozují podle toho, kudy procházeli.

Jak uvádí Hübschmannová (1998) téměř každá etnická menšina je nucená komunikovat s majoritní společností v jejím jazyce, Romové nejsou výjimkou. Osvojení si nového jazyka není pro většinu z nás zcela jednoduchou záležitostí, proto často vzniká tzv. **etnolekt**, což je neustálená forma ne-vlastního jazyka, který bilingvní populace užívá jako druhý. Bohatě se v něm objevují vlivy jazyka rodného, v tomto případě jde o romské gramatické modely a sémantická pole romských slov, která jsou vyjadřovaná češtinou. Autorka uvádí, že tvrdá asimilační politika za doby minulého režimu znamenala nejen pro romský jazyk pohromu. Vysoký tlak na rychlé zvládnutí češtiny a zákaz užívání romštiny vedl k tomu, že děti plně nezvládly ani jeden jazyk, což jim nástup do školy neulehčilo. Přestože dnešní generace Romů užívají češtinu mnohem lépe, etnolektní projevy přetrvávají, děti za ně ve škole dostávají negativní hodnocení, nezřídka kdy slouží etnolekt jako prostředek zábavy pro majoritní společnost. Vzhledem k četnosti chyb romského dítěte v českém jazyce by bylo vhodné, aby se pedagogové seznámili alespoň se základy romštiny, díky nimž by lépe chápali obtíže, se kterými se dítě potýká a z čeho plynou. Oláh (in Balvín a kol., 2008) hovoří o tom, že na našem území jsou tradiční teritoriální **dialekty** (romská nářečí) děleny do čtyř skupin, tedy slovenskočeský, maďarský, rumunský a německý dialekt.

Domnívám se, že dnes se romština z rodin pozvolna vytrácí. Tuto domněnku mi potvrdili také pracovníci Komunitního centra Amaro Phurd – Pražská, které s romskou komunitou pracuje. Děti často znají pouze frekventované pojmy a fráze, oblíbené je užívání vulgárních slov. Místy slouží romština také jako tajný jazyk, kterému majoritní společnost nerozumí. V rodinách se hovoří zejména česky či již uvedeným etnolektem.

„Důležitým rysem pro romlekty přicházející do styku s češtinou a se slovenštinou je skutečnost, že z nich dosud nevznikla jejich psaná podoba, která by vedla k vytvoření romského spisovného jazyka na úrovni spisovné češtiny nebo slovenštiny. Tím se dostáváme k základním rozdílům v komunikačních podmínkách vývoje češtiny a slovenštiny jako národních (spisovných) jazyků a romštiny jako mateřské řeči Romů v (nespisovné) podobě jednotlivých romlektů.“

(Kamiš, 1999, s. 97)

2.5.1 Fonetická a intonační interferenční oblast

Nejprve se zaměříme na fonetickou oblast romštiny, která se oproti češtině liší především v těchto momentech:

➤ **přídechové hlásky**

- jde o původní indickou zvláštnost, která se uchovala i v romštině, každá přídechová hláska má také nepřídechovou podobu, např. č-čh, k-kh aj.
- na rozdíl ve výslovnosti je třeba dbát, mění se tak zcela význam slova, např. „e baba čhord’a zumin“ (babička nalila polévku) a „e baba čord’a zumin“ (babička ukradla polévku)

➤ **měkké l**

➤ **hláska dž**

- hláska dž je v romštině velmi používaná, v české abecedě se sice nevyskytuje, její výslovnost však pro nás není neznámá, jelikož se najde i v některých českých slovech (např. džbán)

➤ **přízvuk, intonace, délky samohlásek**

- rozšířená východoslovenská romština klade přízvuk zejména na předposlední slabiku, přízvučná slabika se prodlužuje
- prodloužené samohlásky se vyslovují kratěji než dlouhé české samohlásky, ale s větším přízvukem

➤ **dvojhlasíky ou a au**

- v některých nářečích slovenské romštiny nejsou dvojhlasíky ou a au

➤ **české ř**

- v romštině zcela chybí typické české ř, které je velmi častou chybou, některé romské děti jej zaměňují např. s ž či č

➤ **souhlásková seskupení**

- nejjeden cizinec se trápí nad unikátními českými souhláskovými seskupeními jako je skrz či vzpříčit, ta jsou rovněž pro romštinu neznámá (Hübschmannová, 1998).

2.5.2 Gramatická a sémanticko-lexikální interferenční oblast

V rovině gramatické se v romském jazyce vyskytují následující specifika:

➤ slovní druhy

- oproti češtině má romština 11 slovních druhů, poslední je slovní druh členu

➤ rody

- rod je pouze mužský a ženský, nemusí se samozřejmě shodovat s rodem v češtině

➤ pády

- na rozdíl od češtiny se zde vyskytuje osm pádů, poslední je tzv. ablativ, který vyjadřuje vztah od, z
- s pády souvisí také užívání předložek, které mají odlišné užití či význam než v češtině
- příkladem může být předložka s/se, ta se v romštině nevyskytuje, čímž v praxi vznikají dva modely chyb, v prvním se předložka vynechává stejně jako v romštině, ve druhém modelu naopak dochází k jejímu nadměrnému užití – tedy i tam, kam nepatří (např. bojím se jít s lesem)

➤ časy

- čas je minulý, přítomný a budoucí, minulý se ještě dále dělí na dokonavý a nedokonavý

➤ způsoby

- romština má infinitiv, indikativ (oznamovací způsob), imperativ (rozkazovací způsob), subjunktiv (přací způsob), kondicionál minulý a přítomný, příčestí minulé trpné (adjektivní) a příčestí přítomné (adverbiální)

➤ slovesné rody

- k slovesným rodům patří syntetické a analytické pasivum, slovesa faktitivní a kauzativní

➤ vid

- vid má romština jeden, a to frekventativní

➤ **partitivní nominativ**

- v češtině se po číslovkách od pěti nahoru, po neurčitých číslovkách či po slovech, která obsahují číslovkovou funkci, užívá druhého pádu (partitivní genitiv), např. pět bratří
- romština však užívá v těchto případech pád první (partitivní nominativ), např. my šest bráchove

➤ **kde a kam**

- pro tento vztah má romština jeden výraz – kaj, spojení více výrazů do jednoho není nijak neobvyklé

➤ **změna slovesného významu**

- změna slovesného významu se v romštině děje dvojitým způsobem:

a) ***pomocí příslovce***

- jde o velmi častý způsob i v jiných jazycích, např. bešel (sedět) a bešel tele (sedět dolů = sednout si, posadit se)

b) ***pomocí přejatých předpon***

- tento jev je charakteristický pro romštinu slovenskou, a protože stejně znějící předpony nemají vždy stejný význam, vzniká opět prostor pro chybné užití, např. u doktora na pšehlídce
- nutno dodat, že některé předpony, které nalezneme v češtině, se v romštině nevyskytují (Hübschmannová, 1998; Kamiš, 1999).

S některými specifiky jsem se setkala u romských dětí při kontrole domácích úkolů z českého jazyka. Velmi často se objevovala absence či záměna předložek, která zdánlivě nedávala smysl, např. s města za do města. Typické bylo také nesprávné skloňování a použití výrazu kaj místo kam.

V romštině většina slov nemá jen jeden význam, zpravidla se k základnímu přidruží soubor odvozených spoluvýznamů. Podobně jako kupříkladu v angličtině, i v romštině lze zaznamenat, že se v jednom výrazu kupí více významů, např. anel (přinést, přivést, přivézt). Naproti tomu odlišné pojmenování je pro romského chlapce – čhavo a ne-romského – raklo (Hübschmannová, 1998).

2.6 Vybrané aspekty romské kultury

Romská kultura měla po celá staletí **nepsaný charakter**. Písně, pohádky, přísloví a další žánry se předávaly v rodině ústně. Horváthová (2002) uvádí, že nedochování materiální kultury se odvíjelo především od kočovného způsobu života.

Svéráznost a originalitu jejich kulturního bohatství lze spatřit ve slovesném, hudebním, tanečním a písňovém folklóru. Romské **pohádky** sloužily k obveselení dospělých, měly však také udržovat společenství. Děti se pomocí nich seznamovaly s moudry a normami skupiny. Oproti našim pohádkám, romské spíše ilustrují útěk před zlem, ochranu života za pomoci vlastního důvtipu a mazanosti. Dále se předávaly rozličná humorná **vyprávění, anekdoty a přísloví**.

Typickým, a dovolím si říct dominantním, rysem romské kultury je **hudba a tanec**. Říčan (2000) hovoří v této souvislosti o rčení „Co Rom – to muzikant!“. **Písně a básně** zrcadlí nejen radost, ale také bolest, můžeme se v nich setkat s něhou a hlubokými city, ale také drsností. Hudba dělala Romům společnost po celý život, ať už se jednalo o oslavy či každodenní běžné chvíle.

„V českém a slovenském prostředí představovalo působení romských hudebníků historicky jednu z několika málo aktivit, kterým se dostávalo velmi pozitivní odezvy ze strany neromské populace. Svéráznou hudební interpretací tanečních melodií se dokázali romští hudebníci prosadit v konkurenci ostatních hudebníků a byli tradičně zvaní při příležitosti společenských událostí k zajištění zábavy.“ (Radostný, in Bittnerová, Moravcová, 2013, s. 209)

Pakliže se zamýšlíme nad romskou kulturou, opomenout nelze romskou **vlajku**. Její pole se skládá ze dvou pruhů, modrého v horní polovině a zeleného v polovině dolní. Uprostřed vlajky jsou vyobrazeny červené čakry s 16 paprsky připomínající kolo od vozu. Unucková (2007) uvádí, že čakra odkazuje na indický původ, barevné pruhy mají symbolizovat život kočovníků po celé zelené zemi s blankytnou oblohou nad hlavou. Vlajka byla přijata roku 1971. Za romskou **hymnu** je považována píseň „Gejl'em, gejl'em“. Existuje také mezinárodní den Romů, který připadá na 8. duben, ustanoven byl roku 1990 na kongresu Mezinárodní romské unie ve Varšavě.

V současné době je patrné vytrácení tradiční kultury, stále více převládá konzumní způsob a pseudokultura (Říčan, 2000). Nicméně z osobní zkušenosti, kdy jsem určitou dobu bydlela v blízkosti bytového domu s několika romskými rodinami, mohu říct, že některé aspekty jsou stále živoucím důkazem krásné romské kultury. V létě jsem měla pravidelně možnost „naživo“ poslouchat působivé romské písně, které zpívali všichni zúčastnění. Nechyběly ani různé tance, ve kterých se mísily jak tradiční, tak moderní prvky. Pro všechny přihlížející to byla neskutečná podívaná, která zaujala i ty, kteří nepatří k příznivcům toho, že zde podobné rodiny žijí.

3 VZDĚLÁVÁNÍ ROMŮ

„Dosažení integrace cikánského obyvatelstva je dlouhodobou záležitostí. Vzhledem k tomu, že se jedná o věc výchovy a převýchovy početné společenské vrstvy obyvatelstva, postupnou sociální adaptaci, která se může dít jen v relaci s psychologickými a pedagogickými zákonitostmi, je nutné stanovit postupné cíle, dílčí úkoly, na jejichž uskutečňování je závislý konečný výsledek.“

(Dědič, 1982, s. 30)

Vzdělávání je velmi důležitou součástí našeho života, zajišťuje nejen rozvoj konkrétního jedince, ale celé společnosti. Hlavním cílem je dosažení co nejvyšší úrovně vzdělanosti, která by se týkala co nejširší populace. Vzdělání je základem pro integraci Romů do společnosti, ale také pro samotný vzestup tohoto etnika. Balvín (in Balvín, Šlosár, Vavreková, 2010) zmiňuje, že specifikem edukace romské komunity je fakt, že dosažení vyšší úrovně vzdělání není možné docílit bez angažovanosti samotných Romů, bez podílu občanských sdružení věnující se této oblasti atd. Důležitá je samozřejmě také angažovanost ne-romské populace, která se zapojuje do uskutečňování těchto cílů. Pro dosažení co nejvyšší úrovně vzdělání autor zdůrazňuje potřebu systémového přístupu, tedy brát v potaz jak biologické a etnické podmínky, tak psychické a sociální. Nesmíme opomenout ani současný školský systém. Vedle zvolení systémového přístupu je klíčová společenská tolerance a pedagogický humanismus.

Právě **systémový přístup** považuji za velmi důležitý, oproti společenské toleranci je dle mého názoru snáze dosažitelný. Jestliže budeme opomíjet nebo nerespektovat romskou kulturu, historii, jazyk, ale také hodnoty, jen těžko se nám bude dařit pozitivně ovlivňovat dané dítě. Velkou roli hrají i zmíněné psychické a sociální podmínky. Pro většinu Romů je typická určitá podezřívavost k majoritní společnosti, odmítání. Chceme-li vytvořit vhodné podmínky pro edukaci romských dětí, nemůžeme opomínat otázku rasismu, problematický je rovněž přesah vzdělání do budoucího profesního uplatnění.

Navrátil a Mattioli (2001, s. 5) poznamenávají: *„Klíčem ke změně společenského postavení romské komunity se tak nutně stává vzdělanost a nalezení účinných způsobů pomoci romským žákům zvýšit úroveň školního vzdělávání je pokládáno za aktuální společenský problém.“*

Balabánová (in Balvín a kol., 1997) trefně zmiňuje, že Romové (stejně jako další etnika) byli díky historickým a sociálním důvodům vytlačeni na okraj společnosti, což ovlivnilo jejich **postoje** – jedná se zejména o obrannou pozici vůči většinové společnosti. Vzájemná nedůvěra má vliv na sociální komunikaci mezi jedinci obou skupin, a to od nejranějšího věku. Logicky pak ani škola není pro romské děti místem, které by v nich evokovalo přátelství, bezpečí či zájem.

Proces výchovy a vzdělávání je složitý a podmíněný řadou faktorů. Důležité jsou osobnostní předpoklady dítěte, dále prostředí, ve kterém vyrůstá. Líšková (in Balvín a kol., 2008) zmiňuje, že snaha nastolit ve vzdělávání **rovné podmínky** pro všechny může působit pro žáky etnických menšin opačně. Romští žáci často už v první třídě nestíhají tempo spolužáků, také se stává, že již na prvním stupni některý ročník opakuje. Kromě předškolního vzdělávání je pro zmírňování nedostatků přínosný asistent pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním.

Šotolová (2011) zároveň uvádí, že **odpovědnost** za kvalitu vzdělávání má škola. Ke stěžejním úkolům patří:

- čelit počáteční neúspěšnosti romských žáků v důsledku nedostatečných jazykových kompetencí, ale také sociální situace
- motivace dětí a rodičů, pěstování pozitivních postojů ke vzdělávání
- využívat přirozené nadání a schopnosti romských žáků pro specifickou přípravu na povolání a občanský život.

3.1 Vztah romských rodičů ke vzdělávání

„První pokusy o zařazení dětí do škol měly negativní odezvu, protože se rodiče obávali, že jim děti budou tím odcizeny. Teprve postupně získané zkušenosti vedly ke změně, když se děti staly rodinnými korespondenty, kdy byly schopné rodičům přečíst a napsat dopis, s čím se dříve museli obracet na jedince z neromského společenství. Postupně se mění nedůvěra k učitelům a zejména k lékařům na základě pozitivních zkušeností.“

(Dědič, in Balvín a kol., 2000, s. 72–73)

Nyní se blíže zaměřím na **vztah romských rodičů**, potažmo Romů, ke vzdělávání. Díky praxi v občanském sdružení Salinger jsem měla možnost potvrdit si, že škola je pro řadu Romů instituce symbolizující represi. Samotné vzdělání má pro ně mnohem menší význam než pro majoritní společnost. Velmi často jsem se setkávala s názorem, že nemá smysl studovat a rozšiřovat si své vědomosti

a dovednosti, když se při ucházení o zaměstnání setkají s rezolutním odmítáním už jen díky svému vzhledu či jménu. S tímto faktem souvisí také otázka „života na podpoře“, jejíž výše se neodráží od dosaženého vzdělání. Dalším zmiňovaným důvodem bylo, že mnoho rodičů dětem s učivem nemůže pomáhat, protože jej sami nezvládají.

„Důsledkem mimořádně silné skupinové koheze je neochota romské rodiny dovolit jedinci, aby se od ní odpoutal, aby myslel a jednal jinak. Tato tendence nutně ovlivňuje i vztah ke vzdělání. Romské děti, i když touží po vzdělání, mohou potom odmítnout nabízenou pomoc, protože to rodina neschvaluje, například ze strachu, že se jí odcizí.“ (Navrátil, Mattioli, 2001, s. 48)

Vztah řady romských rodin ke vzdělávání má opět **historické opodstatnění**. Jak již bylo zmíněno ve druhé kapitole, do nedávné minulosti (cca do 50. let 20. století) rodina sama zajišťovala profesní kvalifikaci. Rodinné řemeslo předával chlapcům otec, matka zase učila dívky starat se o rodinu. Ačkoli tradiční řemesla téměř zanikla, většina Romů si vztah k našemu pojetí vzdělávání dodnes nevytvořila. Není se čemu divit, vždyť změnit zaběhlý způsob a celkový postoj k životu trvá celé generace (Kamenická, Horváthová, 2002). Z výzkumu z roku 2008–2009 konaném v monoetnické škole v Ostravě mimo jiné vyplývá, že žáci své rodiče obdivují a je pro ně logicky významný jejich názor ohledně výběru povolání, vzdělávání a determinaci životních perspektiv. Proto je nutné budovat aktivní spolupráci mezi rodiči a školou (Kaleja, 2011).

Říčan (2000) popisuje, že je třeba vztah mezi školou a romskou komunitou budovat již od zápisu do první třídy. Autor radí věnovat rodičům vlídnou, trpělivou a ujišťující pozornost, dále pak udržovat kontakt po celou dobu školní docházky dítěte. **Komunikace** by měla být pozitivní. Vše, co lze na dítěti pochválit, je dobré oceňovat průběžně, stejně jako snahu rodičů. Negativa a nutná upozornění sdělovat šetrně, ne kárajícím způsobem. Ve vztahu k výchově se lépe působí na matky, opomenout však nesmíme fakt, že v zásadních otázkách je klíčová autorita otce. Zefektivněním **spolupráce** školy a rodiny se zabývala také Kovaříková (1998), proto navrhuje zapojení rodiny do školních aktivit, návštěvy v hodinách, organizování rodičovských skupin, vzdělávání rodičů aj.

Navrátil a Mattioli (2001) doporučují pro zlepšení komunikace mezi romskými rodiči a pedagogy, ale také pro celkové zlepšení vztahů, **soubor základních pravidel**, který by měl vyučující při rozhovoru dodržovat:

1. V průběhu komunikace důsledně projevovat rodině verbálně i neverbálně respekt a úctu. Srdečné podání ruky je velmi ceněno.
2. Při promluvě nespěchat, mít dostatečnou trpělivost, dát rodičům jasně najevo, že mají pedagogovu plnou pozornost.
3. Chválit projevy dítěte, přestože jde z našeho pohledu o maličkosti.
4. Oceňovat snahu rodičů, uznávat jejich těžkosti.
5. Výtky sdělovat věcně a šetrně.
6. Zvláště s matkami jednat vstřícně, pokud ovšem potřebujeme probrat závažná rozhodnutí, je nutné respektovat autoritu otce.
7. Brát v potaz připomínky či požadavky rodičů, nicméně v případě jejich neoprávněnosti je slušně odmítnout s racionálním odůvodněním.
8. Zdůraznit v diskuzi s rodiči propojení získaných vědomostí a dovedností jejich dětí s realitou každého dne, tedy aby pochopili, že úspěch žáků v učení může pomoci nejen jim, ale celé rodině či komunitě.
9. Je nutné si také uvědomit, že zdůrazňování individuální samostatné práce dětí či vzájemné soutěžení nebude pravděpodobně rodiči pochopeno, jelikož odporuje zvyklostem Romů.
10. Ze zvyklostí je třeba vycházet také při hodnocení práce sourozenců, starší je pro mladšího autoritou, rádcem a ochráncem, proto není vhodné mladší dítě vyzdvihovat či podceňovat starší.
11. Chceme-li, aby komunikace s rodiči probíhala v jejich domácím prostředí, je výhodné se citově sblížit s dítětem, čímž si vytvoří pedagog předpoklady pro to, aby byl do rodiny pozván.
12. Pozvání do rodiny prostřednictvím dítěte může mít nepřímou podobu, např. „Přijďte se podívat na mé zvířátko.“ atd.
13. Pakliže pedagog navštíví rodinu, neměl by opomenout pochválit interiér, případné pohoštění, zajímat se o rodinu ve světle každodenního života. Nevhodná až urážlivá by byla chvála na přítomný pořádek.
14. Pedagog by měl více naslouchat, otázky klást v případě nezbytnosti. Pokud chce něco vyřídit, dostatek času je klíčový.

15. Velmi důležité je pravidlo, které varuje před kritikou, ale také chválou jiných Romů, kteří nejsou v daný moment přítomni konverzace. Vyučující totiž nemůže přesně odhadnout, jaký vztah mezi sebou dotyční mají.

16. Posledním bodem je všeobecná úcta, která by měla být rodičům projevována v přítomnosti dítěte. Jestliže je třeba žákovi sdělit kritiku, měl by pedagog upřednostnit rozhovor pouze s ním.

Tato pravidla komunikace vystihují řadu momentů, u kterých jsem byla přítomna v rámci praxí či osobních zkušeností, pravděpodobně jejich neznalost zapříčinila nepochopení a konflikty. Kupříkladu podobně jak uvádí pravidlo č. 12, jeden romský prvňáček zval paní učitelku, aby se někdy za ním zastavila a podívala se, jak má krásný pokojíček (paní učitelka bydlela v protějším domě). Pedagožka nad nabídkou mávla rukou a odvětila, že chlapci věří, ale na podobné návštěvy nemá čas. Dítě se smutně otočilo na spolužáka a řeklo, že se asi paní učitelka bojí, že mají doma nepořádek, proto nechce přijít. Z doslechu jsem se poté dozvěděla, že otec přišel do školy a zeptal se pedagožky, proč odmítla návštěvu, když nejsou „žádné špíny“. Vyučující se samozřejmě bránila, že nic podobné neřekla. Možný zájem rodiny o sblížení skončil neúspěšně. Tak či tak, právě tyto momenty mohou u rodičů a jejich potomků potvrdit obavy z nepochopení a nepřátelství ve škole, což determinuje samotný pohled na školu jako instituci vzdělávání.

3.2 Vzdělávací předpoklady romských dětí

Kromě vztahu rodiny ke vzdělávání jsou důležité také **vzdělávací předpoklady** romských dětí. Ty vycházejí nejen z osobnosti dítěte, ale úzce souvisí i se sociálním prostředím, způsobem výchovy, sociokulturními příležitostmi atd. Farkašová (in Balvin, Kwadrans, 2010) či Jakoubek (2004) zmiňují ve vztahu ke vzdělávání odlišný charakter života rodiny, zejména se jedná o větší koncentraci na přítomnost, méně příkazů ve výchově, společné rozhodování, méně individuální zodpovědnosti a další. To vše má vliv na adaptaci dítěte ve školním prostředí a jeho úspěšnost.

Častým handicapem může být nevyhovující bydlení a celkový způsob **životního stylu** rodiny, který působí na zdravotní stav a duševní kondici dítěte. Poměrně malá část dětí prochází předškolním vzděláváním. Při vstupu do první třídy se dítě setkává s cizím prostředím, navíc situaci musí čelit samo, bez podpory

a pomoci rodiny. **Výchova** v rodině nemusí být vždy dobrou přípravou pro nástup do školy, např. velmi zřídka kdy dítě doma přijde do kontaktu s knihou, nemá k dispozici různé omalovánky (celkově příliš nekreslí), mnohdy ani hračky. Díky tomu může mít obtíže v jemné i hrubé motorice, komunikaci, samostatném rozhodování, odpovědnosti atd. Přítomná je **jazyková bariéra**, neznalost pojmů získaných z knih či encyklopedií, nezvyk na pevný denní režim, řád či aktivity vyžadující koncentraci. Setkat se můžeme rovněž s **nedostatkem času a prostoru pro domácí přípravu**, neochotou rodičů opatřit dítěti základní školní pomůcky či upřednostnění domácí práce (např. péče o sourozence) před školními povinnostmi. Velkým problémem může být určování školní zralosti romských dětí z hlediska volby zjišťujících metod. Na druhou stranu mají pohybové nadání či nadání pro hudbu, bývají temperamentnější, hravější. Při výuce lze pozorovat slabší záměrnou pozornost, potřebu častějších přestávek (Říčan, 2000; Kamenická, Horváthová, 2002).

Zvláště v oblasti jazyka spatřuji značné obtíže, což je do velké míry dáno nesprávným jazykovým vzorem v sociálním prostředí. Děti mnohým výrazům nerozumí, samotné vyjadřování je často hojně propleteno slovními vycpávkami, věty mohou být velmi úsečné. Podle Navrátila a Mattioliho (2001) jsou **jazykové kompetence** romských žáků omezené, k nejfrekventovanějším projevům patří:

- krátké, gramaticky jednoduché věty, které mohou být neukončené
- prostá syntaktická struktura
- dominance aktivních slovesných vazeb
- minimální užívání vedlejších vět
- omezené užívání adjektiv
- nadužívání spojovacích výrazů „prostě, teda, nevím“.

Také Kamiš (in Balvín a kol., 1996) uvádí, že při vstupu do první třídy romské děti prožívají v první řadě **verbální šok**, proto se jazyk může stát zdrojem školních neúspěchů bez ohledu na intelektové schopnosti. Od nedostatečných jazykových kompetencí se odvíjí i myšlenkové operace, což může vyvolat mylný dojem, že je dítě mentálně opožděné. Na prvním stupni má přitom edukace především verbální charakter, romští žáci však někdy neznají ani mluvenou podobu češtiny, natož grafickou. Nejúčinnějším způsobem **prevence** je navštěvování předškolního zařízení či přípravné třídy, kde se mimo jiné dítě seznámí alespoň se základy češtiny, jestliže je nezná z rodiny. V období raného a předškolního věku je

dítě zvýšeně citlivé pro osvojení si jazykových struktur, proto není vhodné jazykovou zkušenost oddalovat.

Bohužel jsou předškolní zařízení využívána poměrně málo, zvláště pak přípravné třídy. Při rozhovorech s některými rodiči dětí, které v rámci Komunitního centra Amaro Phurd – Pražská navštěvují předškolní přípravu, jsem se dozvěděla, že velkou roli v rozhodnutí dát dítě do předškolního zařízení hrají finance. Dále pak fakt, že matky jsou doma (ať už z důvodu nezaměstnanosti nebo péče o další děti či členy rodiny) a mohou se o dítě starat. Více k předškolnímu vzdělávání bude zmíněno v následující kapitole.

3.3 Školský systém

3.3.1 Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR (2011–2015)

Nejprve zmíním koncepční a strategický dokument Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, který odráží strategie přístupu k žákům se sociálním znevýhodněním, kam se mohou řadit také Romové. Podle **vyhlášky č. 103/2014 Sb.**, kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných (ve znění č. 147/2011 Sb.), je za žáka se sociálním znevýhodněním považován žák z prostředí, kde se mu nedostává potřebné podpory pro vzdělávání včetně spolupráce zákonných zástupců se školou, a žák znevýhodněný nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka (Zdroj: Vyhláška č. 103/2014, dostupné z: www.msmt.cz). Ve **školském zákoně** je dále ještě upřesněno, že pojem sociálně znevýhodněný žák zahrnuje také děti s nařízenou ústavní a uloženou ochrannou výchovou, děti ohrožené sociálně patologickými jevy a děti v postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníky řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky (Zdroj: Zákon č. 250/2014, dostupné z: www.msmt.cz).

Nyní ale zpět k **dlouhodobému záměru vzdělávání**. Dokument hovoří, že je třeba podpořit tyto části:

- *opatření ke zvýšení účasti dětí se sociálním znevýhodněním na předškolním vzdělávání*

➤ ***základní školy při zřizování přípravných tříd***

- je nutné zavést systém hodnocení jejich přínosu pro podporu inkluzivního vzdělávání těchto žáků, a také přijmout opatření ve spolupráci s MPSV k zabezpečení pravidelné docházky dětí v průběhu školního roku

➤ ***přípravu běžných základních škol na vzdělávání těchto žáků***

- jedná se zejména o podporu propojení pedagogické intervence s intervencí sociální, podchycení speciálních vzdělávacích potřeb u této cílové skupiny, propojit činnost škol se systémem péče o ohrožené děti

➤ ***zajištění kontroly zařazování dětí do běžných základních škol nebo jejich tříd, které se vzdělávají podle přílohy RVP ZV pro žáky s lehkým mentálním postižením***

- je třeba doplnit a sjednotit nástroje, metody a postupy pro diagnostiku žáků, kteří jsou neúspěšní v hlavním vzdělávacím proudu z jiných důvodů (nejde o mentální postižení)
- dále také je nutné vytvořit efektivní postup pro přeřazení žáků, kteří mají potenciál pro to, aby se vzdělávali v běžné základní škole

➤ ***vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním na středních školách***

➤ ***zpracování analýzy rozvojových programů MŠMT a pokračování v dalších snahách*** (Zdroj: Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR na období 2011–2015, dostupné z: www.msmt.cz).

K dlouhodobému záměru vzdělávání se nepřímo váží také **Rozvojové programy**, kde je blíže rozebrána otázka financování asistentů pedagoga pro děti, žáky a studenty se sociálním znevýhodněním z důvodu zefektivnění výuky. Dále jde o podporu škol, které realizují inkluzivní vzdělávání a vzdělávání žáků se sociokulturním znevýhodněním – především navýšení motivační složky platů pracovníků, prioritou je přechod těchto žáků do běžných základních škol (Zdroj: Rozvojové programy pro rok 2013, dostupné z: www.msmt.cz).

Bohužel právě tato priorita mi přijde značně problematická. Pravidelně se setkávám s názory, že romské děti patří do základních škol praktických (pokud se samozřejmě nevzdělávají v dalších speciálních školách pro těžší stupeň mentálního postižení). Názory jsou bohatě argumentovány tím, že dítě v běžné základní škole nestíhá, učitel se mu nemůže věnovat příliš individuálně, protože by to bylo na úkor

ostatních. Od dvou pracovníc nejmenovaného SPC jsem si vyslechla, že romské děti bývají opožděnější stejně jako jejich rodina, takže není perspektiva zlepšení. Poněkud kontroverzní mi přišel argument, že ve speciálním školství mají více kamarádů, tedy také Romů, tak proč je separovat do hlavního proudu a přidělovat pedagogům práci... Jak tedy chceme zajistit přechod těchto žáků do běžných základních škol, když se proti tomu staví do opozice i pedagogičtí pracovníci?

3.3.2 Strategie romské integrace do roku 2020

K tématu vzdělávání se váže také pátá kapitola **Strategie romské integrace**, která je stanovena pro období roku 2014–2020. V dokumentu nalezneme, že cílem strategie je: *„zvrátit do roku 2020 negativní trendy ve vývoji situace Romů v ČR zejména ve vzdělávání, zaměstnanosti, bydlení a v oblasti sociální, nastartovat a urychlit pozitivní změny a dosáhnout pokroku při odstraňování neodůvodněných a nepřijatelných rozdílů mezi podstatnou částí Romů a většinovou populací, zajistit účinnou ochranu Romů před diskriminací, bezpečné soužití a povzbudit rozvoj romské kultury a jazyka.“* (Zdroj: Strategie romské integrace na období 2014–2020, dostupné z: www.mvcr.cz)

Vizí páté kapitoly strategického dokumentu je docílit toho, aby romské děti dosahovaly v průměru stejné vzdělanostní úrovně jako děti ne-romské, dále aby nebyly nadreprezentovány ve vzdělávacích programech s nižšími vzdělávacími ambicemi, a nadané romské děti byly podporovány státem a společností v dosahování vyššího vzdělání. Napomoci vizi má pět specifických cílů, na které se nyní blíže zaměřím. **První cíl** hovoří o potřebě zvýšení přístupu romských dětí ke kvalitnímu předškolnímu vzdělávání a péči. Účinným opatřením má být zvyšování informovanosti krajů a obcí o možnostech podpory k navýšení kapacity předškolních zařízení, zároveň informovat romské rodiče o veškerých možnostech a přínosech umístění dítěte do mateřské školy. **Druhý cíl** se zaměřuje na odstranění dlouholeté praxe již zmíněného nesprávného zařazování romských dětí do vzdělávání s nižšími vzdělávacími ambicemi. Opatření v této oblasti spočívá v naplňování Plánu opatření pro výkon rozsudku D. H. a ostatní versus Česká republika z roku 2012 a vytvoření legislativních a dalších podmínek pro jeho realizaci. To spočívá v zákazu zřizování přípravných tříd a mateřských škol při základních školách praktických. **Třetím cílem** je odstranění segregace romských dětí ve vzdělávání a zajištění pomoci při jejich začlenění do hlavního vzdělávacího proudu, což má podpořit další zřizování funkce

asistenta pedagoga pro děti, žáky a studenty se znevýhodněním, včetně jejich vzdělávání. **Čtvrtý cíl** stanovuje potřebu podpory Romů při dosahování sekundárního a terciárního vzdělávání. Účinná opatření spočívají ve financování dotačního programu k podpoře sociálně znevýhodněných romských žáků středních škol a studentů vyšších odborných škol (včetně rozšíření systému podpory formou tutoringu, doučování atd.), s čímž souvisí také otázka navýšení finančních prostředků na dotační titul tohoto programu na částku 12 000 000 Kč. Posledním opatřením čtvrtého cíle je zavedení dotačního titulu pro program podpory nadaných romských studentů vysokých škol. **Pátým cílem** je podpora doplnění vzdělání dospělých Romů a celoživotního učení. Zde je účinným opatřením rozvoj jejich klíčových kompetencí a funkční gramotnosti a podpora vzdělávacích aktivit pro osoby, které se vracejí na pracovní trh po více než pěti letech přerušení práce nebo vstup na pracovní trh odložily z důvodu péče o děti či závislé osoby (Zdroj: Strategie romské integrace na období 2014–2020, dostupné z: www.mvcr.cz).

3.3.3 Mateřská škola

Mateřská škola může pro dítě, které pochází ze sociálně znevýhodněného či podnětově chudšího prostředí, znamenat první příležitost pro seznámení se s řadou věcí a činností, jež doposud nepoznalo. Předškolní vzdělávání podporuje vývoj dítěte jak v oblasti fyzické, tak psychické. Učí sebeobsluze a správným návykům, rozvíjí duševní schopnosti. V kolektivu si dítě nachází mnohdy první kamarády mimo rodinu, poznává svět kolem sebe v širším kontextu. V první řadě je **cílem předškolního vzdělávání** zvýšit počet romských dětí, které pravidelně docházejí do mateřské školy, nejlépe alespoň dva roky před nástupem do první třídy.

Šotolová (2011) publikuje, že je nutné ve školkách vytvořit atmosféru, jež podpoří výchovu těchto dětí, a to:

➤ *neformálním využitím emocionálního působení romštiny jako mateřského jazyka dětí*

- tuto zásadu lze realizovat prostřednictvím dobrovolných pracovníků z řad Romů či asistentem pedagoga pro sociálně znevýhodněné žáky, popř. dalšího vzdělávání pedagogů

➤ *vytvářením základů českého jazyka u dětí*

➤ ***postupným vytvářením podmínek pro současný rozvoj českého i romského jazyka***

- vhodné je využívat romštinu jako pomocný didaktický prostředek, který dětem zpřístupní pochopení informací v češtině.

Pokud se v rodině hovoří romsky, případně se užívá tzv. etnolekt, právě v tomto věku je pro vzdělávání dítěte dle mého názoru klíčová alespoň základní znalost romského jazyka, která může ulehčit či nastartovat komunikaci s dítětem a tím veškerou edukaci. Uvědomuji si však, že to není jednoduchý požadavek na pedagoga, mnozí by se jistě ohradili, že kvůli malému množství těchto dětí v předškolních zařízeních je to požadavek nesmyslný.

Honetzy (in Balvín a kol., 2008) poznamenává, že **metody výuky** v mateřských školách jsou dětem nejbližší. Pomocí her, pozorování, ale také nápodoby si přirozeně osvojují základní sociální návyky a jazyk. Důležitou součástí je navazování přátelských vztahů a účast dítěte v kolektivu vrstevníků, kde se setkává nenásilnou formou s pravidly a normami. Vavreková (in Balvín, Šlosár, Vavreková, 2010) doplňuje, že oproti přípravným třídám jsou činnosti v mateřské škole rozvrstveny rovnoměrně do více let.

3.3.4 Základní škola

„Základní škola se z pohledu jejích čerstvých absolventů zdá jako velmi nehostinné místo. Místo, kde člověk musí přežít, protože tam musí chodit. Místo, kde se jedinec dennodenně setkává se svým stigmatem, pokud se mu nezdaří od něj odpoutat pozornost či nesdílí-li jej pouze se stigmatizovanými. Může zde být zraněn duševně i tělesně nejen spolužáky, ale i učiteli.“

(Levínská in Bittnerová, Doubek, Levínská, 2011, s. 226)

Na žáky se sociálním znevýhodněním se při vzdělávání vztahují tzv. **vyrovnávací opatření**. Jde o využívání pedagogických, popř. speciálně pedagogických metod a postupů, které svým obsahem odpovídají vzdělávacím potřebám těchto žáků. Řadí se sem např. individuální podpora v rámci výuky či přípravy na ni, dále využívání poradenských služeb školy a školských poradenských zařízení, individuálního vzdělávacího plánu a služeb asistenta pedagoga. Škola tato opatření poskytuje na základě pedagogického posouzení vzdělávacích potřeb žáka (Zdroj: Vyhláška č. 103/2014, dostupné z: www.msmt.cz).

Jak uvádí Levínská (in Bittnerová, Moravcová, 2013), naše republika je značně kritizována za to, že nemalé množství romských dětí navštěvuje **základní školy praktické**, které jsou primárně určeny žákům s lehkým mentálním postižením. Na základě doporučení školy a souhlasu rodičů dojde k vyšetření, po jehož vyhodnocení mohou odborníci doporučit přestup dítěte na ZŠ praktickou. Přestup bývá pro dítě spojen s pocitem přijetí a zažití úspěchu. Rozhodnutí rodičů, aby se jejich dítě vzdělávalo na běžné základní škole, se váže mnohem více k podpoře okolí a zvýšenému úsilí než u ne-romských rodin. Vraťme se však ještě krátce k otázce vyšetření dítěte. Farkašová (in Balvin, Kwadrans, 2010) totiž zmiňuje, že samotné **testování** je značně problematické. Jednak jde o fakt, že množství testů je převzatá ze zahraničí bez dalšího přizpůsobení našim kulturním, ale i materiálním podmínkám a principům. Dále je problémem charakter úloh vyžadující mnohdy manipulaci s testovacím materiálem, některé vyžadují užívání řady operací jako porovnávání, abstrakci, zevšeobecnění aj., což vždy nemusí být pro dítě snadno uchopitelné. Z těchto důvodů autorka navrhuje odložení definitivních závěrů, dokud dítěti nebude poskytnuta náležitá individualizovaná péče v běžné základní škole. Důležitá je samozřejmě docházka dítěte do mateřské školy či přípravné třídy.

Osobně se s názorem Farkašové ztotožňuji. Při praxi ve speciálně pedagogickém centru jsem měla možnost seznámit se s množstvím materiálů, které se používají k určení intelektové úrovně dítěte, a některé úlohy považuji opravdu za náročné. Zvláště skládání abstraktních obrazců dle určitého klíče může být pro dítě obtížné, pakliže nemá zkušenosti se stavebnicemi atd. Podobně i rozpoznání exotických druhů ovoce se mi jeví jako zbytečné, protože ani řada dospělých bezpečně nerozpozná mango od papáji apod.

Velkým problémem testování může být již zmíněná nedostatečná znalost českého jazyka, díky které je dítě v testech od počátku značně podprůměrné, a řada dalších okolností. Toto dokládá i Balvín (2004, s. 47), ačkoli je zde užito tehdejší označení této školy: *„Blokáda, způsobená jazykem, je sama o sobě zdrojem mnoha neúspěchů romských dětí již na samém počátku vzdělávacího procesu (včetně schopnosti abstrakce, komunikability apod.). S postupující náročností výuky se jazykový nedostatek razantně prohlubuje a jeho projevy bývají často mylně posuzovány jako handicap, opravňující převedení dítěte do zvláštní školy.“* Je tedy velmi důležité přistupovat k těmto dětem v rámci zjišťování jejich připravenosti na povinnou školní docházku diferencovaně.

Domnívám se, že pokud by byly zohledněny při vzdělávání všechny aspekty, které odlišné etnikum sebou přináší, nacházelo by se v běžných základních školách nepoměrně větší procento úspěšných romských žáků. Otázkou však zůstává, zda-li tato **problematika** je pouze **v přístupu k dítěti** a zvolení vhodných metod, nebo staví také na odmítání těchto žáků v důsledku hluboce **zakořeněných předsudků**. Školská politika stále více prosazuje odklon od tohoto „trendu“, na kolik jsou snahy úspěšné, to si nedovolím odhadnout. Zároveň však musím podotknout, že ne všichni romští žáci, kteří se ocitnou v ZŠ praktických, tam jsou chybně zařazeni. Dle mentálních schopností se samozřejmě vzdělávají ve všech typech základních škol. Odlišným problémem je fakt, že i dnes někteří z nich ukončují základní vzdělávání v nižším než devátém ročníku.

Další změny v oblasti přeřazování těchto žáků do ZŠ praktických by měla přinést **Vyhláška č. 103/2014 Sb.**, která mění vyhlášky týkající se poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních (č. 72/2005 Sb., ve znění č. 116/2011 Sb.) a vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných (č. 73/2005 Sb., ve znění č. 147/2011 Sb.). Vyhláška stanovuje, že se žák bez zdravotního znevýhodnění nemůže účastnit vzdělávání ve školách, třídách či studijních skupinách pro žáky s lehkým mentálním postižením (Zdroj: Vyhláška č. 103/2014, dostupné z: www.nuv.cz).

Šotolová (2011) a Oláh (in Balvín a kol., 1997) publikují, že od počátku povinné školní docházky je dobré zajistit několik podmínek:

- ***vytvořit příznivou atmosféru pro rozvoj romského dítěte a pěstovat jeho pocit lidské důstojnosti***
 - např. prostřednictvím pozitivních informací o historii a kultuře Romů,
 - zohledněním specifických schopností, využíváním romštiny atd.
- ***zřizovat od první třídy tzv. vyrovnávací třídy pro překonání jazykových nedostatků a rozdílů v připravenosti žáků na výuku***
 - důležitý je snížený počet dětí pro individuální působení
- ***vypracovat a realizovat projekt tříd pro romské žáky s rozšířenou hudební a pohybovou výchovou***

- *ve školních družinách uplatňovat specifické zájmové činnosti pro romské žáky*
 - jde o činnosti, které se zaměřují na rozvoj přirozených schopností a zájmů (např. hudba, tanec)
- *dle možností zařadit do studijního plánu výuku romštiny jako nepovinného předmětu*
- *zavést do učebních osnov výchovu zaměřenou na pochopení ostatních kultur a menšin včetně romské, jejich historie a kultury.*

Z výše uvedených bodů mi přijde poněkud zvláštní tvorba projektu, který se specializuje pouze na romské žáky a jejich hudební či pohybové nadání. Domnívám se, že rozdělování Romů od ostatních dětí bude vést opět zpětně k negativním reakcím, koneckonců – nejen romské děti mohou mít nadání v tomto směru a specializovaný program by jistě uvítaly i ony. Pro celkové zlepšení a snížení nedostatků v připravenosti se osvědčilo různé doučování, které některé školy poskytují. Zde v Hradci Králové se připravě svých klientů na výuku, případně individuální práci s nimi, věnuje také Komunitní centrum Amaro Phurd – Pražská, jež má na tyto aktivity odpoledne vyhrazený čas.

3.3.5 Střední školství

Děti, které absolvovaly základní školu, se mohou hlásit na střední školy, střední odborná učiliště, odborná učiliště aj. Šotolová (2011), stejně jako Oláh (in Balvín a kol., 1997), uvádí, že většina romských žáků, kteří se rozhodnou dále studovat a složí přijímací zkoušky, volí především odborná učiliště, méně střední školy. Autorka v zájmu uplatnění romské mládeže navrhuje zřizovat speciální **rodinné školy** pro absolventy speciálních škol či žáky s neukončeným vzděláním na základní škole. Zde by měla být výuka zaměřena na doplnění chybějícího učiva, získání poznatků a dovedností pro život, např. vedení domácnosti, péče o rodinu a děti, vaření a další domácí práce, základní občanská orientace, ale i získání kvalifikace pro profesní uplatnění. Dále navrhuje, aby žákům, kteří projeví zájem a schopnosti, bylo přednostně umožněno vyučení či studium na střední škole. Důležité je organizovat **kurzy** pro romské občany s cílem uplatnit absolventy jako pomocné pracovníky, ať už ve zdravotnictví, školství, sociální péči atd.

Jak již bylo zmíněno, romští žáci nejčastěji navštěvují ze všech druhů středního školství především **odborná učiliště**, což je jeden z typů speciálních škol

určených zejména pro žáky s lehkým mentálním postižením. Šotolová (2011) navrhuje pro vzdělávání zde tato opatření:

- *vytvořit podmínky pro vyučení romských žáků v jim přiměřeném oboru*
- *zřizovat specifické učební obory, které vycházejí z romských tradic*
 - např. košíkářství, hrnčířství, měditepectví, kotlářství, ale i další obory (stavebnictví, oděvnictví, kadeřnictví, obuvnictví atd.)
- *uplatnit formu zaškolování na některé práce*
- *umožnit Romům (nejen mládeži, ale i dospělým) bez ukončeného základního vzdělání zařadit se do kurzů pro jeho dodatečné získání.*

Ze školského zákona (Zdroj: Zákon č. 250/2014, dostupné z: www.msmt.cz) vyplývá, že ředitel střední školy zřizuje **fond učebnic** a učebních textů, a to nejméně pro 10 % žáků střední školy, přičemž tyto učebnice jsou bezplatně zapůjčovány žákům se sociálním znevýhodněním a žákům v hmotné nouzi. Podobně je tomu i v případě úplaty za vzdělávání a školské služby, kdy o snížení nebo prominutí úplaty v případě žáků se sociálním znevýhodněním (týká se to samozřejmě i zdravotního postižení či znevýhodnění) rozhoduje ředitel školy či školského zařízení.

Bartoňová (2005) navrhuje **strategie**, které by měly pomoci při vzdělávání romských žáků na středních školách:

1. vytvořit institut poradce
2. finančně podporovat romské studenty
3. vytvářet programy pro přípravu k přijímacím zkouškám
4. vytvářet programy pro volný čas
5. vytvářet programy s uměleckým zaměřením
6. podporovat činnosti sdružení zabývající se touto oblastí
7. vytvořit systém pro další vzdělávání asistentů pedagoga
8. do strategických postupů zahrnout samotné Romy.

Romové se mohou samozřejmě hlásit i na vyšší odborné a vysoké školy, nicméně zatím jde pouze o velmi malé množství žáků, kteří se tak rozhodnou a splní požadavky. Kovaříková (1998) pro zajímavost uvádí, že prvním vysokoškolsky vzdělaným Romem v českých zemích byl JUDr. Tomáš Holomek, který promoval v roce 1937 na Univerzitě Karlově. Jeho syn Ing. Karel Holomek se stal po roce 1989 jedním z předních romských aktivistů, dcera PhDr. Jana Horváthová

promovala na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity v Brně v roce 1989, nyní pracuje jako ředitelka a historička Muzea romské kultury v Brně. Její manžel MUDr. Vladimír Horváth vystudoval lékařskou fakultu téže univerzity. Olašská Romka Margita Lakatošová ukončila v roce 1993 Sociální akademii v Praze atd.

3.3.6 Podmínky pro integraci Romů ve vzdělávání

Hlavní podmínkou pro to, aby se postupně zvyšovala úroveň vzdělání Romů, je celková **akceptace** etnických, kulturních a sociálních odlišností. V souvislosti se začleněním romských žáků se využívá zejména opatření týkající se zřizování přípravných tříd ZŠ a pozice asistenta pedagoga pro sociálně znevýhodněné žáky.

3.3.6.1 Přípravné třídy základní školy

Pro žáky se sociálním znevýhodněním může zřídit obec, svazek obcí či kraj se souhlasem krajského úřadu **přípravné třídy** základní školy. Tyto třídy jsou určeny dětem v posledním roce před zahájením povinné školní docházky, u nichž existuje předpoklad, že zařazení sem vyrovná jejich vývoj. Přípravnou třídu lze zřídit, jestliže se v ní bude vzdělávat alespoň sedm dětí. Obsah vzdělávání odpovídá RVP pro předškolní vzdělávání. O zařazení dítěte do přípravné třídy rozhoduje ředitel školy na žádost zákonného zástupce a písemného doporučení školského poradenského zařízení (Zdroj: Zákon č. 250/2014, dostupné z: www.msmt.cz).

Přípravné třídy umožní dětem adaptovat se na nové prostředí a školní režim, při pravidelném docházení ovlivní pozitivním směrem komunikační, sociální, pohybové dovednosti, hygienické návyky apod. Od počátku vzniku těchto tříd však dochází z řad odborníků i laické veřejnosti k polemice, zda plní svůj účel (mnoho rodičů děti do přípravných tříd neumísťuje), jestli nemají spíše segregáční charakter, který může umocnit diskriminaci a předsudky.

Přípravné třídy pro děti se sociokulturním znevýhodněním většinou zřizují městské a obecní úřady na základě podnětu škol. Jejich **cílem** je předejít výchovným, ale také vzdělávacím obtížím budoucích žáků. Třídy se nachází při základních a mateřských školách v lokalitách s velkou koncentrací zejména romských obyvatel. V praxi se jedná o regiony, ve kterých školu navštěvuje 70–90 % romských žáků (Němec, 2005).

3.3.6.2 Asistent pedagoga pro sociálně znevýhodněné žáky

Ředitel mateřské školy, základní školy, základní školy speciální, střední školy, konzervatoře a vyšší odborné školy může ve třídě nebo studijní skupině, ve které se vzdělává dítě, žák či student se speciálními vzdělávacími potřebami, zřídit funkci asistenta pedagoga. Žádost o souhlas se zřízením funkce asistenta pedagoga podává ředitel příslušného zařízení na krajský úřad. Jeho **hlavní činnosti** jsou:

- pomoc pedagogickým pracovníkům školy při edukační činnosti, pomoc při komunikaci s žáky či jejich zákonnými zástupci, žáky a komunitou, ze které žák pochází
- podpora žáků při přizpůsobení se školnímu prostředí
- pomoc žákům při výuce a přípravě na výuku.

(Zdroj: Vyhláška č. 103/2014, dostupné z: www.nuv.cz)

Podrobněji se vymezení funkce asistenta pedagoga věnuje **Zákon č. 197/2014 Sb.**, kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Zde jsou jasně vymezeny podmínky, které musí tato profese splňovat, především jde o získanou odbornou kvalifikaci. Ta se různí podle toho, zda jde o asistenta pedagoga, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě, kde se vzdělávají osoby se speciálními vzdělávacími potřebami, popř. ve škole zajišťuje vzdělávání dětí formou individuální integrace. Nebo jde o asistenta pedagoga, jenž vykonává přímou pedagogickou činnost, která však spočívá v pomocných výchovných pracích ve škole, ale také školském zařízení pro zájmové vzdělávání atd. U prvního typu musí být minimálně střední vzdělání s maturitní zkouškou, u druhého typu musí mít uchazeč minimálně základní vzdělání doplněné studiem pro asistenty pedagoga (Zdroj: Zákon č. 197/2014, dostupné z: www.msmt.cz).

V rámci praxí jsem se zatím nesetkala s asistentem pedagoga určeným přímo pro žáky se sociálním znevýhodněním, ačkoli se ve škole nacházelo s tímto statutem mnoho dětí. Bohužel ani v rozhovorech s respondenty se mi nepodařilo najít školu, kde by byla tato funkce zřízena. Domnívám se tedy, že to bude spíše okrajová záležitost, pravděpodobně koncentrovaná zejména do škol v sociálně vyloučených lokalitách.

Podle Gulové (in Kaleja a kol., 2012) je důležitým faktorem také **etnicita** asistenta, tedy v našem případě je vhodné, aby byl asistent pedagoga Rom. S autorkou v tomto ohledu souhlasím. Vzhledem ke specifikům Romů, zejména pak

velmi časté nedůvěřivosti, by byl jistě přínosnější člověk „z vlastních řad“. Mohl by usnadnit komunikaci s rodiči i žákem, pro dítě by také mohl být pozitivním vzorem v otázce dalšího vzdělávání. Záleží však na osobnosti asistenta a jeho vztahu k romské minoritě a naopak.

3.4 Příčiny neúspěchu romských žáků ve vzdělávání a možnosti řešení

U romských žáků se bohužel často setkáváme s většími či menšími neúspěchy v oblasti vzdělávání. Kovaříková (1998) dělí **činitele**, kteří participují na školní neúspěšnosti žáků, na vnitřní a vnější. K endogenním činitelům patří vliv špatného tělesného stavu a nedostatky v psychice, kam můžeme řadit jak neodpovídající mentální úroveň, tak špatnou připravenost žáků, nedostatečnou motivaci k učení, nesprávné metody učení, poruchy učení či dalších funkcí, ale také špatnou sociální akceptaci a roli žáka ve třídě. K exogenním faktorům školní neúspěšnosti patří vliv rodiny, školy (zejména tedy pedagogů) a vlivy mimo zmíněné instituce, např. jde o nevhodný výběr přátel či možnosti výdělků bez ohledu na dosaženou kvalifikaci apod.

Nyní se zaměřím na **teorie**, které zdůvodňují příčiny neúspěchu těchto žáků ve vzdělávacím procesu:

➤ *teorie biologicko-genetická*

- teorie je založena na biologické odlišnosti jednotlivých ras, jedinci jsou posuzováni podle etnického původu, který do jisté míry určuje zařazení ve společnosti
- ačkoli je tato teorie odborníky překonána, laickou veřejností je stále preferována

➤ *teorie sociálně-ekonomická*

- v kontextu druhé teorie se příčiny neúspěchu romských žáků odvíjejí od chudoby a sociálního postavení
- podle ní je škola chápána sociálně vyloučenými rodinami jako nutné zlo, jde o instituci majority, která nemá hlubší smysl

➤ *teorie kulturní*

- poslední uvedená teorie akcentuje odlišný jazyk a kulturu minority jako zdroj znevýhodnění

- podpora by tedy měla být směřována na postupné odstraňování nedostatků, především zvyšování připravenosti a socializace dítěte v kolektivu, zlepšení jazykových kompetencí, rozvíjení abstraktního myšlení, trpělivosti, koncentrace a disciplíny (Rádl in Bittnerová, Moravcová, 2013).

Osobně se domnívám, že právě kulturní teorie vystihuje obtíže, které lze u romských žáků při zahájení povinné školní docházky pozorovat. Zároveň systematickým zmírňováním či úplným odstraněním problematických oblastí se zvyšují předpoklady nejen pro dosažení úspěchů ve vzdělávání, ale také mohou usnadnit život v majoritní společnosti.

Jak správně poznamenává Belková (in Balvín a kol., 2008), pakliže selhává rodinná výchova, zbývá školská. Proto, aby romské děti chodily do školy, je třeba, aby samy cítily potřebu v ní být. **Motivací** by měla být možnost vlastní realizace s přesahem do budoucnosti, protože jednou z vážných příčin jejich školního neúspěchu je právě absence ve škole. Při studiu literatury k tématu této práce jsem rovněž narazila na rozhovor s Ing. Karlem Holomkem (in Balvín a kol., 1997), který se mimo jiné k otázce neúspěchu romských žáků v běžných školách vyjadřoval. Dle jeho slov škola nerespektuje nejen etnokulturní, ale také sociální, jazykové a psychické odlišnosti dětí a odlišnosti jejich životních cílů – naopak je ještě umocňuje. Žák především nevnímá a nepřijímá jinou hodnotovou orientaci, často učitele nevnímá jako pozitivní vzor, se kterým by se mohlo identifikovat. Rodina ovlivňuje romské dítě intenzivněji, než je tomu u většinové společnosti, jedním z nejzávažnějších konfliktů je právě **konflikt rodina versus škola**. Dále rozebírá aspekty, které jsem už zmínila v kapitole zabývající se vzdělávacími předpoklady těchto žáků.

Z mého pohledu je velmi zajímavý výzkum Michaela Rádla (in Bittnerová, Moravcová, 2013), který se zabýval otázkou, proč velká část romských žáků **končí svou studijní dráhu základní školou**, ačkoli nejevili ve vzdělávání výrazné obtíže. Přestože se jedná o kvalitativní výzkum, domnívám se, že zjištěné výsledky mohou čtenáři nabídnout variantu, jaké postavení má vzdělání v žebříčku hodnot Romů, zejména jaké faktory jej dále ovlivňují. Z šetření vyplývá, že přestože rodiče přisuzují vzdělání hodnotu a přáli by si pro své dítě to nejvyšší, jejich podpora končí dosažením 18. roku potomka. To souvisí s následujícím.

Autorova studie zachytila, že u dotázaných rodin se s přibývajícím věkem dítěte mění také vztah k jeho vzdělání, respektive se dostávají do popředí jiné priority zohledňující rovněž pohlaví. Přibližně v šesti letech se ve výchově začíná uplatňovat genderové hledisko, dívky jsou matkou orientovány především na zvládnutí domácích prací, protože se očekává, že v dospělosti bude jejich zaměstnáním péče o rodinu a zajištění chodu domácnosti. Chlapci jsou vedeni otcem k přípravě na svou roli, kam patří v první řadě reprezentace rodiny a její řízení. Od 15 let jsou děti považovány za „malé dospělé“, čímž se mění **přístup rodiny** i okolí k nim. Partnerské vztahy v tomto období jsou brány stejně vážně jako jiné, tudíž případné těhotenství není z pohledu rodiny vnímáno negativně. V uvedeném věku vzrůstá na významu zapojení se do výdělečné činnosti, což často koliduje se školskou přípravou, proto není výjimkou odchod mladistvého ze školy. Od 18 let je potomek vnímán jako zcela dospělý po všech stránkách. Studium se tak neslučuje se statutem dospělého, který by v této době podle názoru dotázaných měl spíše zakládat rodinu, vychovávat děti, pracovat a být nezávislý na rodičích (Rádl in Bittnerová, Moravcová, 2013).

Romové kladou důraz zejména na **nonverbální komunikaci**, která je pro ně svou povahou čitelnější. Také v komunitě jsou členové vedeni k tomu, aby si osvojili vyjadřování se za pomoci gest, držení těla, intonací hlasu a dalšími prostředky. Ve školním prostředí se lze setkat s častým strachem romských žáků odpovídat na otázky, tázat se, případně prosazovat své názory, ať už před spolužáky nebo pedagogy. Z tohoto důvodu je velmi důležité nejen posilovat zájem o komunikaci, ale také vést žáky ke spontánnímu vyjadřování, chybět by neměla pozitivní zpětná vazba. Vhodné je rovněž zaměřit pozornost na neverbální signály, které mají pro romské žáky větší význam.

Chceme-li zvýšit **ochotu a možnosti** těchto žáků dosáhnout úspěchů ve vzdělávání, Navrátil a Mattioli (2001) doporučují dodržet následující body:

- rozpoznat očekávání žáků, které vychází z osobních cílů, potřeb, zájmů, hodnot atd.
- diagnostikovat reálné učební možnosti
- změnit podobu učení, činností žáků, organizace a řízení učení, ale také pedagogické komunikace, zaměřenosti kontroly a hodnocení s ohledem na očekávání a učební možnosti žáků
- posílit spolupráci pedagogů s rodiči.

Že se nedostatky v přístupu k romským žákům a jejich vzdělávání vyskytují i v jiných zemích dokládá zkušenost Jakuba Holase, který v roce 2012 absolvoval stáž na jedné britské škole specializující se na začleňování cizojazyčných žáků do školy. Autor prezentuje, že ačkoli je romská menšina z České a Slovenské republiky na škole silně zastoupená, pedagogové si mnohdy s žáky neví rady, volí restriktivní opatření, tendence uchýlovat se k nálepkování a „házení do jednoho pytle“ rovněž není neobvyklá (Holas in Bittnerová, Moravcová, 2013).

Zelina (in Smékal, 2003) shrnuje **možnosti akcelerace** romských žáků do následujících bodů:

- *intenzivní, individuální a moderní edukace ve standardních třídách*
- *celodenní výchovný systém*
 - cílem by bylo výchovné působení od půl osmé do 17. hodiny odpolední, kdy by děti odcházely domů bez úkolů a tašek, jelikož by si všechny povinnosti udělaly ve družině
- *využívání prvků alternativního vzdělávání*
- *rozvoj přípravných tříd*
- *působení asistenta pedagoga pro žáky se sociokulturním znevýhodněním, vzdělávání romských rodičů spolu s dětmi*
- *uplatňování programů pro rozvoj řeči a komunikace romských dětí.*

3.5 Postavení romského žáka v kolektivu třídy

Vztahy mezi spolužáky jsou ve výchově velmi důležité. Podle Říčana (2000) se velmi často romským dětem stává, že se jim spolužáci straní, odmítají se spolu s nimi účastnit aktivit atd., což nejčastěji vyplývá z celkového ladění rodiny vůči Romům. Ne vždy musí jít zákonitě o rasové předsudky, mnohdy mají rodiče strach z jakéhosi mravního dopadu, např. z důvodu častého používání vulgárních slov romskými dětmi. V kolektivu ne-romských žáků jsou většinou neoblíbení, což může vyvolat u těchto dětí zlost, pocity méněcennosti, samoty.

„Romské dítě, které společnost vrstevníků nezbytně potřebuje, tak končívá v partě, jež přijme každého, kdo je ochoten se podřídít jejím pravidlům, často to znamená účast na kriminálních praktikách, jimiž se získávají peníze na hrací automaty, alkohol a drogy.“ (Říčan, 2000, s. 121)

S negativním laděním vztahů spolužáků vůči romským dětem je třeba pracovat, jako významný činitel vystupuje zejména osobnost pedagoga, jeho přístup k těmto žákům, ale také multikulturní výchova, která se řadí k průřezovým tématům rámcových vzdělávacích programů.

3.6 Osobnost pedagoga

„Právě při kontaktu s romskými žáky potřebuje mít učitel vzdělání vpravdě univerzitní, které sjednocuje „technokratickou“ přípravu s univerzálními hodnotami lidství, s filozofickým vědomím odlišností i jednoty rozdílných příslušníků lidského rodu.“ (Balvín, in Balvín a kol., 1999, s. 50)

Pedagog je klíčovou osobou, která napomáhá rozvoji identity, ale také edukaci romských žáků. Důležité je osobní ladění učitele vůči této minoritě. Pedagog by neměl mít předsudky, jeho vlastní postoje velmi ovlivňují klima ve třídě. Učitel by měl být schopen reagovat na negaci vůči romským dětem, podpořit zdravé vztahy v kolektivu. Kromě toho jsou samozřejmě podstatné kompetence spojené se samotnou výukou, schopnost flexibilně reagovat na potřeby žáků, pochopit specifika vzdělávání na základě kulturních, sociálních a etnických odlišnostech. Balvín (in Balvín a kol., 2000) mluví o pojetí tzv. **multikulturního učitele**, který má být schopen svou pedagogickou vybaveností reagovat na změny při utváření multikulturního prostředí. Ke kompetencím patří oblast poznatků (o dané minoritě), dovedností (schopnost motivovat romského žáka nejen k učivu, ale také k tvorbě vlastní kultury, etnickému i individuálnímu sebevědomí), dále sem patří oblast hodnot (respekt k etnicitě, odlišným hodnotám atd.) a oblast vlastností. Zde pro mě byl velmi hezkým příkladem učitele romských žáků Miroslav Dědič, který v knize Šumavská bukolika popisuje své rozhodnutí stát se učitelem romských dětí a průběh jeho dráhy učitele v této oblasti.

Jak již bylo zmíněno, není zcela snadné motivovat romské žáky ke vzdělávání. Učitel by však měl být schopen předložit učivo tak, aby jej žáci vyhodnotili jako pro ně osobně přínosné. Význam učiva by měli spatřovat nejen ve školních záležitostech, ale také ve využití získaných znalostí a dovedností pro svůj vlastní život (např. při řešení problémů). Kopčanová (in Balvín, Kwadrans, 2010) však uvádí, že z praktického hlediska učitelé nejsou trénováni na efektivní práci s romskými žáky, včetně jejich rodin a potažmo celou komunitou. Školní prostředí má často vůči těmto dětem předsudky.

Kaleja (2011) vymezuje potřebné **kompetence pedagoga** romských žáků takto:

- **znalost etnika**
- **znalost základů jazyka minority**
 - jde zvláště o pochopení lingvistických obtíží romských žáků
- **ochota poskytnout primární poznatky o kultuře etnika**
- **přísná spravedlnost vůči všem**
- **citlivá komunikace s rodiči**
- **prosociální charakter řešení výchovně-vzdělávacích obtíží**
 - znamená navázání opravdové komunikace se žákem, zachování klidu při konfliktní situaci
 - vhodné je promluvit s žákem mimo třídu za přítomnosti jiného pedagogického pracovníka, přičemž by měl mít žák prostor k ventilaci emocí a názorů, na které pedagog navazuje a hledá cestu ke smíru.

3.7 Multikulturní výchova

„Multikulturalita je stav, kdy v rámci jedné společnosti spolu žijí lidé pocházející z různých kulturních okruhů a tuto svou kulturní odlišnost mohou svobodně projevovat.“ (NIDM, 2010, s. 5)

Multikulturní výchova má podpořit vzájemný respekt, toleranci a kulturní obohacení společnosti, cílem je vytvoření jakési pospolitosti. **Úkolem** multikulturní výchovy ve škole je především poskytovat žákům informace, které se týkají různých minorit (tedy i Romů), kulturní obohacování, předcházet či efektivně řešit konflikty mezi majoritní společností a menšinami. Klíčová je také maximalizace kontaktů mezi dětmi z většinové společnosti a dětmi z odlišného kulturního a etnického prostředí. Z mého pohledu je důležitá především kvalita těchto kontaktů, jedině tak lze vytvořit prostředí bez předsudků.

„Za multikulturní výchovu adresovanou romskému etniku (žáku) považujeme proces vynaloženého úsilí, péče, edukace, resocializace, intervence a snahy o vytvoření porozumění, tolerance vycházející z řad Romů (romského žáka) vůči skupinám, které spadají do otázky multikulturality, stejně tak vůči majoritní společnosti.“ (Kaleja, 2011, s. 19)

Oláh (in Balvín a kol., 1997) v této souvislosti také navrhuje na vybraných vysokých školách (hl. na pedagogických, lékařských fakultách, psychologických, sociálních katedrách, AMU atd.) přednášet jeden a více semestrů **romistiku**, aby docházelo k šíření informací o Romech i do ne-romské společnosti. Podle zájmu by bylo dobré vyučovat i romský jazyk. S autorem v tomto naprosto souhlasím, přestože se v naší republice nachází i další etnické menšiny, Romové patří k nejpočetnější. Dovolím si také tvrdit, že málokterou jinou menšinou většinová společnost tolik opovrhne. Jestliže se však hlásíme k tomu, že jsme multikulturní společnost, je třeba se více zaměřit na soužití minority s majoritou ve všech aspektech a hledat cesty k porozumění a navázání vztahu, což může umožnit právě výuka romistiky či romštiny na vybraných vysokých školách.

3.8 Vybrané zahraniční zkušenosti

Ve **Velké Británii** je pro podporu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami či žáků s jiným mateřským jazykem zřízena rovněž funkce asistenta pedagoga, která je ovšem hojně využívána. Asistent vykonává činnosti ve čtyřech základních oblastech, poskytuje podporu žákům, učitelům, podílí se na plnění kurikula a je podporou školy. Komunikaci s etnickými menšinami, pro které není angličtina původním jazykem, zajišťují především bilingvní asistenti. Ti při přímé edukační práci s žákem stanoví jeho dosaženou úroveň v jednotlivých předmětech, průběžně monitorují vývoj žáka a jeho výkon, překládají při konverzaci se spolužáky a učitelem. Specifickým úkolem bilingvního asistenta je podporovat u žáka nadále jeho rodný jazyk. S postupným osvojováním si angličtiny a zlepšováním schopnosti domluvit se podpora asistentem klesá. V **Rakousku** mají děti, u kterých se při zápisu zjistí nedostatečná znalost vyučovacího jazyka, zvláštní status (tzv. mimořádný žák). Označení je žákovi uděleno na dobu 12 měsíců, během této doby není známkován v předmětech, ve kterých by neuspěl z důvodu jazykové bariéry. Jestliže po roce žák stále nezvládá vyučovací jazyk, může se doba prodloužit na další rok, což je zároveň maximální délka statutu. Pro dosažení optimálního rozvoje se považuje za nutné to, aby si dítě uchovalo mateřský jazyk a nadále jej rozvíjelo, stejně jako svou kulturu (Šotolová, 2011).

Opatření v obou zemích považuji za přínosná. Zřízení bilingvního asistenta může výrazně usnadnit kontakt s dítětem, které se do země s rodinou přistěhovalo, ale také pro děti hovořící zejména romsky. Využívání romštiny i v komunikaci

s rodiči může odstranit nejen jazykovou bariéru, ale také citovou. Unikátní mi ovšem přijde přístup v Rakousku, respektive využívání zvláštního statutu pro žáky s nedostatečnými jazykovými kompetencemi. Díky tomu má dítě více času na orientaci v prostředí a adaptaci na výuku, což jistě ovlivní také vztah dítěte ke škole, protože se od počátku nesetkává s neúspěchy. Myšlenka potřeby zachování si mateřského jazyka a kultury pro optimální rozvoj je perfektní. Zda-li tomu tak je i v praxi?

V **Belgii** se v rámci šetření čtyř faktorů (navštěvování školy, účast na vyučování, školní vědomosti a vývoj v rámci školského systému) zjišťuje, zda bude mít integrace a vhodné klima ve třídě vliv na adaptaci dítěte a jeho školní úspěšnost. Většina dětí polousedlých Romů dochází do školy pravidelně, děti z kočujících rodin mají problémy nejen v návaznosti školní docházky, ale také jim chybí jistý řád a samostatnost, nedostatečné jazykové kompetence aj. Belgie má díky své otevřenosti bohaté zkušenosti s realizací multikulturní výchovy. Pedagogové uplatňují kulturní rozdíly ve prospěch žáků, důraz je kladen na individuální přístup k jejich potřebám, také ostatní žáci a rodiče se snaží o spolupráci (Šotolová, 2011). Právě s uplatňováním multikulturní výchovy, nejen v teoretickém vymezení, bychom si mohli z Belgie vzít příklad.

Ve **Francii** se pro tyto děti zřizují zařízení pro přechod mezi mateřskou a základní školou, zajímavá jsou i předškolní zařízení a přípravné třídy blízko pracovních míst rodičů. V některých městech vznikly přestupní školy pro kočující děti, vedle této formy jsou zřizovány i otevřené třídy, kdy se děti v určitých oblastech účastní společné výuky spolu s ostatními. Dále jsou zřizovány třídy pro přechod ze základní školy na střední. Zvláštností jsou mobilní školy, které pečují o skupiny kočujících rodin, jejich cílem je umožnit začlenění romských dětí ve věku 3–15 let do pravidelné školní docházky. Některé děti z kočujících rodin jsou umístěny ve třídách individualizované výuky, které založilo Národní centrum pro dálkové vyučování. Takto jsou žáci doprovázeni a sledováni učiteli, kteří posuzují jejich pokroky, komunikují s rodinou, mohou dítěti radit a podněcovat jeho zájmy a schopnosti. Zároveň se plně přizpůsobují rodinnému chodu a životnímu způsobu. Pedagogické materiály jsou uzpůsobeny individuálnímu použití, rodiče pořizují dětem pomůcky a knihy pouze minimálně. Pro práci se využívají zejména audio nahrávky, videokazety, diapozitivy a další pomůcky. Výuka se koná hlavně ve

francouzštině, ale také v jiných jazycích. Pedagogové pracují s omezeným množstvím stejných žáků po celý školní rok (Šotolová, 2011).

Edukační postupy ve Francii mě zaujaly zejména v oblasti zvýšeného počtu romských rodin, které kočují, respektive způsobu řešení tohoto specifika. Zřízení mobilních škol musí být značně náročné nejen z organizačního a časového hlediska, ale především na přípravu pedagoga. Na druhou stranu si myslím, že tento způsob výuky umožní učiteli lépe proniknout do rodiny dítěte, může zefektivnit komunikaci, přispět k navázání vztahu a díky výrazně individuálnímu přístupu u dítěte dosáhnout vyšších výsledků. Pedagog může také více formovat postoje rodičů ke vzdělávání.

II PRAKTICKÁ ČÁST

4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Nyní se dostávám k výzkumné části této práce, již základem budou rozhovory s pedagogy běžných základních škol, kteří učí v jakémkoli předmětu alespoň jednoho romského žáka.

4.1 Cíl práce a výzkumné otázky

Cílem diplomové práce je zjistit, jak pedagogové vnímají vzdělávání romských žáků na základních školách.

Pro účely práce jsem si položila **čtyři výzkumné otázky**:

1. *S jakými problémy se potýkají učitelé základních škol během vzdělávání romských žáků?*
2. *Jak učitelé základních škol vnímají začlenění romského žáka mezi ostatní spolužáky?*
3. *Co ovlivňuje podle názorů učitelů základních škol úspěšnost edukace romských žáků?*
4. *Jaký přístup zaujímají učitelé základních škol vůči romským žákům?*

4.2 Metodologie

Pro realizaci výzkumného šetření jsem zvolila metodu **rozhovoru**. Podle Průchy, Walterové a Mareše (2001, s. 204) je „rozhovor výzkumný prostředek používaný při dotazování, spočívající v přímé ústní komunikaci“, kterou provádí výzkumný pracovník s informantem. Konkrétně jsem zvolila polostrukturovaný rozhovor. Gavora (2000, s. 111) popisuje: „Kompromisem mezi těmito dvěma možnostmi je polostrukturované interview, u kterého se respondentovi nabídnou alternativy odpovědí, ale potom se ještě od respondenta žádá objasnění anebo vysvětlení. Podle situace se polostrukturované interview může blížit více strukturované nebo naopak nestrukturované formě.“

Polostrukturovaný rozhovor zahrnoval celkem 41 otázek, které jsem uspořádala podle obsahu do těchto **oblastí**:

- úvodní otázky (otázky č. 1–8)
- romský žák (otázky č. 9–13)

- základní vzdělávání (otázky č. 14–28)
- klima třídy, vztahy (otázky č. 29–32)
- rodina romského žáka (otázky č. 33–36)
- přístup, postoje učitele (otázky č. 37–41).

V rozhovoru jsem použila otázky otevřené i uzavřené, pro zpřesnění odpovědí jsem kladla doplňující otázky.

Aplikace metody probíhala tak, že jsem na základě výzkumných otázek stanovila sérii dotazů. Ty jsem poté položila učitelům běžných základních škol, které jsem zkontaktovala za účelem poskytnutí rozhovoru na dané téma, a kteří souhlasili s poskytnutím interview. Délka rozhovoru se individuálně pohybovala od jedné do tří hodin. Odpovědi byly po souhlasu respondentů zaznamenávány v průběhu rozhovoru na diktafon, případně ručně na papír, a následně přepsány pro analýzu. Podle požadavků na prostředí pro rozhovor, jak uvádí Gavora (2000, s. 11), prostředí „*bylo tiché, klidné a izolované od jiného dění*“.

4.3 Charakteristika výzkumného souboru a průběh šetření

Výzkumným vzorkem pro účely mé práce se stalo **sedm pedagogů** základních škol ze sedmi krajů České republiky, konkrétně z Ústeckého, Moravskoslezského, Jihomoravského, Středočeského, Královehradeckého, Libereckého a kraje Vysočina. Nejdříve jsem si určila v každém kraji lokality, kde žijí ve zvýšené koncentraci Romové. Dále jsem zkontaktovala jednotlivé školy s prosbou o spolupráci. Jak jsem však předpokládala, ve většině případů mě odmítli. Nejčastějším důvodem odmítnutí byla zaneprázdněnost pedagogů, deklarovaná problematičnost tématu a strach z narušení anonymity. Usilovala jsem o vytvoření výzkumného souboru, ve kterém budou rovnoměrně zastoupeny ženy i muži s rozdílnou délkou praxe, působící na prvním i druhém stupni základní školy. Vzhledem k omezenému výběru respondentů se mi nepodařilo docílit všech výše uvedených parametrů na 100 %, nicméně jsem za daných okolností s výzkumným souborem spokojená. Podrobnější informace o jednotlivých respondentech jsou uvedeny v tabulce č. 1.

Tabulka č. 1: Základní informace o výzkumném souboru

RESPONDENT	POHLAVÍ	VĚK	ZŠ (třída/stupeň, lokalita)	DÉLKA PRAXE
pedagog A	muž	40 let	2. stupeň, město s cca 7 000 obyvatel	16 let
pedagog B	žena	35 let	3.–9. ročník, městys s cca 1 500 obyvatel	11 let
pedagog C	žena	62 let	1. stupeň, město s cca 8 000 obyvatel	36 let
pedagog D	muž	56 let	2. stupeň, město s cca 100 000 obyvatel	30 let
pedagog E	žena	29 let	1. stupeň, obec s cca 2 500 obyvatel	5 let
pedagog F	žena	27 let	2. stupeň, město s cca 57 000 obyvatel	3 roky
pedagog G	muž	32 let	2. stupeň, město s cca 15 000 obyvatel	8 let

Šetření se uskutečnila u pěti respondentů osobně, u dvou prostřednictvím programu Skype. Již při prvotním kontaktování jsem představila ve zkratce téma a cíl své práce, ujistila účastníky o zachování anonymity. Před samotným rozhovorem jsem ještě jednou shrnula, oč mi v rámci výzkumné části jde, prostor byl ponechán i případným dotazům. Osobní setkání se konala vždy na půdě dané školy.

Rozhovory probíhaly u mnoha případů v nepříliš příjemné **atmosféře**, pedagogové byli značně rezervovaní, některé otázky doprovázely četné neverbální projevy (např. otáčení očí v sloup). I přes snahu odbourat napětí se tento cíl ne vždy

dařilo naplnit. Doplnující otázky nebyly přijímány dobře, někteří dotázaní dávali velmi jasně najevo, že jim je konverzace na toto téma nepříjemná. Místy se zdálo, že celý rozhovor vnímají jen jako otravnou povinnost, kterou je třeba mít co nejdříve za sebou. Při otázce na názor ohledně absolvování základní školy praktické romskými žáky hrozilo, že dojde s jedním pedagogem ke konfliktu, jenž by mi znemožnil pokračovat v dotazování. Snáze se respondentům navazoval kontakt přes Skype.

4.4 Analýza získaných dat

Pro potřeby výzkumného šetření jsem využila polostrukturovaný rozhovor a doplňující otázky. Jakmile jsem text z nahrávek převedla do psané podoby, zvolila jsem ke zpracování získaných dat metodu otevřeného kódování.

„Kódování obecně představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem. Při otevřeném kódování je text jako sekvence rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými (označenými) fragmenty textu potom výzkumník dále pracuje.“

(Švaříček, Šedřová, 2007, s. 211)

V mém podání se jednalo o barevné vyznačení částí textu, které jsem pojmenovala. Poté jsem kódované pojmy na základě příbuznosti seskupila do určitých tematických oblastí. Tyto okruhy mají obecnější názvy, aby mohly obsahovat různé pojmy.

Analýzou rozhovoru jsem stanovila následující okruhy:

- a) Předškolní příprava
- b) Překážky ve vzdělávání romských žáků
- c) Klima třídy
- d) Podpora vzdělávání
- e) Faktory ovlivňující úspěšnost vzdělávání romských žáků
- f) Přístup učitele.

a) Předškolní příprava

Předškolní příprava významně ovlivňuje vstup dítěte do první třídy a jeho úspěšnost, proto mě zajímalo, jaké zkušenosti mají pedagogové s předškolním vzděláváním romských dětí. Do této oblasti patří tyto kategorie:

- Informovanost o předškolním vzdělávání
- Připravenost na vstup do první třídy.

1. *kategorie: Informovanost o předškolním vzdělávání*

V této kategorii jsem se zaměřila na otázku, na kolik jsou pedagogové informovaní o absolvování předškolní přípravy svých romských žáků. Zajímalo mě také to, zda děti navštěvují spíše mateřské školy či přípravné třídy.

Z rozhovorů vyplynulo, že informovanost je logicky vyšší u učitelů působících na prvním stupni, u ostatních je nižší, často jde o informace zprostředkované od kolegů či známých. Co se týče docházky do předškolních zařízení, pedagogové převážně odkazují na zákonnou povinnost jednoho roku.

„Většinou nenavštěvují, co vím...“ (pedagog E)

„Ze zákona dnes už musí minimálně jeden rok, vím ale zase od kamarádek ze školek, že jsou často zapsaní, ale docházejí sporadicky...“ (pedagog F)

Zároveň pedagogové dodávají, že je pravidelné navštěvování zařízení spíše ojedinělé, což je však důležité pro úspěšné započetí základního vzdělávání.

„...Ale určitě by tam měli chodit, aby to právě nedopadalo takhle, že neví, co a jak a na všechno si zvykají až v první třídě.“ (pedagog G)

Dva pedagogové přiznali nevědomost v oblasti docházky svých žáků do předškolních zařízení, případně jedině za předpokladu, že se sami žáků zeptají.

„Nejsem informovaná, to se jich musíme zeptat...“ (pedagog B)

„To nevím.“ (pedagog D)

Zazněl také návrh zavedení povinného vzdělávání i v předškolním věku, a to nejen v rozsahu zmiňovaného jednoho roku, který by mnohé vyřešil.

Pedagog D uvádí: *„Určitě, já bych to dal povinné úplně, aspoň by se ty děti naučily základy a nebyl by vstup do první třídy pro ně takový šok.“*

Poměr mezi absolvováním mateřské školy nebo přípravné třídy byl rovnocenný, což považuji za pozitivní informaci. Při pokládání otázky na toto téma jsem předpokládala jednoznačně vyšší výskyt navštěvování mateřské školy.

„My tady přípravné třídy nemáme, takže tu mateřskou školu.“ (pedagog C)

„Školky ano, o přípravce nevím.“ (pedagog F)

„...když už, tak přípravku.“ (pedagog E)

„Určitě navštěvovali přípravku, aspoň značná část ano... O školkách jsem neslyšel.“ (pedagog G)

2. kategorie: Přípravenost na vstup do první třídy

V uvedené kategorii mě zajímalo, jak pedagogové hodnotí připravenost romských dětí na vstup do první třídy, který je významnou událostí v životě dítěte i jeho rodiny. Respondenti se ve všech případech shodli na tom, že procentuálně bývá připravenost dětí nižší, zvláště když k tomu přičteme výše uvedenou nepravidelnou docházku do předškolního zařízení.

„...No, co si budeme povídat, bývá to horší, o to víc, když chodí do školky jak do kostela.“ (pedagog A)

„No je to individuální hodně, ale jsou připraveni hůř...“ (pedagog C)

„No tak to jsem slyšel z porad a je to strašný...“ (pedagog G)

Vzhledem k odlišnému způsobu výchovy, který bývá v rodině patrný, se u dětí vyskytují obtíže v návycích, přítomná je nižší úroveň samostatnosti, chybí jakýsi přehled odpovídající věku.

„...vidíte malou samostatnost, neodvodí si věci, které naše děti znají. Vůbec třeba neznají pohádky.“ (pedagog B)

„...Nemají rozhled, nečtou se jim pohádky. Většinou jsou dobře připraveni v hudební výchově, ale kreslení, vybarvování, to tam trošičku chybí. Ale zase jak u koho. Jsou jako manuálně zruční, pracovní činnosti mají v pořádku, ale jsou třeba i méně obrazní...“ (pedagog C)

„...Třeba na prvním stupni, kde je ten poměr romských dětí obrovský, tak oni údajně nenosí pomůcky, nemají základní návyky hygienický...“ (pedagog G)

b) Překážky ve vzdělávání romských žáků

Při charakteristice vzdělávání romských žáků se dotázaní zaměřovali především na překážky, se kterými se při edukačním procesu setkávají. Proto se nyní podíváme na konkrétní problémy. Do této oblasti jsem zařadila následující kategorie:

- Vztah rodiny ke škole, potažmo vzdělávání
- Problémy spojené se školní docházkou
- Jazykové kompetence.

1. kategorie: Vztah rodiny ke škole, potažmo vzdělávání

Rodina ve vztahu ke škole má důležité místo, může pozitivně i negativně ovlivňovat úspěšnost dítěte a jeho náhled. V dané kategorii jsem proto zjišťovala, na kolik vnímají pedagogové rodinu jako partnera při své práci.

Z odpovědí velké části dotázaných vyplynulo, že z pohledu učitelů je právě rodina hlavním, u některých jediným, problémem ve vzdělávání romských žáků aneb všechno stojí a padá na přístupu rodičů.

„Problematická bývá spolupráce s rodiči, pak se nám na děti hůř působí. Necítím z jejich strany 100% podporu pro mé úsilí.“ (pedagog A)

„...Ta rodina dost často to dítě táhne ke dnu.“ (pedagog D)

Dotázaní vyzdvihují zejména to, že vzdělání není pro Romy hodnota, od toho se odvíjí výsledky, motivace (respektive demotivace) žáků i rodičů, kteří dítě v tomto směru nevedou žádoucím způsobem.

„Největší problém je přístup rodičů ke vzdělávání, oni ho prostě nepotřebují, nemá pro ně hodnotu.“ (pedagog B)

„No že jim není až tak dáno, není tam úplně ta ctižádost, tolik to vzdělání neřeší.“ (pedagog C)

Pedagog F zmiňuje: *„Ano, jsou vychováni jiným způsobem, jde o přístup rodičů, kteří to samé učí své děti, myslím, že škola pro ně důležitá není vůbec, nemá pro ně hodnotu...“*

Otázka spolupráce rodičů se školou rozvířila značné emoce. Jako ve všem, i zde samozřejmě pedagogové uvádějí, že situace není u všech rodin stejná. Míra spolupráce se liší, ovšem pouze pedagog C uvedl, že je se stavem spokojený.

„...Snahu mají. Jako celkově hodnotím tu spolupráci jako velmi dobrou, celkově mám dobré zkušenosti.“

Ostatní učitelé zmiňují především problém nedostatečného zájmu či snahy, častých slibů, které jsou dle výpovědí plané.

„Nic moc, tady ve škole vše slíbí, ale moc toho nesplní a nedodrží ... Víte, oni pozorně poslouchají, slibují, usmívají se – tady žádný problém není, ale bohužel zůstává pouze u slibů, prostě za dveřmi školy to vypustí z hlavy. Nejspíš jim je to jedno...“ (pedagog B)

„Oni když přijdou do školy, tak tady všechno možné naslibují, že dají vše do pořádku, ale málokdy s tím něco udělají...“ (pedagog G)

Právě otázka slibů se v rozhovorech hojně vyskytovala, proto jsem se zajímala o to, jak si tuto skutečnost učitelé vysvětlují. Jak jsem očekávala, opět byl zmíněn přístup rodičů ke vzdělávání, neschopnost dostat závazku z různých důvodů.

Pedagog E hovoří: „*Myslím, že to v danou chvíli myslí doopravdy, ale pak přijde něco, co to překazí – koupí si něco, pak nemají peníze do školy. Opravdu se s dětmi chtějí učit, ale pak jsou unavení, mají moc práce, onemocní. Určitě to taky souvisí s celkovým přístupem...*“

Zajímavý byl však názor pedagoga G, že rodiče nemají ve školu, respektive učitele, důvěru.

„...*Podle mě k nám nemaj důvěru, jsme pro ně jen vykonavatelé povinnosti...*“

V oblasti komunikace se často objevuje potřeba opatrnosti při sdělování kritiky, která může být špatně chápána.

„*Musím říct, že je třeba důkladně vážit slova. Bývají chytlaví a často přecházejí do útoku. Chápu to spíš jako sebeobranu. A ono nemusí být ani před čím. Vycházím z toho, že máme společný zájem – dělat vše ve prospěch dítěte, často jim to opakuju.*“ (pedagog A)

„...*Taky si musíte dávat velký pozor, jak sdělujete kritiku, na to jsou velmi citliví, zvláštní.*“ (pedagog B)

2. kategorie: Problémy spojené se školní docházkou

Školní docházku komplikuje dle výpovědí pedagogů několik faktorů. V mnoha případech jde např. o vyšší absence romských žáků. K nejčastějším důvodům omluv se řadí nemoc a rodinné důvody. Několikrát se objevilo také hlídání sourozence jako příčina vynechání výuky.

„*V průměru pravděpodobně ano, ale jen o něco málo víc. Především nemoc.*“

(pedagog A)

„*Ano, bývá to vyšší, většinou jde o rodinné důvody, nezřídka kdy děti hlídají mladšího sourozence, proto zůstanou doma.*“ (pedagog B)

„...*Takže tak, ta nemoc a rodinné důvody, hlídání sourozence.*“ (pedagog F)

Někteří pedagogové se však setkali i s kurióznějšími omluvami absence ve škole.

Pedagog E např. zmiňuje: „*Důvody jako ujel mi autobus, upadl jsem přede dveřmi a bál jsem se, že mám otřes mozku, nemohl jsem najít botu...*“

Překážkou ve vzdělávání je rovněž mnohdy materiální vybavenost dítěte, která může vycházet jednak z toho, že žák nevlastní potřebné pomůcky a materiály, tak také z důvodu, že si je zapomene donést.

„Někteří mají, jiní ne, což je problém.“ (pedagog A)

„Jo, mají, je to v pořádku... Za ta léta, co romské děti učím, tak jsem nikdy příliš nenarazila, že by věci neměly, spíš je zapomínají.“ (pedagog C)

Velmi důležitá je příprava žáků na výuku, která je do jistého věku odvislá od pomoci rodinných příslušníků. Z odpovědí vyplynulo, že se příprava velmi liší, problematičtější může být právě podíl rodičů.

„Jejda, to je ode zdi ke zdi. O některé se nestarají od útlého věku a druzí zase chystají aktovku a píšou úkoly osmákovi. Ale musím říct, že tyto děti patří zpravidla do první skupiny...“ (pedagog A)

Pedagog B uvádí: *„Tak domácí příprava není žádná, umí pouze to, co se naučí v hodině, úkoly řeší před hodinou.“*

„Řekla bych, že mí žáci se snažili připravovat, záleží pak taky na kvalitě přípravy.“ (pedagog E)

Nicméně i zde někteří uvádí, že ačkoli je zřejmá snaha, rodiče mnohdy sami nedisponují vysokou vzdělanostní úrovní, z čehož logicky vyplývá i nižší kvalita přípravy žáků.

„Dle svých možností. Oni rodiče jsou možná taky absolventi zvláštní, takže dle možností...“ (pedagog C)

Pedagog G uvádí: *„...Ale kolikrát ani nemaj jak poradit, protože nemaj vzdělání, i kdyby chtěli. Je to komplikovaný.“*

3. kategorie: Jazykové kompetence

Na základě svých zkušeností, ale také na podkladu odborné literatury, jsem předpokládala, že velkou překážkou v edukaci romských žáků bude jazyková bariéra. Tři pedagogové však vypověděli, že se s ničím podobným u svých žáků nesetkali.

„Ne, tohle jsem nikdy u nás nezaznamenal.“ (pedagog B)

„No, pokud nešlo o Roma, co se sem právě přistěhoval z ciziny, tak ne.“

(pedagog G)

Ostatní popisují charakteristické změny či nedostatky, o nichž jsem hovořila v kapitole o romském jazyce a interferenčních oblastech.

„...Ale jinak u ostatních nic takhle vážný, je tam třeba chudší zásoba, horší gramatika, problémy mají třeba v psaní, že chybí čárky, háčky, pletou i a y...“

(pedagog D)

Hojně uváděná je potřeba vysvětlování některých pojmů či instrukcí, s čímž souvisí rovněž častější požadování zpětné vazby od dětí.

„...Něco ještě dovysvětluju, víc zjišťuju, jestli tomu rozumí.“ (pedagog D)

c) Klima třídy

V okruhu Klima třídy jsem zjišťovala informace o tom, jak pedagogové vnímají „soužití“ romských žáků ve třídě s ostatními. Zde lze nalézt tyto kategorie:

- Vztahy ve třídě
- Šikana – ano či ne?

1. kategorie: Vztahy ve třídě

V uvedené kategorii jsem se zabývala otázkou, jaké je postavení romského žáka v kolektivu třídy z pohledu učitelů. Z rozhovorů vyplynulo, že ve většině případů jsou vztahy mezi dětmi dobré, žáci jsou do kolektivu začleněni. Tento fakt však někteří zdůvodňují tím, že působí na malé škole.

„Na malých školách, jako jsme my, podle mě nic nebrání začlenění. Jsme taková malá komunita...“ (pedagog B)

Jiní spojují dobré vztahy ve třídě s tím, že spolužáci mezi sebou nedělají rozdíly kvůli barvě pleti. Mimochodem otázka posuzování Romů podle „rasy“ či barvy pleti je v odpovědích respondentů až příliš častá.

„V mé třídě byly vždy vztahy dobré, snažím se děti vést k přátelství, každý pátek spolu hovoříme v kruhu, co se za týden událo, co se líbilo, nelíbilo, vyřeší se tak řada možných nepříjemných situací. Žáci mezi sebou nedělají rozdíly, kamarádi se spolu navzájem, ne podle barvy pleti, ale podle povahy a zájmů.“ (pedagog E)

Padl však také názor, že vztahy se spolužáky jsou přímo úměrné „normálnímu“ chování.

„Netypický chování jim brání skamarádit se a zapadnout.“ (pedagog D)

V odpovědích nalezneme také předsudky vůči romským žákům ze strany spolužáků či dělení třídy na skupiny.

„Někteří jsou konfliktní a jiní zase ne. Složitější to mají proto, že majorita menšinu špatně přijímá, někdy řešíme rasové narážky a urážky. Překvapivě hlavně u malých dětí. Podle mého názoru to slyší v rodině.“ (pedagog A)

„Ale jsou i třídy, kde je to tak půl na půl, jsou to party, romská a ta ne-romská.“ (pedagog G)

Tyto faktory (předsudky, netypické chování, charakter školy) jsou právě dle odpovědí učitelů také klíčové pro plnohodnotné začlenění romského dítěte do kolektivu třídy. Pouze jeden dotázaný se domnívá, že jde z velké části o působení učitele.

„Podle mě se začlenění musí pomoci, hodně to záleží na vyučujícím, ale my jsme tu taková rodina, holčičky jsou v pohodě. Někdy třeba dětem vadí, že tolik nenosí věci, že se jim to víc toleruje, ale já zas řeknu, že to má třeba holčička doma těžší, že teď na ní maminka nemá tolik času, když má miminko...“ (pedagog C)

Naprosto úžasným příkladem přispívání k formování vztahů mezi žáky ve třídě z pozice učitele je níže uvedená výpověď pedagoga C.

„V pohodě, je to v pořádku. Děti je i tolerují, už jsou vycvičení, že v něčem je potřeba je víc pochválit, někdy ten výkon je slabší a přesto ho oceníme s dětmi. Oni si uvědomují, že něco pro některou z nich může být těžší... Učím je posoudit sama sebe, aby viděly, že nikomu nenadržuju.“

2. kategorie: Šikana – ano či ne?

Tato kategorie navazuje na předchozí. Jejím cílem bylo zjistit, zda se pedagogové ve své praxi setkali přímo s šikanou romských dětí ze strany spolužáků. Kromě jediného případu, ostatní učitelé odpověděli, že ne.

Pedagog A popisuje: *„Ano, jsme si vědomi tohoto rizika, už se to bohužel několikrát stalo. Řekl bych, že to monitorujeme pečlivěji než některé jiné oblasti. Snad se nám daří účinně šikaně předcházet.“*

d) Podpora vzdělávání

Do této oblasti jsem zahrnula všechny získané informace vztahující se k možnostem podpory edukace romských žáků. K zařazeným kategoriím patří:

- Asistent pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním
- Výuka romského jazyka, odkazy k romské kultuře
- Odlišný přístup.

1. kategorie: Asistent pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním

Asistent pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním může být účinnou pomocnou silou v procesu vzdělávání, proto mě zajímalo, zda se dotázaní ve své praxi setkali s touto funkcí. Bohužel nikdo neodpověděl na tuto otázku kladně.

Vzhledem ke specifčnosti jsem se respondentů také tázala, jaký názor mají na to, že by byl tímto asistentem sám Rom, respektive zda toto považují za důležité či nikoli. Z odpovědí vyplývá, že není zcela důležitý původ, nicméně romský asistent by mohl lépe porozumět žákům a motivovat je.

„No já si myslím, že není důležité, kdo to je, na tom nezáleží. Ale kdyby ten Rom měl velké problémy, tak by se ten asistent hodil...“ (pedagog D)

Pedagog F popisuje: *„Pokud je převážná většina žáků ve škole právě Romů, je určitě lepší, aby se jednalo o Roma. Myslím, že "svého" by v této pozici vnímali pozitivněji a on sám by měl víc náhled do jejich komunity a způsobu života.“*

Zaznělo také, že asistent Rom by mohl být pro děti tolik potřebný vzor, ve kterém se mohou zhlédnout.

„Asistenta Roma jsem nezažila, tak nevím. Ale možná by to byl právě jeden z vhodných vzorů pro tyto děti.“ (pedagog E)

2. kategorie: Výuka romského jazyka, odkazy k romské kultuře

Vzhledem k průřezovému tématu Multikulturní výchova, ale také hlásání podpory rozvíjení romské kultury a romství, jsem se zabývala tím, zda se na školách respondentů učí romský jazyk např. formou volitelného předmětu. Nenarazila jsem však na žádnou kladnou odpověď.

Dále jsem se zajímala o to, jestli je v nějakém předmětu zmiňována alespoň okrajově romská kultura. Většina dotázaných učitelů potvrdila zmínky o romské kultuře v různých předmětech.

„V občanské a rodinné výchově ano, odebírají i nějaký romský časopis, tam se tomu kolegyně hodně a hezky věnuje.“ (pedagog D)

„V češtině – romské pohádky a básničky. V prvouce – situace Romů v naší společnosti, historie Romů, rasismus, občas narazíme při hudebce na romskou písničku či hudbu.“ (pedagog E)

Jednoznačně pozitivně hodnotím, že na některých školách se s tímto tématem pracuje i mimo stanovené osnovy.

„Ano, právě ve výše uvedených (občanská a rodinná výchova) a bývá o ní řeč i v dějepise. Míváme školní akademii, když se sejde víc děvčat, tak na ní tančí v tradičním oblečení, prostě jako na romské svatbě (směje se). Sklidí vždy velký aplaus.“ (pedagog A)

Pedagog G přiznal, že se podobným tématům raději nechce věnovat, zmínky o Romech dává do souvislosti s rasami lidí.

„Ne, myslím, že ne. Možná v zeměpise, když probíráme rasy, tak se o tom zmíním, ale to je jen lehká zmínka. Je to jenom okrajově, upřímně, já když to učím, tak se mi to ani nechce nijak rozebírat, aby to náhodou nevyvolalo nějaký zbytečný reakce...“

3. kategorie: Odlišný přístup

V poslední kategorii jsem se zaměřila na potřebu odlišného přístupu, který považují za důležitý pro podporu vzdělávání. Vskutku klíčový význam má pro nastartování školní kariéry dítěte. Každá minoritní skupina se od majoritní společnosti do jisté míry liší, ať již jde o hodnoty, zvyky či zakotvené způsoby jednání a myšlení. Tato specifika potom mohou působit potíže i v edukaci a jejich nerespektováním se snadno dostaneme do bludného kruhu. Otázkou však je, jak vnímají potřebu odlišného přístupu dotázaní respondenti.

V oblasti odlišného přístupu v rámci edukace romských žáků se část pedagogů opět dostává k tématu rodiny. Zmiňují např. potřebu odlišného přístupu k rodičům.

„Podle mě by nepotřebovali, kdyby u nich pracovala rodina jako u jiných fungujících dětí. Společně s nefungujícími rodinami jsou společné problémy – nezáměr, nepřipravenost jak znalostma, tak i pomůckama.“ (pedagog F)

„Popravdě odlišný přístup často potřebují hlavně rodiče, se kterými se musí mluvit pomaleji, konkrétněji, nesmí se moc kritizovat atd.“ (pedagog E)

Jiní se domnívají, že pro zachování spravedlnosti je třeba přistupovat ke všem stejně (Avšak nevzniká nám tu konflikt s všeobecnou potřebou individuálního přístupu?), přesto dle jejich slov dělají ústupky. Je tedy patrné, že někteří dotázaní dávají odlišný přístup pouze do souvislosti se zvyhodňováním romských žáků.

„No pokud bych měl být spravedlivý, tak si myslím, že asi ne. Pokud chtějí žít u nás, tak by se měli přizpůsobit našim zákonům, našemu prostředí, aby to nebylo diskriminační, ale samozřejmě realita je trochu jiná. Když je nějaký problémový žák,

tak se mu promíjejí některé věci. Dá se říci, že trochu na něj člověk bere větší ohled, i když by to tak nemělo být. Ne že by mu promíjel některé věci, ale bere větší ohled, aby udržel to prostředí bez konfliktů, ty vztahy mezi žáky a učitelem, takže ten učitel dělá ústupky.“ (pedagog G)

Někteří pedagogové hovoří o větší toleranci v určitých oblastech, např. chyby v ústním i písemném projevu, absence, odevzdávání úkolů, ale i potřebě uzpůsobení prostředí apod.

„Jasně, většinou mají individuál a potřebují specifický přístup. Oni potřebují to klima ve škole udělat... prostě jim ten pobyt ve škole usnadnit. Navíc, u nás ve škole to teda není, ale vím, že někde je tak jako vydělovali, ta majorita. U nás je to v pořádku, protože holčiny jsou docela dobrý, ale potřebujou rozhodně vlídný slovo, tolerovat jim tak trochu takovou tu jejich nedochvilnost, nepořádnost, že nenosí úkoly, musí se zahubovat, ale potřebujou větší toleranci, prostě je to etnikum trochu jiný.“ (pedagog C)

„Já osobně jim více toleruji chyby v češtině, hlavně v ústním projevu. Více se jim třeba při čtení ptám, zda čtenému rozumí a dovysvětluji slova, která žáci majority běžně znají. Asi jim u mě víc prochází, protože vím, že rodiče jim úkoly nekontrolují, pomůcky nepořizují, ale snažím se to dělat tak nějak nenápadně, aby to další žáci nevnímali negativně...“ (pedagog E)

Avšak jsou i tací, kteří bez vedlejších okolků odpověděli, že dle jejich mínění není odlišný přístup potřeba.

„Domnívám se, že nepotřebují.“ (pedagog A)

e) Faktory ovlivňující úspěšnost vzdělávání romských žáků

Z analýzy získaných dat vyplynuly dvě základní kategorie pro tuto oblast:

- Činitelé na straně žáka, potažmo rodiny
- Činitelé na straně pedagoga, vzdělávacího systému.

1. kategorie: Činitelé na straně žáka, potažmo rodiny

V této kategorii jsou zahrnuty informace, které se vážou k osobnosti žáka, především však rodině dítěte, jakožto klíčového faktoru ovlivňující úspěšnost edukace. V naprosté většině odpovědí zazněla potřeba motivace a přístup žáka ke vzdělávání, ten je dáván do přímé souvislosti s výchovou a vedením v rodině.

Zajímavý sám o sobě je fakt, že málokdo spatřuje svou roli v ovlivnění motivace dítěte k edukaci.

„Motivace, jak vnější i vnitřní, to je ale problém rodiny, ne školy.“

(pedagog A)

Zazněla již uvedená potřeba změny pohledu na vzdělávání, vnímání jeho hodnoty, zvýšení spolupráce s rodiči. Podstatná část dotázaných učitelů zmínila právě a pouze tento činitel, což mě poněkud překvapilo.

„Jak už jsem říkala, viděla bych to hlavně ve změně postojů rodičů ke vzdělávání, ale těžko říct, jak toho docílit. ...“ (pedagog B)

„Kdyby se mohla zlepšit spolupráce s rodinou a jejich přístup, v tom vidím problém... Jak není spojení s rodinou, v tom vidím nejšílenější problém.“

(pedagog D)

Vzhledem k tomu, že pojem rodina byl skloňován ve všech pádech, zabývala jsem se dále otázkou, jak by se dala podpořit z pohledu pedagogů spolupráce s rodiči, jaké možnosti vidí v oblasti motivace aj. Často se v odpovědích objevovala skepse, někdo si netroufal odpovědět...

„To lze těžko říct, na to si ani netroufám odpovědět, protože sama nevím.“

(odpověď na otázku, jak zlepšit spolupráci s rodinou – pedagog B)

„My děláme, co můžeme... No... to kdybych věděla, tak to uplatňuju, pomůcky se dají vyřešit, můžu zapůjčit, ale nejde to do nekonečna. Kolegové určitě mohou mluvit stejně. My se snažíme, ale nejsme všemocní. Měla by se snažit rodina.“

(odpověď na otázku, jak podpořit motivaci žáků – pedagog D)

...jiný zmiňoval potřebu vzorů vzdělaných Romů, převzetí odpovědnosti za svůj život, větší pravomoci školy či orgánu sociálně-právní ochrany dětí.

„Asi aby viděli účinek vzdělání v praxi – viděli vzory Romů i ne-Romů, měli radost z poznání, objevování. Ale zase se opakuji, hodně je to na rodině... Napadá mě ještě, nějak je vést ke skutečné zodpovědnosti za svůj život, k uvědomění si hodnoty věcí, které mají...“

(odpověď na otázku, jak podpořit motivaci žáků – pedagog E)

„(krčí rameny) To je zas otázka. Bojujeme roky. Určitě někdy skutečně, když se obrátíme na OSPOD, tak pomůžou, ale někdy taky ne. Mají větší pravomoce, než máme my, my nemáme skoro žádné... Ale my jsme někdy opravdu bezmocní. Chtělo by to větší pravomoce školy, aby měli povinnost dát třeba škole funkční adresu, stává

se občas, že se nám dopisy vrací kvůli nedoručitelnosti. Ale my už toho teda taky děláme dost, nebo větší pravomoce sociálce.“

(odpověď na otázku, jak zlepšit spolupráci s rodinou – pedagog D)

Konalo se také zamyšlení nad otázkou většího porozumění romské minoritě a naplňování jejích potřeb a zájmů, pakliže by se měl celkově zlepšit stav vzdělávání Romů. Což v konečném důsledku vyučující zavrhl s tím, že by se jednalo o přístup na úkor většinové společnosti.

„...My jim tak asi úplně nerozumíme, možná, kdybychom přišli na to, co oni skutečně chtějí, co potřebují a přizpůsobilo se jim to, tak pak asi by to šlo. Ale to zas nejde, že jo. To by bylo na úkor majoritní společnosti, to si aspoň myslím já.“

(pedagog G)

Pedagog C uvedl, že vývoj již sám spěje ke změně pohledu řady Romů na potřebu vzdělávání.

„Já si myslím, že to vývoj bude přinášet, že se oddělí Romové, kteří na vše tak nějak kašlou a ostatní se postupně budou dál v téhle oblasti rozvíjet. Myslím, že je to tak nastartováno.“

2. kategorie: Činitelé na straně pedagoga, vzdělávacího systému

Druhou důležitou sférou, jež může ovlivnit úspěšnost vzdělávání romských žáků, spatřují pedagogové ve školském vzdělávacím systému naší republiky, případně osobě vyučujícího.

„...Reforma školství je nutnost.“ (pedagog B)

„... A potom tolerantní učitel bez předsudků a nálepkování.“ (pedagog E)

V těchto souvislostech byla jistě na místě rovněž zmínka o problému nezaměstnanosti, přestože může mít jedinec vysoké vzdělání. I to nijak nepodpoří ochotu vzdělávat se.

„...Těžko někoho motivujete k vyššímu vzdělávání, když i vysokoškolák pak nemá odpovídající práci a finanční ohodnocení.“ (pedagog B)

V kontextu úspěšnosti edukace, respektive neúspěšnosti, byla zmíněna kromě nezaměstnanosti také problematika vyplácení sociálních dávek, které podle pedagoga G Romy nevedou k samostatnosti a nutnosti vydělat si finanční prostředky na živobytí.

„...Že potom nebudou celý život na pracáku a pobírat dávky, podle mě je už tady problém a je to potřeba nastavit nějak jinak... Protože oni skutečně slyší jen na

ty peníze. Když ty peníze budou dostávat pořád, třeba budou mít deset dětí a budou v rodině žít z těch dávek, tak nikdy nebudou mít žádnéj motiv. Myslim si, že problém je tady, ne v tom školství. My s tím jako učitelé nic neuděláme, máme omezený pravomoce, pokud bude polovina nebo více Romů, tak se musí změnit systém, jinak to nejde.“

Jeden dotázaný opět uvedl potřebu odlišného přístupu k těmto žákům.

„... Asi taky jiný přístup k těmhle dětem.“ (pedagog F)

f) Přístup učitele

Ve výzkumném šetření jsem se zabývala rovněž přístupem pedagoga k romskému žáku, jelikož jej považuji za velmi podstatný nejen ve vztahu k edukaci a motivaci dítěte, ale také budování vztahu s rodiči a přispívání ke klimatu třídy. V této oblasti lze nalézt čtyři kategorie:

- Vzdělávací akce týkající se oblasti edukace romských žáků
- Motivační a demotivační aspekty práce
- Pohled na rozdíly v edukaci
- Názory k oblasti vzdělávání romských žáků na ZŠ praktických.

1. kategorie: Školení týkající se oblasti edukace romských žáků

První kategorie obsahuje získané informace ohledně toho, zda se pedagogové účastnili nějakého školení k tématu specifik vzdělávání těchto žáků. Pouze u třech dotázaných proběhla podobná akce, ať už se jednalo o semináře v rámci studia na vysoké škole či již při zaměstnání.

Pedagog E zmiňuje: *„Samostatného semináře ne, brali jsme to ale v rámci romistiky na vysoké škole.“*

„Ano, tak trošku nutnost. Již na škole, a poté i v práci. Bylo to zahrnuto ve školeních zaměřených na výuku problémových dětí a dětí s poruchami učení.“

(pedagog F)

„Měli jsme tady na škole přímo z řad Romů, romských učitelů třeba, aby nás nějakým způsobem začlenili do té problematiky, do jejich mentality, úvodu atd. Takže si pamatuju, že – jsou to asi dva, tři roky – co jsme měli školení přímo tady ve škole, byli jsme vytipováni jako lokalita, kde se bude pohybovat zvýšený počet Romů a bude do budoucna i větší konflikt s výukou třeba.“ (pedagog G)

Názory na její hodnocení, zvláště pak přínos pro praxi, se u pedagogů značně liší. V odpovědích lze nalézt jak získání lepší představy při edukaci Romů, ale také nevyužitelnost znalostí, např. kvůli charakteru semináře směřujícího ke zvýhodňování těchto žáků.

„Určitě, bylo to zajímavé, navíc tím, že Romy učím, umím si některé věci líp představit, taková ta etnická specifika, myslím, že je to dobré vědět pro tuhle práci.“
(pedagog E)

Pedagog F říká: *„Vlastně bohužel nic moc, všechno dává až praxe, protože univerzální lék na jednání s různými osobnostmi nikdo nemá...“*

Podle pedagoga G: *„...to bylo spíš o tom, že jim máme spoustu toho promíjet. Nevím, měl jsem z toho takový pocit. Jakože bychom jim měli spíš promíjet a nebrat je spravedlivě jako ostatní. Trošku jsem z toho měl takový pocit, takže asi nedalo.“*

Součástí také ovšem bylo zjistit, zda by respondenti měli zájem o podobnou vzdělávací akci, která by jim mohla např. pomoci překonávat překážky, se kterými se setkávají. Kromě jasně deklarovaného nezájmu...

„Ani ne, jsou to stejné děti jako ostatní, nevydělují je...“ (pedagog B)

...někteří polemizovali nad přínosem vzdělávacího semináře na toto téma pro jejich praxi.

„Možná, záleží na tom, kdo by seminář vedl. Určitě bych si předem zjišťoval, jestli to bude mít pro mě nějaký přínos.“ (pedagog A)

Pedagog D uvedl, že mu byla účast na podobném semináři nabídnuta, nicméně ji nevyužil jednak kvůli omezené časové dotaci, jednak kvůli neshledání potřeby vzdělávat se v této oblasti.

„No nabídka taková byla, ale přiznám se, že jsem ji odmítl, nevím, nikdy jsem s nima neměl takový problémy, abych to potřeboval. Tím, že je to časově omezený, tak si to raději vyberu pro tu matematiku nebo biologii. Neměl jsem potřebu se v tomhle nějak vzdělávat.“ (pedagog D)

Pouze pedagog C s jistotou odpověděl, že by o akci měl zájem.

„Mě by to určitě zajímalo, ale už bych nemohla jít, protože už jsou tady mladší... ale když se stane, že někdo nemůže, tak já můžu vždycky.“

2. *kategorie: Motivační a demotivační aspekty práce*

V uvedené kategorii jsem se zaměřila na konkrétní skutečnosti, které dotázané pedagogy motivují či demotivují při práci s romskými žáky. Ačkoli otázky nebyly mířeny negativně, domnívám se, že u respondentů převážily obavy. Tudíž z většiny odpovědí vyplynulo, že na dotazy nelze odpovědět, protože žáky nerozlišují.

„Tak to nemůžu říct, neřeším, jak kdo vypadá. Takže obecně se snažím z každého "vytřískat" jeho maximum a doufám, že občas se to povede i na 103 %.“

(pedagog A)

„Já žáky nerozlišuji, to ani nelze, ve třídě Vás rozčílí žák, který zlobí, vyrušuje, jestli je Rom, Vietnamec je jedno.“ (pedagog B)

Nicméně „odvážlivci“ popsali jako motivující aspekty např. možnost ovlivnění vzdělávací kariéry dítěte, přerušení mnohdy zaběhnutého kruhu absolvování ZŠ praktické, ale také pěvecké či pohybové nadání.

„Víte co, každý učitel může učit chytrý děti, to by učitelé nemuseli být. Člověk je rád, že jim může pomoci, že nemusí být v té zvláštní škole. Oni potřebují pomoc, protože když budou ve zvláštní, tak zas budou mít děti a ty budou taky ve zvláštní, mě to samotnou uspokojuje, já mám vůči nim takovou empatii. Mně jich je kolikrát líto, že jich je tolik, že nemají takové možnosti, že jim lidi ubližují, já jsem na to cíť, ale myslím si, že je to důležitý v tomhle.“ (pedagog C)

„Určitě to, že kolegyně učí hudebku a tam ty moje romské děti krásně zpívají. My se snažíme vyzdvihovat aspoň to jedno, i děti to dokážou ocenit. Jsou šikovní pohybově, muzikálně. U nich se s tím člověk setkává mnohem častěji, to je to hezké.“

(pedagog D)

Pedagog G přiznal, že jej na této práci téměř nic nemotivuje. Zmínil však alespoň radost z pokroku, pakliže tato situace nastane. Při hodinách tělesné výchovy nejvíc vynikne pohybové nadání některých žáků, což je pro něj rovněž příjemný moment.

„No já se přiznám, že tady moc motivace není. Mám samozřejmě radost, když u nich vidím pokrok, to ano, ale je to těžký, je pořád přesvědčovat, že to má smysl, aby se snažili. Ale zas jsou světly chvíle, třeba o tělocviku někteří se opravdu předvedou, že i když nemají znalosti, tak jsou šikovní, to mě opravdu baví. Z toho mám radost. Ale jinak spíš nic.“

K otázce demotivujících faktorů se nakonec vyjádřilo mnohem více učitelů, i přes předchozí deklarování nerozdělování žáků na Romy a ostatní. Nejčastěji zaznívala bezmoc a beznaděj z plodů práce či přidělování starostí.

„No když se člověk cítí bezmocný a něco chce a není, jak toho docílit, to mi vadí. Ta bezmoc, někdy přidělávají hodně práci tímhle, bere mi to sílu, dost nadávám.“ (pedagog D)

Pedagog E popisuje: *„Demotivuje mě... asi spíš mrzí, že se bojím, že skončí na podpoře s prvním dítětem v 17 letech jako jejich rodiče. ... Bohužel mám pocit beznaděje. Ale snažím se. Říkám si, že když jim předám aspoň jiskřičku, aspoň v něčem malém je pozitivně ovlivním, má to cenu.“*

Silně demotivujícím faktorem shledávají pedagogové nezájem romských žáků o vzdělání.

„Jednoznačně mě demotivuje ten přístup a chování. Ten nezájem o vzdělání.“

(pedagog G)

Z mého pohledu krásným příkladem pedagoga na pravém místě je názor pedagoga C, který popisuje své zkušenosti a zdůvodnění, proč jej na této práci nic nedemotivuje.

„... Ne, ne, ne. Mně nic nevadí. I když se někdy třeba naštvu, tak mě to zas rychle přejde. Treba když nemají podepsaný úkol, ale oni to zas dají do druhého dne do pořádku, takže je to fajn. Člověk musí brát, že oni žijou teď a tady, nemyslí tak, co bude zítra, za týden. Musí se to tak brát a někdy se přizpůsobit.“

3. kategorie: Pohled na rozdíly v edukaci

V uvedené kategorii mě zajímalo, jaký pohled mají učitelé na rozdíly, jež se ve vzdělávání romských žáků a žáků majoritní společnosti vyskytují, pakliže je vnímají. Po vzoru odpovědí, které jsem rozebrala v předchozí kategorii, pedagogové hovořili o tom, že rozdíly nevidí či nejsou, případně je to věc jedince.

„Asi jsou, já je ale nevnímám. A mám za to, že to je cesta jak přestat společnost v tomhle smyslu dělit.“ (pedagog A)

Pedagog D říká: *„No víte co, je to o konkrétních lidech, konkrétních rodinách. Já nerozlišuju, kdo je Rom nebo jiného etnika. Asi to je ta rodina, chování, jejich přístup.“*

Avšak se tu vynořuje opět problematika přístupu ke vzdělání, rodinného prostředí, nízkých či žádných ambicí, která bývá pro romskou minoritu typičtější.

Dále pak méně možností, které jsou více limitovány např. nezaměstnaností rodičů a objemem finančních prostředků.

„Já bych řekla, že u většinových žáků je větší ctížádost, více možností, protože rodiče pracují, i zbytek rodiny se třeba postará, děti chodí na obědy, na kroužky. Je to zase daný tou kulturou. Podle mě bílí víc chtějí a Romové se zase musí víc nutit, aby chtěli.“ (pedagog C)

„Budu se zas opakovat, rozdily jsou v přístupu ke vzdělání, chování. Určitě v tý výuce je zajímavá jen něco, třeba hudba a té se věnují. Nebo sport, ostatní tak moc nevidí, nezajímá je to ani pasivně. Asi tak.“ (pedagog G)

Oceňuji, že někteří respondenti zhodnotili rozsah svých zkušeností s výukou romských žáků ve vztahu k posuzování.

„Vlastně v ničem, protože těch žáků ještě nebylo tolik, abych to mohla soudit. A hlavně, abych si na tuto problematiku utvořila jasný názor.“ (pedagog F)

4. kategorie: Názory k oblasti vzdělávání romských žáků na ZŠ praktických

V poslední kategorii jsem se zabývala tím, co si respondenti myslí o umístování či přerazování romských dětí na základní školy praktické, které jsou určeny žákům s lehkým mentálním postižením. Ačkoli jsem si vědoma jisté kontroverznosti tohoto tématu, názor zkušených pedagogů mě velmi zajímal a v konečném důsledku poměrně zklamal.

Kromě jednoho respondenta všichni odpověděli, že absolvování ZŠ praktické může být (či dokonce je) pro romské žáky lepší, nejčastějším zdůvodněním byla větší šance zažít úspěchu.

„Ne, ne, ne. Já mám zkušenost, že teď si každá škola hlídá své žáky, oni by zvláštní školy chtěly žáky, jakýkoli, ale my je nedáme. Pokud to někomu nejde, tak dostane individuál a pracujeme podle něho. Třeba má i úlevy, kde je potřeba v osnovách.“ (pedagog C)

„Já jsem proti rušení a omezování praktických škol, mají jiné podmínky a možnosti, zaměřují se na jiný rozvoj a možná pro tyto děti je to mnohem lepší.“

(pedagog B)

Někteří jsou přímo toho názoru, že běžná základní škola těmto dětem škodí, protože zde není tolik prostoru a času na individuální potřeby. Zmíněno je rovněž vyšší pracovní tempo.

„...ale zatím je brzdí jejich smýšlení, a tím pádem jim klasické ZŠ víc škodí, než pomáhají, protože tam není čas probírat pořád základy, přizpůsobovat se jim. Je třeba v podstatě celý školní rok kvaltovat, aby se učivo vysvětlilo a procvičilo, nejenom v základních rovinách, ale aby se posouvaly dál i děti z druhé strany intelektuálního spektra, které člověk musí úkolovat navíc, aby se nenudily.“

(pedagog F)

Avšak vskutku kontroverzním shledávám názor pedagoga E, že všichni romští žáci, kteří se ocitnou v tomto typu škol, mají zákonitě mentální postižení.

„Žáci, kteří jsou přeřazeni do ZŠ praktické, vzhledem ke svému mentálnímu postižení patří. Jsou tam spokojení, zažívají úspěch v práci i v kolektivu. Jsou také více vedeni k praktickým činnostem a dovednostem, což budou opět vzhledem k postižení potřebovat v životě nejvíc. Je mi líto dětí s postižením, které zůstávají díky našim nedomyšleným snahám o inkluzi na běžných základkách a jsou vystaveny posměchu kolektivu, nevšímavosti učitelů, tlaku rodičů a neúspěchu z vlastní práce. Poznala jsem děti postižené tímto "syndromem základní školy", protože jsem v praktické škole pracovala. Mohla bych vyprávět, jak na tom byly a jak na tom jsou teď. A i jejich rodiče.“

S autorem názoru jsem diskutovala o přidružených problémech, díky kterým vycházejí těmto dětem v IQ testech podprůměrné výsledky, zvláště pak jazykové bariéry a rodinném zázemí. Dle respondenta jde však pouze o omluvy, pomocí nichž se snažíme zakrýt skutečnost mentálního deficitu.

„Já si myslím, že do těchto škol jsou zařazené pouze děti, co tam patří. Ty, co jsem učila já, tady nešlo jen o češtinu, byly slabé i v matematice, selhávalo logické myšlení. A myslíte, že to, že špatně čtou, nepamatují si písmenka, s obtížemi píšou, je dáno jazykovou bariérou? Proč tedy, když jsem se jim věnovala téměř individuálně v malém kolektivu, během roku či dvou nerozkvetou a vše nedoženou? A navíc jsem viděla jejich rodiče. Podle mého názoru je diagnóza správná. A navíc, mám přátele z Mongolska, Ameriky, Japonska. Rodiče česky mluví velice špatně, děti základku zvládají v pohodě. Tak to mi vysvětlete.“ (pedagog E)

Zkušenost s tím, že pro některé žáky je absolvování běžné základní školy důležité a je samo o sobě motivací, má pedagog C:

„Mě i děti u zápisu vítají, říkají mi naša paní učitelka. Podle jejich řeči jsou pyšní, že můžou chodit do normální školy, váží si toho.“

Na závěr oblasti přístupu pedagoga k romskému žákovi bych ráda uvedla výňatek odpovědi jednoho respondenta, který popisoval své osobní zkušenosti s romskou minoritou. Domnívám se, že to může hrát velkou roli v nazírání na tyto děti a přístupu k jejich vzdělávání, ačkoli se mnozí dušují, že tomu tak rozhodně není. Protože pedagog by přece neměl mít předsudky...

„... Já Vám to řeknu tak, jak to řekl jeden kolega, když nám před lety tady vykradli kabinet. Člověk se rasistou nerodí, ale v průběhu života se stává. Protože když něco udělají, nějak Vám ublíží, tak potom už to ovlivní ty názory. Ale nejsem rasista...” (pedagog D)

5 ZÁVĚRY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

5.1 Závěry pro speciálně pedagogickou teorii

Pro účely této diplomové práce jsem si položila čtyři výzkumné otázky, které byly již zmíněny ve čtvrté kapitole práce, a na něž nyní odpovím.

1. *S jakými problémy se potýkají učitelé základních škol během vzdělávání romských žáků?*

První výzkumná otázka se váže k **překážkám**, se kterými se pedagogové setkávají ve své praxi při vzdělávání romských žáků. Z analýzy dat vyplynuly tři základní oblasti, konkrétně vztah rodiny ke škole a vzdělávání jakožto jeden ze zdrojů obtíží, problémy spojené se školní docházkou a jazyková bariéra žáků. Nyní blíže rozeberu výsledky z jednotlivých oblastí.

Výsledky rozhovoru potvrdily uvedené teoretické poznatky (např. Bozová, in Balvín a kol., 2008) o tom, že pro velkou část Romů není **vzdělání hodnotou**. Tento fakt se samozřejmě prolíná celým edukačním procesem, ovlivňuje motivaci i výsledky dětí, ale také přístup rodičů. Pedagogové vidí v romské **rodině** jednu z největších překážek pro svou práci. Stěžují si na to, že se školou nespolupracuje, nevede dítě odpovídajícím způsobem k přípravě a učení. Často uváděná je otázka planých slibů, kdy rodiče ve škole slibují, jak dají věci do pořádku, málokdy však tak učiní. Nicméně neschopnost dostát svého závazku nemusí být vždy otázkou nezájmu, pedagogové připouští i další aspekty, které výsledek ovlivňují, např. nedostatek času, skutečnost, že splnění slibu není často jednorázovou záležitostí. Sliby se tak dostávají do rozporu s obecnou orientací Romů na přítomnost a jejich plnění vyšumí do ztracena. Velmi zajímavý je postřeh, že rodiče nemají k pedagogům důvěru, vnímají je jako vykonavatele povinnosti, což může mít již uvedené historické opodstatnění (viz kapitola 3.1).

Školní docházku komplikují **vyšší absence** romských žáků, pro nás však ne zcela typickou omluvou chybění ve škole je např. hlídání sourozence. Toto specifikum dokládají také informace z druhé kapitoly teoretické části, kde je uvedeno, že starší potomci běžně pečují o mladší sourozence, rodina je u Romů na prvním místě. K překážkám patří rovněž horší **materiální vybavenost** dětí a **příprava na výuku**. Děti si často pomůcky zapomínají, úkoly píší před hodinou, domácí příprava téměř není. Ačkoli pedagogové vidí problém v nedůslednosti

rodičů, kteří by dítě k plnění povinností vedli, ožehavým tématem je fakt nižší úrovně jejich vzdělanosti. Jak tedy můžeme chtít, aby rodiče dítěti v přípravě pomáhali, když látce sami nemusí rozumět?

Ačkoli je v odborné literatuře (např. Kamenická, Horváthová, 2002; Navrátil, Mattioli, 2001; Říčan, 2000) zmiňována **jazyková bariéra** jako významná překážka ve vzdělávání romských žáků, řada dotázaných pedagogů tuto hypotézu nepotvrdila. Domnívám se, že jde především o nepochopení významu, protože při podrobnějším zkoumání byly často uváděny charakteristické změny či jazykové nedostatky, které prolínají slovní zásobou, gramatikou i neporozuměním instrukcí – tedy vše, co spadá pod jazykovou bariéru.

Z výše uvedeného tedy vidíme, že téměř všechny překážky vycházejí podle pedagogů z rodiny, která má výsadní postavení v otázce vzdělávání. Je také patrné, že možnost ovlivňování těchto faktorů zvenku není příliš brána v potaz.

2. Jak učitelé základních škol vnímají začlenění romského žáka mezi ostatní spolužáky?

Postavení romského žáka v kolektivu třídy považují za důležité ve vztahu k postojům dítěte ke škole. Pakliže se nebude cítit ve třídě přijímané, podepíše se to na jeho vnímání instituce, docházce i přístupu ke vzdělání. V literatuře (např. Říčan, 2000) nalezneme příklady toho, jak klima třídy ovlivňuje také chování žáka, který na nepříjemné situace neumí zareagovat. Z těchto důvodů je cílem druhé výzkumné otázky zjistit, jak pedagogové posuzují vztahy ve třídě.

V teoretické části práce (kapitola 3.5) jsem zmiňovala časté negativní ladění vztahů spolužáků k romskému dítěti, z rozhovorů však vyplynulo, že pedagogové většinou tyto zkušenosti nemají. **Klima třídy** velmi ovlivňuje fakt, zda se jedná o velkou školu či např. malotřídní. Učitelé, kteří působí ve školách na vesnici, uvedli, že vztahy jsou dobré. Vyzdvihována je potřeba „normálního“ chování romských žáků, aby byli mezi ostatní přijímáni. Bohužel, někde je typické dělení třídy na skupiny, což by nebylo neobvyklé, pokud by se nejednalo o skupinu romských dětí a skupinu dětí majority. Zmíněny jsou rovněž předsudky, které brání začlenění těchto dětí do kolektivu, a šikana.

Z výpovědí vyplývá, že s atmosférou a vztahy ve třídě pracují pouze dva pedagogové, ostatní svůj vliv na utváření postojů žáků k romskému dítěti omezují na řešení neodkladných konfliktních či rizikových situací. Narážíme tu na **neochotu** či

neschopnost učitelů využít možnosti k vytvoření tolerantního prostředí, ačkoliv se v literatuře (např. Balvín, in Balvín a kol., 2000) setkáme právě s tím, že pedagog je klíčová osoba formující vztahy a udávající jakýsi směr přístupu k dětem, které se jakkoliv liší. Závěrem lze tedy říct, že ve většině případů bývá vztah spolužáků k romskému dítěti dle respondentů dobrý, přijetí do kolektivu podmiňuje chování dítěte, charakter školy a předsudky ostatních.

3. *Co ovlivňuje podle názorů učitelů základních škol úspěšnost edukace romských žáků?*

Důležitou otázkou je, jaké faktory ovlivňují **efektivitu procesu edukace** romských žáků. Dle dotázaných učitelů jde o dvě základní oblasti, a to činitele na straně žáka a rodiny a činitele na straně pedagoga, zejména však celého vzdělávacího systému.

Již v teoretické části práce (kapitola 3.1) jsem uváděla, že **postoje** romských **rodičů ke škole** nebývají právě nejkladnější, což samozřejmě působí na děti a do značné míry ovlivňuje jejich vzdělávací dráhu. S tímto tvrzením se plně ztotožňují také dotázaní pedagogové, z nichž někteří až nekriticky vidí v rodině jediný zdroj všech obtíží i možností, jak docílit úspěchu edukace romských dětí. Nepopírá však tento úhel pohledu smysl pedagogiky? Pokud vše stojí na rodině, není důvod existence vzdělávacích institucí.

K této problematice se nabízela otázka, jak tedy podpořit spolupráci rodičů se školou? Jak děti motivovat k učení? Cílem bylo přimět respondenty zamyslet se, jak situaci zlepšit. Některé odpovědi jsou však důkazem toho, že je obtížné opustit „vyšlapanou cestu“, tudíž se objevuje **pedagogický pesimismus**. Navrženo bylo ovšem i zvýšení kompetencí školy, spíše však orgánu sociálně-právní ochrany dětí tak, aby mohl na rodiče zatlačit. Osobně se domnívám, že tento postup není ideální, represivní snahy se ani v minulosti neukázaly jako plodné, naopak by toto jednání a tlak podpořil nedůvěru a odmítání vzdělávání. V kontextu jiných rozhovorů se mi až velmi pokrokově jevil názor, že problémem současného stavu vzdělávání romských žáků je nepochopení potřeb a zájmů minority. V konečném důsledku se ovšem u pedagogů opět dostáváme k tomu, že tento přístup není možný, jelikož by byl na úkor majoritní společnosti. Na potřebu budování vztahů a komunikace s rodiči, se kterou se v literatuře (např. Kaleja, 2011; Kovaříková, 1998; Navrátil,

Mattioli, 2001) setkáváme, jsem v rozhovoru narazila pouze u jedné pedagožky, která se také aktivně zajímá o rodinné prostředí, ze kterého žák pochází.

Druhou oblastí, jež může přispět k úspěšnosti vzdělávání romských žáků, je podle učitelů **reforma vzdělávacího systému**. Částečně také **osoba pedagoga**, který bude dle výpovědí tolerantní a bez předsudků. Na jedné straně tedy v předchozích odpovědích vidíme, že učitelé nevnímají sebe jako významného činitele v edukaci těchto žáků a možnosti změnit nedostatky, na druhé straně osobu pedagoga zmiňují jako faktor ovlivňující úspěšnost. V souvislosti se vzdělávacím systémem u nás učitelé uváděli také **problematiku nezaměstnanosti a vyplácení sociálních dávek**, které komplikují situaci, nevedou k samostatnosti Romů a odpovědnosti za svůj život. Poslední zmiňované body jsou častým předmětem diskuze řady autorů věnující se tématice romské minority. Faktem je, že díky zažitým stereotypům nacházejí Romové práci mnohem hůře. Otázka poskytování sociálních dávek zůstává stále populárním tématem, skutečností však je, že bývalý režim přistupoval zvláště k otázce bydlení a zaměstnanosti romských obyvatel jinak. Dnes se více klade důraz na samostatnost a svobodnou volbu, která sebou nese i menší dohled a „péči“ státu, což sociální dávky do jisté míry kompenzují.

Z výše uvedených informací vyplývá, že největší podíl na úspěšném vzdělávání romských žáků má rodina a vzdělávací systém naší země, nicméně ani jeden z těchto faktorů dle názorů pedagogů neplní v současnosti tuto roli dobře a je nutné je změnit. Role pedagoga je téměř mizivá, tudíž je znatelné **přenechávání odpovědnosti na rodině či státu**.

4. *Jaký přístup zaujímají učitelé základních škol vůči romským žákům?*

Hned v úvodu zodpovězení této otázky předesílám, že není jednoduché na ni jednoznačně odpovědět, vztah či **přístup učitelů k žákům** je komplikovanou záležitostí. Pakliže se na ní zeptáte přímo, málokdo odpoví pravdu. Nepřímé otázky, které zjišťují povahu vztahu v určitých situacích, nemusí vždy problematiku objasnit nebo vystihnout. Nicméně jsem se pokusila o jistý nástin za pomoci zkoumání, jaký přístup a zkušenosti mají učitelé se vzdělávacími akcemi týkající se oblasti edukace romských žáků, jaké motivační a demotivační aspekty práce zde spatřují. Dále jsem se zabývala zjišťováním pohledu na případné rozdíly v edukaci žáků romské minority a majoritní společnosti a názory na vzdělávání těchto dětí v základních školách praktických.

Jak jsem předpokládala, pouze malé množství respondentů se účastnilo semináře či **školení k tématu vzdělávání romských žáků**, zároveň jen jeden pedagog absolvování kurzu považoval za přínosné pro svou praxi. Co se týče zájmu ostatních o podobné akce, v odpovědích převažuje nechut' nebo je účast na semináři podmíněná právě jasně viditelným přínosem pro práci. V literatuře (např. Balvín, in Balvín a kol., 1999; Kopčanová, in Balvín, Kwadrans, 2010) je ovšem potřeba vzdělávání pedagogů ohledně specifík Romů, tedy i přístupu ke vzdělávání romských dětí, hojně zmiňována. Jeho absence může vést k nepochopení až vytvoření negativního vztahu, což zpětnovazebně ovlivňuje také motivaci žáka i učitele a výsledky edukačního procesu. Zároveň může být účinným nástrojem překonávání překážek, které pedagogové ve výpovědích jmenovali.

Při zjišťování, co pedagogy **motivuje** při práci s romskými žáky, jsem narážela na odpovědi zdůrazňující nerozlišování žáků dle barvy pleti či rasy či neshledání nic motivujícího. Naštěstí se hrstka dotázaných pedagogů osmělila a popsala nadání dětí ve zpěvu či tanci, ale také ovlivnění vzdělávací kariéry dítěte směrem k hlavnímu vzdělávacímu proudu. **Demotivující aspekty** však našel téměř každý, nejčastěji učitelé negativně vnímají nezáměr o vzdělávání ze strany romských žáků a rodičů, pasivní přístup k edukaci a pocit beznaděje z ovlivnění průběhu procesu i výsledků. Nicméně v jedné výpovědi lze nalézt příklad přístupu učitele, který je dle autorů věnující se této oblasti považován za ideální – přijímání Romů s jejich specifiky nejen ke vzdělávání, ale i v životním stylu, a jejich zohledňování.

Největší **rozdíly v edukaci** romských žáků oproti majoritě vnímají dotázaní opět v přístupu Romů ke vzdělávání, rodinném zázemí a nižších ambicích. Svou roli ovšem hraje i méně možností těchto dětí rozvíjet se v mimoškolních aktivitách, např. z důvodu nedostatku hmotného zabezpečení rodiny. Všechny uvedené rozdíly potvrzují i odborné zdroje (např. Farkašová, in Balvín, Kwadrans, 2010; Jakoubek, 2004; Kamenická, Horváthová, 2002).

Co se týče vzdělávání romských žáků v prostředí **základních škol praktických**, ve výpovědích se můžeme setkat s názory, že vzdělávání mimo hlavní proud je pro tyto žáky lepší kvůli větší šanci zažít úspěch, nižším nárokům a tempu práce. Běžná základní škola může naopak dětem uškodit. Za velmi kontroverzní považuji názor jedné pedagožky, podle níž mají všechny romské děti vzdělávající se na ZŠ praktické jednoznačně mentální postižení. Důvody, které jsou uvedeny v teoretické části práce (kapitola 3.2 a 3.3.4), proč dětem vychází podprůměrné

výsledky IQ testů, respondentka vyloučila. Odůvodněním je prý obava z připuštění mentálního postižení romských žáků a snaha o jeho zakrytí, což bohužel potvrzuje nepřipravenost pedagogů na vzdělávání žáků s odlišnými potřebami. Pouze jedna dotázaná upřednostňuje absolvování běžné základní školy.

Z výše uvedených informací si dovoluji konstatovat, že **přístup** dotázaných pedagogů k romským žákům je ve většině případů **lhostejný**, někteří příliš neskrývají odstup či rozladěnost, kterou při hovoru na toto téma pociťují. Hledání motivujících aspektů bylo pro mnohé obtížné, naproti tomu demotivující jakoby pedagogové „sypaly z rukávů“. Neochota účastnit se vzdělávacích akcí na téma vzdělávání Romů je dle mého názoru dalším důkazem lhostejnosti učitelů a jejich rezignace. Pomyslným zlatým hřebem je však názor, že je vzdělávání v základních školách praktických pro romské žáky vhodnější. V základních školách praktických, které jsou určeny výhradně dětem s mentálním postižením...

Pouze výpovědi jedné pedagožky tvořily jakousi **protiváhu k ostatním**, od počátku rozhovoru byl znatelný odlišný náhled na toto téma. Specifický přístup, který ke svým žákům zaujímá, vychází z respektování odlišností. O tom, že tento způsob je efektivní, svědčí výsledky její práce. Pedagožka dokázala vytvořit pro romské žáky prostředí, které je přijímá, dokáže je ocenit. Zaměřuje se rovněž na rodinu dítěte, častou zpětnou vazbou podporuje rodiče v jejich snaze pomáhat potomkovi v přípravě na výuku, kterou vždy ocení. Pakliže má dítě v nějaké oblasti výrazné problémy, řeší se situace individuálním vzdělávacím plánem. Pedagožka uvedla, že ji naplňuje možnost ovlivnit, aby se tito žáci vzdělávali na běžné základní škole, nikoli ZŠ praktické. Jestliže čtenáře napadne, že jde jistě o učitelku, která je v počátcích své kariéry, proto tedy tolik entusiasmu, dodávám, že pedagožka má za sebou krásných 36 let praxe. Zajímavé je také to, že dotyčná takto pracuje s dětmi intuitivně, protože žádným školením ke vzdělávání romských žáků neprošla, přesto by o něj měla zájem.

5.2 Závěry pro speciálně pedagogickou praxi

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jakým způsobem nahlízejí pedagogové na vzdělávání romských žáků na základní škole. V přechozí kapitole jsem se věnovala zodpovězení výzkumných otázek a popsání oblastí, které mohou být problematické. Nyní přejdu k možným **návrhům řešení**.

Pro úspěšný start školní kariéry je velmi důležitá připravenost dítěte na vstup do první třídy, ta je dle výpovědí přímo úměrná navštěvování předškolních zařízení. Děti si zde osvojí nedostatečné či chybějící návyky, mírní se také jazyková bariéra. Problémem ovšem je nepravidelnost docházky, kterou umocňuje zákonná povinnost předškolní přípravy omezující se pouze na jeden rok. Proto zaznělo i od pedagogů doporučení uzákonit **povinné předškolní vzdělávání** v plném rozsahu.

Jednou z největších překážek, zároveň však klíčem k dosahování úspěchu romských žáků v edukaci, je rodinné zázemí. Vztah rodičů ke škole výrazně ovlivňuje výsledky potomka, stejně tak jeho motivaci ke vzdělávání, absence a připravenost na výuku. Proto doporučuji **zkvalitnit spolupráci pedagogů** (potažmo školy) **s rodiči**, více se zajímat o rodinné prostředí. V odpovědích pozorujeme nedůvěru v učitele, což narušuje jeho působení na žáky. Od věci by nebyly např. školní aktivity, na nichž by se rodinní příslušníci mohli podílet a zapojit se tak do dění školy. K odstranění pohledu „škola jako nutné zlo“ mohou přispívat rovněž vztahy ve třídě a přijmutí Roma do kolektivu. Ačkoliv nelze přímo ovlivnit názorovou základnu, se kterou se spolužáci setkávají doma, učitel vedle vzdělávání také vychovává. Proto rovněž navrhuji více se zaměřit na **formování vztahů ve třídě** z pozice pedagoga. Najdeme kromě rodiny lepší prostředí pro utváření pohledu majoritní společnosti na Romy, než je právě škola?

V rozhovorech jsem mimo jiné zjišťovala, zda je vzdělávání romských žáků ze strany školy podpořeno, např. funkcí asistenta pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním, odkazy k romské kultuře, zvláště pak specifickým přístupem, který žáci potřebují. Nejlépe se dle výpovědí pracuje s tématem **romské kultury**, jež bývá do osnov nějakým způsobem zařazeno. S asistentem pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním se učitelé nesetkali, přesto uvedli, že by mohlo být přínosné, kdyby tuto funkci zastupoval Rom. **Romský asistent** může být žáky i rodiči lépe chápán jako partner pro oblast vzdělávání, může také působit jako vzor k nápodobě. Avšak nejvíce potřebným shledávám **specifický přístup** k těmto dětem, který vychází ze znalosti romské minority, včetně charakteristických odlišností vstupujících i do procesu edukace a jejich zohlednění. Důležitost specifického přístupu zatím pedagogové bohužel ve většině případů nevnímají či nechtějí vidět, naopak vyzdvihují jistou unifikovanost. Na základě výše uvedeného tedy doporučuji posílit zastoupení asistenta pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním, ideálně

jednalo-li by se o Roma. Dále navrhuji využívat v edukaci romských žáků specifický přístup jako významnou složku celého procesu.

V souvislosti s přístupem k žákovi se dostávám k doporučení zavést propracovanější **systém přípravy** budoucích **pedagogů** a dalšího vzdělávání během praxe. Z rozhovorů je patrné, že učitelé si mnohdy neví rady, všechnu odpovědnost za výsledky edukace přenechávají na rodině či státu, charakteristické obtíže romských dětí zaměňují s mentálním postižením (u všech dětí!) atd. Snaha uzpůsobit postupy žákům je často vnímána negativně či naopak samoúčelně, přestože se v literatuře s ní setkáváme nápadně často. Hojně se vyskytuje názor, že se Romové musí přizpůsobit majoritní společnosti i ve vzdělávání, pakliže u nás chtějí žít. Napadá mě však jiná otázka... Usilujeme o zefektivnění vzdělávání Romů, nebo jen jakousi asimilaci bez výhrad a výsledků?

Na základě inspirativního rozhovoru s pedagožkou C bych doporučila, kromě systematické přípravy pedagogů a dalšího školení, také konkrétní **příklady dobré praxe**. Učitelé si tak mohou vzájemně předávat zkušenosti a podněty, které se jim osvědčily. Tato forma by mohla pedagogy více motivovat, protože by jim poskytla ryze praktické řešení konkrétních situací, nejen modelových příkladů. Nicméně ne vše je pouze otázkou „výchovy“ pedagogů, velmi důležité je osobní ladění učitele nejen vůči Romům, ale také odlišnosti jako takové, čímž se dostáváme opět k tématu nutnosti a doporučení **vychovávat k toleranci a respektu** odlišných kultur.

Z pohledu dotázaných pedagogů je třeba také **reforma** našeho vzdělávacího systému, avšak i změna politiky zaměstnanosti, kdy není zcela ojedinělá nezaměstnanost i u osob s vyšším vzděláním či neodpovídající finanční ohodnocení. V odpovědích můžeme dále nalézt, že romští žáci nejsou motivováni ke vzdělávání proto, že pro ně je nezdárka kdy obtížnější najít zaměstnání díky stereotypnímu pohledu na minoritu. S tím musím bohužel souhlasit. Často uváděná je také nutnost změny sociální politiky, respektive vyplácení sociálních dávek, které Romy podporují v pasivitě. Poslední zmíněnou oblast považuji za velmi rozporuplnou, na jednu stranu se ztotožňuji s tím, že je třeba převzít odpovědnost za svůj život. Na druhou stranu si myslím, že nastavení není vůči Romům příliš přející. Nejsem přesvědčená o zcela rovných možnostech jako mají členové majority. Tudíž si nejsem jistá, zda je v současné době možné či vhodné ponechat všechny Romy bez jakékoliv pomoci státu. U všech těchto oblastí si však uvědomuji značnou komplikovanost a vzájemnou provázanost, která prostupuje téměř celým politickým

systemem naší země. Domnívám se, že situace je minimálně z velké části řešitelná za pomoci předchozích a organizačně jednodušších doporučení, a není nezbytně nutné bořit celý systém. Jednotlivosti přece tvoří celek...

Za důkaz, že opravdu nejde jen o teoretické úvahy, ale je prakticky možné zlepšit vzdělávání romských žáků a přístup ke škole, považuji rozhovor s pedagožkou C. Práci paní učitelky velmi oceňuji a vnímám ji jako zářný, leč zřejmě ojedinělý, příklad pedagoga na pravém místě.

Na základě získaných dat bych tedy souhrně **doporučovala pro zefektivnění vzdělávání romských žáků** dodržet následující:

- zavést povinné předškolní vzdělávání (nejen jeden rok)
- zkvalitnit spolupráci pedagogů s rodiči
- formovat vztahy ve třídě, vychovávat k toleranci a respektu
- posílit zastoupení asistentů pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním
- využívat k edukaci romských žáků specifický přístup
- zavést propracovanější systém přípravy a dalšího vzdělávání pedagogů, včetně příkladů dobré praxe.

Závěrem bych chtěla dodat, že díky povaze výzkumného šetření, **nelze** získaná data **generalizovat**. Jednak se jednalo o malý počet respondentů. Do kvalitativního výzkumu vstupuje také osobnost jedince provádějícího šetření. Dále pak samotný výběr výzkumného vzorku byl ovlivněn stanovenými kritérii (zastoupení mužů i žen, rozdílná délka praxe, různé kraje ČR atd.), včetně již zmíněného problému nalézt pedagogy ochotné poskytnout rozhovor, který se jakkoli dotýká romské minority. Vždy je také samozřejmě možnost získat nepravdivé odpovědi na otázky, zvláště u citlivých či kontroverzních témat.

Shrnutí

Vzdělávání je důležitou součástí života, které – kromě přípravy na budoucí profesi – také rozvíjí všestranně naši osobnost. Vztah mnoha Romů k edukaci je však lhostejný až negativní, vzdělání se objevuje v hodnotovém žebříčku velmi nízko. Od této skutečnosti se odvíjí také to, že velká část romských žáků končí svou vzdělávací dráhu již na základní škole. Abychom však mohli pozitivně ovlivňovat postoje Romů v této oblasti, je nutné se zaměřit na samotný proces, který by jim měl jít do jisté míry naproti. Protože každá cesta má směr, jen jej nemusíme hned na počátku sami vidět...

Cílem mé diplomové práce na téma „Vzdělávání romských žáků na základní škole z pohledu učitelů“ bylo zjistit, jak vnímají pedagogové základních škol edukaci romských žáků, s jakými překážkami se při tom setkávají, co naopak ovlivňuje úspěšnost dětí atd.

V teoretické části jsem podala základní informace o historii Romů. Dále byla rozebrána otázka specifík romské minority, ze kterých mohou rezultovat obtíže či odlišnosti zasahující také oblast výuky. Poslední část tvořilo vzdělávání Romů zaměřené na školský systém a další aspekty vážící se k tématu, zejména vztah ke vzdělávání, vzdělávací předpoklady, osobnost pedagoga či postavení romského žáka mezi spolužáky.

V praktické části jsem představila výzkumné šetření, během něhož jsem oslovila a uskutečnila interview se sedmi pedagogy běžných základních škol, kteří učí alespoň jednoho romského žáka v jakémkoli předmětu. Na základě výsledků jsem se poté pokusila navrhnout několik praktických doporučení, jejichž uplatňování by mělo přispět k zefektivnění vzdělávání u těchto žáků. Díky výše uvedeným skutečnostem se domnívám, že se mi stanovený cíl práce podařilo naplnit.

Seznam použité literatury

1. BALABÁNOVÁ, H. *Romské děti v českých školách.*, In: BALVÍN, J. a kol. *Romové a zvláštní školy.* Ústí nad Labem: Hnutí R, 1997. 189 s. ISBN 80-902149-6-7.
2. BALVÍN, J. *Zamyšlení nad rolí učitele romských žáků na prahu nového tisíciletí.*, In: BALVÍN, J. a kol. *Romové a jejich učitelé: 12. setkání Hnutí R v Květušíně 27.-28. listopadu 1998.* Ústí nad Labem: Hnutí R, 1999. 143 s. ISBN 80-902461-1-7.
3. BALVÍN, J. *Učitel romských žáků a jeho romský pedagogický asistent – nový účinný subjekt výchovy romského žáka.*, In: BALVÍN, J. a kol. *Romové a pedagogika: 15. setkání Hnutí R na Technické univerzitě v Liberci 24.-25. března 2000.* Ústí nad Labem: Hnutí R, 2000. 147 s. ISBN 80-902461-3-3.
4. BALVÍN, J. *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém.* Praha: Radix, 2004. 206 s. ISBN 80-86031-48-9.
5. BALVÍN, J. *Romové a škola v Čechách a na Slovensku. Škola či internátní škola?*, In: BALVÍN, J., ŠLOSÁR, D., VAVREKOVÁ, L. *Romové: ve spektru mezinárodních vědeckých studií* [online]. Praha: Hnutí R, 2010. 1 CD-ROM [cit. 2014-10-15]. ISBN 978-80-86798-04-2.
6. BARTOŇOVÁ, M. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice.* Brno: MSD, 2005. 416 s. ISBN 80-866633-37-3.
7. BELKOVÁ, M. *Vzdelávanie rómskych žiakov.*, In: BALVÍN, J. a kol. *Multikulturalita a Rómovia* [online]. Ústí nad Labem: Hnutí R, 2008. 1 CD-ROM [cit. 2014-09-05]. ISBN 978-808-6798-035.
8. BOZÓOVÁ, M. *Neukončené základné vzdelanie ako problém pre uplatnenie sa na trhu práce.*, In: BALVÍN, J. a kol. *Multikulturalita a Rómovia* [online]. Ústí nad Labem: Hnutí R, 2008. 1 CD-ROM [cit. 2014-09-05]. ISBN 978-808-6798-035.
9. COHN, W. *Cikáni.* Praha: SLON, 2009. 61 s. ISBN 978-80-7419-008-7.
10. DAVIDOVÁ, E. *Mezigenerační změna: Ke ztrátě dvou generací Romů v uplynulém půlstoletí (v důsledku poválečné migrace a asimilačních tlaků v 50.-80. letech 20. století).*, In: JAKOUBEK, M., BUDILOVÁ, L. *Cikánské*

- skupiny a jejich sociální organizace*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2009. 359 s. ISBN 978-80-7325-178-9.
11. DAVIDOVÁ, E., UHEREK, Z. *Romská rodina ve vývojových souvislostech*, In: DAVIDOVÁ, E. a kol. *Kvalita života a sociální determinanty zdraví u Romů v České a Slovenské republice*. Praha: Triton, 2010. 256 s. ISBN 978-80-7387-428-5.
12. DĚDIČ, M. *Výchova a vzdělávání cikánských dětí a mládeže*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1982. 83 s. ISBN 14-501-82.
13. DĚDIČ, M. *Ke spolupráci rodiny se školou*, In: BALVÍN, J. a kol. *Romové a pedagogika: 15. setkání Hnutí R na Technické univerzitě v Liberci 24.-25. března 2000*. Ústí nad Labem: Hnutí R, 2000. 147 s. ISBN 80-902461-3-3.
14. DUBAYOVÁ, M. *Rómska rodina na Slovensku: Pokus o kultúrnoantropologickú reflexiu*, In: JAKOUBEK, M., BUDILOVÁ, L. *Cikánské skupiny a jejich sociální organizace*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2009. 359 s. ISBN 978-80-7325-178-9.
15. FARKAŠOVÁ, E. *Testing and education of Roma children*, In: BALVIN, J., KWADRANS, L. *Situation of Roma minority in Czech, Hungary, Poland und Slovakia*. Wroclaw: Prom, 2010. 542 s. ISBN 978-83-928354-6-2.
16. GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. 207 s. ISBN 80-85931-79-6.
17. GULOVÁ, L. *Reflexe k tématům vzdělávání v kontextu romské populace*, In: KALEJA, M. a kol. *Romové – otázky a odpovědi v českém a slovenském kontextu*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2012. 202 s. ISBN 978-80-7464-175-6.
18. HOLAS, J. *Dostat se pryč! Děti českých a slovenských Romů v kontextu vzdělávacího systému Velké Británie*, In: BITTNEROVÁ, D., MORAVCOVÁ, M. *Etnické komunity – Romové*. Praha: Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy, 2013. 223 s. ISBN 978-80-87398-45-6.
19. HOLOMEK, K. *Děláme, co můžeme a co dovedeme*, In: BALVÍN, J. a kol. *Společně: Spolu s Romy k multikulturní výchově ve školství*. Ústí nad Labem: Hnutí R, 1997. 143 s. ISBN 80-902149-2-4.

20. HONETZY, M. *Problémy socializácie rómskych detí.*, In: BALVÍN, J. a kol. *Multikulturalita a Rómovia* [online]. Ústí nad Labem: Hnutí R, 2008. 1 CD-ROM [cit. 2014-09-05]. ISBN 978-808-6798-035.
21. HORVÁTHOVÁ J. *Kapitoly z dějin Romů*. Praha: Lidové noviny, 2002. 84 s. ISBN 80-7106-614-1.
22. HÜBSCHMANNOVÁ, M. *Šaj pes dovakeras: Můžeme se domluvit*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1998. 129 s. ISBN 80-7067-905-0.
23. JAKOUBEK, M. *Rom, Romni a morris opler.*, In: JAKOUBEK, M., HIRT, T. *Romové: kulturologické etudy: etnopolitika, příbuzenství a sociální organizace*. Plzeň: Aleš Čeněk, s.r.o. 2004. 383 s. ISBN 80-86473-83-X.
24. JAKOUBEK, M. *Romové – konec (ne)jednoho mýtu: Tractatus culturo(mo)logicus*. Praha: Socioklub, 2004. 317 s. ISBN 80-86140-21-0.
25. KALEJA, M. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2011. 162 s. ISBN 978-80-7368-943-8.
26. KAMENICKÁ, V., HORVÁTHOVÁ, J. *Interkulturní vzdělávání: Příručka nejen pro středoškolské pedagogy: Projekt Varianty*. Praha: Člověk v tísní, společnost při ČT, o.p.s. v nakladatelství Lidové noviny, 2002. s. 518. ISBN 80-7106-614-1.
27. KAMIŠ, K. *Základní škola – jazyk školy – řeč dítěte – jazyková výchova a vzdělávání v mladším školním věku (překonávání komunikačních bariér ve výchově a vzdělávání romských žáků).*, In: BALVÍN, J. a kol. *Bariéry a negativní jevy v životě a vzdělávání Romů: 3. setkání Hnutí R v 5. ZŠ Most-Chanov 28.-29. dubna 1995*. Ústí nad Labem: Hnutí R, 1996. 67 s. ISBN 80-902149-1-6.
28. KAMIŠ, K. *Čeština a romština v českých zemích: Překonávání komunikačních bariér v multietnické společnosti*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, 1999. 137 s. ISBN 80-7044-251-4.
29. KENRICK, D. *Cikáni na cestě z Indie do Evropy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. 79 s. ISBN 80-244-0589-X.
30. KENRICK, D., PUXON, G. *Cikáni pod hákovým křížem*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2000. 179 s. ISBN 80-244-0048-0.
31. KOHOUTOVÁ, R. *Jak byla Jitka Chudá.*, In: LHOŤAN, L. a kol. *Rozmanitostí proti předsudkům: Romové, Vietnamci, Muslimové a Ukrajinci v České republice*. V Pstruží: Lukáš Lhoťan, 2012. 59 s. ISBN 978-80904932-2-3.

32. KOPČANOVÁ, D. *Impact of pre-school education on school preparedness of romani children.*, In: BALVIN, J., KWADRANS, L. *Situation of Roma minority in Czech, Hungary, Poland und Slovakia*. Wroclaw: Prom, 2010. 542 s. ISBN 978-83-928354-6-2.
33. KOVAŘÍKOVÁ, M. a kol. *Pedagogicko-psychologická problematika romských žáků ve vztahu k jejich školní úspěšnosti*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, 1998. 106 s. ISBN 80-7044-225-5.
34. LEVÍNSKÁ, M. *Kulturní modely ve vzdělávání.*, In: BITTNEROVÁ, D., DOUBEK, D., LEVÍNSKÁ, M. *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání*. Praha: Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy v Praze, 2011. 308 s. ISBN 978-80-87398-18-0.
35. LEVÍNSKÁ, M. *Možnosti zvládání interkulturní komunikace: Případ českých Romů na české škole.*, In: BITTNEROVÁ, D., MORAVCOVÁ, M. *Etnické komunity – Romové*. Praha: Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy, 2013. 223 s. ISBN 978-80-87398-45-6.
36. LÍŠKOVÁ, J. *Rodina ako determinant školskej úspešnosti rómskych žiakov.*, In: BALVÍN, J. a kol. *Multikulturalita a Rómovia* [online]. Ústí nad Labem: Hnutí R, 2008. 1 CD-ROM [cit. 2014-09-05]. ISBN 978-808-6798-035.
37. MIKO, V. *Anticikanismus v Čechách*. České Budějovice: Nová Forma, 2009. 132 s. ISBN 978-80-87313-02-2.
38. MOLNÁROVÁ, M. *Rómska kultúra*, In: BALVÍN, J. a kol. *Multikulturalita a Rómovia* [online]. Ústí nad Labem: Hnutí R, 2008. 1 CD-ROM [cit. 2014-09-05]. ISBN 978-808-6798-035.
39. NAVRÁTIL, M. *Historická skúsenosť*, In: BALVÍN, J. a kol. *Multikulturalita a Rómovia* [online]. Ústí nad Labem: Hnutí R, 2008. 1 CD-ROM [cit. 2014-09-05]. ISBN 978-808-6798-035.
40. NAVRÁTIL, S., MATTIOLI, J. *Jak pomoci romským dětem stát se úspěšnými žáky: Praktická rukověť pro učitele*. Brno: Paido, 2001. 51 s. ISBN 80-7315-009-3.
41. NÁRODNÍ INSTITUT DĚTÍ A MLÁDEŽE. *Na křižovatce kultur aneb Romové, Vietnamci a Číňané mezi námi*. Praha: Národní institut dětí a mládeže, 2010. 21 s. ISBN 978-80-86784-91-5.
42. NEČAS, C. *Českoslovenští Romové v letech 1938-1945*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1994. 220 s. ISBN 80-210-0945-4.

43. NEČAS, C. *Českoslovenští Romové v letech 1938-1945*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1994. 220 s. ISBN 80-210-0945-4.
44. NEČAS, C. *Andrůda taboris: Tragédie cikánských táborů v letech a v Hodoníně*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1995. 163 s. ISBN 80-210-1092-4.
45. NEČAS, C. *Romové v České republice včera a dnes*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. 129 s. ISBN 80-244-0497-4.
46. NEČAS, C. *Romové na Moravě a ve Slezsku (1740-1945)*. Brno: Matice moravská v Brně, 2005. 475 s. ISBN 80-86488-20-9.
47. NEČAS, C. *Historický kalendář: Dějiny českých Romů v datech*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. 98 s. ISBN 978-80-244-1747-9.
48. NĚMEC, J. *Včela má pilu, aneb, Přípravné třídy pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2005. 85 s. ISBN 80-210-3727-X.
49. OLÁH, V. *Koncepce výchovy a vzdělávání romské populace.*, In: BALVÍN, J. a kol. *Romové a zvláštní školy*. Ústí nad Labem: Hnutí R, 1997. 189 s. ISBN 80-902149-6-7.
50. OLÁH, V. *Rómsky jazyk ako základný aspekt rómskej kultúry a identity*, In: BALVÍN, J. a kol. *Multikulturalita a Rómovia* [online]. Ústí nad Labem: Hnutí R, 2008. 1 CD-ROM [cit. 2014-09-05]. ISBN 978-808-6798-035.
51. PAVELČÍKOVÁ, N. *Romové v Českých zemích v letech 1945-1989*. Praha: Úřad dokumentace a vyšetřování zločinů komunismu PČR, 2004. 183 s. ISBN 80-86621-07-3.
52. PAVELČÍKOVÁ, N. *Historie Romů v českých zemích.*, In: KALEJA, M. a kol. *Romové – otázky a odpovědi v českém a slovenském kontextu*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2012. 202 s. ISBN 978-80-7464-175-6.
53. PIVOŇ, R. *Rituální nečistota – součást (nejenom) romské tradiční kultury.*, In: JAKOUBEK, M., BUDILOVÁ, L. *Cikánské skupiny a jejich sociální organizace*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2009. 359 s. ISBN 978-80-7325-178-9.
54. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 3. vydání. Praha: Portál, 2001. 328 s. ISBN 80-7178-579-2.

55. RADOSTNÝ, L. *Romská hudba (nejen) k tanci a poslechu.*, In: BITTNEROVÁ, D., MORAVCOVÁ, M. *Etnické komunity – Romové*. Praha: Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy, 2013. 223 s. ISBN 978-80-87398-45-6.
56. RÁDL, M. *Vnímání věkových stupňů u Romů a jeho vliv na dosahované vzdělání.*, In: BITTNEROVÁ, D., MORAVCOVÁ, M. *Etnické komunity – Romové*. Praha: Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy, 2013. 223 s. ISBN 978-80-87398-45-6.
57. ŘÍČAN, P. *S Romy žít budeme – jde o to jak: Dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti*. Praha: Portál, 2000. 149 s. ISBN 80-7178-410-9.
58. SEKYT, V. *Romské tradice a jejich konfrontace se současností (Romství jako znevýhodňující faktor).*, In: JAKOUBEK, M., HIRT, T. *Romové: kulturologické etudy: etnopolitika, příbuzenství a sociální organizace*. Plzeň: Aleš Čeněk, s.r.o. 2004. 383 s. ISBN 80-86473-83-X.
59. ŠLOSÁR, D. *Rómská kultúra a jej aspekty*, In: BALVÍN, J., ŠLOSÁR, D., VAVREKOVÁ, L. *Romové: ve spektru mezinárodních vědeckých studií* [online]. Praha: Hnutí R, 2010. 1 CD-ROM [cit. 2014-10-15]. ISBN 978-80-86798-04-2.
60. ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdělávání Romů*. Praha: Karolinum, 2011. 130 s. ISBN 978-80-246-1909-5.
61. ŠVARÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
62. UNUCKOVÁ, M. *Žijí mezi námi: Historie a současnost Romů*. Karviná: Občanské sdružení „Sdružení Romů severní Moravy“, 2007. 35 s. ISBN 978-80-239-9286-1.
63. VAVREKOVÁ, L. *Předškolská výchova dětí z málopodnetného a sociálne zanedbaného prostredia.*, In: BALVÍN, J., ŠLOSÁR, D., VAVREKOVÁ, L. *Romové: ve spektru mezinárodních vědeckých studií* [online]. Praha: Hnutí R, 2010. 1 CD-ROM [cit. 2014-10-15]. ISBN 978-80-86798-04-2.
64. ZELINA, M. *Možnosti akcelerácie rómskych žiakov.*, In: SMÉKAL, V. *Podpora optimálního rozvoje osobnosti dětí z prostředí minorit: Sociální, pedagogické a psychologické aspekty utváření osobnosti romských dětí a dětí z prostředí jiných minorit*. Brno: Barrister & Principal, 2003. 197 s. ISBN 80-85947-82-X.

- **elektronické zdroje:**

65. HLAVÁČEK, K. Romové v České republice [online]. 2014 [cit. 2015-03-03]. Dostupné z: <<http://www.psp.cz/sqw/text/orig2.sqw?idd=91753>>.
66. MARSCH, A. *Gypsies, Roma, Travellers: An animated history* [online]. 2013 [cit. 2015-03-03]. Dostupné z: <<http://www.opensocietyfoundations.org/voices/gypsies-roma-travellers-animated-history>>.
67. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2011–2015* [online]. 2011 [cit. 2013-11-25]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategicke-a-koncepcni-dokumenty-cerven-2009?highlightWords=vzd%C4%9Bl%C3%A1vac%C3%AD+strategie>>.
68. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Rozvojové programy pro rok 2013* [online]. 2013 [cit. 2013-11-25]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/ekonomika-skolstvi/rozvojove-programy-pro-rok-2013>>.
69. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Vyhláška č. 103/2014 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění vyhlášky č. 116/2011 Sb., a vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb.* [online]. 2014 [cit. 2014-11-20]. Dostupné z: <<http://www.nuv.cz/file/492/>>.
70. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Zákon č. 250/2014 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů* [online]. 2015 [cit. 2015-03-12]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-c-472-2011-sb-kterym-se-meni-skolsky-zakon>>.
71. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Zákon č. 197/2014 Sb., kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů* [online]. 2015 [cit. 2015-03-12].

Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari>>.

72. MINISTERSTVO VNITRA. *Strategie romské integrace do roku 2020* [online]. 2014 [cit. 2014-11-15]. Dostupné z: <<http://www.mvcr.cz/soubor/koncepce-2014-2020-doc.aspx>>.

Seznam tabulek

Tabulka č. 1..... 68

Seznam zkratek

aj.	a jiné
apod.	a podobně
atd.	a tak dále
č.	číslo
ČR	Česká republika
IQ	intelligenční kvocient
MPSV	Ministerstvo práce a sociálních věcí
MŠ	mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
např.	například
OSPOD	orgán sociálně-právní ochrany dětí
popř.	popřípadě
PPP	pedagogicko-psychologická poradna
RVP	rámcový vzdělávací program
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
s.	strana
Sb.	sbírka
SPC	speciálně pedagogické centrum
tzv.	takzvaně
ZŠ	základní škola

Seznam příloh

Příloha A (Rozhovor)

Pedagog A

1. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

„Vysokoškolské.“

2. Jaký obor jste studoval?

„Vystudoval jsem matematiku a chemii.“

3. Jak dlouho pracujete ve školství?

„Už je to 16 let.“

4. Působil jste za tu dobu na vícero školách?

„Jsem stále na jedné škole.“

5. Jaký stupeň, případně ročník, učíte?

„Druhý stupeň, letos neučím akorát v devítce.“

6. Kolik žáků máte přibližně ve třídách?

„Nejsem třídní, ale počet žáků, které učím, se pohybuje od 22 do 29.“

7. A jaký počet z toho tvoří romští žáci?

„Oficiálně tento údaj neexistuje, ani ho nemáme zjišťovat, ale to nejspíš víte. Takže se orientuju víceméně podle vzhledu. V současné době mám v každé třídě, kterou učím, jednoho.“

8. Ano, rozumím. A účastnil jste se někdy např. semináře vztahujícího se ke specifikám vzdělávání romských dětí?

„Ne.“

9. A měl byste zájem o podobnou akci?

„Možná, záleží na tom, kdo by seminář vedl. Určitě bych si předem zjišťoval, jestli to bude mít pro mě nějaký přínos.“

10. Je u romských žáků zřetelná určitá jazyková bariéra?

„Ne, tohle jsem nikdy u nás nezaznamenal.“

11. Potřebují podle Vás tito žáci odlišný přístup než žáci majoritní společnosti?

„Domnívám se, že nepotřebují.“

12. Jak byste zhodnotil připravenost romských dětí na vstup do první třídy? Víím, že učíte druhý stupeň, nicméně si myslím, že by tam mohla fungovat provázanost informací.

„Ano, víím od učitelek 1. stupně, že mezi dětmi a jejich rodiči pozorují navenek silnější citovou vazbu než u ostatních. Například je doprovázejí až do tříd, a to u některých i ve vyšších třídách, dávají okázale najevo, jak je milují. V tom si myslím, je největší odlišnost,

prostě jim nepřipadají tak samostatné jako ostatní. No, co si budeme povídat, bývá to horší, o to víc, když chodí do školky jak do kostela.“

13. Jste informovaný o tom, zda Vaši žáci navštěvovali mateřskou školu či přípravnou třídu?

„Ano, nepamatuji se, že by přišel do školy žák, který by neměl za sebou alespoň jeden rok v MŠ, přípravné třídy ne.“

14. Jak byste hodnotil přípravu romských žáků na výuku?

„Řekl bych, že je srovnatelná s ostatními.“

15. Jsou u těchto žáků vyšší absence než u ostatních?

„V průměru pravděpodobně ano, ale jen o něco málo víc. Především nemoc.“

16. Jak byste hodnotil materiální vybavenost romských žáků pro výuku?

„Někteří mají, jiní ne, což je problém.“

17. S jakou překážkou se ve vzdělávání těchto dětí setkáváte nejčastěji?

„Problematická bývá spolupráce s rodiči, pak se nám na děti hůř působí. Necítím z jejich strany 100% podporu pro mé úsilí.“

18. Používáte při práci s těmito žáky vyrovnávací opatření či nějaké speciální didaktické pomůcky?

„Ne.“

19. Co vše může podle Vás přispět k úspěšnému vzdělávání romských žáků?

„Motivace, jak vnější i vnitřní, to je ale problém rodiny, ne školy.“

20. Jaký předmět se Vám jeví u těchto žáků nejproblematictější?

„Pokud někdo propadne, zpravidla je to z více předmětů. Nejsem schopen, ale paušálně označit některý z nich.“

21. Máte k dispozici asistenta pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním?

„Nevykazujeme žádného žáka s tímto znevýhodněním, ani nám ho PPP nediagnosticskovala, takže ani nemáme asistenta tohoto typu.“

22. Myslíte si, že je důležité, aby byl asistent pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním Rom?

„Myslím, že by to v těchto případech mohlo být předností. Když někdo z komunity dosáhne vyššího postavení a toto je skoro jako učitel, bývá ctěn a pokud by se s ním dalo spolupracovat, udělá víc práce než deset zapálených odborníků.“

23. Co si myslíte o přerazování romských žáků na základní školy praktické?

„Nedělím žáky podle barvy pleti. Praktické školy mají dle mého názoru svůj smysl a část těchto žáků by mohla v praktické škole zažít to, čeho se jim v běžné dostává jako šafránu – úspěch, pocit, že něco umí, pochvalu.“

24. Vyučuje se na vaší škole multikulturní výchova?

„Ano, je součástí předmětů, jako je občanská či rodinná výchova.“

25. Víím, že to nespádá pod Vaší odbornost, ale vííte, zda se v nějakém předmětu zmiňuje romská kultura?

„Ano, právě ve výše uvedených (občanská a rodinná výchova) a bývá o ní řeč i v dějepise. Míváme školní akademii, když se sejde víc děvčat, tak na ní tančí v tradičním oblečení, prostě jako na romské svatbě (směje se). Sklidí vždy velký aplaus.“

26. To musí být hezké. A vyučuje se na vaší škole romský jazyk, např. formou volitelného předmětu?

„Ne.“

27. Jak byste charakterizoval komunikaci romských žáků se spolužáky?

„Já nevidím žádný rozdíl v komunikaci mezi žáky, někteří se prostě kamarádí víc a jiní zase míň.“

28. Jak byste popsal vztahy romského žáka ve třídě?

„Někteří jsou konfliktní a jiní zase ne. Složitější to mají proto, že majorita menšinu špatně přijímá, někdy řešíme rasové narážky a urážky. Překvapivě hlavně u malých dětí. Podle mého názoru to slyší v rodině.“

29. Takže jsou vystaveni šikaně ze strany spolužáků?

„Ano, jsme si vědomi tohoto rizika, už se to bohužel několikrát stalo. Řekl bych, že to monitorujeme pečlivěji než některé jiné oblasti. Snad se nám daří účinně šikaně předcházet.“

30. Co podle Vás prokazatelně brání začlenění romských žáků do třídního kolektivu?

„Předsudky zakořeněné ve společnosti, pak může být překážkou povaha dítěte.“

31. Máte povědomí o tom, v jakém rodinném prostředí dané dítě vyrůstá?

„Ano, to je součást naší práce, ale nejsme sociálka, to je velmi choulostivé. Víc bych se k tomu nevyjadřoval.“

32. Jaké zkušenosti máte se spoluprací rodičů romských žáků se školou?

„Dobré i špatné. Spíš se setkávám s nezájmem o školu, protože pro ně vzdělání nemá hodnotu, vízi.“

33. Jak probíhá komunikace s nimi?

„Musím říct, že je třeba důkladně vážit slova. Bývají chytlaví a často přecházejí do útoku. Chápu to spíš jako sebeobranu. A ono nemusí být ani před čím. Vycházím z toho, že máme společný zájem – dělat vše ve prospěch dítěte, často jim to opakuju.“

34. Přesně tak bych si to v praxi představovala. A jaké zkušenosti máte s podílením se rodičů na školní přípravě jejich dětí?

„Jejda, to je ode zdi ke zdi. O některé se nestarají od útlého věku a druzí zase chystají aktovku a píšou úkoly osmákovi. Ale musím říct, že tyto děti patří zpravidla do první skupiny. Nemyslím si ale, že je to dáno tím, že by se o ně nezajímali, ale částečně prostě

nemají dost vlastních vědomostí, aby jim vůbec mohli pomoci, svou energii vkládají např. do hmotného zabezpečení rodiny.“

35. Jaké máte zkušenosti s Romy z osobního života?

„Osobně jsem s nimi neměl žádný problém. Než jsem přišel na školu, tak jsem se s Romy v podstatě nepotkal. Tady jich tehdy bylo poměrně dost, tehdy se to snad ještě i evidovalo. Ale protože jsem nevěděl, jestli se k nim mám chovat jinak, tak jsem se snažil měřit všem stejně. A to fungovalo.“

36. Co Vás motivuje na práci s romskými žáky?

„Tak to nemůžu říct, neřeším, jak kdo vypadá. Takže obecně se snažím z každého "vytřískat" jeho maximum a doufám, že občas se to povede i na 103 %.“

37. Je tedy něco, co Vás na této práci přímo demotivuje?

„Ne, ze stejného důvodu jako výše.“

38. Spatřujete nějaké rozdíly při edukaci romských žáků a žáků majoritní společnosti?

„Asi jsou, já je ale nevnímám. A mám za to, že to je cesta jak přestat společnost v tomhle smyslu dělit.“

39. To je zajímavý pohled. Jak vnímáte postoje svých kolegů k těmto žákům?

„Považuji mé kolegy za lidi na svém místě, a proto věřím, že sdílíme stejné hodnoty.“

40. Poněkud diplomatická odpověď.

„Mám za to, že každý z nich dokáže upřednostnit osobnost žáka před tím, jak vypadá a odkud pochází. Ostatní mohou mít jiné zkušenosti a ani já nemůžu vyloučit, že za deset let budu mluvit jinak.“

Pedagog B

1. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

„Vysokoškolské, mám Vysokou školu chemicko-technologickou, poté specializaci Učitelství chemie a výchovné poradenství.“

2. Jak dlouho pracujete ve školství?

„Je to 11 let.“

3. Působila jste za tu dobu na vícero školách?

„Ne, prvních 5 let jsem pracovala na základce v Chotěboři, tam jsem Romy neučila, teď jsem 6 let tady.“

4. Jaký stupeň, případně ročník, učíte?

„Teď učím od 3. třídy až po 9. ročník, a to angličtinu.“

5. Kolik žáků máte přibližně ve třídě?

„Průměrně je to 20 žáků.“

6. Jaký počet z toho tvoří romští žáci?

„Teď mám ve dvou třídách po jednom dítěti, ve třetí a šesté.“

7. Účastnila jste se někdy např. semináře vztahujícího se ke specifikám vzdělávání romských dětí?

„Ne, protože takové semináře kraj Vysočina nepořádá.“

8. Měla byste zájem o podobnou akci?

„Ani ne, jsou to stejné děti jako ostatní, nevydělují je, ale účastním se akcí pro děti se zdravotním postižením.“

9. Je u romských žáků zřetelná určitá jazyková bariéra?

„Ne.“

10. Potřebují tito žáci odlišný přístup než žáci majoritní společnosti?

„Nemyslím, mají pouze vyšší absenci, ale ta je vždy omluvena doktorem.“

11. No vidíte, to jste mě odpovědí hezky předběhla. Jak byste zhodnotila připravenost romských dětí na vstup do první třídy?

„Pokud navštěvují přípravné třídy, tak je to docela dobrý, ale stejně vidíte malou samostatnost, neodvodí si věci, které naše děti znají. Vůbec třeba neznají pohádky.“

12. Takže jste informovaná o tom, zda Vaši žáci navštěvovali předškolní zařízení?

„Nejsem informovaná, to se jich musíme zeptat, ale do školky většinou nechodí.“

13. Máte tedy zkušenost, že spíše tyto děti navštěvují přípravné třídy než mateřskou školu?

„Ano, spíš přípravku.“

14. Teď se dostávám přímo k základnímu vzdělání... Jak byste zhodnotila přípravu romských žáků na výuku?

„Tak domácí příprava není žádná, umí pouze to, co se naučí v hodině, úkoly řeší před hodinou.“

15. Zaznamenáváte u těchto dětí vyšší absence než u ostatních?

„Ano, bývá to vyšší, většinou jde o rodinné důvody, nezřídka kdy děti hlídají mladšího sourozence, proto zůstanou doma.“

16. Jak byste zhodnotila materiální vybavenost romských žáků pro výuku?

„Mají naprosto stejné pomůcky jako ostatní děti, stejně jako oblečení, učebnice, mobil.“

17. S jakou překážkou se ve vzdělávání těchto dětí setkáváte nejčastěji?

„Největší problém je přístup rodičů ke vzdělávání, oni ho prostě nepotřebují, nemá pro ně hodnotu.“

18. Jak by se podle Vás toto dalo změnit?

„To je těžký, v dnešní době se žáci motivují hodně těžko, střední školy je velmi ochotně berou i s pětkami na vysvědčení. Musí se změnit systém celého školství. Těžko někoho motivujete k vyššímu vzdělávání, když i vysokoškolák pak nemá odpovídající práci a finanční ohodnocení.“

19. To máte bohužel pravdu. Používáte při práci s těmito žáky vyrovnávací opatření či nějaké speciální didaktické pomůcky?

„V dnešní době využívám pro všechny děti ke vzdělávání interaktivní tabule (zde je vše názorné), počítače na procvičování, tablety hodně na testy, na prvním stupni je hodně her, stavebnice, kostky, obrázky.“

20. Máte k dispozici asistenta pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním?

„My nemáme žáky se sociálním znevýhodněním.“

21. Myslíte si, že je důležité, aby byl asistent pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním Rom a proč?

„Je jedno, kdo je asistentem, musí to být člověk, který to chce dělat, ale bohužel je to špatně placené.“

22. Co vše může podle Vás přispět k úspěšnému vzdělávání romských žáků?

„Jak už jsem říkala, viděla bych to hlavně ve změně postojů rodičů ke vzdělávání, ale těžko říct, jak toho docílit. Reforma školství je nutnost.“

23. Jaký předmět se Vám jeví u těchto žáků nejproblematictější?

„To lze velmi těžko říci, každé dítě je jiné, ale asi to bude anglický jazyk, protože je cizí, většinu také nebaví, tak se to v tom odráží.“

24. Co si myslíte o přerazování romských žáků na základní školy praktické?

„To nelze, pokud nesplňují dané požadavky, jako je doporučení z PPP nebo SPC, musí mít IQ nižší jak 70.“

25. Ano, nicméně určování IQ dle standardních metod nemusí zcela vystihnout specifika těchto dětí a mohou tak vyjít intelektově hůře, než jsou.

„Ale to určuje PPP ne ZŠ.“

26. Určitě, spíš mě zajímal Váš názor na to.

„Já jsem proti rušení a omezování praktických škol, mají jiné podmínky a možnosti, zaměřují se na jiný rozvoj a možná pro tyto děti je to mnohem lepší.“

27. Je v nějakém předmětu zmiňovaná romská kultura?

„Ano, ve výchově k občanství.“

28. Víím, že to nespadá pod Vaši odbornost, přesto se zeptám – vííte, s čím vším jsou žáci seznámeni na toto téma?

„To, co se běžně uvádí v učebnicích pro ZŠ, víc nevím.“

29. Vyučuje se na vaší škole romský jazyk (např. formou volitelného předmětu)?

„Ne a ani neznám takovou školu v okolí.“

30. Vyučuje se na vaší škole multikulturní výchova?

„Ano, to vše je součástí výchovy k občanství a výchovy ke zdraví.“

31. Nyní se přesuneme k třídnímu klimatu. Jak byste popsala vztahy romského žáka ve třídě?

„Žádný problém není, žáci to nerozlišují, ale my jsme venkovská škola.“

32. Myslíte, že to souvisí s tím, kde se škola nachází, jak je početná?
„Jednoznačně, tady se mezi sebou žáci normálně baví, neřeší barvu pleti.“
33. Co podle Vás (pokud něco takového shledáváte) prokazatelně brání začlenění romských žáků do třídního kolektivu?
„Na malých školách, jako jsme my, podle mě nic nebrání začlenění. Jsme taková malá komunita, neděláme rozdíly, to je taky podle mě důležité – nedělat rozdíly.“
34. Zaznamenali jste někdy šikanu romských žáků ze strany spolužáků?
„Šikana se u nás objevila, ale ne romských žáků, spíš handicapovaných. Tady ve vesnici žijí všichni spolu, tak Romové nejsou nějakou výjimkou, děti je berou za normální kamarády.“
35. Jaké zkušenosti máte se spoluprací rodičů romských žáků se školou?
„Nic moc, tady ve škole vše slíbí, ale moc toho nesplní a nedodrží.“
36. A jak s nimi probíhá komunikace?
„Víte, oni pozorně poslouchají, slibují, usmívají se – tady žádný problém není, ale bohužel zůstává pouze u slibů, prostě za dveřmi školy to vypustí z hlavy. Nejspíš jim je to jedno. Taky si musíte dávat velký pozor, jak sdělujete kritiku, na to jsou velmi citliví, zvláštní.“
37. Takže máte dojem, že se aktivně nezapojují?
„Přesně tak! Nemají o školu zájem.“
38. Čím by se podle Vás dala podpořit vzájemná spolupráce?
„To lze těžko říct, na to si ani netroufám odpovědět, protože sama nevím.“
39. Jaké máte zkušenosti s Romy z osobního života?
„Dobré, my v okolí bydliště žádné nemáme.“
40. Co Vás motivuje na práci s romskými žáky?
„Já žáky nerozlišuji, to ani nelze, ve třídě Vás rozčílí žák, který zlobí, vyrušuje, jestli je Rom, Vietnamec je jedno.“
41. Spatřujete tedy nějaké rozdíly při edukaci romských žáků a žáků majoritní společnosti?
„V dnešní době žádné, je to prostě dítě jako každé jiné.“
42. Jak vnímáte postoje svých kolegů k těmto žákům?
„Pozitivně, jestli myslíte nějaké antipatie, tak to ne, jsou to prostě normální žáci.“

Pedagog C

1. Takže jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?
„Vysokoškolské, magisterské. Obor učitelství prvního stupně a specializace hudebka, to mám vystudováno v Hradci a pak mám v Olomouci vystudovanou speciální pedagogiku, to už jsem si dělala při zaměstnání jako doplňkový studium.“
2. Jak dlouho pracujete ve školství?
„Od roku... už je to 36 let. Protože jsem nastoupila v roce 77, chvíli jsem poučila, pak první dítě, vrátila jsem se do školství, druhé dítě a pak už teda až takhle.“

3. To máte zatím ze všech respondentů nejdelší praxi, úctyhodná doba.

„Ano, mám praxi velikou a vlastně jsem prakticky kromě začátku pořád na stejný škole. Tak jsem pořád tady.“

4. Jak jste říkala, učíte na prvním stupni, jste tedy třídní učitelka?

„Ano, jsem třídní učitelka v 3. A a ještě tady mám jako funkci v podstatě vedoucí učitelky, protože ředitelství máme na hlavní budově a my jste tady pobočka. A musí to být taky trochu hlídaný, a aby to bylo koordinovaný s panem ředitelem, takže jsem vedoucí.“

5. Máte to trochu jako labyrint, už jsem se bála, že Vás nenajdu. A kolik žáků máte přibližně ve třídě?

„Letos mám úplně nejmiň za celou kariéru, je jich prostě jenom 16, ale jinak bývá okolo 20, ale učila jsem taky 34. Bejvávalo hodně dětí, teďka to trochu upadá, ale je to dobře, protože ty nároky na děti jsou větší, rodiče nemají tolik času, aby se dětem věnovali jako dřív a... takže je to dobrý, menší počet žáků okolo 20 plus, minus.“

6. Jaký počet z toho tvoří romští žáci?

„Tady jsem Vám to přehledně rozepsala na papír, momentálně máme v první třídě jedno dítě, ve druhé 3, ve třetí 4 a ve čtvrté taky 4. Z nich tři děti mají oba romské rodiče, ostatní pouze jednoho.“

7. Účastnila jste se někdy např. semináře vztahujícího se ke specifikám vzdělávání romských dětí?

„Úplně přímo ne, jako aby to byl seminář jenom na Romy, to ne. Ale jinak spousta, specifický vývojový poruchy, učení, to ano. Jinak jsem na škole logopedický asistent, jsem dyslektický asistent, takže k tomu mám odpovídající školení. Spolupracujeme s výchovným poradcem a PPP.“

8. To máte široký záběr působnosti. A měla byste zájem o podobnou akci?

„Mě by to určitě zajímalo, ale už bych nemohla jít, protože už jsou tady mladší, kteří jsou perspektivnější, do mě už nekládaj asi zřejmě (smích) ... ale jo, šla bych určitě. Když je nějaký kurz, který škola tomu učitelu platí, tak nejsem neomalená. Už mám vystudováno dost, mám dost papírů a různých certifikátů, takže jako nechám to mladším, ale když se stane, že někdo nemůže, tak já můžu vždycky.“

9. Jste akční, Vás by chtěl snad každý zaměstnavatel... A vnímáte u svých romských žáků určitou jazykovou bariéru?

„Ano, ano. Třeba ta jedna moje holčička, její maminka je ze Slovenska, z východu a mluví tak jako polsko-maďarsko-slovensko-česky, skoro jí není rozumět, čili ta holčička měla špatný vzor. Navíc se přistěhovaly asi tak v jejích šesti letech, maminka si pak našla jakoby Čecha, takže přišly do Čech, a ta maminka nedává správný mluvní vzor holčičce. Taky holčička má sluchovou poruchu, to pak můžu ukázat tady na přílohách, má individuál. Musím nad ní stát, neslyší délku, takže má kostky, různý bzučáky, a když píšeme diktát nebo

něco, tak jí to musím speciálně dobře vysvětlit nebo jí ťuknout na ramínko, takže takový metody používáme. Takže ona to tak jakžtakž napíše správně, některé chyby jí jinak třeba nepočítám, jako sykavky, dy, ty, ny a podobně.“

10. Nedostatků v jazyce se tedy vyskytují pouze u té jedné holčičky?

„Ta druhá holčička, co mám ve třídě, má oba rodiče Romy, ale žijou tady prostě odjakživa, oni se tady narodili. A ta už mluví správně. Obě holčičky chodily v první třídě na nápravu řeči ke mně. Ta jedna to do Vánoc dohnala, měla jen sykavky a takovou nedbalou výslovnost, patlavost. Ta druhá mluví špatně, chodí k vyšší instanci, na ambulantní mluvení a já jí nechám, jenom jí tak ve škole hlídám, jako to dělají logopedičtí asistenti. Ale většinou u těch dětí patrná bariéra je, ať už horší porozumění slovním požadavkům, mluva nebo písemná práce. Musím to víc hlídat.“

11. Potřebují tito žáci odlišný přístup než žáci majoritní společnosti?

„Jasně, většinou mají individuál a potřebují specifický přístup. Oni potřebují to klima ve škole udělat... prostě jim ten pobyt ve škole usnadnit. Navíc, u nás ve škole to teda není, ale vím, že někde je tak jako vydělovali, ta majorita. U nás je to v pořádku, protože holčiny jsou docela dobří, ale potřebují rozhodně vlídné slovo, tolerovat jim tak trochu takovou tu jejich nedochvilnost, nepořádnost, že nenosí úkoly, musí se zahubovat, ale potřebují větší toleranci, prostě je to etnikum trochu jiné.“

12. Já jsem moc ráda, že to od Vás slyším. Zatím jsem dělala dva rozhovory a vždy tak nějak zaznělo od pedagogů, že by měl být přístup stejný, což určitě chápu v některých ohledech, nicméně si myslím, že pro úspěšné vzdělávání a nastartování té školní kariéry je třeba brát ohled i na ona specifika.

„Určitě, my jsme právě rádi, že neskončili někde jinde, že tady procházejí, i když s nějakými úlevami, jak jsem už řekla.“

13. A jak byste zhodnotila připravenost romských dětí na vstup do první třídy?

„No je to individuální hodně, ale jsou připraveni hůř. Nemají rozhled, nečtou se jim pohádky. Většinou jsou dobře připraveni v hudební výchově, ale kreslení, vybarvování, to tam trošičku chybí. Ale zase jak u koho. Jsou jako manuálně zruční, pracovní činnosti mají v pořádku, ale jsou třeba i méně obratní, neumí třeba plavat, protože s nimi rodiče nechodí plavat atd. Ta připravenost je rozhodně slabší, a proto si myslím, že se musí zohlednit, protože jinak by ty děti byly zařazeny třeba do zvláštní školy a oni musí dostat šanci!“

14. Jste informovaná o tom, zda Vaši žáci navštěvovali mateřskou školu či přípravnou třídu?

„Ano, musí chodit, mají povinný rok před školou, ale oni tam moc nechodějí. Takže my spolupracujeme se školkou, máme tady kolegyni, která je určená pro styk s mateřskou školkou, takže ta nám zprostředkuje informace. Nebo nás navštíví předškoláci a my už se s těma učitelkami pak domluvíme.“

15. A máte zkušenost, že spíše tyto děti navštěvují mateřskou školu nebo přípravné třídy?

„My tady přípravné třídy nemáme, takže tu mateřskou školu.“

16. Je u romských žáků, kteří neprošli předškolním vzděláváním, respektive prošli, ale sporadicky, horší adaptace na školní prostředí?

„Určitě, určitě, protože oni neumějí ty základní říkačky, někteří neznají barvy, neumí do pěti počítat, ale pokud nejsou, nedej bože, retardovaní, tak to doženou, ale musí se jim učitel věnovat. Jste si všimla, že holčičky sedí v první lavici, abych je měla po ruce. Ted' teda sedí spolu, ale jinak se snažím, aby vždy každá seděla vedle, kdy to tak řeknu blbě, šikovnějšího dítěte, aby to šikovný vedlo to romský, třeba mu podalo správnou pastelku, poradilo mu, co má kde dělat. Je to náročnější, ale efektivní.“

17. To je úžasný přístup. Na praxích jsem se poměrně často setkala s tím, že romské děti sedí v zadních lavicích, často pospolu a dělají si tam trochu, co chtějí.

„Ježiš to ne, vzadu v žádném případě. Ted' sedí u sebe, protože té jedné zjistili sluchovou vadu, ona seděla ve druhé lavici, ale kvůli vadě potřebuje být blízko mě, tak proto. Jinak my máme lavice jednosedačky, takže je můžu kdykoli rozhodit, ani na prověrky nemusím mýt verzi a a b. Prověrky, co mám na a a b, tak jednu verzi mám přípravnou a když se nepovede, tak dám druhou, a pak vyberu tu lepší. Nejsme tu přece kvůli chytání chyb, ale abychom zjišťovali, co umí.“

18. Ted' se dostávám přímo k základnímu vzdělání... Jak byste zhodnotila přípravu romských žáků na výuku?

„Tak ta jedna holčička, co má maminku, jak špatně mluví, tak ty se připravují hrozně moc, snaží se, ale maminka... ta na to moc nemá. Ta druhá holčička, tam je bídná příprava, nikdy nic nemá, všechno jí musím psát, zadržovat, ona to stejně nedonese. A ted'ka už jsem se naštvála, děti mám třetí rok a zrovna včera jsem jí dala napomenutí třídního učitele, protože nenosí úkoly, nepíše opravy, jen to nejnужnější a už jsem jí říkala, že až něco bude mít, vyvěším vlajku. A jednou už se mi to podařilo za letošek, máme na to takový praporek. Ale trochu to toleruju, protože když pak vidím tatínka, jak přijde a ruce v kapsách, žvejkačka v puse, při těle jako holčička, tak je to takový... jsou jiní. Je to jak kdo.“

19. Zaznamenáváte u těchto dětí vyšší absence než u ostatních?

„Vyšší absence mají, protože jakmile je někde něco píchne nebo se jim třeba jenom nechce, tak ano, rodiče si je nechají doma. Maminky totiž většinou nepracují, tatínkové zcela výjimečně. Oni si zůstanou doma, pospí si, ta jedna holčička se i docela loudá do školy, měla i pozdní příchody do školy, tam už jsem musela zasáhnout, tři neomluvené minuty, ted' se to zlepšilo. Ale obzvláště u této holčičky vyžaduju omluvu od lékaře. Druhá holčička dělá i věci navíc, když chybí, ale většinou bohužel špatně, ale já oceňuju snahu. Celkově je to o něco vyšší.“

20. Jaké nejčastější důvody omluvy rodiče uvádějí?

„Prakticky vždy způsobem, že dítě bylo nemocné, bylo jí špatně, měla průjem a tak. Když omluvenku nemají, tak se někdy sama holčičky zeptám, co jí bylo, napíšu to do omluvného listu, aby to maminka podepsala, a pak to podepíšu a zapíšu. Ale vždy se nějak domluvíme.“

21. A jak byste zhodnotila materiální vybavenost pro výuku?

„Jo, mají, je to v pořádku. Tohle jsou málopočetné rodiny, v každé rodině jsou dvě dcerky. Neříkám, že to holčičky vždy donesou napoprvé, ale jinak jo. Když si něco zapomenou, tak tady mám v kabinetě takové srdíčko, kde máme věci, kdo co poztrácel, tak si to půjčí, i děti mezi sebou si věci půjčují. Za ta léta, co romské děti učím, tak jsem nikdy příliš nenarazila, že by věci neměly, spíš je zapomínají.“

22. S jakou překážkou se ve vzdělávání těchto dětí setkáváte nejčastěji?

„No že jim není až tak dáno, není tam úplně ta ctížádost, tolik to vzdělání neřeší.“

23. Jak by se podle Vás dalo podpořit, aby byl v rodině kladen na vzdělávání větší důraz?

„Já si myslím, že to vývoj bude přinášet, že se oddělí Romové, kteří na vše tak nějak kašlou a ostatní se postupně budou dál v téhle oblasti rozvíjet. Myslím, že je to tak nastartováno.“

24. Používáte při práci s těmito žáky vyrovnávací opatření či nějaké speciální didaktické pomůcky?

„Určitě, využívám věci ze speciální pedagogiky, cvičení dyslektická, dysortografická, všechno názorně. Ted' začínáme probírat vyjmenovaná slova. Kdyby mě někdo slyšel, jak diktuju diktát, tak by si myslel, že jsem se zbláznila, jak to slabikuju a zdůrazňuju. Ono se jim musí pomoci a hledat metody, aby to šlo.“

25. Máte k dispozici asistenta pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním?

„Ne, asistenty nemáme, jenom vychovatelky školní družiny, které se věnují dětem s individuálem, mají to v úvazku a každá třída má jednu hodinu vyhraněnou, kam děti posíláme na takové doučování. Tak tyhle holčičky chodí, když je potřeba. Někdy s něma zůstávám já odpoledne a spolu třeba čteme nebo něco doděláváme.“

26. Myslíte si, že je důležité, aby byl asistent pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním Rom a proč?

„Myslím, že to není, je jedno, kdo to je.“

27. Jaký předmět se Vám jeví u těchto žáků nejproblematictější?

„Jazyky, matematika, logický myšlení, pak prvouka, protože nemají takový ten přehled. Nejdál většinou byly ty děti v Liberci, a to ještě v nákupním centru, v Praze když byly, tak třeba v Makru. Ty sociokulturní příležitosti jsou omezený. Stromy třeba nerozliší podle tvaru listů, neznají houby, protože na ně prostě nechodí. Z rodiny je připravenost menší.“

28. Co vše může podle Vás přispět k úspěšnému vzdělávání romských žáků?

„Myslím si, aby v první řadě ten učitel, což u nás je, aby se dětem věnoval. A důslednost, velká důslednost, protože oni jsou nad věcí, mají takový ten svůj způsob života, a jak by zjistili u mě, že jsem slabší článek, nic by asi nedělali, využili by toho. U nás je taky výhoda, že máme těch Romů docela málo, takže se třeba nespolečují do takové smečky, ve vedlejší škole je ve třídě víc Romů, oni se tak spojují a je horší spolupráce, zvláště v pubertě.“

29. Co si myslíte o přerazování romských žáků na základní školy praktické?

„Ne, ne, ne. Já mám zkušenost, že teď si každá škola hlídá své žáky, oni by zvláštní školy chtěly žáky, jakýkoli, ale my je nedáme. Pokud to někomu nejde, tak dostane individuál a pracujeme podle něho. Třeba má i úlevy, kde je potřeba v osnovách.“

30. U Vás ve třídě tedy mají obě dívky individuální vzdělávací plán?

„Ne, pouze ta, která má problémy i s tím mluvením. Ta byla vyšetřena v SPC v Liberci. U druhé zatím nebyla vyhodnocena jeho potřeba, to musí schválit poradna, ale tady si myslím, že to ani nebude. Je to tak půl na půl s těma individuálama u romských dětí.“

31. Toto je ale směřováno také z hlediska financí, nejen kvůli snaze, aby romské dítě prošlo úspěšně běžnou základní školou, že?

„Ano, je to tak. My když pustíme nějaký děti, tak pan ředitel se zlobí, měly jste si je udržet, je to přínos pro školu, ono za to dítě je nějakých asi 30 tisíc. A ve třídě nemáte tolik dětí, tak proč si ho tu nenechat, když se mu můžeme víc věnovat. Tohle není myšlení jen našeho pana ředitele, to je víceméně všude. To už se musí něco stát, aby to dítě odešlo, třeba z důvodu zjištění mentální retardace, to by se to děcko tady trápilo, a to je zas zbytečný. Ale já to беру i jako posláni, že to zvládnou tady.“

32. Vyučuje se na vaší škole multikulturní výchova?

„Ne, to je na druhém stupni.“

33. Je v nějakém předmětu zmiňovaná romská kultura?

„Ne, ale zrovna ve slohu jsme měly dvě kamarádky, jedna byla romská holčička, a na tom vysvětlíme, jak vypadala ta holčička, pak tam byl Vietnamec. Jo a ještě se tam nějak romsky pozdravily. Ale jako že bychom ty Romy vyčleňovali, to ne, děcka vědí, že holčičky jsou Romky, ale nijak jim to nedávají znát, holky jsou fajn.“

34. Vyučuje se na vaší škole romský jazyk (např. formou volitelného předmětu)?

„Ne, to bychom se prvně musely samy naučit, to neumíme. Ale ani děti neuměj romsky, doma se mluví česky. Moc se neseťkávám s tím, že děti romsky umí.“

35. Teď se blíže zaměřím na třídní klima. Jak byste popsala vztahy romských žáků ve třídě?

„V pohodě, je to v pořádku. Děti je i tolerují, už jsou vycvičení, že v něčem je potřeba je víc pochválit, někdy ten výkon je slabší a přesto ho oceníme s dětma. Oni si uvědomují, že něco pro některou z nich může být těžší. Ale to není jen u nich, taky máme ve třídě bílýho

chlapečka, který je postižený a taky má úlevy. Je stejně velký jak já, ale no... je to takový malý kluk ve velkém těle. I u něho jsou děti zvyklí ho pochválit a tak. Oni ví, že u někoho pochválím i 2- a u jiného zas řeknu, že to mohlo být lepší než za 2. Učím je posoudit sama sebe, aby viděly, že nikomu nenadržuju.“

36. Jak byste charakterizovala komunikaci těchto žáků se spolužáky?

„Dobrý, dobrý, u nás je to v pohodě, já mám dobrý zkušenosti.“

37. Co podle Vás (pokud něco takového shledáváte) prokazatelně brání začlenění romských žáků do třídního kolektivu?

„Podle mě se začlenění musí pomoci, hodně to záleží na vyučujícím, ale my jsme tu taková rodina, holčičky jsou v pohodě. Někdy třeba dětem vadí, že tolik nenosí věci, že se jim to víc toleruje, ale já zas řeknu, že to má třeba holčička doma těžší, že teď na ní maminka nemá tolik času, když má miminko a tatínek je na brigádě pryč, takže tak.“

38. A přijmou podobné sdělení? Nemají s tím problém?

„Ne, přijmou to, opravdu. Nemají s tím problém.“

39. Zaznamenali jste někdy šikanu romských žáků ze strany spolužáků?

„Ne, vůbec ne.“

40. Jaké zkušenosti máte se spoluprací rodičů romských žáků se školou?

„No... maminka jedné holčičky sem každý den chodí, doprovází ji, ráda sem chodí i jen tak, hodně se snaží. Já vždycky holčičku pochválím, což slyší ostatní, tak má maminka radost. U druhé holčičky už nechodí tak často, tam mají teď miminko. Ale pokud je něco v nepořádku, slibují hned, že to napraví. Snahu mají. Jako celkově hodnotím tu spolupráci jako velmi dobrou, celkově mám dobré zkušenosti.“

41. A dodrží sliby?

„Ano, zatím mám dobré zkušenosti.“

42. A jak s nimi probíhá komunikace?

„Přes žákovskou knížku nebo si je pozvu do školy. Taky mám na ně telefon, případně se kontaktujeme přes počítač. Třeba, když dítě chybí, tak jim napíšu, jaké úkoly mají udělat. Ale vždy udělají, co mají, někdy ne napoprvé, ale udělají. Za to jsem ráda.“

43. Jaké zkušenosti máte s podílením se rodičů na školní přípravě jejich dětí?

„Dle svých možností. Oni rodiče jsou možná taky absolventi zvláštní, takže dle možností. U holčičky, jak má tu maminku Slovenku, tak tam je to horší v jazyce, ale zase se víc snaží jí pomáhat třeba v násobilce. Ale taky v tom mají chyby. Ale snaha je. Někteří dělají i věci navíc, často tam jsou chyby, ale já se vždy snažím ocenit tu snahu, že je to důležité. Holčičku pochválím, řeknu, aby řekla doma mamince nebo tatínkovi, že jsou hodní, že jí takhle pomohli, že je to super.“

44. Jaké máte zkušenosti s Romy z osobního života?

„Dobry, moc dobry, v pohodě. Mě i děti u zápisu vítají, říkají mi naša paní učitelka. Podle jejich řeči jsou pyšní, že můžou chodit do normální školy, váží si toho. Takže já mám opravdu dobrou zkušenost.“

45. To musíte být oblíbená mezi nimi. Co Vás motivuje na práci s romskými žáky?

„Víte co, každý učitel může učit chytrý děti, to by učitelé nemuseli bejt. Člověk je rád, že jim může pomoci, že nemusí být v té zvláštní škole. Oni potřebují pomoc, protože když budou ve zvláštní, tak zas budou mít děti a ty budou taky ve zvláštní, mě to samotnou uspokojuje, já mám vůči nim takovou empatii. Mně jich je kolikrát líto, že jich je tolik, že nemají takové možnosti, že jim lidi ubližují, já jsem na to cítila, ale myslím si, že je to důležitý v tomhle.“

46. Tak takovou pedagožku bych přála všem dětem, které potřebují větší podporu. Co Vás naopak na této práci demotivuje?

„Ježiš děkuju. Ne, ne, ne. Mně nic nevadí. I když se někdy třeba naštvu, tak mě to zas rychle přejde. Třeba když nemají podepsaný úkol, ale oni to zas dají do druhého dne do pořádku, takže je to fajn. Člověk musí brát, že oni žijou teď a tady, nemyslí tak, co bude zítra, za týden. Musí se to tak brát a někdy se přizpůsobit.“

47. V čem spatřujete největší rozdíly při edukaci romských žáků a žáků majoritní společnosti?

„Já bych řekla, že u většinových žáků je větší ctižádost, více možností, protože rodiče pracují, i zbytek rodiny se třeba postará, děti chodí na obědy, na kroužky. Je to zase daný tou kulturou. Podle mě bílí víc chtějí a Romové se zase musí víc nutit, aby chtěli.“

48. Jak vnímáte postoje svých kolegů k těmto žákům?

„Dobře, všichni se snažíme, jednak nechceme přijít o žáky, trochu je litujeme. My máme slušný Romy, nikdo na nás nechodí nadávat, nebo že bychom se třeba bály, že nám někdo vrazí kudlu do zad, to vůbec ne. Takže my jsme na tom dobře, jsme taková rodina.“

Pedagog D

1. Takže přejdeme hned k otázkám. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

„No vysokoškolské. Mám školu v Brně, tehdy to byla Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, teď je to přejmenované na Masarykovu zase zpátky. Přírodovědná fakulta a učitelství.“

2. Jaký obor jste vystudoval?

„Matematiku a biologii a učitelský směr.“

3. Jak dlouho pracujete ve školství?

„No to je vždycky otázka. Hm... skoro 30 let.“

4. Působil jste za tu dobu na vícero školách?

„Ano, na více školách. Já jsem učil hned po fakultě na vesnické škole ve Všeštarech, to je kousek tady od Hradce, po stěhování jsem hledal místo v Hradci, tak jsem nastoupil vlastně

jako záskok na tři měsíce na Bezručovu školu tady do Hradce za nemoc. Pak jsem přešel na Úprkovku, to už bylo trvalé, ale děti ubývaly, ubývaly a ubývaly, tak jsem potom nastoupil tady, tady bylo dětí dost, proto jsem tu zůstal. Takže zkušeností mám dost, ale přiznám se, že mám nerad změny, naštěstí ta změna byla vždy k dobrému, takže se ani zatím neprojevil žádný syndrom vyhoření. Jinak tady už jsem asi nějakých 16 let.“

5. Setkal jste se na všech školách s romskými žáky?

„Tak v těch Vřestarech si to nepamatuju, ale na Bezručce i Úprkovce byli, tady je jich teda víc, je to dáno tím, že je tady ten velký dům a žije jich tu hodně, tak proto. Ale myslím, že jsem je snad všude potkal.“

6. Jaký stupeň, případně ročník učíte?

„Druhý a momentálně jsem třídni v sedmém ročníku.“

7. Kolik žáků máte ve třídě?

„Mívali jsme 30 a přes 30, teď je to tak 20, někde je víc, někde míň, ale pohybuje se to tak kolem 22 až 28 prakticky.“

8. Jaký počet z toho tvoří romští žáci?

„Já bych řekl tak asi pět až deset.“

9. Účastnil jste se někdy např. semináře vztahujícího se ke specifikám vzdělávání romských dětí?

„To ne.“

10. A kdybyste měl možnost podobnou akci navštívit, měl byste zájem?

„No nabídka taková byla, ale přiznám se, že jsem ji odmítl, nevím, nikdy jsem s nima neměl takový problémy, abych to potřeboval. Tím, že je to časově omezený, tak si to raději vyberu pro tu matematiku nebo biologii. Neměl jsem potřebu se v tomhle nějak vzdělávat.“

11. Zaznamenal jste u romských žáků určitou jazykovou bariéru?

„No asi možná letos s tou jednou romskou slečnou, ta má hodně problémy i se psaním a docela mě zarazilo, že měla problémy si věci zapsat do žákovské knížky, omluvenky psala do známek, taková hatlapatlamatla. Takže jsem jí vždy vysvětloval, co kam patří, ale pořád s tím má problémy. Od otce jsem zjistil, že prý maminka neumí psát, tudíž mám omluvit, že to dcera nedokázala sama napsat dobře. Ale jinak u ostatních nic takhle vážný, je tam třeba chudší zásoba, horší gramatika, problémy mají třeba v psaní, že chybí čárky, háčky, pletou i a y. Něco ještě dovysvětluju, víc zjišťuju, jestli tomu rozumí.“

12. Myslíte si, že tito žáci potřebují odlišný přístup než žáci majoritní společnosti?

„Já bych neřekl, že ve vzdělávání, ale tam jsou teda spíš problémy s výchovou u některých. Já mám různý zkušenosti, ale teď třeba nedávno jsme seděli s kolegy a povídali si a já jsem měl dva žáky, kteří byli úplně perfektní. Ač to byli Romové, tak jak v chování, tak prospěchu a přístupu ke škole byli bezproblémoví, prostě úžasní lidi. Ale tohle je zas o rodině, tak je to u všech, nejenom u Romů. Kde není zázemí a je špatná výchova, tak tam

se to projevuje. A bohužel u některých je problém právě s tou výchovou a s tím, že ty autority nemají, aby tam byla nějaká pravidla, aby je respektovali, s tím je problém.“

13. Takže si myslíte, že to není důležité pro oblast vzdělávání?

„No myslím si, že jako kdyby byli nějak speciálně vzděláváni, tak by zřejmě ani neviděli ten lepší vzor, jako někdy je to opravdu těžké, já letos moc bojuju, někdy to může být problém, ale je to v rodině. Separovat ty žáky si myslím by nebylo dobře.“

14. Já jsem to nemyslela tak, že by byli odděleni od ostatních žáků, ale že by potřebovali v rámci té třídy trochu jiný přístup, např. vysvětlit některé pojmy, které dosud neznali, v něčem brát v potaz, že je to pro ně těžší než pro ostatní žáky a zohlednit to. Tak nějak třeba.

„Tak my se jim věnujeme individuálně, všem, já ve své třídě mám pět dyslektiků, z toho tři těžké, takže se musím víc věnovat jim, ale pokud vidím zájem a občas ho vidím i u těch romských žáků, tak se věnuju i jim, že jo. Ale v rámci té třídy se jim věnovat speciálně, to ne, věnujeme se jim individuálně.“

15. I když učíte na druhém stupni, zeptám se. Jak byste zhodnotil připravenost romských dětí na vstup do první třídy?

„No tak s tím já moc zkušeností nemám, ale vidím, že tam ty základy chybí, že neumějí pořádně počítat, ani sčítat a odčítat, potíže s písmenkama, pravopisem, někdy se jim pletou písmenka i na druhém stupni. Ale zase je to tím přístupem, protože vždycky se to dá dohnat, když to dítě chce. Je to o té motivaci a o nátuře, o ní jsou takoví trochu free a mají jiné zájmy. Ale hodně pozorujeme, že někdo se ještě tak v té šestce i sedmičce snaží, a pak už jakoby přijdou v té komunitě k jiným zájmům, názorům a už to vzdělání pro ně není tolik potřeba a začnou polevovat. V té pubertě se to dost láme, u některých jsem už vypožadoval, že od té doby tolik nepracují, nezajímají je výsledky, domácí příprava není už taková. Jako u někoho je to už od začátku, ale u někoho to začíná právě v pubertě.“

16. Čím si to vysvětlujete?

„Tak určitě má na to vliv i ta puberta, to je u všech dětí, ale někde je to asi ten vliv rodiny, řekl bych. Když třeba ty rodiče vidí, že dítě polevuje, mění se jeho názory, myslí si, že je chytrější a nikdo mu do toho nebude mluvit, tak tam ty rodiče toho potomka vedou jako lépe. Jak bych to řekl... lépe jim vysvětlí, že přesto je potřeba něco dělat, ale u nich asi není taková zodpovědnost. To je můj názor.“

17. Jste tedy nějak informovaný o tom, zda Vaši žáci navštěvovali předškolní zařízení?

„To nevím.“

18. Myslíte si, že je u romských žáků, kteří neprošli předškolním vzděláváním horší adaptace na školní prostředí?

„Určitě, já bych to dal povinné úplně, aspoň by se ty děti naučily základy a nebyl by vstup do první třídy pro ně takový šok.“

19. Jak byste zhodnotil přípravu romských žáků na výuku?

„Jak kteří. Jsou ti, co pracují naprosto normálně a srovnatelně s ostatními, ale převažuje to, že ta domácí příprava je minimální nebo nulová. Je to značně individuální, ale teď se mi třeba povedlo, že dvě žákyně jsou úplně mimo, nemají pomůcky, nenosí úkoly, do jednoho sešitu píšou všechno a je to děs. Někteří jsou moc šikovní. Obecně ale asi je ta příprava horší.“

20. Když už jsme u toho, jak byste tedy zhodnotil jejich materiální vybavenost pro výuku?

„Tak to je různý, ale s těma dvěma žákyněma mám špatné zkušenosti, i když berou nějaké dávky, tak jedna stále dluží za pomůcky na výtvarnou výchovu, u té druhé už vyhrožuju, protože stále nezaplatila do listopadu za pracovní sešity na angličtinu atd. Tam je to příšerný, bojuju dnes a denně. Furt z nich vymáhám peníze na základní pomůcky. Vybavenost bývá prostě horší.“

21. Zaznamenáváte u těchto dětí vyšší absence než u ostatních?

„Zas jsem teda měl i slušné žáky, ale většinou ano. Je tam problém s včasným omlouváním. Stává se, že žáci nejsou ve škole a odpoledne jsou vidět venku nebo večer a úplně jim je jedno, že jsou vidět. Je s tím trochu potíží.“

22. Jaké nejčastější důvody omluv uvádějí?

„Velmi často i chodí pozdě do škol. Ale většinou, že jsou nemocní, často bolest zubů, takhle se mi jedna dívka omlouvá stále a přitom nebyla u zubaře. Jinak hodně, hodně často to jsou rodinné důvody. Obecně nejčastěji je nemoc, pak že zaspal, zaspala a pak ty rodinné důvody.“

23. S jakou překážkou se ve vzdělávání těchto dětí setkáváte nejčastěji?

„Asi s těma pomůckama, v matematice když nemá úhloměr, pravítko, tak to absolutně nejde. A pak ten nezáměr, přístup.“

24. Jak by se podle Vás dala podpořit ona motivace těchto dětí?

„My děláme, co můžeme.“

25. Ale jak toho docílit?

„No... to kdybych věděla, tak to uplatňuju, pomůcky se dají vyřešit, můžu zapůjčit, ale nejde to do nekonečna. Kolegové určitě mohou mluvit stejně. My se snažíme, ale nejsme všemocní. Měla by se snažit rodina.“

26. Používáte při práci s těmito žáky vyrovnávací opatření či nějaké speciální didaktické pomůcky?

„Individuální přístup, když je potřeba, tak dovysvětlím, upřesním, ale jinak něco speciálního ne. Když potřebují, pomůžu. Třeba se jim snažím na tabuli před písemkou ukázat postup jednoho příkladu, aby se mohli chytit, ale pak už je to na nich.“

27. Máte k dispozici asistenta pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním?

„Ne, pouze v osmičce mají asistentku k chlapcovi s poruchami učení.“

28. Myslíte si, že je důležité, aby byl asistent pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním Rom a proč?

„No já si myslím, že není důležité, kdo to je, na tom nezáleží. Ale kdyby ten Rom měl velké problémy, tak by se ten asistent hodil. Ale já nikoho takového neučil.“

29. Jaký předmět se Vám jeví u těchto žáků nejproblematictější?

„Já bych řekl obecně předměty, které mají návaznost. Jak nejsou ve škole, mají vyšší absence, tak je to pak problém. Třeba v dějepise, když se naučí Francouzskou revoluci, tak to mohou uplatnit, ale už to tak nesouvisí s dalším. Ale v češtině, když se nenaučí vyjmenovaná slova, tak potom kdykoli v diktátě mají problémy. Stejně tak v matematice s násobilkou, zlomky. To samý v jazycích cizích.“

30. Co vše může podle Vás přispět k úspěšnému vzdělávání romských žáků?

„Kdyby se mohla zlepšit spolupráce s rodinou a jejich přístup, v tom vidím problém. Já teď jak mám problematickou tu žákyni, tak děs a hrůza, problémy šílený, rodina sem párkrát přišla, domluvili jsme se, ale problém je s dalším kontaktem. Takže kdyby nějak šlo s těma rodičema líp spolupracovat. To je ale u všech rodin. Jak není spojení s rodinou, v tom vidím nejšílenější problém.“

31. Napadá Vás, jak to nějak zlepšit, tu spolupráci?

„(krčí rameny) To je zas otázka. Bojujeme roky. Určitě někdy skutečně, když se obrátíme na OSPOD, tak pomůžou, ale někdy taky ne. Mají větší pravomoce než máme my, my nemáme skoro žádné. Třeba kdysi matka jedné Romky měla úplně hrůzu ze sociálky, takže tam to platilo jako výstraha a fungovalo to. Ale my jsme někdy opravdu bezmocní. Chtělo by to větší pravomoce školy, aby měli povinnost dát třeba škole funkční adresu, stává se občas, že se nám dopisy vrací kvůli nedoručitelnosti. Ale my už toho teda taky děláme dost, nebo větší pravomoce sociálce.“

32. Takže zkušenosti se spoluprací rodiny nemáte nejlepší?

„Zas jak u koho, že jo. Ale občas je to docela bída. Někteří reagují, pokud by bylo třeba to nějak řešit úředně, hrozí důtka, tak tam se snaží, ale někteří... to je jak házení hrachu na zed'. Pro ně je škola nutné zlo.“

33. Takže s ní máte za ta léta praxe největší problémy?

„Absolutně, já bych řekl, že nikdo ani na této škole ani snad v Hradci takový nebyl. Nebyla dokumentace o předchozím absolvování vzdělávání, rok byla v Anglii, kde vůbec nechodila do školy, pak někde byla týden a zas měsíc ne. Byl problém dát tu dokumentaci dohromady. Hned jak přišla ten první den, tak se chytla druhé celkem pohodové Romky a už začaly obrážet školu, i tam, kam vůbec nemají přístup. A to je i nyní. Nikdo ji nepřiměl, aby si zamykala skříňku, přitom jde o její bezpečnost. Pan zástupce jí půjčil zámek, ona ztratila klíč, takže se musel přestříhnout. Je to šílenost, sprosté výpady na žáky. S tím jsem se nikdy

nesetkal, a že učím Romy dlouho. Je to unikát, tam je právě ale to rodinné zázemí. Otec ve vězení, matka alkoholička, sestra má už třetí dítě, takže u ní polevil i ten zájem.“

34. Jak s rodinou těchto dětí probíhá nejčastěji komunikace?

„Slibují, slibují, slibují, když už se něco děje. Ale většinou jsou plané. Ale to je zas hlavně případ téhle slečny. Jinak obecně to celkem jde, nejlepší jsou rozhovory osobní, většinou se setkávám s dobrým jednáním, poslouchají, celkem se zajímají.“

35. Takže máte poměrně hodně informací o tom, z jakého prostředí dané dítě pochází?

„Ano. Je to takový všelijaký, u někoho je to prostředí dobré, alespoň dostačující, ale někde je to problémové hodně. Ale spíš je to horší. Ta rodina dost často to dítě táhne ke dnu.“

36. A jaké máte zkušenosti s podílením se rodičům na školní přípravě svých dětí, pokud se tedy ty děti připravují?

„Nemám ten pocit, že by se rodiče podíleli.“

37. Co si myslíte o přecházení romských žáků na základní školy praktické?

„No měli jsme tu případ chlapce, který neuměl číst, ta komunikace byla hrozná. Bylo docela vtipný, jak se zapojoval. Třeba v rámci zeměpisu, když se probíralo horstvo v Africe, tak on se přihlásil a řekl něco o Bedřichu Smetanovi, to byl exot. Ten byl nakonec přeřazen. Takže určitě, když je tam horší inteligence, tak je to potřeba. Zas tam mohou zažít úspěch, nejsou tak stresovaní, má to svůj význam. Ale není to pro ty, kteří to nezvládají z lenosti.“

38. Vyučuje se na vaší škole multikulturní výchova?

„Asi na prvním stupni, to já nevím, to si nevybavuju. Možná v rámci volitelných předmětů a výchov.“

39. Je v nějakém předmětu zmiňovaná romská kultura?

„V občanské a rodinné výchově ano, odebírají i nějaký romský časopis, tam se tomu kolegyně hodně a hezky věnuje.“

40. Vyučuje se na vaší škole romský jazyk (např. formou volitelného předmětu)?

„Ne.“

41. Teď se dostávám ke třídě. Jak byste popsal vztahy romských žáků ve třídě?

„Já mám dobré zkušenosti. Jsou tolerantní, hezky mezi sebe Romy přijímají. Ale problém je, pokud slovně napadají ostatní, chodí pozdě, nemají úkoly, pomůcky, pak se stalo, že třeba tahle problémová jim vyhrožovala, že když jí neporadí do písemky, tak jim vyvraždí rodinu atd. Takže jakmile se chovají normálně a nejsou problémy, není problém v kolektivu.“

42. Jak byste charakterizoval komunikaci těchto žáků se spolužáky?

„Ta je v pořádku, ale to je zas o dítěti. Pokud bude jakékoli dítě dělat problémy, samo se bude vyčleňovat, to je jasný.“

43. Co podle Vás tedy nejvíc brání začlenění romských žáků do třídního kolektivu?

„Netypický chování jim brání skamarádit se a zapadnout.“

44. Zaznamenali jste někdy šikanu romských žáků ze strany spolužáků?

„Spíš naopak. Ted' jsme řešili minulý týden takový jeden problém. Ale oni to možná berou normálně, když ostatním vyhrožují, říkají něco jako mor na tebe, rakovinu na tvoji rodinu, a to ty děti uráží. Možná, že to tak nemyslí, ale ty děti na to nejsou zvyklé. Ale můžu Vám říct, že jsme tu měli několik Romů olašských a ti se od těch problémových taky distancovali a výrazně, mnohem víc než naše děti.“

45. To je zajímavý a zase trochu jiný pohled.

„Oni říkají, že jim je jedno, jestli jim někdo říká Rom nebo Cikán, ale prostě nechtějí být s nimi dávání dohromady, opovrhují jimi. A fakt ještě mnohem víc než bílé děti.“

46. Jaké máte zkušenosti s Romy z osobního života?

„No tak lidé jsou různí. Ale mám z nich respekt, když je neznám a jdu večer po ulici, tak mám respekt, nevím, co udělají. Trochu se jich bojím. Já Vám to řeknu tak, jak to řekl jeden kolega, když nám před lety tady vykradli kabinet. Člověk se rasistou nerodí, ale v průběhu života se stává. Protože když něco udělají, nějak Vám ublíží, tak potom už to ovlivní ty názory. Ale nejsem rasista. Když bude slušný, je to jedno, stejně tak mi bude vadit problémový běloch.“

47. Co Vás motivuje na práci s romskými žáky?

„Určitě to, že kolegyně učí hudebku a tam ty moje romské děti krásně zpívají. My se snažíme vyzdvihovat aspoň to jedno, i děti to dokážou ocenit. Jsou šikovní pohybově, muzikálně. U nich se s tím člověk setkává mnohem častěji, to je to hezké.“

48. To je milý, že jim umožňujete vyniknout v tom, co jim jde. A je něco, co Vás naopak na této práci demotivuje?

„No když se člověk cítí bezmocný a něco chce a není, jak toho docílit, to mi vadí. Ta bezmoc, někdy přidělávají hodně práci tímhle, bere mi to sílu, dost nadávám.“

49. V čem spatřujete největší rozdíly při edukaci romských žáků a žáků majoritní společnosti?

„No víte co, je to o konkrétních lidech, konkrétních rodinách. Já nerozlišuju, kdo je Rom nebo jiného etnika. Asi to je ta rodina, chování, jejich přístup.“

50. Jak vnímáte postoje svých kolegů k těmto žákům?

„Já si myslím, že je to obdobné. Nejde o barvu pleti, národnost, rasu, jestli je chytrý nebo hloupý, ale je to o tom chování, přístupu. Protože když se dítě snaží, tak se mu snažíme víc pomoci, nejvíc mě rozčiluje, když je dítě chytrý a kašle na to, to je teprve zoufalství.“

Pedagog E

1. Takže přejdeme k otázkám. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

„Vysokoškolské, vystudovala jsem učitelství pro první stupeň základní školy a dále speciální pedagogiku na Univerzitě Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem.“

2. Jak dlouho pracujete ve školství?

„Nechte mě chvíli přemýšlet... hm, je to 5 let.“

3. Působila jste za tu dobu na vícero školách?

„Ano, celkem na dvou školách, na obou jsem se setkala s Romy.“

4. Učíte tedy na prvním stupni?

„Ano, momentálně mám druhou třídu.“

5. Kolik žáků máte ve třídě?

„Většinou se počet pohybuje okolo 20 až 25 žáků, teď mám 20.“

6. Jaký počet z toho tvoří romští žáci?

„Tak přibližně polovina, letos jich bylo dokonce 14, čtyři přistoupili jako noví, ale hned na začátku školního roku se jeden chlapec odstěhoval, po měsíci odešli i ostatní tři.“

7. Zaznamenáváte často, že se rodiny odtud stěhují?

„To není místem, ale jimi. Oproti českým rodinám se stěhují celkem dost. Mají to v povaze.“

8. Účastnila jste se někdy např. semináře vztahujícího se ke specifikům vzdělávání romských dětí?

„Samostatného semináře ne, brali jsme to ale v rámci romistiky na vysoké škole.“

9. To je skvělé! Co vše jste se tam přibližně dozvěděla?

„O kultuře, historii, jazyce, problematice v naší společnosti atd.“

10. Považujete to za přínosné pro svou práci?

„Určitě, bylo to zajímavé, navíc tím, že Romy učím, umím si některé věci líp představit, taková ta etnická specifika, myslím, že je to dobré vědět pro tuhle práci.“

11. Ovládáte nějaké základy romštiny?

„Tak to neovládám, možná jen pár slovíček.“

12. A využíváte je někdy při komunikaci s dětmi?

„Ne, děti, které jsem zatím učila, tak ve většině případů romsky neuměly, leda pár nadávek. A to vím přímo od nich, ptala jsem se na to.“

13. Je hezké, že jste se o to sama zajímala.

„Oni si vlastně myslí, že slovenština je to samé jako romština, asi to souvisí s tím, že tam mají třeba příbuzné a původní romština se hodně propletla se slovenštinou, takže je to dnes takový propletenec z obou jazyků. Asi proto.“

14. Vnímáte u svých romských žáků určitou jazykovou bariéru?

„U někoho méně, u někoho více. Ale vždy tam je. Záleží také na inteligenci dítěte a prostředí domácím.“

15. Jak se ty jazykové obtíže nejčastěji projevují?

„Slabá slovní zásoba, špatné skloňování a časování, špatné užívání předložek a tvrdá a měkká i a čárky a háčky nad písmeny, to už bývá úplně špatné.“

16. Potřebují tito žáci odlišný přístup než žáci majoritní společnosti?

„Já osobně jim více toleruji chyby v češtině, hlavně v ústním projevu. Více se jich třeba při čtení ptám, zda čtenému rozumí a dovysvětluji slova, která žáci majority běžně znají. Asi jim u mě víc prochází, protože vím, že rodiče jim úkoly nekontrolují, pomůcky nepořizují, ale snažím se to dělat tak nějak nenápadně, aby to další žáci nevnímali negativně. Například vloni jsem po dvou měsících dolování základních pomůcek (jako např. pero, tužka, pastelky...) vše vzdala a nakoupila hromadu pro celou třídu, abych mohla konečně normálně učit. Popravdě odlišný přístup často potřebují hlavně rodiče, se kterými se musí mluvit pomaleji, konkrétněji, nesmí se moc kritizovat atd.“

17. Takže jste to vzala do vlastních rukou... Jak byste zhodnotila připravenost těchto dětí na vstup do první třídy?

„No připraveni většinou nejsou, třeba ti čtyři, co přišli a pak se odstěhovali na začátku roku, to byla naprostá tragédie. Nesocializovaní, bez základních návyků hygieny, chování, ani nepoznali barvy, tužku snad drželi prvně v životě. Do mateřinky snad nechodili, a to jim bylo sedm a osm! Samozřejmě je to značně individuální, ale oproti českým dětem jsou méně připravení.“

18. A to jsem se právě chtěla zeptat, jestli jste informovaná o tom, zda navštěvovali předškolní zařízení?

„Většinou nenavštěvují, co vím, když už, tak přípravku.“

19. Je u romských žáků, kteří neprošli předškolním vzděláváním horší adaptace na školní prostředí?

„Ano, určité se pak s řadou věcí setkávají poprvé a jsou překvapené a nepřípravené.“

20. Jak byste zhodnotila přípravu romských žáků na výuku?

„Záleží na rodině, zda rodičům záleží na přípravě, ale měla jsem dva žáky, bratry z jedné rodiny. Jeden úkoly celkem dobře doma dělal, druhý ne. Takže roli hraje i povaha dítěte. Ovšem kdyby rodiče na toho lenošnějšího více dohlédli, mohlo to být taky v pořádku.“

21. Co podle Vašich zkušeností převažuje, že se připravují, nebo nikoli?

„Řekla bych, že mí žáci se snažili připravovat, záleží pak taky na kvalitě přípravy.“

22. Zaznamenáváte u těchto dětí vyšší absence než u ostatních?

„Ano, romské děti měly u mě ve třídě v průměru vyšší absenci, ale to opět dělaly jen děti z některé rodiny. Z jiné chodily řádně a absenci měly jen v případě skutečné nemoci. Je to o opět o rodině. U některých se absence blíží až 200 hodinám.“

23. S jakými důvody omluv jste se setkala nejčastěji?

„Důvody jako ujel mi autobus, upadl jsem přede dveřmi a bál jsem se, že mám otřes mozku, nemohl jsem najít botu. A pak klasika – byl jsem nemocný, rodinné důvody.“

24. To jsou teda někteří docela vynalézaví. Vím, že už jsme to trochu nakousli... Jak byste zhodnotila materiální vybavenost pro výuku?

„Opět záleží na rodině. U někoho v pořádku, u jiných bída. Ale bylo mi líto, když už jsme čekali do výplaty, aby rodiče koupili pero, oni ho nakonec koupili, krásně gumovací a za dva dny ho klouček ztratil nebo někomu dal. Radši jsem pak pro ně měla své věci, ale to přece taky není dobré. Tím jim jen potvrzuji, že druhý to vyřeší, postará se. Jinak všechny děti pocházely z tzv. sociálně slabých rodin, tak jsem na nějaké drahé vybavení netlačila.“

25. Takže jste svým způsobem nakonec rezignovala a pořídila potřeby sama?

„Ano, rezignovala jsem, nemělo to cenu, tlačila jsem na děti, na rodiče, efekt mizivý, zbytečně jsem tím děti stresovala a měla jsem obavu, že do školy budou chodit ještě méně, než chodí. Ale to mluvím především o jedné rodině, kde byli ti dva kluci s absencí, v těch dalších rodinách to bylo lepší, i když dokonalé tedy ne.“

26. S jakou překážkou se ve vzdělávání těchto dětí setkáváte nejčastěji?

„Asi se vztahem ke vzdělání vůbec, k pochopení funkce vzdělávání a tím pádem školy. Největší překážka je nefungující rodina, ve vztahu ke vzdělání a škole. Kromě rodiny jsou překážkou pomůcky a částečná jazyková bariéra, ale s těma se dá pracovat.“

27. A jak si myslíte, že by se dalo vnímání vzdělání a jeho hodnoty změnit v jejich očích?

„Asi aby viděli účinek vzdělání v praxi – viděli vzory Romů i ne-Romů, měli radost z poznání, objevování. Ale zase se opakuji, hodně je to na rodině. Když mi žák řekne na otázku, co by jednou rád dělal, že bude na pracáku, že máma s tátou tam taky jsou a mají se dobře, tak co s tím. Má pravdu.“

28. To je bohužel pravda. Jsem ráda, že jste se nad tím zamyslela a neřekla jen něco typu, že je to těžké atd.

„Napadá mě ještě, nějak je vést ke skutečné zodpovědnosti za svůj život, k uvědomění si hodnoty věcí, které mají. Mně připadá, že tím jak dostávají dávky a jak je o ně pečováno, přispívá spíš k tomu, že je to nenutí nějak se odrazit k vlastnímu zodpovědnému životu. Ale starší kolegyně by Vám určitě odpověděly taky, že těžko říct. Už toho tolik zažily, že už rezignovaly nejen na pomůcky.“

29. Souhlasím s tím, že je to špatně nastavené, současný systém akorát podporuje jejich pasivitu a předsudky vůči nim. Co vše tedy podle Vás může přispět k úspěšnému vzdělávání těchto dětí?

„Ano podporuje to pasivitu a předsudky, všechny ty dotace, terénní pracovníci, extra sociální dávky, to přece jiné minority nemají, a že jich tu je. Podle mě se z nás po revoluci stali až moc velcí lidumilové, až tak velcí, že nakonec začínáme diskriminovat spíš sami sebe. Tohle už je o něčem jiném než o vzdělávání, ale myslím si, že by naše společnost měla tvrději hájit své hodnoty, zvyky a identitu, už jen proto, že se tím chrání proti zneužití. Jinak

prispět k úspěšnému vzdělávání – rozhodně rodina, aby dítě podporovali ve vzdělávání. A potom tolerantní učitel bez předsudků a nálepkování.“

30. Používáte při práci s těmito žáky vyrovnávací opatření či nějaké speciální didaktické pomůcky?

„Není třeba. Stačí běžné učebnice a pomůcky. Spíš jde o ten přístup, jak jsem říkala, že to víckrát vysvětlím, víc vyžaduju zpětnou vazbu a tak.“

31. Máte k dispozici asistenta pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním?

„Ano, ale je to normální asistentka pedagoga, dostali jsme ji kvůli chlapci se zrakovým postižením. I v dalších třídách jsou asistentky, nejsou určeny primárně k těmto žákům, paní učitelky jim svěřují žáky k individuálnímu vzdělávání podle momentální potřeby a velice si tuto praxi chválí.“

32. Myslíte si, že je důležité, aby byl asistent pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním Rom a proč?

„Asistenta Roma jsem nezažila, tak nevím. Ale možná by to byl právě jeden z vhodných vzorů pro tyto děti.“

33. Jaký předmět se Vám jeví u těchto žáků nejproblematictější?

„Český jazyk jednoznačně. Je to tím, že ani rodiče nemluví dobře česky. Příbuzní, známí, kamarádi, celý okruh lidí, se kterými se schází, nemluví dobře česky. Není tam správný vzor a pak vážne i oprava toho špatného.“

34. Co si myslíte o přerazování romských žáků na základní školy praktické?

„Žáci, kteří jsou přerazeni do ZŠ praktické, vzhledem ke svému mentálnímu postižení patří. Jsou tam spokojení, zažívají úspěch v práci i v kolektivu. Jsou také více vedeni k praktickým činnostem a dovednostem, což budou opět vzhledem k postižení potřebovat v životě nejvíc. Je mi líto dětí s postižením, které zůstávají díky našim nedomyšleným snahám o inkluzi na běžných základkách a jsou vystaveny posměchu kolektivu, nevšímavosti učitelů, tlaku rodičů a neúspěchu z vlastní práce. Poznala jsem děti postižené tímto "syndromem základní školy", protože jsem v praktické škole pracovala. Mohla bych vyprávět, jak na tom byly a jak na tom jsou teď. A i jejich rodiče.“

35. Určitě není správné dítě za každou cenu integrovat, to je pravda. Ale hovoříte o diagnostikovaném mentálním postižení. Problémem však je, že tyto děti často vychází v inteligenčních testech podprůměrně zvláště díky jazykové bariéře.

„Já si myslím, že do těchto škol jsou zařazené pouze děti, co tam patří. Ty, co jsem učila já, tady nešlo jen o češtinu, byly slabé i v matematice, selhávalo logické myšlení. A myslíte, že to, že špatně čtou, nepamatují si písmenka, s obtížemi píšou, je dáno jazykovou bariérou? Proč tedy, když jsem se jim věnovala téměř individuálně v malém kolektivu, během roku či dvou nerozkvetou a vše nedoženou? A navíc jsem viděla jejich rodiče. Podle mého názoru

je diagnóza správná. A navíc, mám přátele z Mongolska, Ameriky, Japonska. Rodiče česky mluví velice špatně, děti základku zvládají v pohodě. Tak to mi vysvětlete.“

36. Neříkám, že je to pouze bariérou jazykovou, určitě velmi záleží na rodinném prostředí a jejich působení na dítě, ale to, co jmenujete – špatné logické myšlení atd. to vše spadá pod častý obraz romských dětí. Takové děti jsou přece i na běžných základních školách.

„Spadá to pod obraz dětí s mentálním postižením obecně. Proto říkám, že tyto děti, a to všechny – nejen Romové, jsou na základkách chudáci, protože náš systém není na takto náročnou situaci připraven. Teď nemluvíme o Romech, ale o všech dětech s mentálním postižením. Dřív tomu tak asi bylo, dnes pochybuji. Ale my jsme moc hodní a musíme je nějak omluvit, tak máme tu jazykovou bariéru.“

37. Takže nejde o skutečný problém, ale jejich omluvu?

„Tak nějak.“

38. Vyučuje se na vaší škole multikulturní výchova?

„V rámci předmětu svět kolem nás, prvouky a v rámci občanské výchovy.“

39. Je v nějakém předmětu zmiňovaná romská kultura?

„V češtině – romské pohádky a básničky. V prvouce – situace Romů v naší společnosti, historie Romů, rasismus, občas narazíme při hudebce na romskou písničku či hudbu.“

40. Vyučuje se na vaší škole romský jazyk (např. formou volitelného předmětu)?

„Ne, nevyučuje a myslím, že by nebyl ani zájem.“

41. Teď se dostávám ke třídě. Jak byste popsala vztahy romských žáků ve třídě?

„V mé třídě byly vždy vztahy dobré, snažím se děti vést k přátelství, každý pátek spolu hovoříme v kruhu, co se za týden událo, co se líbilo, nelíbilo, vyřeší se tak řada možných nepříjemných situací. Žáci mezi sebou nedělají rozdíly, kamarádí se spolu navzájem, ne podle barvy pleti, ale podle povahy a zájmů.“

42. Jak byste charakterizovala komunikaci těchto žáků se spolužáky?

„Jako všechny ostatní děti. Pravda, jsou hlučnější a rádi vyhledávají zajímavé situace, jako třeba konflikt mezi dvěma dětmi nebo konflikt dítě-učitel, které potom velice hlasitě komentují a velice se přitom baví.“

43. Co podle Vás (pokud něco takového shledáváte) prokazatelně brání začlenění romských žáků do třídního kolektivu?

„Začlenění do kolektivu v naší škole nebrání romským žákům nic, všichni jsou plnohodnotně začlenění, opravdu děti u nás nijak neřeší barvu pleti. Bude asi i tím, že jsme malá školička, jak to je na jiných školách nevím.“

44. Zaznamenali jste někdy šikanu romských žáků ze strany spolužáků?

„Spíš naopak, třeba před 14 dny jsme řešili to, že jeden Rom se snažil s pomocí dalších dvou šikanovat jednoho mého nynějšího majoritního žáka. Původ šikany nebyl v barvě pleti. Vše jsme v prvopočátku podchytili a zatím se to jeví, že i zdárně vyřešili.“

45. Je znám důvod jeho jednání?

„Ano, dokazoval si, jak je dobrý. Ve třídě tvrdil, že je králem školy.“

46. Máte povědomí o tom, v jakém rodinném prostředí dané dítě vyrůstá?

„No asi jak kdy, ne vždy. Zase je to dost různý. Ted' mám třeba jednu rodinu, kde vím, že matka se o děti a jejich vzdělání vcelku zajímá, ale výchovu příliš nezvládá, děti jsou divoké, temperamentní, sebevědomé. O otci moc nevím, není v rodině výrazný.“

47. Jaké zkušenosti máte se spoluprací rodičů romských žáků se školou?

„Zase záleží na rodině, často se mi stalo, že rodiče slibovali, ale skutek utek. Ale myslím, že se snaží.“

48. Takže to jsou plané sliby?

„Myslím, že to v danou chvíli myslí doopravdy, ale pak přijde něco, co to překazí – koupí si něco, pak nemají peníze do školy. Opravdu se s dětmi chtějí učit, ale pak jsou unavení, mají moc práce, onemocní. Určitě to taky souvisí s celkovým přístupem. Pokud to jen hrají, aby vypadali dobře, tak to říkají tak upřímně od srdce, že jim to člověk věří.“

49. A jak s nimi probíhá komunikace?

„Nejlepší je osobní rozhovor. Všechno odkývou, slíbí, jsou slušní. Ale s některými musím hovořit jako s dětmi. To se liší rodina od rodiny.“

50. Jaké zkušenosti máte s podílením se rodičů na školní přípravě jejich dětí?

„Ze strany matek celkem dobré. Už se mi i stalo, že za dítě napsala maminka úkol, normálně svým dospělým písmem a samozřejmě špatně. Ale sumarizačně se spíš na přípravě nepodílí, někteří někdy ano.“

51. Blížíme se do finále. Jaké máte zkušenosti s Romy z osobního života?

„V dětství dobré, v dospělosti celkem dobré, jen mám špatnou zkušenost z letošního léta, parta malých Romů několikrát bezdůvodně napadla mé syny. Prostě si je vyhlédla. Poprvé stihli synové utéct, podruhé jsem byla nablízku a partička se mě lekla.“

52. To je smutné, opakovalo se to?

„Byli vlastně jen ty dva incidenty, pak už jsem syny samotné na hřiště bohužel nepouštěla. Musela jsem chodit s nimi. Romská děcka si pak na ně jen ukazovala, ale už si nic netroufla, neznám důvod, nějak se jim moje děti nelíbily. Jo je to nepříjemné, zvlášť když ve škole učím toleranci. Ale to nebyli žáci z naší školy. Synům je šest a sedm roků. Byli hodně vyděšení a dodnes jsou, když vidí romské děti v partě.“

53. To se nedivím, je to nepříjemná zkušenost.

„Ty děti měly při tom prvním incidentu dokonce železné tyče. Možná jim někdo jiný ublížil, tak to chtěly jinému bílému vrátit, nevím. Ono je to taková speciální partička, osmileté holky se starají o roční mimina.“

54. To je mi líto. Co Vás motivuje na práci s romskými žáky?

„Asi to, že jsem to vystudovala, a že mě práce s dětmi baví. Nerozlišuji, jestli jsou romské nebo jiné.“

55. Co Vás naopak na této práci demotivuje?

„Demotivuje mě... asi spíš mrzí, že se bojím, že skončí na podpoře s prvním dítětem v 17 letech jako jejich rodiče.“

56. Máte někdy pocit beznaděje?

„Bohužel mám pocit beznaděje. Ale snažím se. Říkám si, že když jim předám aspoň jiskřičku, aspoň v něčem malém je pozitivně ovlivním, má to cenu.“

57. Ale to je skvělý přístup. Trochu na to zas navážu... V čem spatřujete největší rozdíly při edukaci romských žáků a žáků majoritní společnosti?

„Asi mi to už moc nemyslí... No asi v té rodinné, kulturní a sociální situaci, ze které vycházejí, jen se tohle všechno dá zvenčí asi těžko měnit.“

58. Jak vnímáte postoje svých kolegů k těmto žákům?

„Rezignace, rutina, někdy odpor, někdy radost z úspěchu. Já jsem prakticky nejmladší, ostatní jsou většinou 50+, takže už jsou pracovně někde jinde.“

59. Cítíte třeba z jejich strany předsudky vůči nim?

„Spíš nálepky založené na celoživotních zkušenostech a ty se těžko mění.“

Pedagog F

1. Takže jaké je Tvé nejvyšší dosažené vzdělání?

„Vysoká škola, magisterské studium, učitelství pro druhý stupeň se zaměřením na matematiku a výtvarnou výchovu.“

2. Jak dlouho pracuješ ve školství?

„Jsou to tři roky, akorát minulý rok jsem přerušila nemocenskou a poté nastoupila na mateřskou.“

3. Tak to budeš mít třeba „čerstvý“ pohled na věc (smích). Působila jsi za tu dobu na vícero školách?

„No uvidíme (smích). Ne, jsem pořád na jedné a té samé škole, pokud tedy nepočítám praxe při škole.“

4. Před mateřskou dovolenou jsi tedy učila na druhém stupni?

„Ano, výtvarku učím v 6.–9. ročníku, matiku učím v 6–8. ročníku.“

5. Kolik žáků máš průměrně ve třídě?

„Tak to ti řeknu přesně. Každý ročník má dvě třídy, počty se pohybují mezi 22 a 28, s tím, že nejvíc je momentálně sedmáků – 28, nejméně šestáků – 22.“

6. Jaký počet z toho tvoří přibližně romští žáci?

„To je různý, nejvíc jich zatím je v osmičce – šest, v ostatních třídách to bývá kolem dvou, maximálně pěti.“

7. Účastnila ses někdy např. semináře vztahujícího se ke specifickým vzdělávání romských dětí?

„Ano, tak trochu nutnost. Již na škole, a poté i v práci. Bylo to zahrnuto ve školeních zaměřených na výuku problémových dětí a dětí s poruchami učení.“

8. Co ses užitečného dozvěděla? Využila jsi něco z toho ve své praxi?

„Vlastně bohužel nic moc, všechno dává až praxe, protože univerzální lék na jednání s různými osobnostmi nikdo nemá. A ani se tomu nedivím, navíc ne každý učitel je schopný jednat jako robot podle příručky s vynecháním vlastní osobnosti. Já třeba řeším věci humorem, neumím být pouze přísný, štekající pes... holt každý jsme jiný.“

9. Dozvěděla ses něco přímo k romským žákům, třeba krátce o historii Romů, romštině atd.?

„Samozřejmě, historické kontexty, které ovlivňují jejich způsob života a myšlení až dodnes, vypracovávání seminářek a prezentací s následnou diskuzí po probrání určité problematiky – to ještě na VŠ. Poté spíše nástin jak být ohleduplní a tolerantní k daným žákům, ale to by měl být učitel ke všem bez rozdílu. Myslím, že toho vím dost o Romech, že mám dobrou teoretickou přípravu.“

10. Zaznamenala jsi u svých romských žáků určitou jazykovou bariéru?

„U žáků, se kterými jsem měla osobní zkušenost, žádné jazykové bariéry nebyly. Ale neučím češtinu, tak nevím, jak je to tam.“

11. Potřebují tito žáci odlišný přístup než žáci majoritní společnosti?

„Podle mě by nepotřebovali, kdyby u nich pracovala rodina jako u jiných fungujících dětí. Společně s nefungujícími rodinami jsou společné problémy – nezájem, nepřipravenost jak znalostma, tak i pomůckama.“

12. Já se k těm věcem dostanu... Jak bys tedy zhodnotila připravenost těchto dětí na vstup do první třídy? Víš, že neučíš první stupeň, ale nějaké informace nejspíš máš.

„To nemohu soudit, protože v dnešní době je tolik dětí nepřipravených na školní docházku a nejedná se častokrát o romské děti, to se podle mě nedá úplně říct, ale přijde mi, že je rok od roku víc a víc nepřipravených dětí celkově, ale bývá tam vyšší nepřipravenost, to ano.“

13. Jsi tedy vůbec informovaná o tom, zda tito žáci navštěvovali předškolní zařízení, případně jestli MŠ nebo přípravnou třídu?

„Ze zákona dnes už musí minimálně jeden rok, vím ale zase od kamarádek ze školek, že jsou často zapsaní, ale docházejí sporadicky. Školky ano, o přípravce nevím.“

14. Je dle tvého názoru u romských žáků, kteří neprošli předškolním vzděláváním horší adaptace na školní prostředí?

„Určitě, ale jak říkám, pokud do ní stejně moc nechodí, asi to nic extra nezlepší.“

15. Jak bys zhodnotila přípravu romských žáků na výuku?

„Záleží jak u kterých, kluci co byli z jedné rodiny, kde maminka měla víc synů – samoživitelka, nestíhala se jim věnovat, tak ti neměli zájem vůbec o nic, natož pak o přípravu do školy, na druhou stranu se mi poštěstilo učit klučinu, kterého si z nějakého centra pro nechtěné děti vzal starší pár kolem 50 s dospělými dětmi. Pracovali v daném centru a ten byl naprosto úžasný a snaživý a vždy měl vše v pořádku. A navíc byl snaživý, pokud něco nevěděl, přišel se zeptat. Nedá se to úplně zobecnit, opravdu se to liší, připravují se a někteří ne, záleží na rodině.“

16. To je hezká zkušenost. Zaznamenala jsi u romských dětí vyšší absence než u ostatních?

„Ano, třeba u oněch dvou kluků, spíše u mladšího, starší nikdy nechyběl, ale byla jsem ráda, když jsme se domluvili na tom, že nebude vyrušovat a dál se po něm nesmělo chtít více, několikrát propadl a v podstatě si tam chodil odsedět poslední rok školní docházky. Ale jo, jejich absence jsou vyšší.“

17. Jaké důvody omluv rodiče nejčastěji uváděli?

„Nejčastějším důvodem je nemoc. Samozřejmě jsme věděli, že se o nemoc nejedná, děti nezapomněly uvést, že daná osoba byla viděna, a taktéž se stávalo, že omluvenky byly falšované – to se teda jednalo hlavně o jednoho klučinu, co vím. Ale tam to nakonec nešlo jinak a skončil v pastáku. Takže tak, ta nemoc a rodinné důvody, hlídání sourozence.“

18. Jak bys zhodnotila jejich materiální vybavenost pro výuku?

„Myslím si, že u nás, pokud by se všichni snažili nic nezapomenout, by bylo vynikající.“

19. Takže věci a pomůcky mají a nenosí, nebo je nemají vůbec?

„Mají je, ale zapomínají. Většinou jsou schopni si je i půjčit, takže mají, ale to je většina dětí...“

20. Jasný. S jakou překážkou se ve vzdělávání těchto dětí setkáváš nejčastěji?

„Nezájem.“

21. Myslíš o školu?

„O cokoliv, kde je třeba snaha a nutnost učit se, popřípadě se zapojit.“

22. Problém je tedy v aktivitě?

„Ano, jsou vychováni jiným způsobem, jde o přístup rodičů, kteří to samé učí své děti, myslím, že škola pro ně důležitá není vůbec, nemá pro ně hodnotu. Ale určitě to neplatí pro všechny a nevím, jestli bych mohla s čistým svědomím tvrdit, že jde skoro o všechny, spíš asi většina, ale nevím.“

23. Z čeho to podle tebe pramení, ten nezáměr o školu, že pro ně nemá smysl?

„U nich bych řekla, že je prvořadá škola života, to co jim funguje, a to jak žijí právě teď. On je asi problém i v tom, že kvůli stereotypům mají problém najít práci i s vyšším vzděláním, takže v tom nevidí smysl. A právě s tímhle se i dá těžko pracovat, motivovat z pozice učitele.“

24. Používáš při práci s těmito žáky vyrovnávací opatření či nějaké speciální didaktické pomůcky?

„Ne, naše škola na to není vybavena a nezaměřuje se na tuto problematiku. Výuka se podřizuje většině, samozřejmě učitel od učitele volí varianty, jak se věnovat slabším žákům.“

25. Takže předpokládám, že nemáte k dispozici asistenta pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním?

„Ne.“

26. Myslíš, že je důležité, aby byl asistent pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním Rom a proč?

„Pokud je převážná většina žáků ve škole právě Romů, je určitě lepší, aby se jednalo o Roma. Myslím, že "svého" by v této pozici vnímali pozitivněji a on sám by měl víc náhled do jejich komunity a způsobu života.“

27. To jsem ráda, že to říkáš, mnoho lidí si myslí, že by to akorát podporovalo jejich "způsob života".

„Myslím, že Rom, který je aprobovaný v tomto oboru a je schopný jiného nadhledu – a hlavně už svým způsobem už musel opustit vyježděné koleje, neboť by měl školu a ne jenom základní.“

28. To je určitě pravda. Jaký předmět Ti přijde u těchto žáků nejproblematictější?

„To se těžko soudí, matematika je pro většinu lidí strašák a výtvarka... tak tam buď je baví, protože jakž takž jim to jde, nebo... ale pokud bych si měla tipnout, tak nějaký předmět náročný na pamatování a množství učení doma, ale konkrétní nevím.“

29. Co si myslíš o přecházení romských žáků na základní školy praktické?

„Bylo by to v pohodě, pokud by jejich rodina a celé okolí bylo schopno přijmout náš způsob myšlení. Vzhledem k nutnosti vzdělání, pokud by na toto přistoupili a fungovali, jak by šlo nejlépe, věřím tomu, že by z Romů vzešlo hodně jedniček různých oborů, ale zatím je brzdí jejich smýšlení, a tím pádem jim klasické ZŠ víc škodí, než pomáhají, protože tam není čas probírat pořádky základy, přizpůsobovat se jim. Je třeba v podstatě celý školní rok kvaltovat, aby se učivo vysvětlilo a procvičilo, nejenom v základních rovinách, ale aby se posouvaly dál i děti z druhé strany intelektuálního spektra, které člověk musí úkolovat navíc, aby se nenudily.“

30. Takže se domníváš, že je to pro ně lepší?

„Jo i ne, záleží na všech faktorech jako vliv rodiny, prostředí, vnímání vzdělávání. Pokud by to bylo to, na co jsme zvyklí tady, tak bych řekla, že ne, ale to je to „kdyby“ a ono to tak právě není.“

31. Dobře. Vyučuje se na vaší škole multikulturní výchova?

„V rámci občanské výchovy a různých přednášek, jako samostatný předmět určitě ne.“

32. Je v nějakém předmětu zmiňovaná romská kultura?

„Řekla bych, že ne, ale je možné, že je tento problém také začleněný do občanky, nevím.“

33. Vyučuje se na vaší škole romský jazyk (např. formou volitelného předmětu)?

„Ne.“

34. Když tedy nějak shrneme základní vzdělávání romských dětí... Co by podle tebe mohlo přispět k tomu, aby v něm byli úspěšnější?

„Pocit, že jej k životu budou potřebovat, což je dané zase výchovou od dětství. Asi taky jiný přístup k těmhle dětem.“

35. Jak bys popsala vztahy romských žáků ve třídě?

„Fungují jako všechny děti okolo, mají své přátele a s nimi se drží. Nevšimla jsem si, že by se kdy vyčleňovaly z kolektivu, ať už samy, nebo že by tímto způsobem na ně reagovala třída.“

36. To je pozitivní zpráva. A jak bys charakterizovala komunikaci těchto žáků se spolužáky?

„Zase záleží, setkala jsem se i s obhroublejším způsobem, ale taky s variantou klidnou, milou, přívětivou. Záleží, jak se mluví doma, a taky na věku, v pubertě je to vždy ostří.“

37. Takže podle tebe nic nebrání jejich začlenění do kolektivu třídy?

„Ne, opravdu je to o osobnosti a tam nezáleží, zda se jedná o Roma či nikoli.“

38. Přesto se zeptám, zažila jsi za dobu svého pedagogického působení, že by byli romští žáci šikanováni spolužáky?

„Ne, o ničem nevím.“

39. Máš povědomí o tom, v jakém rodinném prostředí Tví žáci vyrůstají?

„Příliš ne, jak jsem mluvila o těch dvou klučích, tam je maminka samoživitelka, pak ten jeden klučina v pěstounské péči. Víc toho vlastně nevím.“

40. Jaké zkušenosti máš se spoluprací rodičů romských žáků se školou?

„U bezproblémového klučiny všechno super, u ostatních mají rodiče často problém vůbec dorazit do školy, a poté plnit požadavky kladené školou na funkci rodiny v oblasti výchovy a podpory vzdělání. Ale tady ani není moc co rozebírat, každý rodič má ke škole osobitý přístup, to i mezi námi ne-Romy.“

41. Takže tam není snaha z jejich strany?

„Do hlavy jim nevidím, ale řekla bych, že ani ne, nemám z toho ten pocit.“

42. Jak s nimi většinou probíhá komunikace?

„Klasicky jako s jinými rodiči. Je pravda velké rodinné seance – rodiče a další členové domácnosti – se u nás nekonaly, protože dané rodiny byly odtrženy od komunity, třeba ta mamka samoživitelka, chodila do práce (u nás dost divné, většinou jsou doma a berou dávky, tady to tak nebylo)... je těžké na tyto otázky odpovídat. Zatím prostě běžně jako s ostatními.“

43. A jaké zkušenosti máš s podílením se rodičů na školní přípravě jejich dětí?

„Nezaznamenala jsem nějaký podíl, kromě toho chlapce v pěstounské péči, to je zlatíčko. Myslím si, že se nepodílejí.“

44. Zbývá posledních pár otázek. Jaké máš zkušenosti s Romy z osobního života?

„Jak dobré, tak špatné.“

45. Mohla bys to víc rozvést?

„Pokud jsem dané Romy znala, třeba spolužáci, tak problém nebyl, nikdy jsem neměla předsudky, tak jsme si klidně pokecali... Ale pokud šlo o cizí, příklad za všechny – ještě na střední škole jsme měli strach z malých romských dětí, které sáňkovaly u naší školy. Když jsme okolo nich procházely s kamarádkou, shlukly se okolo nás a začaly nás osahávat. Plácly mě po zadku a vykřikovaly: „Sáhl jsem si na zadek!“ My tady víme, že kde je jeden Rom, je jich mnohem více, pokud by jsme se fyzicky bránily, druhý den máme co dočinění se všemi dospělými. Prostě jsme musely utéct před asi deseti dětmi ve věku 4–7 let.“

46. Jaké zkušenosti převažují, jestli se to tak dá říct?

„No... spíš negativní.“

47. Ale nemám pocit z našeho povídání, že by se to nějak odrazilo na Tvém přístupu k Romům, přestože to tak často bývá.

„Snažím se dávat všem stejně možnosti. Čekat, že mě někdo podrazí proto, že to udělalo X lidí předtím... Asi bych se zbláznila, kdybych to tak brala.“

48. S tím naprosto souhlasím, bohužel jsem se s tím už setkala mnohokrát, proto se na to ptám. Co tě na práci s romskými žáky motivuje?

„Stejně jako u všech, když vidím zájem a lidskou tvář... děti umí být dost zákeřné a pokud nejsou, jsem skoro v šestém nebi. Prostě, když se snaží a jsou schopné se díky tomu i učiteli přiblížit, často si s žáky povídám, to mě v podstatě naplňuje.“

49. Co Tě naopak na této práci demotivuje?

„Opět stejně jako u všech dětí, jeden den něco člověk vysvětlí, oni pochopí po velké mé i jejich námaze a další den neví, tak se vysvětluje znova a další den zas to samé. To je něco, co mě ubíjí, člověk často nevidí plody své práce.“

50. V čem tedy vlastně spatřuješ největší rozdíly při edukaci romských žáků a žáků majority?

„Vlastně v ničem, protože těch žáků ještě nebylo tolik, abych to mohla soudit. A hlavně, abych si na tuto problematiku utvořila jasný názor.“

51. Osobně oceňuju, že to umíš takto objektivně posoudit a uvědomit si určité své hranice, to každý nevidí. Tak tedy poslední otázka... Jak podle tebe vnímají romské žáky kolegové?

„Spíš negativně nebo podobně jako já. Vím, že jedna kolegyně učila čistě romskou třídu kdysi a spíš si stěžovala na vedení školy, které nestálo za učiteli, pokud byl problém. Ale víc nevím.“

Pedagog G

1. Jaké je Tvé nejvyšší dosažené vzdělání?

„Magisterské, takže druh učitelství pro druhý stupeň základních škol a obor informatika, základy techniky.“

2. Jak dlouho pracuješ ve školství?

„Ve školství... myslím, že teď budu začínat osmý rok. Nastoupil jsem roku 2007.“

3. Působil jsi za tu dobu na vícero školách?

„Začínal jsem na jiné škole. První dva roky jsem učil jinde a teď jsem pět let tady.“

4. Setkal ses s romskými žáky i na první škole?

„Ne.“

5. Jaký stupeň, případně ročník, učíš?

„Druhý stupeň, učím od šesté třídy do devátý, a to tělocvik, informatiku, zeměpis.“

6. Kolik žáků máš průměrně ve třídě?

„Tak to je různý. Jsou třídy, kde bylo třeba jenom 16 žáků, ale byla taky třída, kde bylo 31 žáků. Ale průměrně je to tak kolem 24–25 výhledově.“

7. Kolik z toho tvoří přibližně romští žáci?

„Kolik přibližně? Tak v nižších ročnících, kolem té šestý třídy, tak tam tvoří romské děti okolo 70 %, ve vyšších ročnících je to tak kolem 50 %.“

8. Odcházejí tedy v nižších ročnících ze školy?

„Většinou je to tak, že... v šestý třídě propadnou, potom jdou s věkem, už samozřejmě vycházejí třeba v osmičce a kolikrát jsou taky v šestce přeřazeni na praktickou školu, pokud to tu nezvládají.“

9. To je docela pozdě...

„No, je to pozdě samozřejmě, většinou se to řeší na prvním stupni, ale někdy, pokud to nezvládají, tak vlastně odcházejí na tom druhém stupni.“

10. Škoda.

„No, je to takhle no, je to tak nastavený no, většinou je to teda na prvním, ale i se stane, že rodiče na tom druhým sami požádají, aby to dítě bylo přeřazeno na tu praktickou školu. Tak to prostě funguje.“

11. Takže na prvním stupni rodiče nemají pocit, že by dítě učení neovládalo a na druhém se to teprve objeví?

„No, ale většinou je to tak, že klíčový bod je první třída a musí s tím asi souhlasit rodiče a pedagogicko-psychologická poradna. Ale nejsem prvostupňový učitel, tak ti to nedokážu říct, jak to přesně funguje. Ale já jsem se s tím osobně nesetkal, že bych musel někoho takhle přímo na tu zvláštní školu směřovat. Teda základní školu praktickou, dneska se tomu už nesmí říkat zvláštní škola.“

12. Ale spoustu lidí to má zažité a stejně používá zvláštní škola... Účastnil ses někdy např. semináře vztahujícího se ke specifickým vzdělávání romských dětí?

„Měli jsme tady na škole přímo z řad Romů, romských učitelů třeba, aby nás nějakým způsobem začlenili do té problematiky, do jejich mentality, úvodu atd. Takže si pamatuju, že – jsou to asi dva, tři roky – co jsme měli školení přímo tady ve škole, byli jsme vytipováni jako lokalita, kde se bude pohybovat zvýšený počet Romů a bude do budoucna i větší konflikt s výukou třeba.“

13. Co Ti podobné školení dalo? Využil jsi něco z toho ve své praxi?

„No dalo... ono to bylo spíš o tom, že jim máme spoustu toho promíjet. Nevím, měl jsem z toho takový pocit. Jakože bychom jim měli spíš promíjet a nebrat je spravedlivě jako ostatní. Trošku jsem z toho měl takový pocit, takže asi nedalo.“

14. Takže Ti přišlo, že by mělo jít o nějaké jejich zvýhodnění?

„Jo přesně tak, jejich zvýhodnění. Aby – dám příklad – když zapomene tužku, tak mu jí dejte. Nebo když něco cokoli zapomene, tak abychom jim vyhověli.“

15. A nějaké konkrétní pedagogické zásady práce či něco podobné?

„Zásady? To ne, to ne, no už je to dlouho.“

16. Já jsem ale ráda, že aspoň někdo podobné školení zažil přímo v praxi. Většinou jsem se s tím nesetkala.

„Jo, to my jo, byl to myslím učitel z Plzně, taky Rom asi kolem 30 let, tak nám o tom povídal. A pak tu byla ještě jedna studentka z... no už si nevzpomenu odkud, už je to dlouho. Ale měli jsme je tu, dostali jsme i nějaký papíry, jako o jejich původu atd. Takže měli jsme, jo.“

17. Zaznamenal jsi u svých romských žáků určitou jazykovou bariéru?

„No, pokud nešlo o Roma, co se sem právě přistěhoval z ciziny, tak ne.“

18. Potřebují tito žáci odlišný přístup než žáci majoritní společnosti?

„No pokud bych měl být spravedlivý, tak si myslím, že asi ne. Pokud chtějí žít u nás, tak by se měli přizpůsobit našim zákonům, našemu prostředí, aby to nebylo diskriminační, ale

samozřejmě realita je trochu jiná. Když je nějaký problémový žák, tak se mu promíjejí některé věci. Dá se říci, že trochu na něj člověk bere větší ohled, i když by to tak nemělo být. Ne že by mu promíjel některé věci, ale bere větší ohled, aby udržel to prostředí bez konfliktů, ty vztahy mezi žáky a učitelem, takže ten učitel dělá ústupky.“

19. V čem třeba?

„No jednak v těch požadavcích. Třeba když propadne, tak většinou ten žák ani nechce jít o rok níž, tak mu třeba řekneme: „Hele, ty tohle už všechno umíš, ty už to znáš z loňska, tak to nemusíš už psát. Už tam prostě není ten konflikt, protože někteří problémoví žáci jsou schopní se prostě i hádat s učitelama. Není to pak nic dobrého, ale to se jedná jen o pár problémových, naštěstí většina je zvladatelná. No... povolené pravomoce učitelů někdy na ty výjimečné případy nestačí, takže se musí zvát rodiče do školy, sepisují se na to papíry o jednání, a když to pak nepomáhá, tak to řeší sociálka.“

20. Učíš sice druhý stupeň stejně, ale... Jak bys tedy zhodnotil připravenost těchto dětí na vstup do první třídy?

„No tak to jsem slyšel z porad a je to strašný. Třeba na prvním stupni, kde je ten poměr romských dětí obrovský, tak oni údajně nenosí pomůcky, nemají základní návyky hygienický. Takže ty učitelé jsou pak v takové pozici, že kromě vzdělávání vlastně zastupují i rodinu a vychovávají. Prostě suplují rodinu.“

21. Jsi tedy informovaný o tom, zda tví žáci navštěvovali mateřskou školu či přípravnou třídu?

„Určitě navštěvovali přípravku, aspoň značná část ano, ale nemám o tom jako přesná čísla. Nikdy jsem se o to nezajímal, takže úplně nedokážu odpovědět. O šolkách jsem neslyšel. Ale určitě by tam měli chodit, aby to právě nedopadalo takhle, že neví, co a jak a na všechno si zvykají až v první třídě.“

22. Jak bys zhodnotil přípravu romských žáků na výuku?

„Záleží zase, z jaké je rodiny. Měl jsem tu žáky, teda spíš žákyně, třeba loni žákyni, která vyšla z devítky s vyznamenáním, měla úhledné sešity, plnila si povinnosti, chodila čistě oblíkaná, vychovaná. Takže i mezi nima jsou výjimky, ti pak šli i studovat dál, ale v jejich majoritě je to výjimka. Když bych to měl procentuálně vyjádřit, tak úspěšných je tak do 5 %, že jsou slušní, plní si povinnosti, mají dobrý charakter... takže do 5 %. Když to budu brát tak, že se ty děti chovají jakž takž, procházejí s průměrnými výsledky, tak pak by ten podíl byl větší, třeba až 20 %. No zbytek je horší, tam je to těžší a zase to souvisí s to rodinou.“

23. Zaznamenal jsi u nich vyšší absence než u ostatních?

„Celkově určitě. Já mám třeba ve třídě žáka, co pravidelně nechodí do školy, on teda má zdravotní problémy, ale stejně. Rodiče ho chrání i třeba, aby neměl špatný známky. On si

třeba zjistí, co bylo v písémkách, pak přijde, napíše si to a má i úspěch. Takže i jako s takovou vypočítavostí jsem se setkal. Ale obecně je tam vyšší absence než u našich dětí.“

24. S jakými omluvami absencí se setkáváš nejčastěji?

„Nejčastěji nemoc. Většinou nemoc a rodinný důvody.“

25. Jak bys zhodnotil jejich materiální vybavenost pro výuku?

„Materiální vybavenost... no je to horší samozřejmě, ale většinou mají. Často zapominají pomůcky, nejsou připraveni tak, jak by měli na hodinu. Když teda odmyslím ty výjimky, tak většinou je to víc problematický.“

26. S jakou překážkou se ve vzdělávání těchto dětí setkáváš nejčastěji?

„No překážkou. Řeknu asi soustředěností u nich a samozřejmě vyrušováním při hodině, protože oni vyrušují v hodině častěji. U nich je ten temperament takový živější, je to tam hodně znát, ale tohle je vlastně o výchově.“

27. Používáš při práci s těmito žáky vyrovnávací opatření či nějaké speciální didaktické pomůcky?

„Ne, já určitě ne, v mých předmětech to není nutný.“

28. Máš k dispozici asistenta pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním?

„Máme, ale ne pro žáky se sociálním znevýhodněním a věnuje se dětem na prvním stupni, je to muž.“

29. Myslíš, že je důležité, aby byl asistent pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním Rom a proč?

„No já myslím, že možná ano. Pokud by byla situace, že je ve třídě romských dětí hodně, tak ano. Ale musí to být vhodná osoba, která bude respektovaná, i v jejich komunitě jsou většinou ti vzdělaní Romové nerespektovaní, tak by to musel být opravdu odborník s respektem.“

30. Jaký předmět Ti přijde u těchto žáků nejproblematictější?

„Nejproblematictější jsou hlavní předměty jako matematika, čeština. Ale zase to záleží jak u koho.“

31. Co vše může podle Tebe přispět k tomu, aby se vzdělávání romských žáků zefektivnilo, aby byli v něm úspěšnější?

„Aby byli úspěšnější... no tak to je těžká otázka. Tuhle otázku bych spíš směřoval do politiky, aby oni byli nějak motivováni k práci, že to prostě neskončí tady školou, že to nějak prolezou i s pětka. Že potom nebudou celý život na pracáku a pobírat dávky, podle mě je už tady problém a je to potřeba nastavit nějak jinak. Problém teda i je, že dnes je málo práce, ale aby byli motivováni, že do té práce musí jít a mít alespoň nějaké to vzdělání, protože jinak prostě nebudou mít peníze. Protože oni skutečně slyší jen na ty peníze. Když ty peníze budou dostávat pořád, třeba budou mít deset dětí a budou v rodině žít z těch dávek, tak nikdy nebudou mít žádný motiv. Myslím si, že problém je tady, ne v tom školství.“

My s tím jako učitelé nic neuděláme, máme omezený pravomoce, pokud bude polovina nebo více Romů, tak se musí změnit systém, jinak to nejde.“

32. Takže školu berou jen jako povinnost?

„No já si myslím, že oni choděj někteří sem kvůli kamarádům, někdy se jen tak dostat mimo domov nebo udělat nějakou lumpárnu, pobavit se a pak jdou prostě domů. Jako většina z nich vzdělání nepovažuje za významný. Většina z nich, ale pozor, jsou zase výjimky, nechci je dávat na jednu hromádku. Jistá část z nich má zájem o tu školu, chtějí to vzdělání, jsou doma k tomu jinak vedení, tak je to zas jiný.“

33. Jak by se tedy dala podpořit ta motivace ke vzdělání ze strany školy?

„Jo, chybí jim ten motiv. Víš co, oni prostě vědí, že nějak bude. Že prostě, když nebude škola, tak něco ukradnou nebo půjdou na pracák. Neřeší to jako my, my víme, že se nějak musíme snažit, že se musíme umět prosadit a oni to takhle nevnímají. Jak říkám, nevím, co jsem slyšel, tohle není problém jen u nás, to je i ve světě. My jim tak asi úplně nerozumíme, možná, kdybychom přišli na to, co oni skutečně chtějí, co potřebují a přizpůsobilo se jim to, tak pak asi by to šlo. Ale to zas nejde, že jo. To by bylo na úkor majoritní společnosti, to si aspoň myslím já.“

34. Vráťím se ještě k těm základním školám praktickým. Co si myslíš o přecházení romských žáků na ně? Jak to hodnotíš?

„No tak pokud samozřejmě ty děti nemaj... no je to možná hloupý, že to tak řeknu, ale pokud nejsou na to připravení, nemají návyky, tak to je na jednu stranu nutnost, byť je to pro ně horší pozice do života, ale je to nutnost. Oni totiž i jinak třeba strhávají třídu. Já třeba když jdu učit do osmičky, tam je jeden kluk a jinak ostatní a ta třída je bezproblémová, tam to učení prostě frčí. Ale když přijdu do šestky, kde jich je velké procento, tak tam ty ostatní strhávají. Tam i ti slušní žáci se jich skoro boje, nechť vypadat, jakože jsou šprti, tak to i někdy schválně zkazí, aby zapadli do zbytku.“

35. To je zajímavé, většinou se s tím člověk setká naopak.

„No tady to takhle je. Je dost problematický, že to strhává třídu dolů, ti slušní jdou stranou a pak byli šťastní, když odešli na střední. Ale to se prostě musí sejít. Já tu mám třídy, kam se těším, kde ta výuka prostě je fajnová, odsejpá to a člověka to baví. Když jen napomíná, musí hodně snižovat požadavky, přesvědčovat je, aby dávali pozor a všechno, je to kolikrát těžký. Člověk si to nesmí brát, ale je to těžký. Takže jako nechci je vyčleňovat, ale pokud to tu nezvládají, aktuálně jiné řešení není. Já se nemůžu hrstce věnovat individuálně a ostatní nechat ladem.“

36. Vyučuje se na vaší škole multikulturní výchova?

„Ne.“

37. Je v nějakém předmětu zmiňovaná romská kultura?

„Ne, myslím, že ne. Možná v zeměpise, když probíráme rasy, tak se o tom zmíním, ale to je jen lehká zmínka. Je to jenom okrajově, upřímně, já když to učím, tak se mi to ani nechce nijak rozebírat, aby to náhodou nevyvolalo nějaký zbytečný reakce, pojďme dál.“

38. Vyučuje se na vaší škole romský jazyk (např. formou volitelného předmětu)?

„Ne, vůbec, není důvod, většina umí česky, tak ne.“

39. A víš, jestli i doma hovoří česky nebo romsky?

„Tak to nevím. To nedokážu říct, nezajímal jsem se o to.“

40. Dobře, nyní se přesuneme k tématu třídy. Jak bys popsal vztahy romských žáků ve třídě?

„Tak záleží zase, jaká je třída, jaké je složení. Byla třída, která toho Roma přijmula mezi sebe, ať už to byla holka nebo kluk, zapadl. Ale jsou i třídy, kde je to tak půl na půl, jsou to party, romská a ta ne-romská. Dobře je to vidět třeba o tělocviku, kdy jsou třídy spojený, a vidíš, že Romové chtějí být spolu a ostatní zas spolu. Je to různý, jak říkám, záleží na třídě. Záleží ale hlavně, co to je za Roma, jsou někteří, kteří jsou hodní, fajn, nejsou agresivní. Ale jsou i ti, co jsou schopní jiného žáka napadnout. Takže to hlavně vyplývá z jejich chování.“

41. A jak bys popsal komunikaci těchto žáků se spolužáky?

„To je zas různý. Každá třída je úplně jiná, a to s tím souvisí. Někde se baví všichni, jinde zas jenom někdo s někým, někteří jsou normální, jiní snad neznají nic než vulgární slova. To se nedá takhle sumarizovat.“

42. Dobře, necháme to být. Zaznamenali jste na škole šikanu romských dětí ze strany spolužáků?

„To si nevzpomínám, asi ne.“

43. Co podle tebe, pokud něco takového vnímáš, brání začlenění romských žáků do kolektivu třídy?

„No on to je problém. Oni jsou zvyklí žít jinak. Zatímco romská děcka jsou zvyklá se po odpolednech toulat venku, strkat se, mají jiný způsob života. A majoritní skupina funguje zas jinak. Oni mají taky svoje zájmy, chodí do ulic, ale... spíš ti problémoví žáci majority se hodně baví s téma Romama. To je u nás dost často k vidění. Ale pokud romská děcka třeba chodí na fotbal, tak je to zas o něčem jiným, všichni se spolu baví, mají stejný zájem a není problém. Prostě jde o tu osobnost, zájmy. Když nemají nic společného, tak je to problém.“

44. Máš povědomí o tom, v jakém rodinném prostředí Tví žáci vyrůstají?

„Tak trochu ano, zvláště u těch problémových, tam je to nutné, ale není to nic extra, jen okrajové. Jak už jsem říkal, většinou je v rodině víc dětí, rodiče na pracáku nebo příležitostně pracují, jak u koho, někdo samozřejmě pracuje stále. Ale fakt víc nevím.“

45. Jaké zkušenosti máš se spoluprací rodičů romských žáků se školou?

„Oni když přijdou do školy, tak tady všechno možné naslibují, že dají vše do pořádku, ale málokdy s tím něco udělají. Podle mě k nám nemají důvěru, jsme pro ně jen vykonavatelé povinnosti. Nesetkal jsem se z jejich strany s nějakým agresivním chováním, ale taky to možná souvisí s tím, že já jsem třeba víc takovej diplomatickej, nejsem tak vostrej, tak mě možná berou líp. Nevím, jestli je to taky dobrý, možná by mě pak víc brali vážně, nevím.“

46. Z čeho podle tebe pramení fakt, že slibují a pak se nic neděje?

„Oni kolikrát asi tady naslibují a pak za dveřmi školy si pomyslí, jaký jsme blbci, asi tak bych to řekl, myslí si svoje, anebo nám prostě nevěří. To už by asi muselo být závažné, třeba dvojka, trojka z chování, kdy by to pak řešila sociálka, hrozilo by jim stažení přídavek, pak by určitě zakročili se vši vážností. Dokud podle mě na ně není bič, tak většinou to neřeší asi.“

47. Jak s nimi většinou probíhá komunikace?

„Většinou vše řešíme osobně. Nebo telefonicky.“

48. Ale jak to probíhá, třeba Tě spíš poslouchají, nebo do toho vstupují? Jsou klidní, rozčilují se...?

„Většinou poslouchají, málokdy se stane, že chrání děti stůj co stůj. Většinou chtějí spolupracovat, ale v konečném důsledku ta spolupráce není vidět u většiny. Nemá výsledky, jak říkám.“

49. A jaké zkušenosti máš s podílením se rodičů na školní přípravě jejich dětí?

„Jak kde a jak kdy, jak u koho. Spíš si myslím, že asi moc ne, ale tam já nevidím. Takhle... záleží na tom, jestli je ten Rom jedináček nebo má víc sourozenců. Čím víc dětí, tím je to horší. Mnohdy mají jeden pokojíček všechny, je to jeden velkej chaos. Ale kolikrát ani nemají jak poradit, protože nemají vzdělání, i kdyby chtěli. Je to komplikovaný.“

50. Teď se dostávám víc k Tobě. Jaké máš zkušenosti s Romy z osobního života?

„Tak... já nemám z osobního života nějak zkušenosti s nimi. Jako když jsem se sem nastěhoval, tak se mi nějak povedlo, že mě chtěli zmlátit, ale to jsem jim utek. To mi bylo asi šestnáct, to byla taková nejdrsnější zkušenost. To jsem šel z kroužku, přišli ke mně další dva kluci o hlavu větší a ptali se, jestli jsem měl problém s dětma, co si tam hrály vedle, tak jsem řekl, že ne a dal jsem se na útěk. Oni za mnou taky utíkali, ale naštěstí mě nechytli, já byl v tělocviku vždycky dobrej. Ale jinak, jako znám Romy ve svém věku, s některými jsem se i přátelil, teď už se teda nevidáme, ale dřív jo. Jsme byli taková parta, kde jsme měli dva Romy, ti byli fajn. Ale zas nikdy jsem nebyl v nějakém ghettu, takže nevím, jak to tam chodí, jak žijou přesně. Moc zkušeností nemám.“

51. Co Tě na práci s romskými žáky motivuje?

„No já se přiznám, že tady moc motivace není. Mám samozřejmě radost, když u nich vidím pokrok, to ano, ale je to těžký, je pořád přesvědčovat, že to má smysl, aby se snažili. Ale zas

jsou světlý chvíle, třeba o tělocviku někteří se opravdu předvedou, že i když nemají znalosti, tak jsou šikovní, to mě opravdu baví. Z toho mám radost. Ale jinak spíš nic.“

52. A na to navazuje otázka, co Tě naopak na této práci demotivuje?

„Jednoznačně mě demotivuje ten přístup a chování. Ten nezáměr o vzdělání.“

53. V čem tedy vidíš největší rozdíly při edukaci romských žáků a žáků majority?

„Budu se zas opakovat, rozdíly jsou v přístupu ke vzdělání, chování. Určitě v té výuce je zajímavá jen něco, třeba hudba a té se věnují. Nebo sport, ostatní tak moc nevidí, nezajímá je to ani pasivně. Asi tak.“

54. Jak podle Tebe vnímají romské žáky kolegové?

„Já na těch hodinách nejsem, tak nevím. Ale určitě je to zas jak u koho. Nikdo není z těch učitelů rasista, ale kolikrát je to těžký se udržet s nervama. Někdy pak to chování může překročit mez, můžou říct, co nechtějí, ale to se asi stane málokdy. Ale většina určitě ne, jsou na správném místě.“

55. Žádná diskriminace nebo něco podobné?

„Ježiš to určitě ne, spíš mi přijde, že jsou diskriminováni ti ostatní žáci třeba v nižších ročnících, že ta kvalita výuky je nižší. Ale jako zas to nechci zveličovat. Jsou žáci, kteří jsou fajn, podílejí se třeba i na reprezentaci školy, se sborem, ve sportu nebo v jiných aktivitách. I mezi nimi jsou jedničky a těch si pak učitelé váží a rozhodně to ocení.“