Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Diplomová práce

2016 Bc. Veronika Karešová

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky a logopedie

Využití specifik romské kultury v edukaci romských žáků

Diplomová práce

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

Hradec Králové 2016

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Zadání diplomové práce

Autor:	**Bc. Veronika Karešová**
Studium:	P14K0333
Studijní program:	N7506 Speciální pedagogika
Studijní obor:	Speciální pedagogika rehabilitační činnosti a management speciálních zařízení
Název diplomové práce:	**Využití specifik romské kultury v edukaci romských žáků**
Název diplomové práce AJ:	The Utilisation of Gypsy Culture in Education of Gypsy Pupils

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Romové historie Vzdělávání Romů v ČR Motivace romských žáků ke vzdělávání Osobnost pedagoga romských žáků Artefiletika ve vzdělávání romských žáků propojení s prvky romské kultury (tanec, hudba, zpěv), mezipředmětové vztahy Parkour jako volnočasová aktivita romských žáků Cílem práce bude prozkoumat, zda zapojení artefiletiky do edukačního procesu má vliv na prospěch a motivaci žáků ke vzdělávání. Dílčím cílem bude prozkoumat, je-li možné volnočasovými aktivitami v rámci školy zlepšit zájem romských žáků o školní aktivity.

SLAVÍKOVÁ, V., SLAVÍK, J., HAZUKOVÁ, H. Výtvarné čarování : Artefiletika pro předškoláky a mladší školáky. Praha : PF UK, 2000. ISBN 80-7290-016-1. SLAVÍKOVÁ, V., SLAVÍK, J., ELIÁŠOVÁ, S. Dívej se, tvoř a povídej! : Artefiletika pro předškoláky a mladší školáky. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-322-2. SLAVÍKOVÁ, V. a kol. Tvořím, tvoříš, tvoříme. Praha : PF UK 2007. ISBN 978-80-7290-341-2 HORVÁTHOVÁ, Jana. Kapitoly z dějin Romů. Praha: Společenství Romů na Moravě a Muzeum romské kultury v nakladatelství Lidové noviny, c2002, 84 s. ISBN 80-710-6615-X ŠOTOLOVÁ, Eva. Vzdělávání Romů. Vyd. 4., V nakl. Karolinum 2., rozš. a upr. Praha: Karolinum, 2011, 130 s., [23] s. obr. příl. ISBN 978-802-4619-095 PAVELČÍKOVÁ, Nina. Romové v českých zemích v letech 1945-1989. Vyd. 1. Praha: Úřad dokumentace a vyšetřování zločinů komunismu, 2004, 183 s. ISBN 80-866-2107-3. DAVIDOVA, Eva. Romano drom: Cesty romu : 1945-1990 : zmeny v postaveni a zpusobu zivota romu v Cechach na Morave a na Slovensku. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackeho v Olomouci, 1995, 245 p. ISBN 80-706-7533-0. HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ. Pedagogické ovlivňování volného času: trendy pedagogiky volného času. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 239 s. ISBN 978-80-262-0030-7 Petra a Petra SOBKOVÁ. Arteterapie a artefiletika nejen pro sociální pedagogy. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, 111 s. Monografie (Univerzita Palackého v Olomouci). ISBN 978-802-4431-208 BALVÍN, Jaroslav. Metody výuky romských žáků. Vyd. 1. Praha: Radix, 2007, 200 s. ISBN 978-808-6031-736. NAVRÁTIL, Stanislav a MATTIOLI, Jan. Jak pomoci romským dětem stát se úspěšnými žáky: praktická rukověť pro učitele. Brno: Paido, 2001, 51 s. ISBN 80-731-5009-3.

Garantující pracoviště:	Katedra speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta
Vedoucí práce:	Mgr. Martin Kaliba
Oponent:	doc. PhDr. Tibor Vojtko, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 27.1.2015

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala (pod vedením vedoucího diplomové práce) samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne:

Podpis ……..

Poděkování

Děkuji panu Mgr. Martinu Kalibovi za odborné vedení diplomové práce, za jeho trpělivost, čas, věcné rady a připomínky při tvorbě mé diplomové práce. Dále bych chtěla poděkovat všem pedagogům a žákům, kteří se mnou spolupracovali. Velké poděkování patří mé rodině, za jejich trpělivost, pochopení a velkou podporu při studiu.

Anotace

KAREŠOVÁ, Veronika. *Využití specifik romské kultury v edukaci romských žáků*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2016. s. Diplomová práce.

V teoretické části práce je uvedena historie Romů, prvky romské kultury, vzdělávání Romů na našem území, kde je konkrétně popsán i přístup samotných Romů ke vzdělávání. Dále práce pojednává o bariérách ve vzdělávání romských dětí, a to jak bariérách ze strany Romů, tak ze strany majoritní společnosti a to především vzdělávacího systému. Následující kapitoly se zabývají motivací romských žáků ke vzdělávání, zejména pak vývojovými zvláštnostmi romských dětí a významnou rolí pedagoga romských žáků, které mohou motivaci také ovlivňovat. Na tyto kapitoly dále navazuje část, jež je věnována artefiletice, její charakteristice a využití v edukaci. Na konci teoretické části se práce věnuje volnočasovým aktivitám, které by za určitých podmínek mohly sloužit jako prostředek pro budování lepších vztahů mezi školou a romskými žáky. V praktické části je za pomoci metody polostrukturovaného rozhovoru realizováno výzkumné šetření s cílem zjistit, zda je možné pomocí artefiletiky a volnočasových aktivit v rámci školy zlepšit motivaci a prospěch romských žáků a dále zjistit, zda může být tento výzkum přínosem do praxe pro pedagogy, kteří s romskými dětmi pracují.

Klíčová slova: Romové, romská kultura, vzdělávání, artefiletika, motivace, volnočasové aktivity

Annotation

KAREŠOVÁ, Veronika. *The Utilisation of Gypsy Culture in Education of Gypsy Pupils.* Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2016. pp. Thesis

The theoretical part deals with a history of Gypsy, elements of Gypsy´s culture and their education in our country. There is specifically described an approach to education of Gypsy. Further the thesis deals with barriers in education of Gypsy´s children both from Gypsy themselves and from majority society, especially of the educational system. The following chapters are concerned with motivation to education of Gypsy pupils, mainly with the developmental peculiarities of Gypsy children and with the significant role of their teacher that could have a significant influence on motivation of Gypsy. These chapters are followed by a part that is dedicated to artephiletics, its´ characteristics and the utilization in education. The last theoretical section is devoted to the leisure activities. They could improve the relationship between the school and Gypsy pupils. It the practical part there is realized a survey by a method of semi-structured interview. The main aim was to find out if there is possible to improve the motivation and study results of Gypsy pupils by the artephiletics and leisure activities within the school. Further there was also investigated if this research can be helpful for educators who work with Gypsy´s children.

Key words: Gypsy, Gypsy´s culture, education, artephiletics, motivation, leisure activities

Obsah

Úvod 9
1 Historie Romů 11
2 Prvky romské kultury 19
3 Vzdělávání Romů 22
3.1 Bariéry ovlivňující vzdělávání romských dětí 22
3.2 Systém v zdělávání 29
3.2.1 Předškolní kluby pro romské děti 30
3.2.2 Mateřské školy 30
3.2.3 Přípravné třídy 31
3.2.4 Základní škola 32
4 Motivace romských dětí ke vzdělávání 34
4.1 Osobnost pedagoga 34
4.2 Odlišnosti a vývojové zvláštnosti romského dítěte 37
4.3 Mezipředmětové vztahy 39
5 Artefiletika 41
5.1 Kořeny artefiletiky 42
5.1.1 Estetická a výtvarná výchova 42
5.1.2 Artefiletika a arteterapie 43
5.1.3 Artefiletika a pedagogický konstruktivismus 43
5.2 Dimenze výrazové hry 46
5.3 Metody využívané v artefiletice 47
5.4 Fáze artefiletické výuky 48
5.5 Artefiletika a její využití v edukaci romských žáků 48
6 Volný čas romských dětí 50
6.1 Parkour 51
7 Výzkum 53
7.1 Cíl výzkumu 53
7.2 Metody výzkumu 53
7.3 Realizace výzkumu 55
7.4 Výsledky výzkumného šetření 57
8 Shrnutí 71
Závěr 73
Seznam použité literatury 77

Seznam příloh 84
Přílohy.....85

Úvod

Romská minorita má v soužití společnosti, nejen té naší české, mnoho problémů. Veřejnost je na základě negativních zkušeností vnímá jako minoritu problematickou, která se těžko přizpůsobuje našemu stylu života a také normám naší společnosti. Specifické rysy chování Romů se projevují již od dětského věku a logicky se promítají i do edukace těchto dětí. Vzdělávací systém pak hledá různé možnosti, jak co nejlépe tyto děti vzdělávat. Přístup Romů k našemu typu vzdělávání není příliš pozitivní. Úkolem odborné veřejnosti a samotných pedagogů je hledat takové přístupy a metody, jež by aspoň zlepšily pohled Romů na vzdělávání. K jakékoli změně je však zapotřebí aktivní spolupráce obou stran.

Jedenáct let pracuji převážně s romskými dětmi jako speciální pedagog ve skupinově integrovaných třídách v základní škole v Libáni. Romské rodiny se staví ke vzdělávání svých dětí ve větším procentu přinejmenším vlažně, bez většího zájmu. Docházka některých romských dětí do školy je velmi nízká. Mnoho romských dětí, které do školy chodí, chodí často s nezájmem a pouze z povinnosti. Školu berou pouze jako nutné zlo a o výuku mají pramalý zájem. Tomu odpovídají i studijní výsledky o domácí přípravě nemluvě. Práce s romskými dětmi je v mnoha ohledech odlišná od práce s dětmi z majoritní společnosti. Nejen specifické romské rysy, ale i odlišnosti v kognitivní oblasti či emocionální jsou významným aspektem při úspěšném vzdělávání těchto dětí.

Cílem mojí práce je zjistit, zda zapojení artefiletiky a prvků romské kultury může mít vliv na zlepšení motivace a následně prospěchu romských žáků. Dílčím cílem je zjistit, zda je možné pomocí volnočasových aktivit v rámci školy zlepšit zájem romských dětí o školní aktivity jako takové.

Tato práce je rozdělena do několika na sebe navazujících kapitol. První kapitola se věnuje historii Romů, od odchodu z jejich původní vlasti, až po usazení na našem území a následný život až do dnešní doby. Mohlo by se zdát, že tato kapitola je pro potřeby této práce příliš obsáhlá. Zastávám však názor, že chceme-li nějakému problému opravdu porozumět, pak je nutné znát všechny historické aspekty, které mohou mít vliv na dnešní situaci Romů. Kočovný způsob života a způsob obživy, absence literatury, absence vzdělávání v našem slova smyslu, negativní přijímaní ze strany jiných národů, umělé a násilné způsoby asimilace Romů do majoritní společnosti a v neposlední řadě i přechod od totality k demokracii – všechny tyto události měly na život Romů a soužití s majoritou svůj vliv. Je těžké řešit problematické chování Romů, jejich přístupy k životu, k výchově a vzdělávání, pokud nepochopíme důvody a příčiny. V druhé kapitole se věnuji prvkům

romské kultury. Zde se zabývám jejími typickými prvky, jako je hudba, tanec, zpěv, literatura a výtvarné umění, jež jsou využitelné právě v edukaci romských dětí. Ačkoli psaná romská literatura nesahá příliš hluboko do historie, lidová slovesnost, tedy ústní předávání příběhů, písní či pohádek je pro Romy typické. Na tuto část navazuje kapitola o systému vzdělávání. V této části se zaměřuji nejen na samotné dělení vzdělávacího systému, ale rovněž na přístupy Romů k naší tradiční škole, na předškolní vzdělávání a také na bariéry, které toto vše ovlivňují. Čtvrtá kapitola je věnována motivaci romských žáků, aspektům, které ji mohou ovlivnit pozitivně, ale i negativně. Další část je již zaměřena na konkrétní aktivity v edukaci, a to na artefiletiku. Je zde blíže vysvětlena artefiletika jako pojem, její kořeny, souvislost s arteterapií, její metody a v neposlední řadě i její využití v edukaci romských dětí. Poslední kapitola teoretické části se zabývá volným časem romských dětí. Je všeobecně známo, že romské děti většinou netráví svůj volný čas aktivně. Zde je jistě prostor pro různé neziskové organizace, ale také pro školu. Škola má možnost nabídnout romským dětem takové aktivity, které by mohly přispět k lepšímu navázání kontaktů s vrstevníky, ale i s pedagogy a případně by i zlepšily jejich vztah k této instituci. V této kapitole je část, která se věnuje konkrétně jedné z možných aktivit, parkouru. Tuto aktivitu jsem vybrala proto, že je romskými dětmi vnímána velmi kladně, jeví o ni velký zájem nejen jako aktivní účastníci, ale i jako diváci a fanoušci těch, kteří ji provozují. Tento důvod však není jediný. Parkour jako „umění pohybu“ souvisí i s prvky romské kultury, kterými se moje práce zabývá. Jedná se především o spojení hudby, pohybu a tanečních prvků. Parkour, jako volnočasová aktivita v rámci školy, může být tedy i potencionálním pomocníkem při práci s romskými dětmi. Parkour lze také uchopit jako prostředek pro seberealizaci a rozvoj sebevědomí romských dětí, učení spolupráce, respektu a pokory k ostatním lidem.

Teoretická část mi tedy posloužila jako podklad pro realizaci výzkumné, praktické části, této práce. Abych zjistila, zda je možné prostřednictvím artefiletiky, prvků romské kultury a volnočasových aktivit zvýšit motivaci, zlepšit prospěch a vztah romských žáků ke škole, provedla jsem výzkum na dvou školách. Jako nejvhodnější se jevil kvalitativní výzkum a metoda polostrukturovaného rozhovoru. Oslovila jsem pedagogy a romské žáky ze základní školy a pedagogy a romské žáky ze základní školy, kde jsou tyto děti skupinově integrované. Pro svůj výzkum jsem zvolila práci se dvěma výzkumnými vzorky a to romských žáků a pedagogů. Jen tak bylo možné zmapovat pohledy obou stran a vytvořit objektivní závěr.

1 Historie Romů

O historii romského národa se dozvídáme především z neromských historických pramenů. Romové všechny své zážitky, zkušenosti a lidovou slovesnost předávali svým potomkům především ústně, nevytvářeli psanou literaturu. Tento fakt ovšem neznamená, že by jejich kultura a zvyky nebyly bohaté na písně, pohádky, pořekadla, anekdoty poučné pro další generace, nejen Romů. V minulosti se písemnosti příliš nezabývaly tím, čím je romská kultura zajímavá, čím obohacuje jiné, ale zmínky o Romech se týkaly zpravidla negativních aspektů soužití Romů a „Neromů“, porušením pravidel většinové společnosti.

Původní vlast Romů

„Pravlastí všech Romů je Indie – Báro Than, doslova velké místo.“ (Davidová, 1995, s. 14)

O indickém původu Romů se jako jeden z prvních zmínil Vályi v roce 1763, jenž pocházel z tehdejších Uher. Ke svému přesvědčení došel na základě srovnání dialektu indických studentů univerzity v Leydenu a romštiny, kterou znal ze Slovenska. Svým dalším srovnáváním těchto dialektů postupně své hypotézy potvrzoval. (SkolaRomea, 2013) Horváthová (2002) rovněž uvádí, že Romové pocházejí z indického subkontinentu. V Indii vznikla jedna z nejstarších světových civilizací, a tato kultura je dnes nazývána dle městských center – Mohendžodáro a Harappa, tedy kultura mohendžodáro- harappská, jinak také protoindická, jež existovala již ve 3. tisíciletí př.n.l. Tato kultura byla natolik vyspělá, že lidé zde stavěli opevněná města, ulice se křižovaly do pravého úhlu a domy byly stavěny patrové z pálených cihel a byly omítány. Každý dům měl svůj záchod a koupelnu, vše bylo napojeno na kanalizační systém. Lidé používali i písmo, které prozatím nebylo rozluštěno. Dnešní indologové a romisté se kloní k názoru, že Romové, tedy předci dnešních Romů, náleželi k původnímu obyvatelstvu Indie, k preárijcům, což je výraz pro původní obyvatelstvo před vpádem indoevropských nájezdníků – Indoárijců. Kolem poloviny 2. tisíciletí si nájezdníci násilně podmanili toto obyvatelstvo. Nájezdníci přijali místní kulturu, která byla na vyšší úrovni, za svou, ale zároveň bylo nutné upevnit si vedoucí pozice a zamezit tak původním obyvatelům, aby je o tuto vydobytou pozici připravili. Zde byly položeny základy nového společenského systému, který kolonizátorům zajišťoval horní místa na společenském žebříčku. Hovoří se o kastovním systému, s jehož zavedením vznikly mezi jednotlivými vrstvami obyvatel nepřekonatelné bariéry.

Hübschmanová (1997) a Nečas (1999) shodně uvádí, že na vrcholu systému stáli samy árijci, ti původně dělili sami sebe do tří stavů (stav - varna). Členové prvního stavu se nazývali brahmáni (kněží a učenci), dále kšatrijové (bojovníci a vládci), vajšijové (obchodníci), později byli do systému včleněni ještě šúdrové (řemeslníci a zemědělci), což bylo především podrobené obyvatelstvo. Postupným šířením árijského panství naráželi dobyvatelé na nová etnika, jež byla postupně také začleňována do sociálního systému, tato etnika byla v systému na nižší úrovni než šúdrové. Stavy se později dál dělily na další rodové skupiny, kasty (džáti).

Horváthová (2002) i Nečas (1999) se shodují v tom, že nejbližšími předky Romů byli patrně Dómové. Jejich život a kulturní zvyky se v mnoha ohledech shodují s prvky kultury romské. Dómové se věnují řemeslům, jež se obecně považují za řemesla spjatá i s romskou kulturou, patří sem například košíkářství, kovářství, práce s hlínou, pěvecká, taneční a hudební produkce, loutkoherectví, obchod s dobytkem, služby rasů, uklízečské a pohřební práce. Dómové, dle některých odborných studií, nebyli jednotnou kastou, ale označení je Dóm spíše nadřazené mnoha sociokulturně variabilním skupinám, kastám. Zde je jistá paralela i s nejednotností a nekompaktností Romů a s jeho dělením na menší subetnické skupiny. Jistá spojitost mezi Dómy a Romy je také v uchovávání a prezentaci rodové paměti ústní formou. Pamatují si velké množství informací a veršů o historii rodů, ač jsou negramotní. Psaná literatura zde neexistuje, ale ústní lidová slovesnost je zde rozvinuta stejně jako u Romů. Romové, respektive předkové dnešních Romů, tedy nemuseli být vždy jen tou nejnižší a opovrhovanou kastou. Před vpádem nájezdníků mohli žít život na velmi kvalitní kulturní i jiné úrovni. Teprve v evropských podmínkách došlo ke změně názvu Dóm na Rom. V tomto případě se domnívají odborníci v oboru srovnávací lingvistiky, že evropské jazyky, které neznaly cerebrální hlásky d,t,dh, th“, mění počáteční hlásku „d“ na „r“. Toto označení používali i sami Romové, nikoli označení Cikán.

V roce 2012 vyšel v časopisu The Daily Telegraph článek o studii romského původu. Indičtí a estonští vědci zkoumali DNA v chromozomu Y u romských mužů a porovnávali se vzorky indických mužů z různých etnických uskupení. Výzkum se týkal více než deseti tisíc mužů. Největší shoda byla nalezena se skupinami severozápadní části Indie, tzv. „Nedotknutelnými – daliti“. Hinduistické tradice hovoří o tom, že tito lidé se nedotknutelnými rodí, aby byli potrestáni za hříchy z minulých životů. Lidé z této vrstvy jsou pak po celý život vyháněni a diskriminováni, mohou zastávat pouze ta nejnižší povolání a nesmí vstupovat do chrámů a domů lidí z vyšších kast. Kastovní systém je sice indickou ústavou zakázán od roku

1950, stále zde však přetrvává rozdělování lidí na vyšší a spodní vrstvy. (The Daily Telegraph, 2012) Proti tomuto výzkumu se však ohradilo mnoho osobností, jež považují studii za poněkud zkreslenou. Například romista Lukáš Houdek, jenž se ve své diplomové práci tímto tématem hluboce zaobíral, argumentuje tím, že výklad této studie, jak ho předkládají zejména média, je velmi zjednodušený a nelze jej předkládat bez širší historické znalosti této problematiky. Houdek také poukazuje na nepřesnost v užívání pojmů. Dalité jsou, podle jeho názoru, politicky korektním označením pro dříve nedotknutelné skupiny obyvatel, nikoli označení kasty. Navíc žijí po celém území Indie. Houdek se tedy také kloní k názoru, že Romové pocházejí s největší pravděpodobností z uskupení kast známého jako Dómové, kteří byli a stále jsou nejvíce rozšířeni zejména v severozápadní Indii. Byl zde již také zmíněn fakt, že nelze skutečně dokázat, zda nízké postavení těchto skupin nesouvisí s rozpínáním kočovníků. Nově objevované etnické skupiny, které se již „nevešly do nového kastovního systému", z něho byly vyčleněny. Tito obyvatelé se tak ocitli na okraji společnosti, přestože před vpádem nájezdníků mohli žít na vyšší úrovni. (Houdek, 2010)

Odchod z pravlasti

„Romeske nane phares te mukhel oda, so les hin, bo o svetos phundrato."

„Romovi není zatěžko opouštět to, co má, protože svět je otevřený." (Nečas, 1999, str. 16)

Davidová (1995) uvádí, že odchod romských předků neprobíhal najednou, ale skupiny těchto obyvatel odcházely ze země v průběhu dlouhého časového období. K migraci těchto skupin docházelo zejména z ekonomických důvodů. Kočovali tam, kde byla poptávka po jejich službách a výrobcích. Ekonomické důvody ale nemusely být jediným důvodem k migraci. Dalším důvodem mohlo být i stěhování do míst, kde jejich postavení a životní podmínky nebyly tak těžké. Některé hypotézy se zabývají i tím, že Romové utíkali před hladomory, dalšími expanzemi nájezdníků, apod. Možná je příčin více. Žádná z hypotéz se zatím stoprocentně nepotvrdila jako ta jediná pravdivá a stále probíhá zkoumání.

K odchodům ze své vlasti docházelo pravděpodobně mezi 3. - 9. století n. l. Srovnávací lingvistika pomáhá odborníkům zmapovat, kudy Romové migrovali. Známé jsou cesty přes Blízký východ do jihovýchodní a střední Evropy, dále přes Egypt a severní Afriku do Španělska. Většina romských dialektů obsahuje slova z perštiny a řečtiny, řecká jazyková oblast byla však v té době mnohem větší, neboť k ní náležela celá Byzantská říše. Právě v těchto zemích zřejmě vznikl i název Cikán, který jim byl dán ostatním obyvatelstvem.

Fraser (1998) se domnívá, že jejich migrace vedla přes území Persie, kde se dochoval záznam od básníka Firdausího. V tomto dokumentu je zaznamenáno, že perský vládce pozval do své země deset tisíc indických poddaných, aby pracovali na poli a bavili jeho obyvatele hudbou, tancem a zpěvem, za což jim dal osly, pšenici a další výhody. Tito lidé po čase vše zkonzumovali a původní záměr se stejně neuskutečnil. Král je pokáral a rozhodl, aby odešli a živili se hudbou a zpěvem po celé zemi. Nečas (1999) se zmiňuje o tom, že po opuštění Persie se Romové rozdělili do dvou proudů. Hlavní proud se vydal do Byzantské říše a méně početný proud se vydal podél severoafrického pobřeží směrem na Pyrenejský poloostrov. Postupně se pak tyto skupiny šířily dále do Evropy.

Usazování Romů na našem území

Do střední Evropy přišli Romové až ve 13. Století, na naše území ve století 14. Historikové tak usuzují dle písemného dokladu „Popravčí kniha pánů z Rožmberka“, z roku 1399. Do doby panování císařovny Marie Terezie a jejího syna Josefa II. se nedalo o klidném soužití Romů a majority vůbec hovořit. Romové byli perzekuováni, vražda na Cikánovi se nepovažovala za zločin. (Nečas, 2008)

Davidová (1995) konstatuje, že Marie Terezie se jako první snažila řešit „cikánský problém“. Řešení spočívalo v nutnosti usazení Cikánů, osvojení nového způsobu života a zřeknutí se své kultury, jazyka a zvyků. Ačkoli úmysl ze strany císařovny byl dobrý, provedení bohužel nebylo příliš šťastné. Asimilace, dobrovolná i nedobrovolná, sice zůstávala jedinou možností, jak se mohli Romové začlenit do majoritní společnosti, negativa s tímto spojená však znamenala zpřetrhání vazeb s původní komunitou, a tím pádem i nemožnost zpětného působení a ovlivňování ostatních Romů pozitivním směrem. Usazování Romů neprobíhalo ve všech částech státu stejně. V Čechách neprobíhalo téměř vůbec, na Moravě, především na jižní a jihovýchodní v menších počtech, a k největšímu usazování Romů docházelo v Uhrách.

Konflikty vznikající z usídlování Romů v obcích, vyústily ve vznik romských osad-ghet. Tlak místních obyvatel byl tak silný, že romské osady vznikaly na okrajích obcí, zpravidla na územích, která nepatřila žádné obci. Romští obyvatelé se tak stali v podstatě bezdomovci. Jako bezdomovci neměli povinnost, ale vlastně ani možnost, aby jejich děti navštěvovaly školu. Romové však o ni nejevili ani zájem, získání vzdělání pro Romy nezajišťovalo naději na uplatnění v zajišťování obživy. Tyto izolované skupiny negramotných

Romů neměly šanci se zapojit do společnosti. Od druhé poloviny 19. století se některým Romů daří pronikat do obcí, vznikají sousedské vztahy, děti těchto Romů musí povinně navštěvovat školu, zanechávají drobných krádeží a snaží se vyjít se svými sousedy, kteří se v mnoha případech stávají jejich zaměstnavateli, či zákazníky. Tyto Romy začali obyvatelé odlišovat od ostatních, kočovných Romů. Jejich děti pak byly přínosné pro celou společnost, neboť řada z nich se vyučila nějakému řemeslu, z moravských Romů se však rekrutovali i středoškoláci a od počátku 30. let i vysokoškolsky vzdělaní Romové. (Horváthová, 2002)

V období první republiky (1918 – 1938) se problémy týkající zaměstnání, bydlení a celkového postavení Romů ve společnosti neřešily, byl vydán pouze perzekuční zákon, jenž tvrdě trestal potulný cikánský život a byly zavedeny „cikánské legitimace“. (Nečas, 1999) Toto období však s sebou nese i pozitiva. Patří sem například zavedení zdravotních i veterinárních opatření ve vztahu k Romům a evidentní byly i pokroky v oblasti školství. Problematice spojenou se životem Romů se začali věnovat i odborníci v čele s V. Lesným a F. Štampachem. Velkým úspěchem bylo vystavění školy pro romské děti v Užhorodě (1926), jež iniciovali sami Romové, vyhlásili mezi sebou finanční sbírku a postavili jednotřídku, zbývající finanční obnos doplatila školská správa. (Davidová, 1995) K dalšímu rozvoji bohužel nemohlo dojít, neboť do života všech obyvatel zasáhla druhá světová válka.

Romové za 2. světové války

„Čučipen… baro, šilalo čučipen. Momeľi labarav, andre tire jakha rodav, nič… ča baro šilalo čučipen. Trastuno šil demavel andre miro kerado rat. Faďinel. Lokes merav… Tire jakha bilava na dikhav. Na, na, te merel na! Sem terňi som, muršeha na suťom, čhaven na bararďom, phaba na čhingerďom! O, Devla, kaj tiri sumeňa? Phuter o vudar, solacharav pre miro meriben, pro khoča phirava, o pindre čumidava, ča šun man, taťar, manušar o jakha bilava!“ (Helena Horváthová, 2005)

„Prázdnota…velká, mrazivá prázdnota. Zapaluji svíčku a hledám tvé oči, nic…jenom ta mrazivá prázdnota. Kovový chlad tepe v mé horečnaté krvi. Mráz. Pomalu umírám… Už nevidím tvé oči nesdílné. Ne, umřít ne! Ještě jsem mladá, muže jsem nemilovala, dítě jsem nevychovala, jablka nedotrhala. Bože, kde je tvé svědomí? Otevři dveře, přísahám při své smrti, že padnu na kolena a budu ti líbat nohy. Jenom mě vyslyš, jenom mě zahřej, jen polidšti své nesdílné oči!“ (přeložila Milena Hübschmannová)

Druhá světová válka – nejkrutější období v historii romského národa. Horváthová (2002) se zmiňuje o tom, že již ve 30. letech mohli Romové cítit jisté nebezpečí. V roce 1933 vyšlo nařízení říšského prezidenta v Německu, které mělo obyvatele chránit před „gaunerskou populací“, kam byli zařazeni i Cikáni. (Šotolová, 2000) Po nástupu Adolfa Hitlera k moci začalo Německo uplatňovat rasovou politiku a Romové, stejně jako Židé, byli prohlášeni za občany druhé kategorie, tedy za nebezpečné pro německý národ. Nutno však podotknout, že Cikáni byli bráni jako větší nebezpečí. K záchraně života stačilo mít tříčtvrteční německý původ, tedy pokud měl někdo jen jednoho židovského prarodiče, pak se mohl zachránit. Ale Němec, který měl jednoho prarodiče Cikána, měl tedy v sobě cikánskou krev, byl převezen do koncentračního tábora a následně zlikvidován. Byly zakázány sňatky árijců s neárijci. Šotolová (2000) popisuje situaci po převzetí moci Nacionálně socialistickou stranou. Tato strana zřídila v Berlíně úřad pro „rasový výzkum“, který vedl dr. Gercke. Dále byl zřízen Ústav pro rasovou hygienu, v jehož čele stál dr. Robert Ritter. V tomto ústavu se měly zkoumat rasy s cizí krví. Dle slov dr. Roberta Rittera: *„ Otázka Cikánů může být pouze tehdy považována za vyřešenou, až většina asociálních a neužitečných cikánských míšenců bude zachycena do velkých táborů a přinucena k práci a až konečně bude zamezeno trvalému rozmnožování těchto míšenců. Teprve potom budou osvobozeny budoucí generace německého národa od tohoto břemene“*. Jinými slovy šlo o izolaci, sterilizaci žen a vymření na základě vyčerpávajícího pracovního nasazení. Omezená část Cikánů, tedy dle označení nacistů – „rasově čistí Cikáni“, měli být ponecháni naživu a žít v kmenových společenstvích. V podstatě by se dalo říci jako živé muzeum. Tento záměr se však neuskutečnil a při internaci Romů do koncentračních táborů se nikdo na seznamy těchto vybraných Romů neohlížel. V těchto táborech byli lidé, nejen Romové, drženi v extrémně nuzných podmínkách a většina tyto podmínky nepřežila. Během války pak průběžně docházelo ke „konečnému řešení cikánské otázky“, jinými slovy k hromadnému vraždění. Nečas (1999) uvádí, že v cikánských táborech v protektorátu Čechy a Morava zahynulo zhruba 500 Romů, jednalo se o tábory v Letech a Hodoníně. Dalších 2500 jich zahynulo v koncentračních táborech, zejména v Auschwitz – Birkenau (Osvětim - Březinka). Na území protektorátu bylo evidováno 6500 Romů. Těch, kteří nebyli během války vězněni, byla jen mizivá část. Po válce se vrátilo z koncentračních táborů zhruba 500 Romů!

Romové v období komunismu

Po druhé světové válce se v Čechách prakticky Romové nevyskytovaly, ti, kteří se vrátili z koncentračních táborů, se začlenili mezi majoritní společnost. V tomto období ale do Čech míří vlna Romů ze Slovenska, kde nebylo jejich pronásledování v období války tak markantní. Příchozí Romové však byli velmi odlišní od již asimilovaných českých Romů. Byli usídlováni především v pohraničí, odkud bylo odsunuto německé obyvatelstvo a Romové tak měli, jako pracovní síla, pomoci při obnově válkou postižené země. Ze strany státu se politika vůči Romům příliš nezměnila od předválečné. Byl uplatňován přístup státem řízené asimilace Romů, zákaz potulného a kočovného života, což znamenalo pro některé skupiny Romů, zejména pro olašské Romy, naprosté zpřetrhání jejich tradic. Bohužel tato násilná forma vyústila v nárůst kriminality ze strany Romů. (Nečas, 1999)

Státem řízená asimilace znamenala zařazení Romů mezi ostatní obyvatele, smazání rozdílů mezi nimi, potlačení specifik Romů, například jazyka, zvyků a veškeré jejich kultury, zanikaly i rodové komunity, které byly do té doby zárukou jistého řádu pro její členy. Necitlivé sestěhování Romů do jednoho místa ve městě ukazuje na naprostou neznalost romské kultury. Sestěhováním docházelo k nakupení odlišných romských skupin, s jinými pravidly, což poté vedlo i ke vzrůstající kriminalitě. Nelze to srovnat s romskou osadou, jež vznikala přirozeně. Romové tak nedostali možnost stát se etnickou skupinou se všemi svými tradicemi, kulturními zvyklostmi, tím došlo k jejich totální morální devastaci a byli a jsou vnímáni jako deviantní skupina. (Pavelčíková, 2004)

Chybějící duchovní svět Romů měl být nahrazen materiálními výhodami, což se ukázalo jako chybné a nefungující. V sedmdesátých letech byla násilná asimilace nahrazena koncepcí společenské integrace. Politici si uvědomovali, že dosavadní postup nebyl úspěšný a k vyrovnání Romů s majoritou mělo dojít skrze materiální výhody. V tomto období začali Romové dostávat určité výhody oproti majoritní společnosti, přednostně dostávali byty, přídavky, účelové sociální dávky, apod. Tato opatření však nemohla vyřešit skutečné problémy Romů, spíše je jen zastírala a „ochranitelský“ přístup ze strany státu pouze paralyzoval jejich vrozenou nezávislost a soběstačnost. Koncepcí společenské integrace mohli Romové alespoň pěstovat své kulturní zvyky v rámci zájmové činnosti, na rozdíl od let, kdy byla uplatňována státem řízená asimilace. V sedmdesátých letech dochází i ke změně v terminologii. Slovo Cikán se píše s velkým „C“ a zčásti se bere v potaz i označení Cikán –

Rom, kdy stát bere na vědomí i jejich vlastní etnonymum (označení skupiny používané jejími příslušníky). (Horváthová, 2002)

Romové po roce 1989

Romové se koncem 80. let připojili k demonstracím proti komunistickému režimu. Věřili v nové šance ve svobodném státě. Snažili se emancipovat, zakládali politická uskupení a jiné různé organizace, jejichž základem bylo uchování a především rozvoj kulturních tradic. Vznikají také romská média, pořádají se festivaly romské kultury, apod. Lidé, mající zájem o romský jazyk a kulturu, mohou nově studovat samostatný obor romistiku. (Horváthová, 2002) Po roce 1989 se stali Romové svébytnou národnostní menšinou se všemi právy, která náležejí všem menšinám v ČR. Po revoluci v roce 1989 bylo jistým pozitivem znovuhledání ztracené identity Romů a znovurozvíjení své kultury a zvyků, bohužel tato doba s sebou přinesla i další negativa. Došlo k obrovskému zvýšení nezaměstnanosti Romů. Toto je ovlivněno několika faktory. Patří sem například přechod k tržnímu hospodářství, skrytý rasismus soukromých firem a výhodný systém sociálních dávek. Tento systém vůbec nemotivuje nezaměstnané, aby chtěli sami svou životní situaci nějak měnit. (www. romove.radio.cz)

Po roce 1989 také došlo k většímu zaměření pozornosti na romskou otázku ze strany evropských institucí, zejména z výše uvedených důvodů. Vznikají nové instituce, poradní orgány a další skupiny, které se snaží o začlenění Romů do společnosti. (Nečas, 1999)

2 Prvky romské kultury

„ Ponižují-li jedni kulturu druhých, ztrácejí příležitost naučit se z ní to, co by jejich lidství dodalo úplnosti.“ (Maháprabhudží, indický myslitel, romove.radio.cz)

Romská kultura byla, a bohužel dodnes mnohými je, chápána jako kultura nižší kulturní a civilizační úrovně. Za vyšší a jedinou možnou vyspělou kulturu považuje majoritní společnost právě tu svou vlastní. Jako východisko možného zkulturňování nekulturních Romů se pak jeví přibližování kultuře majoritní společnosti. Jakoubek (2004) považuje toto pojetí za zaostalé a krajně arogantní. Svá tvrzení mimo jiné opírá o koncepci kulturního relativismu, jež staví na vzájemné hodnotové nesouměřitelnosti jednotlivých kultur, které považuje za jedinečné a neopakovatelné entity, jež nelze navzájem srovnávat v kategoriích „vyšší“ – „nižší“. Kulturu bychom měli posuzovat na základě kontextu, v souvislostech vlastních té určité kultuře. Ideje, normy a tradice kultury jedné nemusí vyhovovat kulturám jiným.

Hovoříme-li o romské kultuře, pak je nutné si uvědomit, že Romové nejsou jeden celek, který má jednotnou kulturu, zvyky a tradice. Jakoubek se zamýšlí nad kulturou romského národa, jak jej v posledních letech propaguje romská elita, nevládní organizace a různí aktivisté. Autor reaguje na potřebu těchto lidí šířit mezi Romy, ale i majoritní společností, kodifikovanou romštinu, knižní vydání romské historie, slabikářů, kuchařek, dětských romských pohádek, romské pořady v médiích, vlajku, hymnu, apod. Tímto se snaží uchovat tradiční romskou kulturu. Jakoubek vychází ze svých studií a uvádí, že takové jednání se nejenom míjí účinkem, ale doslova tradiční romskou kulturu hubí. Podle něho Romové nečtou svým dětem romské pohádky, nečtou a neodebírají romské noviny, nevyvěšují svou vlajku, ani nezpívají romskou hymnu, nemluví standardizovaným romským jazykem, dokonce mu mnohdy ani nerozumí. Jakoubek spatřuje největší nebezpečí v tom, že Romové, kteří se s kulturou, tak, jak ji propaguje romská reprezentace a někteří aktivisté, neztotožní, jsou ostatními považováni za méněcenné a z romského hlediska za nečisté.

Romipen – romství tedy není nikterak nutně spjato s „romskou populací”, s Romy (ve smyslu „antropologického typu”), ale je otevřeno všem, kdo mají zájem a jsou proces resocializace ochotni podstoupit, bez jakéhokoli omezení stran barvy kůže, vlasů, očí apod. Samozřejmě, ovšem za cenu bezpodmínečného vzdání se vlastních kulturních vzorců a bezpodmínečného přijetí kulturních vzorců Romů. (Sekyt, 2004)

„*Ma phuč: Či e dživel? Či te merel? Feder hin te giľavel!“*

„Neptej se: Mám žít? Mám zemřít? Raději zpívej!“ (Šebková, 2003, str. 23)

Romská kultura je bohatá, některé kulturní prvky jsou více než jiné spojovány zejména s Romy. K tradičním kulturním prvkům Romů u nás patří jistě romská hudba, tanec, lidová slovesnost a méně rozšířené i výtvarné umění.

Hudba. Hudba patří zcela jistě k Romům. Navštívíte-li romskou komunitu, setkáte se také s hudbou. „*Romové hudbou, tancem i písní žijí, vyjadřují tím celou svou duši, své problémy a žal, cit a radost. Hudba je součástí jejich temperamentu, hudba a píseň proto patří k jednomu z největších bohatství tohoto etnika*.“ (Davidová, 1999, str. 60)

Umění skládání písní a muzikálnost si Romové uchovali i do dnešní doby, zachovávají tradiční písně, ale zároveň se tyto tradiční písně rozvíjí i v tvorbě mladých romských hudebníků. Hudební talent Romů by se měl nadále rozvíjet a dále uplatňovat v rámci integrace.

Tanec. Stejně jako hudba patří i tanec neodmyslitelně k romské kultuře. Romové intenzivně vnímají hudbu a zároveň tyto prožitky vyjadřují i tělesným pohybem, tedy tancem. Tanec je pro romskou komunitu důležitým prvkem v mezilidských vztazích, upevňuje skupinovou soudržnost a tímto neverbálním projevem vyjadřují své vnitřní pocity a prožitky. Elena Lacková ve své knize popisuje, jak tančila jako malé dítě pro bohaté statkáře a tím si vydělala první peníze. Hovoří o bláznivém, živelném, spontánním tanci, improvizaci a radosti z pohybu. Takový tanec bez jasně daných pravidel a kroků měl u neromské společnosti velký úspěch, bylo to něco nevídaného a zároveň přitažlivého. (Lacková, 1997)

Výtvarné umění. Výtvarné umění Romů by se na první pohled mohlo jevit jako něco nového, co vzniká až v moderní době, není tomu tak. Romské výtvarné umění má svou tradici. Romští výtvarní umělci se však nikdy neřadili mezi uznávanou uměleckou elitu. Často to byli obyčejní lidé, bez vyššího vzdělání. V jejich tvorbě se vždy odrážel život Romů, spjatý s přírodou. Romové se také živili různými řemesly, díky těmto řemeslům se u nich rozvíjela dobrá manuální zručnost, jež se také odrazila ve výtvarné tvorbě. (Davidová, 1999).

Literatura. Romská literatura není tak rozsáhlá jako ostatní světové literatury, např. anglická, francouzská, německá, česká, apod. Romské písemnictví nemá tak bohatou historii. Romové si své pohádky, příběhy či hádanky předávali především ústní formou. Romští spisovatelé, kteří dobře ovládali majoritní jazyk, se ostýchali psát ve svém rodném jazyce. Velkou podporovatelkou psaní v romském jazyce, na konci minulého století, byla paní Milena Hübschmannová, která dodávala romským autorům odvahu a přivedla je tam na spisovatelskou dráhu v romském jazyce. Mnoho Romů však nebylo zvyklých na psanou formu romského jazyka, proto se tato díla zpočátku raději předčítala, aby došlo k lepšímu porozumění. Romská literární tvorba, zejména pohádky, vždy tvořily funkci zábavní i korektivní. Vymezovaly co je dobro, co je zlo, jak by se měl člověk správně chovat a také dávaly naději, pokud se budeme chovat dobře, podle pravidel společnosti, pak najdeme v životě štěstí. (Houdek, Patočková, 2014)

3 Vzdělávání Romů

Vzdělávání Romů prochází neustálým vývojem. Od dob, kdy Romové nebyli zapojování do vzdělávacího proudu, přes postupné začleňování do našeho vzdělávacího systému. Chyby systému započaté v minulosti se však přenáší i do dnešní doby. Je mnoho názorů na vzdělávání Romů, na zlepšení podmínek pro jejich rozvoj a objevuje se kritika na současné pojetí. Většina kroků je však nesystémových, polovičatých, často i zcestných. Pokud chceme, aby měli Romové rovný přístup ke vzdělání, je nutné brát v úvahu právě jejich specifickou kulturu a bez ochoty samotných Romů to rovněž není možné. Tato kapitola se zaměří na bariéry ve vzdělávání romských žáků.

3.1 Bariéry ovlivňující vzdělávání romských dětí

Faktorů ovlivňujících vzdělávání Romů je mnoho. Odborníci považují za jedny z hlavních bariér přístup Romů ke vzdělání, rodinu a domácí prostředí, jazykovou bariéru, předškolní přípravu a také problémy v přístupu školství spojené se vzděláváním těchto dětí.

Přístup ke vzdělání

Přístup ke vzdělávání v českých školách je ze strany romských rodičů většinou negativní. *„Škola je Romy chápána jako „bílá“, víceméně represivní instituce. Romové k ní mají apriori nedůvěru a ta se přenáší na děti.“* (Říčan, 2000, s. 105). Je však nutné zdůraznit, že se to netýká všech romských rodin. Jak bylo již zmíněno v kapitole o historii, násilné začleňování romských dětí do systému vzdělávání, kdy byla potlačena jejich kulturní identita, zanechalo logicky následky, se kterými se potýkáme dodnes, a to nejen ve vzdělávání Romů. *„Právě díky neustálému pronásledování, jež schvalovala státní moc, je negativní postoj Romů vůči státním institucím celkem pochopitelný. Vzdělávání je v hodnotovém žebříčku Romů daleko za materiálními hodnotami.“* (Kovaříková, 1998, s. 13)

Pro Romy se svou kočovnickou mentalitou, podpořenou neustálým potlačováním jejich kultury a stylu jejich života, se stalo typickým vyhýbat se překážkám ve svém životě. Pod tlakem majoritní společnosti se nemohou stejně výrazně bránit a vždy budou v menšině. Tento postoj se promítá i do jejich přístupu ke vzdělání, tedy ke „gádžovskému“, našemu vzdělání. V tomto ohledu neberou vzdělání jako něco smysluplného, co by jim zaručilo lepší postavení ve společnosti. Starší generace Romů předává vlastní negativní zkušenosti

se školním vzděláváním na generaci mladší. Na obou stranách díky předsudkům a negativním zkušenostem mnohdy panuje nepřátelství, ať už skryté, či otevřené. Přestože mají ve své komunitě takové osobnosti, které jsou důkazem smysluplnosti vzdělávání a posléze i lepšího postavení v majoritní společnosti, stále je to většinou romské populace chápáno odlišně. Navíc není neobvyklé, že vzdělaní Romové, kteří se zapojí do společnosti a dosáhnou určité prestiže, nepředávají své zkušenosti své komunitě, ale naopak se od nich distancují. (Člověk v tísni, 2015)

Kovaříková (1998) se domnívá, že především vzdělání může být klíčem k proměně společenského postavení Romů. Je potřeba, aby mladá generace Romů také sama zaujala pozitivní přístup ke vzdělávání, a tím by pak mohlo dojít k formování postojů této generace jiným, pozitivním směrem. Na tomto se shodují i přední osobnosti romských sdružení a iniciativ. Nedostatek vzdělání je jednou z hlavních příčin neúspěšné integrace Romů do majoritní společnosti. Balvín (2007, s. 13) uvádí, že *„zkvalitňování výchovy a vzdělávání romských žáků je jednou z významných součástí celkové koncepce integrace romských komunit do společnosti, tato cesta však není jen záležitostí koncepce zaměřené na školství, ale je součástí celého systému změn.“* Podle Balvína by mělo docházet k vytváření optimálních podmínek pro emancipaci Romů ve společnosti. Přístupy k řešení by měly být ze vzájemně se doplňujících perspektiv – perspektivy lidských práv, národnostní a sociokulturní. Je nutné zajistit, aby všichni občané, tedy i ti romští, mohli využívat práva zakotvená v Ústavě a Listině základních práv a svobod a také v Rámcové úmluvě o ochraně národnostních menšin, jsou-li Romové uznáni jako národnostní menšina, pak by jim měla být uznána i všechna práva s tímto spojená. Balvín zde zmiňuje důležitost národnostní perspektivy. Podle něho má uznání Romů jako národnostní menšiny obrovský význam právě pro vzdělávání. Pedagogové by měli hledat metody výuky, které by vedly k rozvíjení emancipace Romů, k možnosti svobodně se učit a užívat jejich jazyk, literaturu. Dozvědět se o jejich nelehké, ale zajímavé historii, o dlouhém hledání místa v evropském společenství. Školství by také mělo pracovat s otázkou sociokulturního handicapu romských dětí a využívat takové metody, které pomohou k odbourávání již zvyknutých závislostí na sociálních dávkách, podporovat hrdost a odmítat nečisté získávání finančních prostředků a věcí. Tuto problematiku je však potřeba aktivně řešit ve spolupráci obou stran.

Jazyková bariéra

„Jazyk je jedním z nejdůležitějších činitelů efektivního vzdělávání.“ (Říčan, 1998, s. 112)

Šišková (1998), Říčan (2000) a další odborníci se shodují, že problémem pro romské děti ve vzdělávání je jazyková bariéra. Romské děti rozumí nedobře česky, neboť správnou češtinu doma neslyší, ale ještě hůře mluví romsky. Děti mají nedostatečnou slovní zásobu. Romština nepoužívá obecné pojmy, takže romské dítě se musí v českém jazyce naučit mnoho nových pojmů a také je správně používat. Mnohdy mají vady řeči, se kterými nikdo nepracuje, neodbourává je a přidává se i posunutý přízvuk. Děti tak hovoří romským etnolektem českého jazyka, jenž je pro pochopení výkladu nedostatečný. Je to v podstatě neustálená forma nevlastního jazyka, kterou bilingvální skupina používá jako druhý. Vyskytují se v něm vlivy vlastního jazyka a jazyka přijatého. Romové jsou však občany České republiky, proto je pro ně velmi důležité, aby se naučili česky. To však neznamená, abychom jim romský jazyk upírali, ve vzdělávání dětí může pomoci při zpětné vazbě, zda dítě správně chápe, co po něm pedagog chce. Romský jazyk se dá také využít i u těch dětí, které se jím plynule nedomluví, ale je jim bližší. Děti velmi kladně reagují na zájem pedagoga o jejich kulturu a jazyk. Toho se dá využít při čtení pohádek a jiných textů, kde je možné zapojit i rodinu dítěte do úkolu. (Socioklub, 1998)

Rodina a domácí prostředí

Domácí prostředí je podle Balvína (1997) dalším faktorem, jenž má vliv na přípravu dítěte do školy. Většina dětí se potýká s neinspirativním a nemotivujícím prostředím. Rodina často není schopná nebo ochotná dítěti pomáhat. Není výjimkou, že rodiče jsou negramotní. Dítě se tak často ocitá v situaci, že úkol nechápe, nebo ho odbyde, jelikož není motivováno k jeho vypracování. V některých případech nemá dítě doma ani své pracovní místo, ani své pomůcky. V romské rodině není pevný denní program, když mají děti hlad, tak jedí, když chtějí spát, jdou spát a když se jim nechce do školy, pak často nejdou. Vysoká absence má i jiné důvody, není neobvyklé, že rodiče nemají finance na cestovné do školy, také se stává, že děti nemají na svačinu, nemají čisté oblečení, proto je matky do školy raději nepošlou. Vzdělání někteří Romové vnímají i jako určité nebezpečí, bojí se odcizení svého dítěte. Romská rodina vnímá individuální činnosti jako podezřelé. Například záliba ve čtení nebo v učení se v rodině nesetkává s podporou, neboť je vnímána jako nebezpečí odchodu od rodiny. Vzdělávání v praktických školách je tak pro Romy přijatelnější, necítí zde takovou

obavu z odklonu od romství, od jejich rodiny. Zatímco Sekyt (2004) upřednostňuje důvody rodinných tradic, Šotolová (2001) se kloní k názoru, že vzdělání zkrátka nemá v hodnotovém žebříčku Romů významnou roli, jsou zaměřeni především na materiální stránku života a vzdělání je jim lhostejné.

Výchova v romské rodině není pro „naše“ vzdělávání zrovna tou nejlepší průpravou pro školní práci. Děti si většinou s rodiči neprohlíží knížky, neučí se říkadla, nepoznávají věci na obrázcích, nepracují s pastelkami, omalovánkami a nerozvíjí tedy potřebné dovednosti pro přípravu na školu. Romské dítě nemá v rodině individuální význam, na rozdíl od neromského dítěte není ve středu pozornosti rodiny, není na něho soustředěna veškerá pozornost a péče. Zpravidla je dítě v rodině bráno jako jedno z mnoha. U Romů chybí důraz na individuální identitu, ctižádost nemá smysl, jelikož úspěch Roma jako jedince má význam pouze v tom, čím přispívá skupině a v čem její potřeby uspokojuje. *„V romské rodině také chybí diferencovaný denní program, není vymezen osobní prostor a věci. Děti chodí nepravidelně spát, nepravidelně jedí, dělají to tehdy, když chtějí.“* (Vágnerová, str. 141).
Říčan (2000) se domnívá, že za neúspěchem romských dětí ve vzdělávání stojí právě nedostatečný rozvoj výše uvedených dovedností, ale také odpor samotných Romů k našemu typu vzdělávání. *„Romové často patří k nejnižší sociální vrstvě obyvatel, která oceňuje jiné znalosti a dovednosti, než střední a vyšší vrstvy obyvatel“* (Říčan, 2000, s. 157).

Hübschmannová (1977) upozorňuje na nebezpečí zobecňování přístupů ke vzdělávání na všechny romské rodiny. Již v roce 1977 rozdělila romské rodiny do tří skupin.

Rodiny s největším společenským začleněním, kteří žijí spořádaně mezi majoritou. Rodiče pracují, někteří dosáhli i profesní kvalifikace, pravidelně posílají děti do školy, přizpůsobili se svému okolí, které je přijímá dobře a Romy samotné to uspokojuje.

Rodiny, jež zatím společenské normy zcela nepřijaly. Získaly základní hygienické a pracovní návyky, ale pracují bez kvalifikace, děti do školy pravidelně neposílají. Chtějí napodobit styl života rodin začleněných, ale pouze povrchně, bez potřeby vzdělávání a tvorby pozitivních hodnot pro společnost.

Nejzaostalejší rodiny, jež nemají zájem o změnu postavení, o změnu stylu života. Členové rodiny pracují jen výjimečně, nemají zájem o vzdělávání svých dětí, často mění místo pobytu, žijí v nevyhovujících sociálních podmínkách a ohrožují tak zdravý vývoj a výchovu svých dětí.

„Sako dad kamel, jak leskero čhavo te džanel buter sar jov.“

„Každý otec si přeje, aby jeho syn věděl, znal a uměl víc než on sám.“ (Socioklub, 1998)

Přestože dnes je o Romech utvořena představa, že se nechtějí vzdělávat, v tradiční romské rodině mělo vzdělání velkou hodnotu. Jednalo se však o vzdělání v romipen, tedy v romství, v jejich kultuře, etice, jazyce a tradičních profesích. Hodnota tradičního vzdělávání Romů byla časem znehodnocena, neboť jejich tradiční řemesla již nebyla tolik potřebná, nikdo již nepotřeboval okovat koně, nikdo si už nezval na svatbu cikánskou kapelu, apod. Změny ve společnosti tedy pro Romy znamenaly nabídku jiného vzdělávání – gádžovského. Základní vzdělání, v duchu romipen znamenalo osvojit si „paťiv“, tedy čest, úctu a slušnost, zkrátka to, co přispívá k harmonickému životu v komunitě, v rodině. Proces tohoto základního vzdělávání probíhal jinak než v institucionální škole majority, probíhal zvykáním, díváním se, nápodobou, názorným ukazováním. Informace, které si předávali, byly konkrétní, bezprostředně ověřené a užitné, s konkrétním významem. Vzdělávání v „gádžovské“ škole je pro ně naprosto odlišné, setkávají se s abstraktními slovy v cizím jazyce, z velké části tištěnými v knize. (Sociopress, 1999).

Vágnerová (2004) hovoří o tom, že škola je prostředkem k dosažení výhod v budoucnosti. Školní úspěch je brán jako jakási hodnota, která vyžaduje plánování a úvahy do budoucna. Následně však dodává, že právě toto není pro romskou rodinu typické. Romové se soustřeďují zejména na přítomnost a jejich zaměření odporuje všemu, co má budoucí hodnotu.

Sociokulturní handicap

O vlivu prostředí na dítě, ve kterém vyrůstá, není pochyb. Dítě ze sociálně znevýhodněného prostředí vyrůstá v prostředí s velkou mírou nezaměstnanosti, s absencí profesních vzorů, vzorů založených na zaměstnání a mzdě, která je spjatá s určitou kvalifikací. Rodiny mívají horší materiální vybavení a většinou chybí vybavení knižní. (Člověk v tísni, 2015)

Balvín (1997) se zmiňuje o nutnosti věnovat se otázce sociálního handicapu ve školství. Na děti ze sociokulturně handicapovaného prostředí pamatuje zákon č. 561/2004 Sb.,
o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělávání, v § 16

o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. V odstavci 4 se vysvětluje pojem sociální znevýhodnění.

„Sociálním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova nebo postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území České republiky podle zvláštního předpisu.“ (zákon č. 561/2004 Sb.)

Vyhláška Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, je prováděcím předpisem školského zákona. V obecném ustanovení se hovoří o tzv. podpůrných opatřeních pro tyto děti. *„ Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen „speciální vzdělávání“) a dětí, žáků a studentů (dále jen „žák“) mimořádně nadaných se uskutečňuje s pomocí podpůrných opatření, která jsou odlišná nebo jsou poskytována nad rámec individuálních pedagogických a organizačních opatření spojených se vzděláváním žáků stejného věku ve školách, které nejsou samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením.“* Odstavec 2 pak osvětluje pojem podpůrná opatření. *„Podpůrnými opatřeními při speciálním vzdělávání se pro účely této vyhlášky rozumí využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, snížení počtu žáků ve třídě, oddělení nebo studijní skupině nebo jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující speciální potřeby žáka.“* (vyhláška Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR č. 73/2005. Sb.)

Šotolová (2000) píše o podmínkách odstranění společenské nerovnosti Romů. Základní podmínkou je podle Šotolové změna filozofie školského systému. Vzdělávací systém by měl být povinen přijmout romské děti s jejich etnicitou, sociální i kulturní odlišností. Systém by měl vytvářet zejména příznivé klima a pěstovat v dětech pocit lidské důstojnosti, zřizovat málopočetné vyrovnávací třídy k překonání jazykové bariéry a nedostatečné připravenosti dítěte na školu, využívat třídních projektů s rozšířenou hudební a pohybovou výchovou, uplatňovat zájmové činnosti zaměřené na jejich přirozené zájmy a schopnosti, v případě možnosti zařadit romský jazyk jako nepovinný předmět, skutečně zavádět do učebních plánů multikulturní výchovu pro pochopení jiných kultur.

Faktory negativně ovlivňující efektivní vzdělávání romských dětí najdeme ve vzdělávacím systému, ale i v rodinném prostředí. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy uvádí ve své zprávě několik překážek pro úspěšnou integraci romských dětí, jež je nutné odstranit, případně aspoň zmírnit, a zaměřit se na podporu jejich eliminace. Mezi tyto překážky patří např. *„nedostatečná předškolní příprava, málo motivující rodinné prostředí, absence práce s knihami a hračkami, slabá motivace pro školní práci, absence denního režimu, neprospěch, nezažití úspěchu, postoje některých romských rodičů ke škole, postoje některých učitelů k Romům, nízké očekávání učitelů, sociální problémy – špatné hygienické návyky, bytové podmínky, nezaměstnanost rodičů, chybějící vzor, nízké vzdělání rodičů, neznalost vyučujícího jazyka, obavy dětí i rodičů ze školního prostředí, školy s převahou romských žáků – „ghetto škola“, v některých školách snížené požadavky na romské žáky.“* (MŠMT, 2009)

Aby se romské dítě mohlo vzdělávat úspěšně, je nutná dobrá spolupráce a komunikace mezi rodinou a školou. Šimková (2007) uvádí, že v praxi většinou dochází k pravému opaku. Zdrojem nepochopení konfliktů je podle ní nedostatečná komunikace, malá snaha o pochopení zvláštností na obou stranách a vzájemná neznalost. Škola izolovaná od romské rodiny bývá velmi málo úspěšná, je potřeba rodinu postupně začleňovat do práce školy a vytvářet tak přátelské prostředí. Pokud je škola v nepřátelském vztahu s rodinou, je téměř jisté, že veškeré snažení o vzdělávání jejich dětí se mine účinkem, což platí i pro osobnost učitele.

Přístupy tradiční školy

Balvín (2007, s. 82) charakterizuje některé přístupy ze strany tradičních škol, které se staly výraznou bariérou v edukaci romských žáků. Patří sem například:

Nedoceňování určitých kvalit žákova prožívání. Déletrvající neúspěch zvyšuje úzkostné stavy, což se projevuje na osobnosti žáka.

Syndrom naučené bezmocnosti, neúspěšné osobnosti. Laické představy o nestálosti a nedostatečné cílevědomosti všech Romů.

Rozpor mezi požadavky školy a nedostatečným uvědomováním smyslu těchto požadavků a hodnoty vzdělání i školy, což v důsledku nemotivuje dítě k činnosti. Balvín zde nastoluje i otázku, zda i toto nemůže být příčinou agresivního chování u romských dětí.

Redukce některých hodnot mezilidského soužití. Zaměření na samostatnost práce a nedostatečné zaměření na kooperaci, vyjádření solidarity, přirozenou touhu si pomáhat.

Nevyváženost v interakcích mezi žáky a učiteli. Neumožňuje žákovi rozvinout partnerský vztah směrem k učiteli. Dává prostor ke vzniku haló efektu, kdy jsou všechny děti brány stejně, bez ohledu na jejich individuální zvláštnosti a schopnosti.

Dále sem patří **spoutávání tvořivé invence žáků**, **netolerance vůči odchylkám a individuálním zvláštnostem** a **přecenění vnější disciplíny a regulace na úkor utváření vnitřní autoregulace**. Tento způsob může vést k utváření agresivní, labilní a vypočítavé osobnosti.

Z výše uvedeného je patrné, že nelze hledat viníka pouze na straně Romů, ale ani pouze na straně vzdělávacích institucí. K úplnému odstranění bariér zřejmě nedojde nikdy, ale je potřeba vynaložit hodně úsilí k jejich zmírňování, bez kompromisů, ústupků, ale hlavně bez navázání partnerské komunikace není posun možný.

3.2 Systém v zdělávání

V České republice je systém vzdělávání rozdělen na primární (základní), sekundární (střední) a terciární (vyšší odborné a vysoké školy). Preprimární vzdělávání (předškolní) není zatím povinné. Většina rodičů své děti do mateřských škol posílá. Je ale stále mnoho dětí, zejména romských, které předškolním vzděláváním neprojdou a jejich šance na úspěšný vstup do základního vzdělávání se snižují, což potvrzují i výzkumy. Nedostatečná předškolní příprava je často zmiňována jako jeden z velmi silných faktorů pozdější školní neúspěšnosti romských žáků. Ministerstvo školství plánuje povinnou docházku do předškolního ročníku mateřské školy, to však samo o sobě situaci zcela nevyřeší. Již dnes se potýkáme s velkým nedostatkem volných míst v mateřských školách, nedojde-li tak k rozšíření kapacit mateřských škol, nebude kam děti umisťovat.

Jistou nadějí je zřízení předškolních klubů. Poslanecká sněmovna však schválila pro dětské skupiny takové podmínky, které u mnoha z nich povedou k jejich likvidaci. Tyto subjekty musí totiž splňovat často pro ně nereálné technické normy. Stálo za úvahu, zda je důležitější spolupracovat s těmito subjekty, které pracují s romskými i neromskými dětmi

a snaží se odstraňovat právě výše uvedené překážky, jež sepsali úředníci na ministerstvu, nebo zda je důležitější mít samostatnou místnost na převlékání a bezdotykové baterie u umyvadla. (Člověk v tísni, 2015)

3.2.1 Předškolní kluby pro romské děti

Předškolní kluby jsou určeny zejména dětem ve věku 3-6 let ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, které nenastoupily do mateřské školy. Tyto kluby jsou většinou organizovány neziskovými organizacemi, zejména organizací Člověk v tísni. Aktivity poskytované těmito kluby se velmi podobají aktivitám v mateřských školách. Cílem těchto klubů je úspěšné zapojení dítěte do hlavního vzdělávacího proudu a velmi podstatné je i přizvání rodičů k těmto aktivitám. V návaznosti na předškolní kluby vznikají i kluby matek, kde získávají nové zkušenosti o výchově a vzdělávání dětí. Další výhodou je informování formou přednášek o různých zaměstnáních, o náležitostech jednání s úřady, či o sociálním poradenství. (Člověk v tísni, 2015)

3.2.2 Mateřské školy

Přínos předškolního vzdělávání a pozdější vliv na úspěšnost dítěte v základní škole je nesporný a značný, na čemž se odborníci shodují. Cílem předškolního vzdělávání je rozvoj dítěte v oblasti rozumové, citové, tělesné, dále se dítě učí osvojit si základní normy a pravidla chování, základní hodnoty a učí se mezilidským vztahům. Dětem, které nemají v rodině podnětné prostředí, napomáhá předškolní vzdělávání vyrovnávat nerovnoměrný vývoj a popřípadě poskytovat speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. (zákon č. 561/2004 Sb.)

V otázce vzdělávání Romů je problematická právě velmi nízká návštěvnost předškolního zařízení. Balvín (1997, s. 70) charakterizuje problematiku nízké návštěvnosti mateřských škol romskými dětmi neochotou romských rodičů přispívat na předškolní vzdělávání svých dětí, jelikož dříve byli zvyklí, že bylo zdarma. Dalším důvodem je podle něho i to, že rodiče zkrátka nemají potřebu své děti do těchto zařízení posílat a pro některé rodiče se jeví jako problém i pouhá skutečnost, že musí ráno s dítětem vstát, odvést ho do

školky a odpoledne jej vyzvednout. Říčan (1998) uvádí, že pro budoucí vzdělávání romského dítěte je mateřská škola velmi důležitá z hlediska rozvoje komunikace, odbourávání jazykových bariér, osvojení si hygienických návyků, navázání kontaktu a přátelství s ostatními dětmi, naučí se pracovat s knížkami, rozvíjí motoriku apod. Mateřská škola tak pomůže romskému dítěti vykompenzovat to, co v rodině nemá, čeho se mu v ní nedostane, což mu pomůže zmírnit rozdíly mezi ostatními dětmi a ulehčí mu tak vstup do základního vzdělávání. Kaleja (2013) zmiňuje jeden z důvodů, proč romské děti již nenavštěvují ve větším počtu klasické mateřské školy. Před rokem 1989 bylo předškolní vzdělávání bezplatné a Romům dostupnější, po revoluci se toto změnilo a většina malých Romů tak přišla o možnost předškolního vzdělávání. Nečas (1999) hovoří podobně jako Balvín a Kaleja, rovněž poukazuje na to, že jakmile přestaly být mateřské školy bezplatné, je většina romských dětí odkázána na rodinnou předškolní výchovu, která se odehrává v podmínkách nevyhovujícího bydlení, životosprávy, a není tak zajištěna dobrá příprava na školu. Výzkumy však poukazují na nutnost vytvoření podmínek pro předškolní přípravu romských dětí. Je potřeba řešit problematiku nejen z kapacitních a ekonomických hledisek, ale i z hlediska práce s romskou komunitou a přesvědčení o nutnosti takového vzdělávání. Šotolová (2000) hovoří o nutnosti navýšení počtu romských dětí v mateřských školách, respektive o vytvoření nástrojů, které by k tomuto navýšení vedly. Zastává názor, že romské děti by měly navštěvovat předškolní zařízení minimálně dva roky.

3.2.3 Přípravné třídy

Přípravné třídy vznikají s podporou MŠMT ČR dle ustanovení § 47 zákona č. 561/2004 Sb. (Školský zákon), kde je vymezeno, za jakým účelem tyto přípravné třídy vznikají. Přípravné třídy, někdy nazývané jako nulté ročníky, jsou určeny především dětem předškolního věku ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Náplní těchto ročníků není předávat dětem s předstihem učivo prvního ročníku základní školy, ale rozvíjet takové schopnosti a dovednosti, aby byly děti na školu lépe připravené. V těchto třídách se pracuje s menším počtem dětí, umožňuje to individuální péči ze strany pedagogů. Přípravné ročníky však nejsou všude samozřejmostí, což je na škodu všem snahám o zvyšování šancí pro romské děti. Není to však jediné negativum. Patří sem také stejné důvody, jako u vzdělávání v mateřských školách. Jelikož přípravné třídy nejsou povinné, mnoho romských rodičů

neposílá své děti do těchto tříd pravidelně a někteří rodiče je do těchto tříd neposílají vůbec, přestože jsou v jejich blízkosti. Přestože výzkumy prokazují lepší výsledky romských dětí po absolvování přípravné třídy v základní škole, nejsou u některých politiků a aktivistů názory na přípravné třídy pozitivní. Někteří odpůrci poukazují na prohlubující se trend segregace. Argumentují tím, že přípravné ročníky navštěvují v drtivé většině romské děti, vzniká tak segregovaný vzdělávací proud, který bude neslučitelný s hlavním vzdělávacím proudem. Ve srovnání s tříletým vzděláváním v mateřské škole se však jednoletá přípravná třída jeví u romských dětí jako nedostačující. (Šikulová, Košek – Bartošová, 2011)

3.2.4 Základní škola

Podle školského zákona č. 561/2004, Sb. je rodič povinen přihlásit své dítě k povinné školní docházce. U zápisu se pak hodnotí připravenost dítěte na školu, pokud mají pedagogové, či rodiče pochybnosti, mohou odkázat rodinu na vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně, u klinického psychologa, popřípadě jiného odborníka. Již u zápisu, nebo spíše bohužel až u zápisu, se však objeví problém s připraveností romských dětí na školu. Mnohé z dětí se setkávají se vzdělávací institucí poprvé.

Balvín (2001) poukazuje s několika dalšími autory na odborném semináři o práci s romskou mládeží, že zhruba třicet procent romských dětí je vzděláváno v základní škole praktické, dříve nesla tato instituce název zvláštní škola. Jednou z příčin neúspěchu romských dětí na základní škole je sociální zanedbanost a ne mentální retardace, jak se mylně někteří odborníci a část veřejnosti domnívá.

V posledních letech je vytvářen tlak z Evropské unie, od romských aktivistů a části odborné veřejnosti na zrušení specializovaných škol a tříd, které byly v minulosti nazývány zvláštními, dnes praktickými školami, a snaží se o co nejvyšší zapojení romských dětí do hlavního vzdělávacího proudu. Naproti tomu odborníci, kteří s těmito dětmi pracují, poukazují na nesmyslnost takové „násilné“ integrace za stávajících podmínek ve vzdělávacím systému. Pokud se skutečně těmto dětem nebude nikdo věnovat od útlého věku, nebude navštěvovat vzdělávací instituce v předškolním věku, pak opravdu tyto děti na základních školách prospívat nemohou, i kdyby skutečně mentálně retardované nebyly. Současná praxe je nejlepším argumentem pro toto tvrzení. Odborná poradenská pracoviště odmítají

ve sporných případech, tedy zvláště u romských dětí, diagnostikovat sníženou mentální úroveň, dítě nastoupí do prvního ročníku základní školy, tento ročník nezvládne, ročník opakuje, dostává se opět do jiného kolektivu, straní se dětí, pedagogů, i s pomocí asistenta pedagoga není schopné látku obsáhnout. Zatímco se děti v první třídě naučí všechna písmenka a počítají do dvaceti, tyto děti jsou v drtivé většině schopné číst samohlásky a několik slabik, počítají do pěti. Zde je podle odborníků nebezpečí právě v tom, že dítě pojme ke škole nedůvěru, nezažívá v kolektivu lepších dětí téměř žádný úspěch. Z rodiny se mu většinou podpora ve vzdělávání také nedostane a dítě ztrácí motivaci ke vzdělávání ještě mnohem dříve. Základní vzdělávání není schopen ukončit v devátém ročníku, čímž se jeho šance na střední vzdělávání také výrazně snižuje, je-li vůbec nějaká.

Není výjimkou, že Romové se domáhají vzdělávání svých dětí na praktických školách sami. Dnes to již nelze jen na základě rozhodnutí rodičů, ale je zapotřebí i vyšetření v odborném poradenském zařízení. Pro Romy je tato varianta výhodnější i z důvodu menších nároků na vědomosti dětí, jejich děti se zde cítí lépe, zažívají pocity úspěchu a to hraje pro Romy velkou roli. Nemají takovou obavu z odcizení od rodiny.

Kovaříková (1998) popisuje problematiku romského žáka během školní docházky. Říká, že romské děti, které zvládají vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu, nemívají na prvním stupni základní školy výraznější problémy. Ke zvratu většinou dochází až na druhém stupni. Romské děti zde většinou ztrácí zájem o školu, vzdělávání jim přijde zbytečné, což je v souladu s názorem rodiny. Často již z dětských úst zaznívá, že budou zaměstnáni na Úřadu práce. Z toho je patrné, že škola je pro ně přítěží a nemusí se tedy zbytečně snažit. Svou roli tu sehrává i dřívější nástup puberty, ale také specifické romské rysy. Velmi silným faktorem je i extrémně vysoká absence, oproti vrstevníkům až trojnásobná. Toto všechno má za následek nižší šance na další vzdělávání na učilišti, střední škole a celkovém uplatnění ve společnosti.

4 Motivace romských dětí ke vzdělávání

Pojem motivace nenajdeme v psychologii pod jednotnou definicí, autoři odborných publikací definují tento pojem různě. Jednou z nejznámějších definic je definice P.T. Younga, který uvádí, že motivace je *„procesem vzbuzení nebo podnícení chování, udržení činnosti v běhu a jejího usměrňování do určité dráhy.“ (Mrkvička, 1971, str. 13).* Motivace je proces vedoucí k určitému cíli, na počátku takového procesu je motiv, jenž celý proces spouští. Motiv je tedy jakousi *„pohnutkou k činnosti, činitel usměrňující chování k určitému cíli“*. (Švancara, 1979, str. 131).

Romové mají své specifické vlastnosti a rysy, což se samozřejmě projevuje ve všech oblastech jejich života, tedy i ve vzdělávání. Romské dítě je třeba motivovat ke vzdělávání mnohem více než neromské dítě, vztah Romů k „našemu“ typu vzdělávání je většinou negativní, podezřívavý, či lhostejný, o čemž se dočteme v předešlých kapitolách. Mnozí je berou jako něco, co jejich děti od komunity vzdaluje. Na druhé straně i škola musí respektovat zvláštnosti těchto dětí a snažit se o co největší pochopení těchto zvláštností. Nadále pak může škola využít těchto znalostí k co nejlepšímu rozvoji těchto dětí. Pokud škola a pedagog znají tato specifika, umožní jim to lepší práci s romskými dětmi a potažmo s celou rodinou, neboť bez kontaktu s rodinou nelze očekávat velký úspěch. Pokud není dítě ke vzdělávání dostatečně motivováno rodinou, pak je tento úkol na bedrech vzdělávací instituce, respektive pedagoga. Rodina je ve vzdělávacím procesu velmi důležitým prvkem, proto je třeba rozumět i principům, na jakých romská rodina funguje, znát odlišnosti výchovy v romské rodině, což se bezpochyby do chování dítěte ve škole promítá. Dalším významným aspektem jsou i zvláštnosti dětí samotných, to, co nám může připadat jako nepřípustné chování, může být pro romské dítě přirozeným. Bez těchto poznatků, se kterými musí pedagog pracovat, nemůže očekávat dobrou spolupráci dětí, což v důsledku znamená i malý úspěch při vzdělávání romských dětí.

4.1 Osobnost pedagoga

„Učitel je často přirovnáván k umělci, který formuje nejkřehčí hmotu ve vesmíru – dětskou duši.“ (Balvín, 2004, str. 16)

Osobnost pedagoga je v edukačním procesu jednou z klíčových věcí, jež mohou tento proces ovlivnit pozitivně i negativně. Pedagog by měl bezesporu být kompetentní po stránce pedagogické a odborné. Pro romské děti samotné je však důležitější jeho stránka osobnostní. Kaleja (2013) se domnívá, že z hlediska motivace je u romských dětí rozhodujícím faktorem osobnost pedagoga. Pokud pedagog není osobností, kterou tyto děti uznávají, pak může používat sebelepší metody výuky, ale bez většího efektu. Naproti tomu, pokud se děti setkají s takovým učitelem, který pro ně skutečnou osobnost představuje, může se s dětmi propracovat k efektivním výsledkům.

Kaleja (2011. str. 48) popisuje určitý soubor kvalit, jež si děti a rodiče u pedagoga oceňují. Tyto kvality souvisí s jeho charakterem, sociálním cítěním, temperamentem, pevnou vůlí a intelektovou stránkou. Dále vymezuje kompetence pedagoga romských žáků. Mezi tyto kompetence řadí Kaleja:

Znalost etnika. Pedagog zná specifika romského etnika, problematiku existenčních záležitostí. S těmito znalostmi je blíže romské komunitě. Vzájemným působením se rozvíjí vlastní národní identita, jež pedagog harmonicky ladí s výchovou a porozuměním jiným lidem.

Znalost základů jazyka minoritní společnosti. Zájmem o etnický jazyk ukazuje dětem, jaký postoj zaujímá k jejich romské kultuře.

Ochotu poskytnout primární znalosti o kultuře etnika. Znalost kultury je možné zahrnout do vzdělávacího procesu modifikací vzdělávacího programu.

Přísnou spravedlnost vůči všem. Vyjadřování názorů a postojů adresované všem dětem bez rozdílu.

Prosociální charakter řešení výchovně vzdělávacích problémů. V případě řešení problémů navázat otevřenou a upřímnou komunikaci s dítětem.

Citlivou komunikace s rodiči. Budovat pozitivní a partnerský vztah s rodinou. Efektivní komunikace je možná pouze na základě oboustranného pochopení a důvěry.

Vycházíme-li z předpokladu, že romské dítě nebývá často ve škole úspěšné, pak je na pedagogovi, aby zaměstnával dítě takovým způsobem, aby alespoň částečně pocítilo, co je to zažít úspěch ve škole. Chválit ho i za nepatrný intelektuální výkon.

Štocková (1999) popisuje určitou hierarchii postojů, jež by měl pedagog při edukačním procesu zachovávat.

Motivace je na prvním místě. Učitel musí vycházet z jeho duševních vlastností a respektovat jeho osobnost. Probouzet v dětech potřebu vyjadřování, zaujetí stanoviska, angažovanosti.

Výchova na druhém místě. Výchova je něco, co v nás zůstane, když zapomeneme, co jsme se naučili.

Vzdělání na třetím místě. V případě potřeby by neměl pedagog respektovat, co požadují osnovy, ale redukovat je na potřebnou míru, dle náročnosti, což se týká zejména českého jazyka. Měl by tolerovat i nedostatečnost ve vyjadřování romských žáků, s přihlédnutím k malé slovní zásobě.

Úspěšnost pedagoga tedy spočívá ve znalosti psychiky romského dítěte, znalosti jejich kultury, osobnostních rysech. Mnoho úspěšných pedagogů potvrzuje, že pokud jsou k dětem upřímní, přátelští, naslouchají jim, aktivně se zajímají o jejich problémy a radosti, pak je práce s těmito dětmi bez problémů. Pokud se dítě setká s pedagogem, který dítě neustále kárá, že nemá pomůcky, je špinavé, nemá zaplacený výlet, vyhrožuje udáním na odbor sociální péče, nezajímá se o jejich problémy, nenaslouchá jim, nebo se jich i štítí, pak je práce s nimi velmi náročná a není výjimkou, že děti svým chováním donutí učitele k opuštění místa.

Balvín (2005), Navrátil a Mattioli (2001) se víceméně shodují, že některé postoje pedagogů znemožňují efektivní práci s romskými dětmi. Patří sem např. používání převážně autoritativních metod, nadřazené postavení učitele, který málo podporuje samostatnost a tvořivost dětí, malá osobní angažovanost učitele, nedostatečně poznaná specifika Romů, včetně kultury, zvyků, životních hodnot. Edukační proces vedený bez hlubšího poznání a respektování osobnosti dítěte, jeho specifických zvláštností a rodiny.

Pedagog by měl také pěstovat v dětech sebeúctu. Romské děti často o svých kořenech, o původu Romů mnoho nevědí. Zde má učitel velký prostor k zaujetí dětí a posléze k rozvoji jejich vlastní identity. Je dobré dětem předkládat příklady Romů, kteří nějak vynikli, něčeho dosáhli, to se týká nejen osobností starších, ale i osobností této generaci bližší. Ne vždy si však Romové přejí, aby se ve škole děti učily o romské kultuře, některé rodiny se k této kultuře nehlásí. Pedagog, který zná a zajímá se o rodinné zázemí dítěte, by měl k těmto věcem citlivě přistupovat. (Rous, 2003) Rous dále upozorňuje na to, že někteří Romové jsou

nedůvěřiví k těmto jedincům, kteří vynikli v nějaké oblasti. Velká část těchto jedinců se také od komunity distancovala. Tito jedinci, kteří se začlenili do společnosti, jsou také často terčem poznámek, že si hrají na něco, co nejsou, chovají se jako „gádžové“, apod.

Škola, respektive pedagog, je však podle Balvína povinna nejprve nabídnout obsah a metody výuky, jež odpovídají filozofii výchovy k multikulturalismu a interkulturalismu. To znamená, že škola musí prezentovat takové metody výuky a výchovy žáka, které zastupují romskou kulturu a rozvíjejí romství. Teprve v procesu výchovy se teprve mladý romský člověk rozhodne, zda se emancipuje nebo asimiluje s majoritní společností a její kulturou. Na základě Listiny základních práv a svobod nemůže být romský žák nucen k přejímání romské kultury pod nátlakem. (Balvín, 2007)

Rozhodně tedy nelze konstatovat, že výchova k romství se stane určitým diktátem pro romské děti. Někteří rodiče si nepřejí, aby je učitel seznamoval s informacemi o Romech, kultuře, tradicích. V praxi se to nestává často, ale i s tímto by měl pedagog počítat a vycházet ze znalosti dětí, rodin, se kterými pracuje, což je možné jedině navázáním vzájemné komunikace založené na důvěře.

4.2 Odlišnosti a vývojové zvláštnosti romského dítěte

Vágnerová (2004) uvádí některé charakteristické rysy osobnosti romského žáka.

Romské dítě je **snadněji vzrušivé, výbušné a impulsivní**, emoce prožívá intenzivněji a nedokážou je tak dokonale ovládat, z nedostatečného sociálního učení vyplývají i potíže v chování. Romské děti se **nechovají podle pravidel majoritní společnosti**, protože neodpovídají pravidlům romské komunity. Dítě pak necítí vinu, neshledává své činy jako prohřešky, neboť to neodporuje jeho vnitřním normám, potrestání tak vnímá jako nespravedlivé. **Romským dětem chybí sebecítění a sebepoznání,** nezkoumají vlastní prožitky, ani se jimi nezabývají. Berou svou osobnost jaká je, je daná, nemají žádný ideální model sebe sama. Romské děti jsou zaměřené na přítomnost, budování identity je tak z tohoto hlediska zbytečné. Tyto děti **nemají velkou schopnost empatie**, hlubšího vcítění do druhých lidí a jejich pochopení. Toto se projevuje extrovertností, snadnějším navazováním kontaktů, které jsou ale nediferencované a bez hlubších vazeb. **Myšlení je infantilně emotivní,** motivováno na přítomný prožitek a užitek. Jsou schopni řešit situace uspokojující jejich

potřeby, či potřeby rodiny, je-li úkol mimo rámec osobní užitečnosti, pak je pro dítě těžko pochopitelný. Děti nejsou příliš tvořivé, nemají ani potřebu získávat cokoli, co nepřináší osobní zisk. Nejsou trpělivé, ani svědomité. Vnitřní mechanismy regulování práce ve škole závisí na emočním ladění dítěte, převládá u něho větší potřeba příjemnosti. Vědomí povinnosti se u nich rozvíjí nedostatečně a pomaleji. Volní autoregulace je slabá, je-li vůbec. Při vyučování bývají často jen pasivními účastníky. Povinnou školní docházku přijímají často stejně formálně, jako ostatní normy majoritní společnosti.

Bartoňová (2005) doplňuje výše uvedené rysy o některá vývojová specifika romských dětí. Řadí sem například **omezenou schopnost komunikace**, vzhledem k nepodnětnému jazykovému prostředí. Odlišné **vnímání**. Vnímání je pomalejší, častá jsou poškození zrakového, sluchového vnímání nebo snížený intelekt. Nedostatečnou aktivitou v oblasti zrakového vnímání vzniká problém s pozorností, diferenciací, analýzou a syntézou. Nedostatečně vyvinutý fonematický sluch pak působí potíže při čtení a vývoji řeči. V neposlední řadě i odlišné **myšlení**. Romské děti je nutné vést od konkrétní operace, přes poloabstrakci až k abstrakci úplné. Nové poznatky je nutné vykládat velmi zjednodušeně a podložit je názorným příkladem. Těžkopádnost v osvojování nových pojmů a pravidel má příčinu v prostředí neplnohodnotného smyslového poznávání, nedostatečném rozvoji řeči a omezené činnosti.

Rous (2003) charakterizuje specifika psychiky romského dítěte. **Malá vytrvalost a trpělivost**. Pokud dítěti něco nejde nebo to trvá dlouho, propukne vztek, v práci nepokračuje. **Slabá vůle**. Neumějí chtít, snadno se vzdávají. **Strach**. Tento strach má kořeny v historii Romů, jelikož byli neustále pronásledování, cítí se lépe ve skupině. Být sám je pro ně nebezpečné. Jednotlivec se většinou chová zbaběle, teprve když cítí sílu skupiny, je silnější. Na strach často reagují únikovým jednáním nebo agresí. Mají strach z lékařských ošetření a smrti. Při práci s těmito dětmi je nutné neustále je ujišťovat, že jsou v bezpečí. **Nespolehlivost. Nesamostatnost**. Rozpor mezi tím, co je žádáno v romské komunitě, nerozhodovat se sám, a co vyžaduje škola – samostatnou práci, bez napovídání, společného rozhodování. Dítě je zmatené. **Slabá schopnost zobecnění a abstraktního myšlení**. Souvisí to s jejich jazykem, romština téměř nezná obecné pojmy. **Komplex méněcennosti**. Romové trpí pocitem nepřijetí. Svou nejistotu odbourávají nadutostí, vychloubáním, lhaním, primitivní brutalitou, strháváním pozornosti, což může být u některých dětí až chorobné.

Říčan (2000) popisuje romské děti ve škole jako živější, temperamentnější. Upozorňuje na to, že tyto děti se hůře ukazňují, často vykřikují, apod. Dále Říčan poukazuje na horší soustředění a slabou úmyslnou pozornost. Je zde potřeba častějších přestávek, kdy si mohou zacvičit, zakřičet si a zazpívat. Romské děti označuje jako hravé, bezprostřední, mazlivé a přítulné.

Zná-li pedagog odlišnosti a potřeby romských dětí, pak je nutné využít je k motivaci ke vzdělávání. Příznivá atmosféra, vztah pedagoga a žáků, otevření školy rodině a vzájemná komunikace, zapojení romských asistentů, to vše jsou jistě pozitivní kroky. Také znalost vývojových odlišností romského dítěte umožní pedagogovi vést a upravovat vyučování tak, aby dítě cítilo jistotu, zadaným úkolům rozumělo. Projektové vyučování, práce ve skupinách, častější střídání aktivit, názorné vyučování, postupy od konkrétních problémů k poloabstraktním až abstraktním. Zvyšovat motivaci a sebevědomí dětí vystavováním jejich prací nejen ve škole, ale i před širokou veřejností, dávat jim možnost prezentovat svá vystoupení, apod., to vše by se dalo zahrnout do problematiky motivace. Tato práce se však zaměří na aspekty, které souvisí s romskou kulturou, s prvky, které jsou dětem blízké, probouzí v nich přirozený zájem a chuť s nimi pracovat.

4.3 Mezipředmětové vztahy

S termínem mezipředmětové vztahy se v rámci edukačního procesu setkáváme často. Aniž bychom znali přesné definice tohoto termínu, je už z názvu patrné, že jde o jakési propojování učebních předmětů, znalostí a vědomostí žáků, které znají z některých předmětů a dokáží je logicky využít i v předmětech jiných, posléze v praktickém životě. Tato kapitola se okrajově zabývá mezipředmětovými vztahy, zejména jako další možností zlepšení motivace pro žáky v edukačním procesu.

V pedagogickém slovníku se setkáme s následující definicí mezipředmětových vztahů: „*Mezipředmětové vztahy jsou vzájemné souvislosti mezi jednotlivými předměty, chápání příčin a vztahů, přesahujících předmětový rámec, prostředek mezipředmětové integrace*“. (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, str. 124)

Stadlerová (2001) hovoří v rámci tématu mezipředmětových vztahů o nutnosti chápání vzdělávacího procesu jako procesu vrstvení, propojování, překrývání zkušeností a poznatků.

Vyučovací předměty nejsou ohraničené subjekty se svými obsahy a cíli a neměli bychom k nim takto přistupovat. Stadlerová dále zmiňuje možnost vytváření námětových celků, které lépe propojí látku více předmětů, tím také dojde k lepšímu plnění výchovně vzdělávacích cílů.

Mezipředmětové vztahy také mohou vnést do edukačního procesu ještě jinou pozitivní věc, a to motivaci. Propojením učebního předmětu s předmětem, kde žák může uplatnit vlastní kreativitu, vnést své pocity a názory je neoddiskutovatelně přínosné pro vzdělávání. V předchozích kapitolách bylo několikrát uvedeno, že právě uvědomění si sebe sama, vlastních pocitů, možnost se kreativně projevit je zejména pro romské děti a jejich další vzdělávání velmi důležitým aspektem.

5 Artefiletika

„Pojem artefiletika odvozujeme z latinského „ars“, „artis“, což znamená umění a dále z řeckého kořene „fil“ vyjadřujícího příznivý postoj („mít rád“). V tomto případě se týká filetického pojetí výchovy, jež je založeno na respektování osobních zkušeností i potřeb žáků a směřuje k jejich intelektuálnímu a morálnímu rozvoji prostřednictvím reflektivní komunikace.“ (Slavík, 2001, str. 12) Slavík také uvádí, že lze kořen „fil“ spojovat i s latinským významem tohoto slova - tkanina, síť, jež symbolicky odkazují na spojování vztahů a souvislostí.

„Artefiletika je pedagogická disciplína, která využívá podobné postupy jako arteterapie v oblasti výchovy, rozvoj pozitivních rysů osobnosti a prevence psychických a sociálních patologií. Podporuje spontánní expresivitu, zaměřuje se na zážitkovou stránku tvorby. Rozvíjí citlivost a vnímavost vůči estetickým kvalitám života, tvořivost, citlivost vůči světu a vztahům. Využívá kultivující potenciál osobní a skupinové reflexe.“ (Stiburek, 2000, str. 36)

„Artefiletika je reflektivní, tvořivé a zážitkové pojetí vzdělávání a výchovy, které vychází z vizuální kultury nebo jiných expresivních kulturních projevů (dramatických, hudebních, tanečních).“ (Slavíková, Slavík, Hazuková, 2000, str. 10)

Artefiletika je specifické pojetí výtvarné výchovy, které se prosadilo až po revoluci v roce 1989. Respektuje individualitu žáka, klade důraz na komunikaci se žákem ve výtvarném projevu za pomocí dialogu nebo výtvarných prostředků. V anglicky mluvících zemích nazývají tento přístup zaměřený na žáka jako „student - centered“. (Slavík, Škaloudová, 2015)

Artefiletika je založena na dvou propojených aktivitách, jimiž jsou exprese a reflexe. Exprese jako tvůrčí projev a reflexe jako náhled na zažité a vytvořené. Důležitým cílem artefiletiky je podpora pozitivní prevence, rozvoj tvůrčího a prosociálního chování, s jejich pomocí pak snižovat pravděpodobnost vzniku sociopatologií a psychopatologií. (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2007)

5.1 Kořeny artefiletiky

Z výše uvedených definic artefiletiky je patrné, že má své kořeny v estetické a výtvarné výchově, arteterapii. Svým přístupem také vychází z pedagogického směru, jenž je nazýván pedagogický konstruktivismus.

5.1.1 Estetická a výtvarná výchova

Uždil (1988) ve svém díle píše, že už Jan Ámos Komenský se zamýšlel nad tím, s jakými duševními funkcemi je spjat výtvarný projev dítěte, jaký je jeho přínos pro rozvoj mladé osobnosti a k čemu může cílit jeho výchovné vedení. J. J. Rousseau se též přikláněl k myšlence, že umělecký proces může být oporou smyslového vnímání. H. Read dokonce hovořil o uměleckém modelu pro veškeré vyučování a výchovu. Uždil také hovoří o nereflektovanosti a nepsychologičnosti uměleckého modelu. Společnost uznává jen oficiální model akademismu a bere jej jako nadčasový. To se pak odráží i ve výtvarné výchově. *„Společnost nereflektuje vývoj umění, nedbá o skutečné zájmy žáků, o jejich autentické vidění světa, o nevizuální přístupy k realitě. Nepsychologičnost se jeví tedy v tom, že výcvik, jemuž se má dítě podrobit, je nedostatečně uvážen z hlediska svého významu pro rozvoj žákovy osobnosti.“* (Uždil, 1988, str. 144)

Slavík (1997, str. 160-166) uvádí čtyři odlišné způsoby, jakými je u nás výtvarná výchova chápána. Tyto způsoby ve svém důsledku předávají znalosti a dovednosti, ale liší se požadavky, zaměření a hlavně podstata těchto pojetí výtvarné výchovy.

Art – centrické pojetí. Klade důraz na uměleckou gramotnost, což znamená porozumění významu uměleckého výrazu, hudebního, výtvarného, dramatického, apod. Dalším cílem tohoto pojetí je aktivní podněcování zájmu o umění a kulturu, posilovat vazby mezi profesionální uměleckou tvorbou a výtvarnou výchovou. Art-centrické pojetí se zaměřuje na estetickou a uměleckou tvorbu.

Video – centrické pojetí. Upřednostňuje vizuální aspekty výtvarného pojetí a kognitivní procesy s ním spojené. Toto pojetí vyžaduje gramotnost vizuální. Vyžaduje tedy na jedinci vizuální uvažování, komunikaci a nacházení systému obrazných symbolů a znaků. Video – centrické pojetí je soustředěno na formu.

Gnozeo – centrické pojetí. Toto pojetí vnímá výtvarnou výchovu a výtvarný proces jako prostředek, jenž vede jedince k individuálnímu způsobu poznávání světa a vlastní pozice v tomto světě. V gnozeo – centrickém pojetí je důležitá každodenní zkušenost vzdělávaného jedince.

Animo – centrické pojetí. Toto pojetí využívá jako prostředek tvůrčí expresi - autorský výtvarný výraz. Tvůrčí exprese slouží k objevování vnitřního světa a sebepoznání jedince jako autora i recipienta výtvarného projevu. Z tohoto pojetí vychází artefiletika.

5.1.2 Artefiletika a arteterapie

Arteterapie

„Arteterapie je psychoterapeutická disciplína, která cíleně a systematicky využívá umělecké aktivity, především výtvarné projevy, k léčbě psychických a sociálních problémů.“ (Slavík, Škaloudová, 2015)

Potměšilová a Sobková (2012) definují arteterapii jako léčebný postup, jenž využívá výtvarný projev jako hlavní prostředek poznání a ovlivňování lidské psychiky a také mezilidských vztahů.

Stiburek (2000) vymezuje společné a odlišné znaky artefiletiky a arteterapie. **Společnými stránkami** artefiletiky a arteterapie je **oblast cílů**. Zaměření na sebepoznávání, na rozvoj sociálních kompetencí žáka prostřednictvím uměleckých výrazových prostředků. Dále **oblast metod**. Zaměření na poznávání prostřednictvím umělecké výrazové hry propojené s reflektivním dialogem. **Rozdíl** mezi artefiletikou a arteterapií vidí Stiburek v tom, že se arteterapie soustřeďuje zejména na léčbu psychiky a artefiletika na vzdělávání žáka, na jeho výrazovou kultivaci a na rozvoj umělecké tvořivosti.

5.1.3 Artefiletika a pedagogický konstruktivismus

Artefiletika přejímá svůj přístup od tohoto pedagogického proudu. Pedagogický konstruktivismus se staví do opozice tzv. transmisivnímu pojetí výuky. Transmisivní pojetí výuky je založené na předávání definitivního obsahu žákovi, žák je v tomto případě pouze pasivním příjemcem informací, jde tedy o jakési „tebeučení“. Pedagogický konstruktivismus

se však snaží o opak, o „sebeučení“. Podněcuje a podporuje vlastní aktivitu žáka, sociální komunikaci, tvorbu, rozšiřování a přetváření vlastních poznatků, kritické posuzování. (Slavík, Wawrosz, 2004)

Průcha a kol. (2001) definují pedagogický konstruktivismus jako teorii, která zdůrazňuje aktivní roli subjektu (žáka) v pedagogických procesech. Subjekt tak spojuje útržky informací z vnějšího prostředí do smysluplných struktur, s nimiž provádí mentální operace podmíněné odpovídající úrovní jeho kognitivního vývoje.

Z pedagogického konstruktivismu nepřejímá artefiletika pouze přístup, ale také některé pojmy – umělecké dílo, prop, prekoncept, sociokognitivní konflikt, koncept a další.

Umělecké dílo

Artefiletika předpokládá umění všude kolem nás. Umělecké dílo se stává dílem tehdy, kdy s ním do vztahu vstupuje člověk, který to dílo vnímá, ztvárňuje a chápe. Tento vztah definuje Slavík jako „výrazovou hru“, jinými slovy lze říci, že má-li se nějaký předmět nebo dílo stát pro žáka uměním, má pro něho smysl teprve ve chvíli, kdy se stane předmětem jeho umělecké výrazové hry a činí z něho tak spolutvůrce tohoto díla. (Slavík, 2001)

Chvatík (2001) píše, že umělecké dílo ožívá díky naší recepční aktivitě, otvírá nám svůj svět, a tím ovlivňují náš pohled na svět skutečný.

Prop

Prop je cokoli konkrétního, co nám umožňuje vnímat naše smysly, s čím můžeme duševně i fyzicky zacházet (hudba, panenka, kámen,…). Prop je objekt, sloužící jako opora při tvorbě fikčních světů. (Červenka, 2003)

Fikční svět

Prostřednictvím propů se žáci dostávají do fikčního světa. Fikční svět je podle Slavíka (2001) dějištěm pro duševní výraz (či obraz), jež je, za určitých podmínek, vnímán jako substituce aktuální skutečnosti jinou skutečností. Například kousek dřívka se může stát loutkou, pomocí našeho dramatického či výtvarného projevu se mohou naše skryté představy a myšlenky stát určitou skutečností. Zážitek z fikčního světa se tak stává prvním stupněm poznání. Chvatík (2001) uvádí, že umělecké dílo vnímáme jako velmi intenzivní realitu, ale současně si i uvědomujeme její umělost, fiktivnost.

Hermeneutický kruh

Hermeneutický kruh je hlavním vzdělávacím principem artefiletiky. Je to cesta „tam a zase zpátky“. „Tam“ znamená cestu do fikčního světa, neboli první stupeň poznání. Do fikčního světa vchází každý s „předporozuměním“, jež získal ve skutečném světě, ve fikčním světě se mu však nabízejí jiné možnosti, jiné úhly pohledu. Z fikčního světa je potřeba se vrátit, nelze v něm zůstat, aby člověk neupadl do bludů a halucinací. Návrat, tedy „cesta zpět“, nabízí možnost interpretace zážitků z fikčního světa, což můžeme definovat jako druhý stupeň poznání. Cesta tam a zpátky, čili cesta mezi fikcí a realitou je metafora, jež odpovídá pojmu hermeneutický kruh. (Slavík, 1997) Toto dále vysvětluje Mareš (1996) jako návrat k situacím, které jsme vnímali jako příběhy.

Prekoncept

Slavík (1997) píše, že prekoncept je jedinečné pojímání různých obsahů lidského bytí. Každý člověk má jiný prekoncept obsahů života, např. láska, dobro, smutek, atd. Sejdou-li se dva lidé, kteří mají odlišné prekoncepty radosti, dá se říci, že si zpočátku nebudou příliš rozumět. Obsahy těchto prekonceptů se dají interpretovat pomocí slovních i mimoslovních výrazů (kresba, pantomima, řeč, atd.)

Sociokognitivní konflikt

Vyjdeme-li z teorie pedagogického konstruktivismu, pak je sociokognitivní konflikt v podstatě střetnutím různých poznávacích hledisek, jež vznikají na základě reflektivního dialogu a srovnávání prekonceptů zúčastněných osob, v našem případě žáků. Prekoncepty jednotlivých žáků se odlišují a oni nad nimi diskutují, nejde však o diskusi s cílem zavrhnout jeden z prekonceptů, ale o jejich vzájemné obohacování. Zde se otevírá prostor pro pedagoga, který může tento sociokognitivní konflikt využít k odhalení neshod a naopak shod mezi jednotlivými žáky, dále k respektování vzájemných odlišností, odlišnému interpretování, v neposlední řadě je zde prostor pro podnícení k inspiraci, k citovému, motivačnímu i inetelektuálnímu podněcování ze strany pedagoga směrem k žákům. Jedlička (2015) označuje sociokognitivní konflikt jako klíčový prvek konstruktivistického pojetí výuky. Definuje ho jako odhalený rozpor ve znalostech anebo postojích, jenž motivuje své účastníky k poznávání.

Koncept

Během reflektivního dialogu se žáci nejen rozchází, ale také se v něčem shodují. Slavíková, Slavík a Hazuková (2000) tvrdí, že takto nalezené shody lze pokládat za obecněji platné. Tímto způsobem vyselektované poznání poukazuje k interpretačnímu prožitkovému jádru, kde se různé prekoncepty potkávají. Takovému poznávacímu jádru, kolem něhož se sdružují prekoncepty říkáme koncept. Například koncepty, jimiž myslíme lásku, hněv, linie, tvary, barvy, jevy potřebné k životu, apod.

Konceptualizace námětu

Podle Slavíka a Warosze (2004) je konceptualizace námětu vzdělávací a výchovný proces, ve kterém žáci do hloubky poznávají koncepty, jež jsou v námětu ukryté, nástrojem k tomu je propojení reflektivního dialogu s výrazovou hrou.

5.2 Dimenze výrazové hry

Slavík a Warosz (2004) uvádí, že artefiletika se opírá o propojení komunikace s výrazovými aktivitami. Situace, jež společně vytvářejí podobu artefiletického díla, mají mít zejména umělecký a pedagogický charakter. Pouze výjimečně zde záleží na povaze vztahu mezi žákem a dílem. Na tento vztah můžeme nahlížet ve třech dimenzích – umělecké, pedagogické a psychologické, krátce je nazýváme výraz, komunikace a forma. **Výraz.** Výrazové aktivity doprovázejí každé naše jednání, lidské komunikativní jednání a dovednosti. Žák se soustřeďuje na vyjádření svých dojmů, pocitů, myšlenek, nálad či postojů, neklade se zde důraz na krásný výsledek. Jsou zde podporovány techniky sebevyjádření. Pomocí techniky oživeného obrazu se žákovy naskýtá možnost vstupovat do fiktivního světa, znovu z něho vystupovat, vyprávět o zážitcích. **Komunikace.** V této dimenzi jde zejména o mezilidské sdílení zkušeností a zážitků. Pozornost je zaměřena především na srozumitelnost, sdělnost svého výrazového projevu a na to, jak být druhými lidmi pochopen. **Forma.** Zde se žák zaměřuje na výsledek tvorby, ve snaze dovést jej k dokonalosti. Forma spíše vypovídá o individualitě tvůrce, autor se neohlíží na požadavky publika.

5.3 Metody využívané v artefiletice

Artefiletické metody se shodují s metodami arteterapeutickými. Šicková-Fabrici (2002, str. 126-132) uvádí jako základní metody arteterapie, potažmo artefiletiky, imaginaci, animaci, koncentraci, restrukturalizaci, transformaci a rekonstrukci.

Imaginace

Prostřednictvím představ nahlížíme do vnitřního světa žáka, nahlížíme na jeho myšlenky, pocity, problémy, apod. Pomocí představ se tak můžeme vracet k různým situacím, znovu je prožívat, zaujmout k nim jiný postoj, vyhledávat různé spojitosti a zhmotnit je ve výtvarné formě.

Animace

Při této metodě si žák představí, že je nějaká pohádková bytost, zvíře či předmět v jeho výtvarném díle, poté probíhá rozhovor ve třetí osobě, pomocí ztotožnění s určitou postavou tak může žák snadněji sdělovat problematické či citlivé informace.

Koncentrace

Tato metoda slouží k poznávání a porozumění sebe sama, k uspořádání své duše. K takovým osobním projekcím využívá tato metoda mandaly. Mandala je kruhovitý útvar, střed v duši, místo, k němuž se vše ostatní vztahuje. Mandaly vykládáme podle symboliky barev, jejich kombinací, podle symetrie a členění, které u žáka vyvolávají.

Restrukturalizace

Restrukturalizace je jakési spojování dílů do nového celku. Tvoří se nová řešení, přehodnocují se ta původní.

Transformace

Při transformaci neboli přeměně, dochází k přenosu zážitku z jedné umělecké oblasti do jiné. Například hudební dílo ztvárníme pohybově či naopak.

Rekonstrukce

Při rekonstrukci dochází k dotváření díla, které bylo rozděleno na jednotlivé části. Například dokreslování chybějící části fotografie, obrázku, apod.

5.4 Fáze artefiletické výuky

Škaloudová a Slavík (2001) uvádějí, že artefiletická výuka se stává se čtyř částí, podle potřeby je však možné některé vypustit, popřípadě upravit jejich pořadí.

1. **fáze** - realizace rozehřívací aktivity. Rozehřívací aktivita se též nazývá jako „ledolamka“, z anglického výrazu *warm- up* a *ice- breakers*. Tyto aktivity by měly pomoci uvolnění a přechodu z reálného světa do vnitřního světa jedince a připravit jej tak na další fáze artefiletické výuky. Pedagog se do těchto aktivit rovněž zapojuje, posílí se tím pocit sounáležitosti se skupinou. 2.
2. **fáze** - tuto fázi výuky již tvoří výrazová hra, kdy jedinci přechází z reálného světa do světa fiktivního.
3. **fáze** - tato fáze je reflektivní, jedinci se vrací z fiktivního světa zpět a reflektují své zážitky pomocí reflektivního dialogu, či jinou expresivní uměleckou tvorbou. Tato fáze probíhá v kruhu bezpečí, kdy účastnící sedí s pedagogem v kruhu a povídají si o svých zážitcích, dialog není hodnotící, měl by všechny účastníky inspirovat a obohacovat.
4. **fáze** - tato fáze je poslední, uzavírací. Připravuje účastníky na přechod zpět do reálného světa.

5.5 Artefiletika a její využití v edukaci romských žáků

Artefiletika se stává oblíbeným, zatím ne hojně, využívaným prostředkem při práci s romskými dětmi, nejen ve školách, ale i v zařízeních pro volný čas, v nízkoprahových centrech, apod. Proč právě artefiletika? Pro romské děti je atraktivní to, co je jim blízké, artefiletika nabízí vyjádření sebe sama skrze hudbu, tanec, dramatizaci, výtvarné vyjádření, apod. Dále pak pomáhá formovat osobnost jedince, rozumět jinakostem multikulturního světa a mnoho dalšího. Níže jsou uvedeny názory z odborné literatury, jež popisují vliv artefiletiky nejen na romské žáky, ale i obecně na žáky, kteří mají problémy s vyjadřováním, s poruchami emocí a chování, atd.

Umělecká tvorba využívá především neverbální vyjadřovací prostředky, to může velmi pomoci žákům, kteří mají problémy s vyjadřováním. Pedagogové tak mohou lépe žákovi porozumět a žák zase naopak může lépe porozumět vyučujícímu. Žák má příležitost při

umělecké tvorbě se emocionálně, perceptivně, intelektuálně, esteticky i sociálně rozvíjet. (Šicková-Fabrici, 2002)

Artefiletika, stejně jako arteterapie je využitelná i v edukaci dětí s poruchami emocí a chování, u rizikových jedinců ze sociálně znevýhodněného prostředí. Podporuje jejich sebepoznání, sebevyjádření, sebevědomí, dále jej podporuje v rozvoji autoregulačních mechanismů, empatie v prohlubování vztahů a víry ve vlastní schopnosti. Artefiletiku také můžeme vnímat jako preventivní a podpůrnou metodu při řešení výchovných problémů žáků. (Běhounková, 2004).

Artefiletiku lze také využít jako prostředek k překonávání bariér mezi lidmi. Při takových aktivitách lze jedincům nenásilně předávat toleranci a porozumění. Snaží se romským dětem předávat to, co je jim blízké a zvyšovat jim tak jejich sebevědomí. Pomáhá jim to lépe porozumět jinakostem multikulturního světa. Při výtvarných činnostech lze stavět na specifikách romské kultury, je však dobré znát i zvyky konkrétní komunity, z níž dítě přichází, pozorovat vztahy v rodině, konflikty, které se zde řeší. Tyto poznatky se pak dají dobře podchytit a dále s nimi pracovat. Často jsou to však velmi citlivé záležitosti, což je dobré si uvědomovat, a proto k nim také citlivě přistupovat. Při artefiletice lze pracovat i s jevy, které bývají pro romské děti typické, a to je jejich hlučnost, nepozornost a živost. Pomocí akční formy práce, rozmanitého materiálu a technikám se dá celkem dobře udržet zájem dětí o práci, čímž dochází i k utlumení právě těch méně žádoucích jevů při práci. Romské děti dobře reagují na témata jim blízká, z jejich kulturního prostředí. Krátké motivační příběhy pro navození klidné atmosféry by měly být využívat dostatečné nabídky slov a pomáhat tak dětem rozšiřovat slovní zásobu, jež je právě u romských dětí často velmi omezená. U romských dětí se často objevuje i jev opisování, možná ze strachu kreslit jinak než ostatní, při artefiletickém tvoření se však děti nekárají za toto „opisování“, ale lze jej opět využít. Například lze děti seznámit s díly romských výtvarných umělců, hudebníků a motivovat je tak k napodobování motivů těchto umělců, apod. Při artefiletických aktivitách dochází k rozvoji komunikačních schopností romských dětí, lépe dokáží vyjádřit svoje pocity a myšlenky. (Mílová, 2015)

6 Volný čas romských dětí

Volný čas je jedním z velmi důležitých faktorů působících na vývoj dítěte. Může ovlivnit vztahy s vrstevníky, vztahy a postoje k návykovým látkám a další dovednosti potřebné pro život. Říčan (2014) uvádí, že nástup do školy je v podstatě zlomem, kdy se volný čas stane důležitou součástí každého dne. Je to doba, kdy si dítě osvojuje dovednosti, které bude uplatňovat ve společnosti, učí se soutěžit, ale zároveň být solidární. V období pubescence roste podle Říčana význam způsobu trávení volného času. Vhodně zvolené aktivity mohou být dobrým stimulem, pomohou vybít agresi.

Volný čas romských dětí je ve většině případů jiný než u dětí z majoritní společnosti. Stejně jako mají svá specifika v rodině, v přístupu ke vzdělávání a v jiných oblastech, které již byly popsány v předešlých kapitolách, tak i volný čas tráví tyto děti většinou „specificky". Romské rodiny zpravidla vedou své děti k samostatnosti. Rodiče s dětmi nechodí na dětská hřiště, netráví s dětmi čas při sportovních aktivitách, apod. Romské děti nejčastěji tráví svůj volný čas se svými vrstevníky venku. Náplní jejich času není často promyšlená hra, ale prostě dělají, co se zrovna hodí, co je napadne. Tyto děti, právě vzhledem k nevyplnění volného času vhodnými aktivitami, jsou více vystaveni riziku sociálně deviantních jevů.

V České republice je mnoho institucí, které se snaží pomáhat těmto dětem vyplnit volný čas smysluplnými aktivitami či rozvíjet jejich talent. Bohužel tato zařízení nejsou všude těmto dětem dostupná. Pokud tato zařízení nejsou v místě bydliště, pak se pro romské děti stávají nedosažitelnými. Pokud už by rodina odsouhlasila návštěvu takového zařízení, pak je pro ně, i vzhledem k množství dětí v rodině, finančně neúnosné, aby děti za těmito aktivitami dojížděly, byť jen pár kilometrů. V takových oblastech, kde dostupnost volnočasových aktivit pro romské děti není valná, může tato zařízení nahrazovat i škola, respektive kroužky v rámci školy. Zde však vyvstává další problém, a to je opět finanční stránka. Romští rodiče však mají oproti rodičům z majoritní společnosti výhodu. Pokud zažádají na příslušných místech sociálního odboru, pak je možné, aby jim byly volnočasové aktivity jejich dětí proplaceny státem. Bohužel i tato možnost často skončí pouze na neochotě některých rodičů toto zařídit. Ale i škola může být subjektem, který dá romským dětem podněty k aktivnímu trávení volného času. Ze strany školy a potažmo pedagogů je tu, dle mého názoru, určitý prostor k tomu, jak tyto volnočasové aktivity využít i k navázání hlubšího vztahu s romskými dětmi, k vybudování vzájemné důvěry a zlepšení vztahu ke škole jako instituci.

Hájek, Hofbauer a Pávková (2011) se shodují, že větší propojení výuky s volnočasovými aktivitami může být přínosem v podpoře iniciativy, dále motivace a zvládnutí týmové spolupráce. Poukazuje na důležitost dobré atmosféry, kterou by měla škola vytvářet a také prostoru pro navazování kontaktů, které jsou pro trávení volného času určující.

V kapitole o specifikách romské kultury byla zmíněna blízkost Romů k muzice, k tanci, k pohybu. Nemůžeme generalizovat a tvrdit, že všechny romské děti jsou muzikálně a pohybově nadané, nicméně lze konstatovat, že většina těchto dětí tíhne k těmto aktivitám. Pokud se jich neúčastní aktivně, pak velmi ochotně své vrstevníky, kteří tyto činnosti aktivně provozují, následují a stávají se aspoň věrnými posluchači či diváky. Ve své práci se proto zaměřuji na aktivitu, která je u dětí, s nimiž pracuji velmi oblíbená, je pro ně atraktivní a romské děti přitahuje, jedná se o pohybovou aktivitu, jež tyto děti propojují s hudbou - parkour.

6.1 Parkour

Pojem Parkour, někdy označovaný jako Le Parkour je v podstatě označení pro umění pohybu, umění přemístění (l'art du déplacement). Kolébkou parkouru je Francie. Základem této disciplíny je dostat se z bodu A do bodu B bezpečně, plynule a efektivně za použití vlastního těla. Ten, kdo parkour provozuje je nazýván jako traceur, žena traceurka (ve francouzštině tracer znamená načrtnout, vytyčit, slangově – běžet, v angličtině je tracer někdo, kdo hledá cestu). Podle slov samotných parkouristů je však nemožné popsat a vysvětlit, co je to parkour v jedné nebo dvou větách, aby to dávalo smysl. Samotní parkouristé mají několik svých definic tohoto směru. Zakladatelem tohoto směru je David Balle, který je zároveň i propagátorem hlavní myšlenky parkouru: *„Být silný, abych byl užitečný.“*

„Parkour je o užitečnosti, učí lidi, jak si věřit a učí jak být opatrný. Filosofie je vždy postupovat vpřed, nikdy se nezastavit. Pokud někdy budeme mít problémy, stejně jako v životě, máte-li před sebou překážku, je vždy nutné pokračovat dál.“ Belle (2011)

Mayer & Mayer Sport (2011) uvádí, že každý, kdo chce dělat parkour musí nejdříve pochopit, co to vlastně je. Parkour má tři základní stupně, které musí jedinec zvládnout. Patří sem dobrá fyzická kondice, psychika a překonávání vlastního strachu.

Všichni, kdo se parkourem zabývají, se shodují na tom, že parkour obnáší důsledný disciplinovaný trénink s důrazem na praktickou sílu, výdrž, rovnováhu, kreativitu, plynulost, kontrolu, přesnost, prostorovou orientaci a rozvoj netradičního vnímání prostoru a objektů. Tato tréninková metoda pomáhá parkouristům se zlepšovat nejen tím, že přirozeně překonávají překážky v parku, na náměstích, kdekoli, ale tyto principy mohou uplatňovat i v ostatních aspektech života. Například tím, že se naučí pohybovat se rychle a efektivně ve složitých situacích, vypracují si lepší fyzickou kondici, s tím jde ruku v ruce lepší sebevědomí, sebeovládání a celkově se snaží o to, stát se vyrovnanějším a pozitivnějším člověkem. Parkouristé si velmi zakládají na tom, aby nebylo jejich styl a jeho příznivci spojováni s vandalstvím či jinými patologickými jevy. Opravdoví nadšenci tohoto stylu si zakládají na myšlence, že lidé, trénující parkour, si váží komunity, pokory, skromnosti, pozitivní spolupráce, sdílení znalostí, respektu ke všem lidem a místům. V neposlední řadě nezapomínají ani na důležitost „umění si hrát“. Tato zmíněná pozitiva však nejsou zadarmo. „Negativem“ je věnování velkého množství času a samozřejmě vlastního úsilí. (www.parkour.cz)

Velmi lákavé je takové trávení volného času i pro mladé ze sociálně znevýhodněných rodin, z vyloučených lokalit a vůbec jedinců, kteří hůře zapadají do většinové společnosti. Zde se právě naskýtá možnost, kde se takoví lidé mohou uplatnit, najít si styl, aktivitu, ve které mohou být úspěšní, vycházet s jedinci z jiných sociálních vrstev. Na to už opět navazuje samotná filosofie parkouru o získávání zdravého sebevědomí, navazování vztahů s vrstevníky a tudíž i šance, stát se člověkem, který se lépe vypořádává s překážkami v běžném životě. Parkour nevyžaduje žádné speciální pomůcky, oblečení či jiné technické vybavení, kdo přijde bos, cvičí bos, v tomhle je parkour jednoduchý, čistý a stává se tak i dostupný lidem, kteří se z finančních důvodů nemohou věnovat jiným sportům. To neznamená, že parkour je jen jakousi levnou náhražkou za placené sporty či sporty, kde je nutné nějaké vybavení. Spíše je to odrazem celého pojetí tohoto stylu.

7 Výzkum

V teoretické části jsem definovala samotný pojem – Romové, popsala jsem jejich historii, vzdělávání na našem území, charakterizovala jsem tradiční prvky romské kultury, jež se dají uplatnit ve vzdělávání romských žáků v rámci mezipředmětových vztahů. Dále jsem se zabývala motivací Romů k našemu typu vzdělávání, důležitostí osobnosti pedagoga romských žáků a také artefiletikou. Poslední kapitola je věnována volnočasovým aktivitám, zejména pak jedné aktivitě – parkouru. Poznatky jsem čerpala z dostupných literárních a internetových zdrojů, jež jsem zaznamenala do Seznamu použitých literatury a zdrojů. V praktické části diplomové práce se zaměřuji na metodiku výzkumu a rozhovoru, cíle výzkumu. Popisuji zde, jak rozhovory probíhaly a také popisuji techniky sběru dat.

7.1 Cíl výzkumu

Cílem mého výzkumu je:

- zjistit možnosti zvýšení motivace romských žáků ke vzdělávání zapojováním prvků romské kultury do edukačního procesu,
- zjistit vliv využívání artefiletiky na prospěch a motivaci romských žáků ke vzdělávání,
- zjistit, zda je možné zvýšit zájem žáků o školní aktivity pomocí volnočasových aktivit v rámci školy.

7.2 Metody výzkumu

Předvýzkum

Při tvorbě své diplomové práce jsem nejprve vytvořila předvýzkum, který byl jakousi generální zkouškou před vlastním výzkumem. V předvýzkumu jsem si ověřovala, zda jsem zvolila vhodnou metodu získávání dat, zda jsou mé otázky přesné a respondentům srozumitelné. Předvýzkum může být podle Miovského (2006) jednou z možností, jak ověřit, zda navržené metody a postupy přinášejí očekávanou kvalitu dat. Je tak možné rozeznat několik variant, jež mohou ústit v rozhodnutí realizovat pilotní studii za využití kvalitativních metod.

Kvalitativní výzkum

Pro splnění cíle mé práce jsem zvolila metodu kvalitativního výzkumu, neboť tato metoda nejlépe koresponduje s výzkumným záměrem. Disman (2000) uvádí, že posláním a úkolem kvalitativního výzkumu je porozumění lidem v sociálních situacích. Kvalitativní výzkum sbírá co nejvíce dat, ve kterých se poté hledají jisté pravidelnosti či shody a je zde využívána induktivní logika. Hendl (2005, str. 52) píše, že *„ kvalitativní výzkum se zaměřuje na to, jak jednotlivci či skupiny nahlížejí na svět.“*

Rozhovor

Metoda rozhovoru patří mezi nejobtížnější, ale zároveň nejvýhodnější při získávání kvalitativních dat. Důležitým znakem rozhovoru také je, že jej nelze provádět bez kombinace s metodou pozorování Při rozhovoru si všímáme verbálního i nonverbálního chování dotazovaného. Citlivost tazatele pak může velmi ovlivnit motivaci dotazovaného a vztah s ním. (Miovský, 2006)

Rozhovor má čtyři rozdílná stádia, těmi je úvod, vzestup, dosažení cíle a závěr. V úvodní části se snažíme navodit s dotazovaným příjemnou atmosféru, informujeme o účelu naší práce. Následuje pokládání osobních otázek a otázek pro vlastní výzkum. Po zjištění potřebných informací a dosažení cíle přechází tazatel k závěrečné fázi rozloučení, které by mělo proběhnout opět v uvolněné atmosféře.

Pro metodu rozhovoru je nutné zvolit typ otázek. Já jsem si zvolila otevřené otázky, kdy musí dotazovaný odpovědět celou větou, a vyhýbala jsem se otázkám, na které by dotazovaný odpovídal pouze ano, ne. Otázky by měly mít jasnou formulaci a vždy by měla být položena jen jedna otázka. Rozhovor by měl probíhat za určitých podmínek. Měl by probíhat v klidném, ne příliš rušném prostředí. Tazatel by měl dbát na trpělivost, takt, vyvarovat se ironii, sarkasmu a osobních názorů.

Polostrukturovaný rozhovor

Pro potřeby mého výzkumu jsem si zvolila metodu polostrukturovaného rozhovoru. Podle Miovského (2006) je polostrukturovaný rozhovor nejrozšířenější podobou metody rozhovoru. Vyžaduje náročnější technickou přípravu, ale zároveň řeší nevýhody plně strukturovaného i nestrukturovaného rozhovoru. Tazatel si vytvoří určité schéma okruhů

otázek, které bude pokládat. Miovský definuje tzv. „jádro interview“. Toto jádro představuje minimum otázek, na které by měl dotazovaný odpovědět, na toto jádro se pak nabalují další doplňující otázky, které pomohou upřesnit původní zadání otázek. Pořadí i formulaci otázek lze měnit v závislosti na situaci.

7.3 Realizace výzkumu

Pro potřeby mého výzkumu jsem zvolila dva výzkumné vzorky. První vzorek je sestaven z pedagogů základní školy a pedagogů, jež učí ve skupinově integrovaných třídách v základní škole (dříve v praktických třídách). Druhý výzkumný vzorek je složen z romských žáků základní školy a skupinově integrovaných žáků v základní škole. Dva vzorky jsem zvolila z objektivních důvodů. Pokud zkoumám, zda je možné využít specifika romské kultury v edukaci romských žáků, měla bych se zajímat o názory z obou stran, tzn. ze strany pedagogů, ale rovněž romských žáků. Jedině tak, podle mého názoru, mohu dojít k nějakému objektivnímu hodnocení tohoto výzkumu.

Výzkumný vzorek 1

První výzkumný vzorek jsem vybírala z řad pedagogů. Tyto pedagogy jsem oslovila, zda by byli ochotni účastnit se rozhovoru. Pedagogy jsem vybírala tak, aby bylo zastoupeno více věkových kategorií, od mladých pedagogů po ty více zkušené, dále jsem pro svůj výzkum chtěla využít i pohledy pedagogů obou pohlaví. Oslovila jsem pedagogy ze základní školy, ale také ze základní školy, kde jsou skupinově integrované děti, dříve byly tyto třídy označované jako praktické. Celkem jsem spolupracovala s 10 pedagogy. Z tohoto počtu bylo 7 pedagogů ze školy základní, 3 speciální pedagogové ze skupinově integrovaných tříd. Jednalo se o 7 žen a 3 muže ve věku od 26 do 57 let. /**viz. příloha č. 1**/

Výzkumný vzorek 2

Druhý výzkumný vzorek jsem vybrala z řad romských žáků. Z větší části se jednalo o žáky navštěvující běžnou základní školu, rozhovor poskytlo 8 žáků, 2 žáci byli ze skupinově integrovaných tříd. Dva žáci, kteří byli v předvýzkumu dotazováni a zahrnuti do vlastního výzkumu v poslední chvíli rozhovor odmítli. Věkové rozmezí dotazovaných žáků bylo 12 – 15 let, rozhovoru se zúčastnily 3 dívky a 5 chlapců. /**viz. příloha č. 2**/

Časový a finanční plán výzkumu

Pro vypracování výzkumné části bylo nutné stanovit si časový harmonogram. Před samotným výzkumem bylo potřebné prostudovat si problematiku v literárních zdrojích. Prostudování problematiky trvalo zhruba od června do září 2015. Po tomto prostudování jsem si postupně vytvořila otázky, u kterých mě zajímaly odpovědi, které se týkaly mého výzkumu. V říjnu jsem vytvořila otázky, které jsem položila menšímu vzorku zkoumaných osob. Na těchto otázkách jsem si vyzkoušela jejich správnost, jasnost a srozumitelnost pro dotazované. Toto byl tzv. předvýzkum. Po tomto předvýzkumu jsem musela některé otázky upravit a pozměnit, aby byly pro respondenty lépe srozumitelné. Oslovila jsem deset pedagogů ze dvou škol a deset romských žáků, rovněž ze dvou škol. Dva žáci mi rozhovor na poslední chvíli odmítli a nechtěli se výzkumu dále účastnit. Rozhovory jsem s pedagogy a žáky absolvovala od listopadu do prosince. Během ledna došlo k celkovému zpracování a vyhodnocení těchto rozhovorů. Finanční prostředky se pohybovaly ve stovkách korun. Použila jsem zakoupený, již starší diktafon, dále papíry na záznamové archy a tisk otázek pro rozhovory a nezbytné psací potřeby.

Zpracování dat

Všechna potřebná data jsem získala z rozhovorů s pedagogy a s žáky. Při rozhovorech jsem používala zaznamenávání do předem vytvořených archů. Tyto archy jsem nadále zpracovala takovým způsobem, že jsem si vypsala jednotlivé odpovědi a přidělovala k nim čárky, podle četnosti opakování odpovědí. Odpovědi na některé otázky se více či méně opakovaly, jiné nikoli. Miovský (2006) definuje záznamový arch jako pomocný nástroj výzkumníka usnadňující práci v tom smyslu, že si nemusí všechny údaje pamatovat a kdykoli se k nim může vracet. Záznamový arch je dle něho strukturovaný materiál, kde má výzkumník seřazené tematické okruhy, otázky a jiné jevy, na které se bude během výzkumu a pozorování zaměřovat. Pro přehlednější práci s otázkami a následnými odpověďmi jsem zvolila tzv. „kódování“. Kódování můžeme chápat jako přiřazování symbolů či klíčových slov k částem textu pro lepší a snadnější práci s těmito částmi. Prostřednictvím těchto kódů může výzkumník kdykoli snadněji pracovat s většími významovými celky. Jde tedy v podstatě o proces identifikace a proces systematického označování významových celků podle předem vytvořených kritérií.

Příprava na rozhovor

Pro svůj výzkum jsem si vybrala metodu polostrukturovaného rozhovoru. Z počátku jsem si stanovila cíle výzkumu a poté vytvořila okruhy otázek. Pro výzkumný vzorek 1 – pedagogy, jsem nazvala okruhy otázek – A- Osobní otázky, B- Artefiletika, propojení s prvky romské kultury, C – Volnočasové aktivity. Pro výzkumný vzorek 2 – žáky, jsem nazvala okruhy otázek D- Osobní otázky, E- Práce pedagoga, školy, F- Volnočasové aktivity, G- Parkour, vybraná volnočasová aktivita. Vytvořené otázky jsem nejprve vyzkoušela na menším vzorku lidí, tento vzorek se skládal ze 2 pedagogů a 2 žáků, poté jsem některé otázky zpracovala jinak a opět je vyzkoušela na menším zkoumaném vzorku. Po tomto předvýzkumu jsem přistoupila k vlastnímu výběru dotazovaných pedagogů a romských žáků. Rozhovory s pedagogy trvaly zhruba 30 – 40 minut, s jedním pedagogem zhruba 20 minut, tento pedagog odpovídal velmi stručně, úsečně a do hlubších úvah se nepouštěl. Rozhovory s žáky probíhaly o něco kratší dobu, zhruba 20 minut. Rozhovory probíhaly ve škole, po pracovní době pedagogů, rozhovory se žáky probíhaly většinou ve škole, po vyučování, se dvěma žáky probíhal rozhovor v městském parku. Odpovědi jsem zaznamenávala na elektronický diktafon a rovněž do připravených archů. Elektronický diktafon mi sloužil jako kontrola, zaznamenaných odpovědí.

Otázky použité pro rozhovor

Otázky, které jsem použila pro rozhovor, jsem vytvořila sama, snažila jsem se klást takové otázky, aby se mi nedostávalo pouze odpovědí ano-ne, ale respondenti více vyjádřily své názory, pocity a nad otázkou se více zamýšleli. /**viz. příloha č. 3**/

7.4 Výsledky výzkumného šetření

V této kapitole diplomové práce jsem zpracovala získané odpovědi od pedagogů a romských žáků. V první řadě jsem odpovědi zaznamenané do připravených archů podrobně zanalyzovala, hledala určité podobnosti, struktury, z nichž bych mohla vyvodit závěry a dojít tak ke zhodnocení, zda se cíle mého výzkumu potvrdily, či nikoli. /**viz. příloha č. 4**/

Oblasti názorového postoje pedagogů na jejich zájem o romskou kulturu a jejího využívání v edukaci romských žáků.

V této oblasti se odpovědi respondentů dají rozdělit v podstatě do třech skupin. Jedna skupina respondentů zcela souhlasí se zařazováním prvků romské kultury do edukace romských žáků. *„Rozhodně ano, děti na toto dobře reagují.“* Učitelé pozorují zvýšený zájem dětí o tyto aktivity. Dále se shodují v názoru, že romské děti hůře přijímají pedagogy, kteří jejich kulturu zavrhují, nejeví o ni zájem, nebo ji dokonce zakazují. „*Setkáváme se často s tím, že pedagog, který negativně jejich kulturní projevy přijímá, je dětmi zavrhnut a špatně se mu s nimi pracuje.“* Důvod, proč učitelé zapojují romskou kulturu do výuky, je především motivační. Snaží se v dětech vzbudit zájem o výuku a především je do ní aktivně zapojit. Zaujal mě i zde i jiný názor. Pedagog se nesnaží pouze motivovat děti, tyto aktivity vnímá jako vzájemnou inspiraci, obohacení jeho samého. „*Baví mě ta společná cesta, cesta poznání, já jako nevědomý „gadžo“ a děti moji učitelé, to je to, co je na tom baví, zajímá, předávají také ony něco mně.* Celkově si tato skupina pochvalovala lepší vztahy s romskými dětmi. Lépe se jim proniká k samotnému žákovi a dokonce se s nimi podařilo navázat i hlubší vztahy, které pomáhají v další práci s těmito žáky. Vztah pedagoga s romským žákem vnímají tito respondenti jako klíčový pro jakoukoli práci s romskými dětmi.

Druhá skupina respondentů také souhlasila se zařazováním prvků romské kultury do výuky, shodují se s první skupinou v tom, že ze strany romských dětí je viditelný zvýšený zájem. Na druhou stranu ale dodávají, že tyto prvky používají jen občas, aby nedocházelo k upřednostňování jedné kultury před druhou. *„Stejně tak, jako se zmiňujeme o jiných kulturách, zmiňuji se i o romské, ale nebudu ji stavět nad ostatní kultury.“*

Třetí názorový okruh respondentů je v podstatě negativistický. Tito pedagogové romskou kulturu do výuky nezařazují, nejeví o ni zájem a ani neshledávají v jejím zařazování do výuky žádný přínos. *„Nemyslím si, že je to moc přínosné.“*. Argumentují například tím, že ve třídě mají i děti jiných národností a také jejich kulturu nijak zvlášť neupřednostňují. „*Máme ve třídě i Vietnamce a také se o jejich kulturu nijak zvlášť nezajímáme, nelze přece vyučovat menšiny jen podle jejich kulturních zvyků.“ „Stejně tak, jako se zmiňujeme o jiných kulturách, zmiňuji se i o romské, ale nebudu ji stavět nad ostatní kultury.“*

V rozhovoru několikrát zazněla i odpověď o špatných vztazích romských dětí a dětí z majoritní společnosti a jejich rodičů. Romské děti páchají často trestnou činnost nejen

ve škole, ale i ve volném čase po vyučování. S ostatními dětmi mají většinou ne úplně dobré vztahy. To se samozřejmě podepisuje na vzájemných vztazích. „*Ve třídě máme Romy v malém zastoupení, ostatní děti s nimi nemají příliš dobré vztahy, jsou velmi agresivní a děti odmítají s nimi cokoli podnikat.“*

Oblast názorového postoje na zapojování artefiletiky a prvků, které souvisí s romskou kulturou – hudba, tanec, zpěv.

V tomto ohledu se opět odpovědi respondentů spíše shodovaly v tom, že zapojování artefiletiky, hudby, tance, zpěvu či dramatizace je pro děti vhodné. Žáci na tyto aktivity reagují pozitivně. Ne všichni pedagogové tyto aktivity ale propojují s romskou kulturou. *„Nemyslím si, že by se vše muselo týkat jen jejich kultury, děti většinou dobře reagují i na jakýkoli tanec a hudbu, na dramatizaci, apod.“* Tito učitelé si uvědomují, že romské děti na hudbu, tanec a podobné aktivity reagují kladně, nespojují je ale nutně s romskou tématikou a snaží se motivovat a zapojit všechny děti ve třídě. *„Nevím, jak by na to reagovali ostatní.“* Mají právě obavy i z reakcí ostatních dětí ve třídě. Uplatňování artefiletických metod je těmito pedagogy vnímáno podobně. *„ Příjemné zpestření hodin, nedá se to dělat pořád.“*

Učitelé, kteří romskou kulturu do výuky zařazují, se shodují na tom, že i zde je na místě jistá vyváženost. Je nutné dětem nabízet aktivity, které souvisí s jejich kulturou, na druhé straně jsou součástí kultury naší a vedou je respektování i jiných kultur, zejména té naší. „*Ano, zařazovat tyto prvky, ale kombinovat i s naší hudbou, našimi tanci, apod.“* Někteří učitelé zde vidí i možnost, jak navázat lepší vztah s romskou rodinou. „*Na těch pohádkách jsem si vypěstoval i takové zvláštní pouto s rodiči, zadávám úkoly, které se týkají romských textů, na těchto úkolech pak doma pracuje celá rodina.“* Hodiny, které se týkají artefiletickém výuky pokládají za náročné na přípravu vedení učitele, výsledek je však pro obě strany obohacující. „ Je to fajn, náročné pro učitele, ale nakonec ten výsledek stojí za to.“ Děti, které nejeví o pasivní poslouchání vykládané látky zájem, jsou těmito činnosti lépe do výuky zapojeny. Toto se potvrdilo zejména u romských dětí, skupinově integrovaných na základní škole, dříve ze školy praktické. „Tak pro takové děti, jaké jsou u nás na praktické škole, je to bezvadné. Mám pak z takových hodin pocit, že si děti něco odnesly, neleží polomrtvé na lavici, ale zapojují se lépe do činností.“ Romské děti mají svá specifika, což je podrobně popsáno v teoretické části. Učitelé, kteří si toto uvědomují, se snaží využívat různé prostředky k jejich motivaci a aktivizaci v hodinách. „Já se inspiruji starými učiteli, kteří chápali výchovu a vzdělávání jako celistvý proces, takže já určitě tyto snahy podporuji.“

Poslední skupina zastává „vlažný“ postoj k zapojování uměleckých prvků do výuky. Názory se liší se v četnosti využívání těchto aktivit. *Neříkám, že by děti neměly kreslit i v jiných hodinách, nebo že si nemohou pustit hudbu, ale já bych to tak masově zase nešířil.“* Negativní názor však mají na tyto umělecké prvky propojené s romskou kulturou, což se shoduje i s jejich odpověďmi na otázku jejich zájmu o romskou kulturu. Získané odpovědi tedy nebyly nijak překvapující a zcela s jejich názorem na předešlou otázku korespondovaly. *To, co jste mi vyjmenovala, většinou ve výuce mám, ale nevztahuji to na romskou kulturu.*“ V otázce využívání artefiletických metod byl jeden názor jednoho pedagoga zásadně negativní. *„Moc pro to nejsem, nelíbí se mi to.“* Tento pedagog již v předešlých odpovědích uváděl negativní zkušenosti s romskými dětmi ve třídě. Myslím si, že z jeho výpovědí je patrné, že se tyto zkušenosti v jeho názorech silně zrcadlí.

Samotný pojem artefiletika byl pro většinu pedagogů méně známý. Pouze jedna respondentka dokázala o artefiletice fundovaně hovořit, neboť se o tyto aktivity sama zajímá. Znalost pojmu nicméně nemusí korespondovat s využíváním těchto metod při výuce. Z výše uvedených odpovědí vyplynulo, že zapojování uměleckých prvků do výuky není pro pedagogy neznámou. Není však zcela naplněna podstata artefiletického procesu.

Oblast názorového postoje na možnost zvýšení motivace a prospěchu romských žáků prostřednictvím prvků romské kultury a artefiletiky a snahu dětí vnést vlastní kulturu do výuky.

Většina pedagogů se domnívá, že pomocí těchto prvků lze zvýšit motivaci romských žáků ke vzdělávání. „*Celkově se mi lépe s dětmi pracuje, lépe je motivuji k práci, mají o tyto věci zájem, je to „jejich“, rozumíte, prostě „jejich“.“* Učitelé poukazují na fakt, že romské děti reagují většinou kladně na vše, co je jim blízké, k pedagogům, kteří projeví zájem s nimi takové aktivity provádět, si utvářejí mnohem důvěrnější vztahy, což má také vliv na následnou práci s těmito dětmi, někdy i s jejich rodinami. *„ Zaprvé se zapojují, vymýšlí, hodnotí, diskutují, soutěží – to samo znamená velkou míru aktivity, kdo je aktivní, něco vytváří, pokud něco vytváří, měl by za to být pochválen, je-li dítě pochváleno, zažívá úspěch, zažije-li úspěch, pak má chuť pokračovat dál.“* Pokud je dítě motivováno k výkonu, pak s tím jde ruku v ruce i zlepšení jeho výkonů a následně i prospěchu. *„Ty umělecké prvky, i ta romská kultura jsou pro ně lákavé téma, rozhodně jako motivační prostředek.“* V oblasti prospěchu už tak optimističtí učitelé nebyli. Nevyvrátily zcela možnost pozitivního vlivu zařazování těchto prvků do výuky, zároveň se shodovali na dalších faktorech, které mohou

prospěch dětí ovlivňovat negativním směrem. Nejmarkantnějším z těchto faktorů je extrémně vysoká absence romských dětí. „*Na prospěchu se bohužel odrazí i to, že děti zameškávají i v průměru tři sta hodin za pololetí, učivo nedoplňují, atd., takže je těžké vyvozovat závěry, zda to prospěch zlepšilo, či nikoli, ovlivňují to i vnější okolnosti.“* Důvody této extrémně vysoké absence bývají různé, zejména se však jedná o finanční důvody. Rodiče neposílají děti do školy, protože jim nezbývá na dopravu. Problémem však je, že po dobu jejich údajných nemocí nikdo nedochází pro domácí úkoly, doma se průběžně neučí. Po návratu do školy se pak pedagog s dítětem vrací stále zpět, dítě je neustále pozadu a to má samozřejmě vliv i na jeho prospěch. Tyto důvody jsou pro druhou skupinu pedagogů, jež nevěří v zlepšení prospěchu romských žáků pomocí artefiletiky ani prvků romské kultury, pádným argumentem pro jejich tvrzení.

„Stačilo by, kdyby se tyhle děti učily aspoň trochu a pořád nechyběly, nepotřebovaly by k tomu ani romskou kulturu, ani hudbu a tanec a prošly by.“ Neúspěchy těchto dětí vidí v jejich přístupu ke vzdělávání a řešení spatřují pouze ve změně tohoto přístupu k učení. „*Nedělám rozdíly, takže se ani nezabývám tím, co by je více motivovalo, hodně chybí. Takže se řídím tím, buď chceš, nebo nechceš.“*. Tito učitelé také ze zkušenosti poukazují na fakt, že s romskými dětmi se dá ještě celkem dobře pracovat na prvním stupni, s nástupem puberty je jejich zájem o vzdělávání nulový a věnují se raději zahálčivému způsobu života. „ *Jakmile jsou v pubertě, tak je konec, s malýma ještě, ale v tomhle věku už ne.“*

Názory na podporování romských dětí, aby vnášely do výuky něco ze své kultury, se již tradičně rozdělily do třech skupin. Drtivá část respondentů tyto snahy podporuje a aktivně k tomu děti nabádá. „*Takové snahy velmi podporuju a nabádám je k tomu.“* Romské děti se často stydí podělit se o své kulturní zvyky. Zde se opět ukazuje, jaký je jejich vzájemný vztah s pedagogem. Je-li tento vztah založený na vzájemné důvěře, pak i děti jsou ochotné se více otevřít a podělit se o věci ze svého soukromí. *„ Pokud za Vámi přijde dítě, že by chtělo něco ukázat, nesmíte ho odmítnout, ať už Vám jde ukázat sebemenší blbost.“* Díky těmto snahám se mohou i před ostatními dětmi předvést, ukázat, v čem jsou dobré, v čem vynikají. „*Podělit se o zajímavosti ano, pokud mají co ukázat, určitě jim to může pomoci ve vztazích s vrstevníky.“*

Druhá názorová skupina se nebrání dát romským dětem prostor, aby mohly ve výuce předvést něco ze své kultury, zároveň je k tomu ale ani nevede. Tito učitelé si myslí, že o to romské děti ani nestojí. Důvodů může být, dle jejich slov více. Například nechuť se něčím

odlišovat, stud, apod. *„Pokud s nějakým nápadem přijdou, tak to přijímám a prostor a čas dostanou, nemyslím si, že by o to ty děti stály, žádné snahy, ani náznaky nezaznamenávám.“*

Pedagog, jenž má negativní zkušenosti se vzájemnými vztahy romských a neromských dětí ve třídě se, se ani o něco takového pokoušet nehodlá. Myslí si, že to není žádoucí ani pro jednu skupinu dětí. *„Žáci, které učím, o něco takového určitě zájem nemají, jak už jsem říkal, ty vztahy u nás nijak valné nejsou, obě strany reagují podrážděně, takže takové snahy by byly dalším litím oleje do ohně.“*

Oblast názorového postoje romských žáků na romskou kulturu, zařazování artefiletiky a prvků romské kultury do edukace a také na přístupy pedagogů.

Všechny romské děti se jednoznačně shodovaly na důležitosti romské kultury pro ně samotné. *„ Tak hodně to pro mě znamená, já k nim patřím, jsem cigán.“*. Vyjadřovaly se s velkou hrdostí na svůj původ. *„Jsem cigán a jsem na to hrdý.“* Některé děti se také zmiňovaly o negativních důsledcích svého původu a o romských jedincích, kteří jim kazí „jméno.“ *„ Tak některý cigáni mi vaděj taky, pak nás házej do jednoho pytle, maj vši a svrab, furt kradou a fetujou taky.“* Pro Romy obecně je velmi důležitá jejich rodina, nejen ta nejbližší, ale i širší. Přestože z našeho pohledu se nemusí zdát romská rodina zcela funkční, romské děti to vnímají jinak. Na své rodině si zejména váží té pospolitosti. „*Vím, že když na tom budu blbě, tak mě nevykopnou, že se o sebe vždycky postaráme.“* Vyjma rodiny jsou pro romské děti nejdůležitějšími prvky jejich kultury hudba, tanec a zpěv. „*Máme krásný písničky, umíme hrát, taky tancujeme a zpíváme.“*

Ve vztazích k pedagogům odpovědi korespondovaly s odpověďmi pedagogů na jejich vztah k romské kultuře a vztahu s romskými dětmi. Pedagogové, kteří nejevili zvýšený zájem o romské děti, nenavázali s nimi hlubší vztah, nebyli ani romskými dětmi hodnoceni nijak kladně. „*Ta naše furt vyhrožuje sociálkou a takový ty kecy.“* Důležitost vztahu pedagoga k romským žáků se znovu objevil i v odpovědích dětských respondentů. *Cigánský věci s náma dělá, to jsem rád, ale asi bych ho měl rád i tak, je férovej, taky když něco provedem, tak mě nejvíc štve, že bude smutnej z toho.“*

Postoj pedagoga k romské kultuře sice je pro děti důležitý, ne zcela dominantní. Pro romské děti se zdá být daleko důležitější, jak je učitel přijímá, zda respektuje jejich

osobnost, je na ně hodný, zajímá se o jejich trápení i radosti, o běžné problémy, o jejich rodinu. *„ Jako moje učitelka, ona se o nás má, ptá se mě vždycky, jak se mám a bráchové. Ne jako ta tlustá, co mě měla minule*.“ Romské děti negativně vnímají, pokud je jim ze strany pedagogů vyčítána nedostatečná péče rodiny a její nezájem o vzdělávání. *„Aby byl hodnej, neštítil se nás, pořád nenadával, že něco nemáme, že to máma prokouří, to nesnáším.*

Zhruba polovina dotázaných dětí vnímá pozitivně zapojení romské kultury do výuky. Podle odpovědí je toto úzce provázáno s přístupem pedagoga k romským dětem. *„ Jo, paní učitelka to čte, cigánský pohádky a příběhy, taky zpíváme naše písničky někdy a někdy si je můžu pustit i o přestávce. Jsem rád, bráchové mi to závidí, oni to tak nemaj.“* Děti, které mají se svým pedagogem dobrý vztah, se staví k těmto aktivitám mnohem aktivněji. Zde se ukazuje i jiný aspekt. Romské děti, které jsou ve třídě ve větším počtu, se tolik neostýchají aktivně se do těchto činností zapojovat a také se na realizaci těchto činností podílet. *„My hrajeme divadlo, cigánský, je to jak Bůh tvořil lidi a co dal Bůh Romům, to je pěkný, taky přijde máma s tátem a teta, upečeme jim buchtu s učitelkou. Máma se těší taky. Tam zpíváme taky česky i cigánsky.*

Naproti tomu romské děti, kteří jsou v kolektivu ostatních dětí v menšině, nedokáží plně využít svůj potenciál a nechtějí se naplno projevit. *„ Ani o to moc nestojím, někdy se jen zeptá, jestli nechci něco říct, ale nechci, všichni na mě čuměj a ona taky. Jako já bych i zazpívala něco našeho, ale bojím se, jsem tam sama.“* Někdy děti naráží na to, že pedagog zcela nezná specifika jejich komunity. Romové doma většinou nemají knížky, dětem nečtou. Přestože pedagog dá dítěti prostor, aby se mohlo projevit, nesetká se to s velkým ohlasem, neboť je dítě uvedeno do nepříjemné situace. *Učitelka chce knížky, ať přinesu, my žádný nemáme. Ale někdy jim vyprávím, co mi vypráví bába, jak to bylo dřív u nás.“*

Octne-li se romské dítě v kolektivu, kde zcela nejsou vztahy mezi romskými a neromskými dětmi v pořádku, pak většinou romské děti odmítají cokoli ze své kultury do výuky přinášet. „*Ani se mě na nic neptaj, ale to jsem rád, nemaj cigány moc rádi.“* Takové snahy ze strany pedagoga jsou jim dokonce nepříjemné. *„ Moc ne, ani bych to nechtěl, kluci by se mi tlemili, radši říkám, že nic nevím. Ona pak řekne, ty nevíš taky nic a mám pokoj.“*

Zapojování uměleckých prvků do výuky, i bez prvků romské kultury, je romskými dětmi vnímáno kladně. Dva žáci odpověděli, že je to nebaví. „*Moc mě to nebaví, někdy nevím, co říct, pak na mě řvou.“ „Moc ne, občas máme nějaký projektový dny, tam hodně vyrábíme,*

na Vánoce taky scénky se dělaj, ale jinak ne. Ani bych to nechtěl." Jeden žák toto nemohl posoudit, neboť jeho pedagog tyto aktivity ve výuce nevyužívá. *„Ne, jen nějakej obrázek, když něco přečteme nebo v dějepisu."* Ostatní žáci se aktivit účastní a ochotně se zapojují. *„Todle mě baví, vždycky se vyřádíme my i učitelka, nesedíme jenom, ale přitom se taky něco naučíme."* Dokonce i děti, které předtím uvedly, že se před ostatními dětmi stydí, když mají předvést něco ze své kultury a cítí se tak nepříjemně, se do činností propojených s uměleckými prvky zapojují. „*To mě i baví, hrajou všichni, tak mi to ani nevadí, že tam třeba hraju."*

Využívání artefiletiky i v jiných předmětech než ve výchovách je většinou romskými dětmi vnímáno pozitivně. Hodiny je spíše baví, zapojují více smyslů. Samy uvádí, že jenom nesedí v lavicích, ale tento aktivnější styl výuky je pro ně přitažlivější. Rovněž jim vyhovuje, když se mohou na realizaci výuky podílet a připadají si důležité, jejich názor je respektován. *„Baví mě, když jenom nepíšeme, když taky hrajeme, malujeme a zpíváme třeba. My můžeme taky sami dělat hodiny."* Pokud by si romské děti mohly samy vybrat, co je ve škole více baví a co je ke škole přitahuje, pak by to byly zejména činnosti uměleckého směru zapojené do běžné výuky a rovněž i se zapojením prvků romské kultury. *„V každý hodině děláme něco, co mě baví, tak to je dobrý. A nejvíc se těším na divadlo, už mám kostým. My nosíme učitelce cigánský písničky a taky hadry na to divadlo."* Některé romské děti si také stěžují na to, že se doma nudí, ve škole se jim pak líbí právě tyto aktivity. *„Mně to baví ve škole, doma nic nedělám, tady tancujeme, zpíváme, taky mám ráda matiku. Taky knížky můžeme nosit, my doma nemáme, ale chodíme ve škole do knihovny, tam vyberu i cigánský tam jsou a pak to vezmu do třídy a čteme."*

Oblast názorového postoje pedagogů na zlepšení vztahu romských žáků ke škole prostřednictvím volnočasových aktivit.

Odpovědi na tyto otázky však nejsou příliš relevantní, pedagogové odpovídali pouze hypoteticky, situaci odhadovali, neboť ve školách, kde pracují, volnočasové aktivity romské děti téměř nenavštěvují. Nemyslím si však, že by se tyto odpovědi nedaly brát v úvahu vůbec. Několik zajímavých zkušeností o volnočasových aktivitách a romských dětem v rozhovorech zazněly.

Dva pedagogové možnost zlepšení vztahu romských dětí ke škole prostřednictvím volnočasových aktivit více méně zavrhli. „*Všechno vždycky ztroskotá na jejich chování, nelze se na ně spolehnout, že přijdou, že budou chodit pravidelně.“ „Co se týká zlepšení vztahu ke škole, tím si nejsem jistá.“*

Ostatní pedagogové se touto možností hlouběji zabývali a snažili se nalézt takové podmínky, za kterých by toto bylo uskutečnitelné v praxi. Klíčovou podmínkou se pak, dle názorů pedagogů, stává právě vztah a důvěra k pedagogovi, který konkrétní volnočasovou aktivitu vede. Tento vztah je však na úrovni konkrétní pedagog a žák, nepřerůstá ve zlepšení vztahu k ostatním pedagogům ani škole jako instituci. *„Rozhodně, pokud těmto dětem dáte smysluplnou náplň volného času, budou Vám vděční a svou vděčnost Vám vrátí v podobě hlubšího vztahu k vám a pokud jste součástí školy, pak to přenesou na vše, co s Vámi ve škole souvisí, vždy se to ale bude vztahovat na konkrétní osobu, se kterou takovou zkušenost mají.* Vždy je to tedy vázáno na určitého pedagoga a jeho přístup k těmto dětem.

V otázce zlepšení vztahu k ostatním dětem, které dochází na volnočasové aktivity v rámci školy, jsou někteří pedagogové spíše skeptičtí. „*Vztahy s ostatními dětmi jsou různé, záleží na dítěti, ale nechala bych to na profesionalitě vedoucího kroužku, za pokus to vždycky stojí.“* I toto je ovlivněno negativními zkušenostmi s Romy, chováním romských dětí ve škole i mimo ni. „*Vztahy k vrstevníkům nevím, myslím, že kromě kroužku by se stejně příliš moc nebavili.“* Přesto si někteří pedagogové myslí, že by ke zlepšení vztahů mezi dětmi mohlo dojít právě při takových aktivitách *„S některými dětmi si by se určitě nakonec skamarádily*.“ Úkolem vedoucího volnočasové aktivity je také práce s kolektivem, tedy i práce na vzájemných vztazích. „*Konflikty tam samozřejmě jsou, to už by bylo na vedoucím kroužku, jak by to ukočíroval.“*

Obecně si ale učitelé uvědomují, že smysluplné trávení volného času je zejména u romských dětí více než potřebné. Spatřují zde velký prostor, který by se dal i ze strany školy využít k lepší práci s těmito dětmi. *„Když něco vytvoří děti samy, na něčem se podílí, tak si toho více váží, to by dalo rozhodně pro školu i pro ně samotné využít.“*

Jaké jsou tedy, podle pedagogů důvody, proč romské děti v tak malé míře navštěvují volnočasové aktivity? Nejčastějšími důvody, podle dotazovaných pedagogů, jsou opět finanční situace a přístup rodiny. Na školách, kde byl výzkum prováděn, je nabídka volnočasových aktivit bohatá, přesto je návštěvnost těchto kroužků ze strany romských dětí

mizivá. Ani finanční důvody nejsou pro navštěvování volnočasových aktivit překážkou. Romské rodiny mohou zažádat o proplacení kroužku a jejich děti mohou tedy kroužky navštěvovat bezplatně. „*Mají tu výhodu, že jim je sociálka může proplatit, ani tak tam rodiče nedojdou.“* Nelze tedy operovat s tím, že by kroužky nebyly dostupné pro děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. „*Na dětech je vidět i zklamání, že žádnou přihlášku neodevzdají.*

Bohužel se rodiče někdy začínají o kroužky zajímat až ve chvíli, kdy je na děti uvalen soudní dohled a je jim doporučeno, aby děti začaly nějakou volnočasovou aktivitu navštěvovat, v takovém případě však často bývá pozdě. Děti, které byly zvyklé na poflakování, často koketovaly s alkoholem nebo lehkými drogami, se těžko ze dne na den změní a začnou chodit do kroužku, kde musí dodržovat určitá pravidla, kde jsou v kolektivu dětí, které mají zcela odlišný pohled na svět. „*Některé děti, které mají soudní dohled, mají dokonce doporučené navštěvování kroužků, ale ani tak nechodí.“*

Několikrát se také pedagogové zmínili i o tom, že romské děti zkrátka nechtějí chodit s jinými dětmi do kroužku. *Většinou se ale chtějí scházet s ostatními romskými dětmi, třeba na ten parkour jich dost chodí.“* Vyhovují jim aktivity, které mohou dělat spolu, s jinými romskými dětmi a nejlépe s pedagogem, se kterým chtějí ony. *„Tyhle děti ani moc nestojí o chození do těch kroužků, když se jich opravdu zeptáte a pozorujete je déle, tak zjistíte, že zaprvé chtějí být spolu a chtějí být s člověkem, kterého mají rády, věří mu a jsou vzájemně ochotní si věnovat svůj čas.“* Opět se zde objevuje pojem důvěra, vzájemná důvěra mezi pedagogem a romským žákem. *„Kolegyně se ujala úkolu, že si s romskými dětmi vytvoří jakýsi odpolední klub. Fungovalo to, fakt ji milovaly a poslouchaly ji, bohužel ostatní kolegové to s nimi už tak jednoduché neměli.* Možnosti alternativního trávení volného času by tedy mohly pomoci přivést děti k jeho smysluplnému využití. Pedagogové, kteří s dětmi podnikají jakési občasné odpolední aktivity, kde je možnost trávit čas s ostatními romskými dětmi, ale i neromskými, a kde se střídají činnosti, si toto pochvalují. *„Pracuji na občasných volnočasových aktivitách školy, různě tematicky zaměřená odpoledne, můžu Vám říct, že „moje romské děti“ jsou jediné, kdo je ochoten tu celý den zůstat, se vším mi pomoci.“*

Bohužel zde chybí nějaké systémové řešení, větší podpora ze strany školy i jiných institucí, které by takovým pedagogům umožnily rozvíjet tyto alternativní způsoby trávení volného času romských dětí. Vše zatím probíhá pouze na dobrovolnosti takových učitelů, vše jde na úkor jejich volného času, rodin a financí, neboť potřeby pro takový „kroužek“ si z větší

části hradí ze svých zdrojů. „*Zase jen lidi, kteří mají tyto děti rádi, se zvednou, ze svého volna pro ně pořádají nějaké aktivity, zadarmo. A tady nejde o peníze, ale o ten princip.*

Oblast názorového postoje romských žáků na trávení volného času a volnočasové aktivity v rámci školy.

Většinou se říká, že romské děti tráví svůj volný čas na ulici, venku, bez smysluplné náplně. *„Sedíme s holkama na zastávce většinou a povídáme si, nebo když má někdo mobil, tak mobilujem.“* Z dotazovaných dětí většina skutečně odpověděla, že svůj volný čas tráví venku, v parku, chodí po městě, sedí na zastávkách. *„Chodím s bráchama do parku, tam blbnem.“* „*Jsem s klukama na zastávce a kecáme jen tak*.“ Děvčata častěji uváděla, že musí doma pomáhat matce se sourozenci a s úklidem. *„Pomáhám doma, taky se starám o sourozence.“* Pouze jedna dívka se zmínila, že navštěvuje kroužek zumby, po delším rozhovoru však vyplynulo, že jej navštěvuje spíše sporadicky a téměř tam nechodí. Dva chlapci navštěvují volnočasovou aktivitu ve škole – parkour. „*Ve čtvrtek máme parkour, tak tam chodím.“*

Mnohem rozmanitější odpovědi jsem získala na otázku, jak by chtěly tyto děti trávit volný čas. Bylo zcela evidentní, že rozdíl mezi tím co je a tím, co by chtěly, existuje. Děti se rozpovídaly o různých aktivitách, které by rády navštěvovaly, většinou se jednalo o pohybové aktivity, aktivity spojené s hudbou a zpěvem. *„Až budu velkej, budu dělat parkour.“ „Mně by se líbily ty tance, jak byly v televizi ve Star Dance. „Kdyby šly holky, tak bysme zpívaly spolu.*“

Volnočasové aktivity nejsou romskými dětmi hojně navštěvovány. Z odpovědí respondentů však vyplynulo, že by o smysluplné trávení volného času zájem měli. Mezi nejčastěji uvedené důvody patří finanční situace rodiny. *„Mamka na to stejně nemá peníze.“* Dalším důvodem je to, že ostatní romské děti tyto kroužky nenavštěvují. *„Je tam taky florbal, ale nikdo od nás tam nechodí, tak tam taky nechci“.*

Některé děti zůstávají po vyučování ve škole se svým pedagogem, který jim nabízí různé aktivity. „*Nechává si mě tam paní včelka, hrajeme hry, taky šijeme, když je teplo, tak jdeme i ven, učíme se kytky.“* Tento způsob trávení času je dětmi vnímán kladně, zároveň však shodně dodaly, že je pro ně tento čas nedostačující, měly by zájem o častější setkávání při

takových aktivitách. *„Pomáhám učitelce, když dělá akce odpoledne, to mě baví a někdy tam zůstávám dýl a vyrábím s ní něco, ale to není kroužek, to jen když má čas.“*

Zde se právě jedná o případ dobrovolného trávení času s dětmi ze strany pedagoga, které není nijak významně podporováno, tudíž není možné, aby přešlo do nějaké formy pravidelného odpoledního kroužku. *„Někdy zůstávám s jednou učitelkou ve škole, dělá nám taková odpoledne, vyrábíme, sportujeme, chodíme do lesa a tak, je hodná, ale taky nemůže vždycky.“* Při rozhovoru byly děti velmi upřímné, zejména v otázkách, které se týkaly důvodů, proč na kroužky nedochází.

Dva chlapci z dotazovaných dětí navštěvují pohybový kroužek parkouru. *„Chodím na parkour, na jiné kroužky ne, pořítače jsou taky, ale prej si tam jen hrajou hry, navíc se to platí, tak to můžu hrát doma.* Tuto aktivitu si vybrali z důvodu atraktivity, možnosti aktivního pohybu, setkávání s kamarády z kroužku – i neromskými. Oba se shodují v tom, že je láká nejen ten samotný pohyb, ale také to společné setkávání na tréninku s ostatními cvičenci, ale také s diváky z řad sourozenců a kamarádů, kteří je pravidelně v tréninku podporují. Dále je to možnost předvést se před širším publikem a vyniknout svým umem před ostatními. *„Já jsem vždycky koukal na velký kluky od nás, cigány, ty to dávali dobře, našli to na internetu, tak jsme koukali a učili se ty lehký přemety, taky jak se tomu říká. Chodili jsme do parku, trénovali jsme venku. Líbí se mi to, jak prostě lítaj a ta muzika u toho, to mě žene. Taky mě baví, jak to děláme dohromady, každej umí něco a učíme se to. A taky se to líbí holkám.“ „Jsem v něčem fakt dobrej, tohle neumí každej, je to dřina, nevzdal jsem to, i když jsem se tolikrát naflák. Taky to, že se prostě s klukama sejdem a cvičíme spolu, choděj se na nás dívat naši. Taky jsem rád, že můžem i vystoupit, učitelky to vždycky zaříděj a vystoupíme, to je dobrý, když letíte přes bednu a lidi ani nedutaj strachy, že slítnu.“*

S ostatními dětmi z kroužku se romské děti kamarádí, většinou jsou to děti, které nevynikají v učení, ale jsou zase velmi pohybově nadané. Možná i toto je určitým pojítkem mezi nimi. Při tréninců je vidět spolupráce, podpora, žádný výsměch. Toto zjištění je velmi zvláštní, neboť se s tím v praxi s romskými dětmi nesetkávám často. Málokdy si umějí naslouchat a vzájemně si takto ochotně pomáhat. Je zde vidět i velký zájem ze strany sourozenců a ostatních příbuzných romských dětí, kteří chodí na kroužek jako fanoušci. *„Naši kluci ze základky, myslím cigáni, chodí na parkour, já se chodím dívat, ale necvičím s nima, je to těžký, ale líbí se mi to, pomáhám jim tam chystat ty pomůcky.“*

Několikrát bylo zmíněno, že romské děti, které nějaký kroužek navštěvovaly, tak ho po čase opustily a nechodily pravidelně. V případě těchto chlapců tomu tak není. Tréninky navštěvují pravidelně. Bohužel to však přerůstá do opačného extrému, kdy je pro ně volnočasová aktivita důležitější než škola samotná a tímto vznikají zbytečné nepříjemnosti. „*Přišel jsem i nemocnej, ale z toho byl průšvih, že mě tam viděli ostatní, nebyl jsem ve škole.“* Tato aktivita není nijak finančně náročná, pedagogové zde pracují bez nároku na honorář, chlapce trénuje mladý muž, opět bez nároku na honorář. Na parkour není potřeba žádné drahé vybavení ani oblečení. Z tohoto pohledu je tedy pro tyto chlapce vhodnou aktivitou. Jedinou překážkou se zdá být pouze pořízení peněz na dopravu. Ne každý rodič je ochoten dítěti platit dojíždění do kroužku. Na tuto otázku chlapec odpověděl, že i nedostatek financí od matky dokázal vyřešit. „*Když jsem musel dojíždět, tak jsem si půjčoval někdy peníze od bráchy, co už je dospělej, víte, má už děti, máma neměla, ale jezdil jsem, aby to nezavřeli, kdybysme nechodili.“*

Podpora ze strany školy a potažmo pedagogů se liší. Škola umožnila provozování této aktivity ve své tělocvičně a tento kroužek funguje pod záštitou dvou pedagogů, kteří jej společně s trenérem parkouru vedou ve svém volném čase. Většina pedagogů shledává tuto aktivitu jako nebezpečnou, zároveň ale chlapcům fandí, obdivují je a chodí na jejich vystoupení. „*Většinou maj strach, že se zabijem a říkaj učitelkám, co tam jsou s náma, že by si to na triko nevzali, ale na vystoupení nám tleskaj.* Část pedagogů této aktivitě nejen nefandí, ale také se snaží o její zrušení z důvodu nedobrého chování romských žáků, kteří kroužek navštěvují. „*Některejm to moc nevoní, přitom po nich nic nechceme, sehnali jsme si jiný učitelky, co tam s náma jsou a stejně furt něco maj.“* Někteří učitelé argumentují tím, že by si tuto aktivitu měli žáci zasloužit. „*Náš tělocvikář teda moc rád není, nadává, že nám to dovolej, že to máme mít za odměnu a ne za naše chování, ale toho neberem. Nejvíc nás vysírá, když dělá peklo těm našim učitelkám.“* Je zjevné, že chlapci mají s pedagožkami, jež vedou tento kroužek kladný vztah. Tyto učitelky respektují. Nelze však konstatovat, že by se prostřednictvím této aktivity zlepšil jejich vztah k ostatním pedagogům a škole jako instituci. Romské děti vnímají konkrétní přístupy jednotlivých učitelů.

Pedagogové se v otázkách týkajících volnočasových aktivit často zmiňovali i o tom, že by se romské děti mohly ukázat „v jiném světle“ majoritní společnosti. Předvést se, v čem vynikají, v čem jsou dobří. V případě těchto chlapců se to úspěšně daří. *„Jedna učitelka furt nevěděla co vlastně děláme, pak přišla na vystoupení a pak teda, to bylo dobrý, před celou*

třídou řekla, že se nám klaní, že jsme fakt dobrý frajeři a měla slzy, ostatní koukali. To jsem byl rád, že to řekla.“

8 Shrnutí

Celá diplomová práce se zaobírá myšlenkou, zda je možné pomocí prvků romské kultury, artefiletiky, jež s vyjádřením pomocí umění souvisí, a také prostřednictvím volnočasových aktivit vzbudit v romských dětech větší zájem o školu, lepší vztah ke škole, aktivitám a osobám, souvisejícím se školou.

V oblasti využívání romské kultury v rámci edukace bylo zjištěno, že pro romské děti je jejich kultura důležitá. Zařazování jejích prvků do edukace vnímají romské děti většinou kladně, do jisté míry toto závisí i na vztahu pedagoga a žáka a také na tom, zda je ve třídě větší, či menší, kolektiv romských dětí. Z odpovědí vyplývá, že s pedagogem, jenž má s romskými dětmi zdravý přátelský vztah, vybudovaný na vzájemné důvěře, spolupracují romské děti lépe, jsou otevřenější nejen ve vztahu ke školní práci, ale samy jsou ochotné přinášet do edukačního procesu něco ze své kultury. Dále je zřejmé, že se romské děti více projevují v kolektivu ostatních romských dětí, naopak tam, kde jsou romské děti v menším počtu, se více stydí a některé odmítají podělit se o cokoli ze své kultury. Nemohu říci, že by pedagogové, kteří se o odlišnou romskou kulturu nezajímají a do výuky ji nezařazují, měli s romskými dětmi vždy špatné vztahy a romské děti v jejich hodinách nepracovaly dobře. Lze ale konstatovat, že jsou pasivnější a mnohem méně otevřené při možnostech sebevyjádření a seberealizace. Vztah pedagoga k romské kultuře však není, podle odpovědí romských žáků, pro děti zcela určující ve vztahu k pedagogovi. Na prvním místě je pro děti důležitý pocit upřímného zájmu a spravedlnosti.

Využívání uměleckých prvků v edukaci je přijímáno kladně u většiny pedagogů i žáků. Zvýšení motivace prostřednictvím těchto aktivit je podle většiny pedagogů možné. Zlepšení prospěchu však nelze prokázat. Prospěch romských dětí je ovlivňován ještě jinými faktory, tím nejzásadnějším je extrémně vysoká absence, nedoplňování učiva, neplnění domácích úloh, toto vše má posléze i vliv na prospěch těchto žáků. Z těchto důvodů tedy nemůžeme s určitostí konstatovat, zda může mít využívání artefiletiky v edukaci vliv na zlepšení prospěchu romských žáků.

Vliv volnočasových aktivit na zlepšení vztahu romských dětí ke škole jako instituci, k pedagogům a vrstevníkům je také velmi těžké prokázat. Hlavním důvodem je mizivá návštěvnost volnočasových aktivit romskými dětmi. Nabídka volnočasových aktivit na školách je dostačující, někde i více než dostačující. Kroužky jsou dostupné i dětem

ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Je několik faktorů, které ovlivňují účast romských dětí ve volnočasových aktivitách. Zejména se jedná o finanční situaci rodiny a nezájem rodičů obstarat si potvrzení, které by umožňovalo bezplatné navštěvování kroužku. Dále bych sem zařadila i fakt, že některé romské děti nevydrží dlouhodobě u nějaké činnosti, vyžadují spíše rozmanitější činnosti a trávení volného času. Realitou jsou bohužel i negativní vztahy s dětmi z majoritní společnosti, což se může negativně i projevit právě v tom, že romské děti nijak neusilují o navštěvování takových kroužků. V rozhovorech se děti zmiňovaly o tom, jak by chtěly trávit volný čas, uvedly i některé kroužky, o něž by zájem měly, ale nechtějí je navštěvovat samy, bez účasti jiných romských dětí. Z rozhovoru s romskými dětmi, které navštěvují kroužek v rámci školy, se nepotvrdilo zlepšení vztahu ke škole, ale pouze k osobám, které se podílejí na realizaci volnočasové aktivity, které jsou ochotné jim věnovat svůj čas.

Závěr

V teoretické části mé diplomové práci jsem shrnula poznatky z oblasti historie Romů, romské kultury, jejich vzdělávání v České republice. Věnovala jsem se motivaci Romů ke vzdělávání a aspektům, které to mohou ovlivňovat. Velká část práce se zabývá artefiletikou a využíváním uměleckých prvků v rámci edukace. Poslední část teoretické části je věnována volnočasovým aktivitám romských dětí. Právě využitím volného času romských dětí jsem se v diplomové práci zabývala jako jedním z možných prostředků ke zlepšení jejich vztahu ke škole, vrstevníkům z majoritní společnosti a pedagogům.

Na základě získaných poznatků z teoretické části jsem ve výzkumné části diplomové práce vytvořila okruhy otázek pro polostrukturovaný rozhovor. Pracovala jsem se dvěma výzkumnými vzorky, se dvěma skupinami – skupinou pedagogů a skupinou romských žáků. Tuto formu jsem zvolila z důvodu kvalitnějšího náhledu na tuto problematiku. Chtěla jsem poznat názory obou stran. Názory pedagogů se dají získat snadněji, můžeme je najít i v médiích. S názory romských dětí, o kterých tato práce pojednává, se tak často veřejnost nesetkává.

Cílem mé práce bylo zjistit, zda má vliv využívání artefiletiky a prvků romské kultury na zvýšení motivace romských dětí ke vzdělávání a následně i ke zlepšení prospěchu. Dílčím cílem bylo zjistit, zda je možné pomocí volnočasových aktivit v rámci školy zvýšit zájem romských žáků o školní aktivity.

Ve své praxi jsem si povšimla zvýšeného zájmu romských dětí o školní aktivity, ve kterých se objevuje romská tematika a také umělecké prvky, zejména pak pohybové, taneční, pěvecké a hudební. Zajímalo mě, zda by se toto dalo využít obecně ve vzdělávání romských dětí, jelikož se často setkáváme s názory, že většina romských dětí se o vzdělávání příliš nezajímá a je těžké je vůbec motivovat k práci ve škole.

V oblasti zapojování romské kultury do výuky jsem zjistila, že romské děti skutečně reagují kladně na aktivity spojené s jejich kulturou a jsou k práci více motivovány. Zároveň jsem ale došla k závěru, že je toto závislé i na jiných okolnostech. Každé dítě je osobnost a individualita, dalším faktorem se ukázala být zejména osobnost pedagoga romských dětí a jejich vzájemný vztah a také kolektiv, ve kterém je romské dítě vzděláváno. Rozdílné výsledky se objevily v případě, zda se jedná o kolektiv, kde je jedno až dvě romské děti nebo kolektiv, kde je romských dětí více. Pedagogové, kteří dávají romským dětem pocit, že se

zajímají o jejich kulturu, zejména ale pak o ně samotné, věnují jim větší možnost seberealizace, většinou naváží s romskými dětmi lepší vztah. Toho pak dále využívají k lepší komunikaci s dětmi. Daří se jim lépe je motivovat k práci a aktivizovat je ve výuce. Pedagogové, kteří uplatňují stejný přístup k oběma skupinám dětí, nemusí mít s romskými dětmi také žádné velké problémy. Některé romské děti také v kolektivu pracují a nijak nevybočují. Z rozhovorů s dětmi však vyplývá, že by se tyto děti i mohly více zapojovat do společných aktivit a projevit svou osobnost. Necítí však podporu ze strany pedagoga, ani kolektivu vrstevníků a méně zde dochází k seberealizaci romských dětí. To je podle mého názoru škoda, protože i tyto děti by mohly kolektiv i svého učitele obohatit o jim neznámé věci, mohly by ukázat činnost, ve které jsou dobré, možná lepší než ostatní, aniž by se styděly, či bály, se projevit.

V oblasti volnočasových aktivit, jež by se mohly stát jedním z prostředků při zlepšování vztahů romských dětí ke škole, k vrstevníkům i pedagogům, jsem na základě odpovědí mých respondentů došla k následujícímu závěru. Volnočasové aktivity jsou obecně pokládány za jednu z možností, jak bojovat se sociálně deviantním chováním mládeže, naučit děti smysluplně trávit svůj volný čas, zlepšit vztahy s vrstevníky, najít v kroužcích osoby, které půjdou dětem příkladem a mohou i nadále pozitivně působit na dítě. Romské děti v malé míře navštěvují jakékoli volnočasové aktivity. Jsou místa, kde je pro tyto děti jistě větší nabídka nízkoprahových zařízení, kam mohou děti docházet. Bohužel však nabídka volnočasových aktivit není všude stejná. V některých oblastech je škola jedinou takovou institucí, která nabízí trávení volného času všem dětem. Zlepšení vztahu romských dětí ke škole se mi nepodařilo dostatečně prokázat. Hlavním důvodem byla velmi nízká účast romských dětí v kroužcích. Většina romských dětí tráví čas venku, některé pomáhají rodičům v domácnosti. Z oslovených respondentů docházeli aktivně na kroužek pouze dva. Nicméně některé děti aktivně do kroužku nechodí, chodí však na kroužek svých kamarádů jako diváci a jejich fanoušci. Často byla uváděna jako důvod nízké účasti na kroužcích i finanční situace rodiny. Tento důvod se ale po hlubším prozkoumání situace jeví jako irelevantní, neboť rodiny romských dětí vědí o možnosti proplacení kroužků sociálním odborem, stačí pouze vyplnit formulář. Otázkou tedy zůstává, zda skutečným důvodem není opravdu jen nezájem některých dětí kroužky navštěvovat a raději tráví čas po svém. Pro většinu dětí bylo také důležité, zda kroužek navštěvují i jiné romské děti. Toto mě při výzkumu nepřekvapilo, ze zkušenosti vím, že pro romské děti je důležité být ve skupině, je to pro Romy typické, cítí se tak lépe, než každý sám za sebe. U romských dětí, které kroužek navštěvují, se nepodařilo

prokázat, že by se pomocí volnočasových aktivit zlepšil jejich vztah ke škole jako instituci. Podařilo se však prokázat, že se rozhodně dá vytvořit důvěrný vztah mezi žákem a pedagogem. Tento pedagog pak může na romské dítě lépe působit, motivovat jej a ovlivňovat jeho chování pozitivnějším směrem. Ostatní romské děti, které kroužek aktivně nenavštěvují, ale jsou zde v roli diváků, mají také k těmto pedagogům bližší vztah. Tento vztah se posléze promítá i do jejich vzájemné spolupráce v rámci školy. Stejně tak i děti, které uvedly, že zůstávají se svým pedagogem po vyučování a pedagog pro ně připravuje volnočasové činnosti, ač nepravidelně, mají ke svému pedagogovi zcela jiný vztah než k jiným pedagogům, kteří se jim takto nevěnují. Opět i ze slov obou skupin vyplynulo, že se toto pozitivně odráží i při vzájemné spolupráci při školních aktivitách. Romské děti jsou ochotné takového pedagoga více respektovat. Během mého výzkumu se objevila skutečnost, že osobnost učitele romských dětí hraje v jejich vzdělávání jednu z klíčových rolí. Přístup k těmto dětem je často opravdu určující pro motivaci dětí ke školním aktivitám.

Často se setkávám s názorem, že není dobré upřednostňovat romskou kulturu před kulturou většinové společnosti, že by se neměl dávat prostor romské kultuře ve výuce, protože je to na úkor ostatních, neromských dětí. Dle mého názoru, ale nelze říci, že zapojováním prvků romské kultury do školních aktivit potlačujeme kulturu naši a nejsem sama ani zastáncem toho, aby se romské děti učily pouze kultuře romské. Na druhou stranu je toto propojování jedním z možných aspektů, které mohou u romských dětí vzbudit zájem, nalézt samy sebe a také důvěru k jiným lidem než Romům. Zároveň se zde také nabízí možnost, aby se prostřednictvím své kultury ukázaly romské děti v „jiném světle“ majoritní společnosti.

Svou diplomovou prací jsem se snažila vytvořit pohled na možné využití některých prvků romské kultury, artefiletiky a volnočasových aktivit v edukaci romských žáků. Je evidentní, že problematika romské minority je velmi složitá a nemá jednoduchá řešení. Určitě je ale vhodné pracovat systematicky s romským dítětem již od útlého věku a také s jeho rodinou, což se právě ukazuje jako jeden z největších problémů. Pedagogové zastávají také různé názory a uplatňují odlišné způsoby práce. Je evidentní, že to, jaké přístupy k těmto dětem uplatňují, se odráží v jejich osobních názorech a zkušenostech s Romy, což se dále promítá i do vztahu pedagog – romský žák a do vztahu romský žák – škola. Vztah romského žáka, ale nezávisí pouze a jen na přístupu pedagoga, ale vychází už z hluboce zakořeněného přístupu Romů k našemu typu vzdělávání, což je podrobně popsáno v teoretické části této práce. Zcela změnit myšlení a přístup romských rodičů ke vzdělávání jistě nelze, nicméně

si nemyslím, že by škola měla rezignovat a smířit se s tím, že se romské děti, tedy ve větším procentu, o školu příliš nezajímají a využívat takové metody při edukaci, které zvýší možnost úspěšného vzdělávání romských dětí. Zda se to podaří či nikoli závisí pak samozřejmě i na té druhé straně.

Zvolené téma bylo velmi obsáhlé. Zpočátku jsem si zcela neuvědomovala, že téma zlepšení vztahů romských dětí ke škole bude mít tak široký záběr a tolik proměnných, a že jsem svou prací v podstatě na začátku bádání v této oblasti. Jako jedno z možných řešení bych navrhovala, aby byly vytvořeny modelové třídy s romskými i neromskými dětmi, kde by kromě obvyklé výuky, byla ve větší míře využita artefiletika a prvků romské kultury. Je třeba připomenout, že i kantor by musel být do takové práce „zapálen“. Nejlépe by bylo využít třídu s problematickými žáky, aby bylo možné pozorovat, zda dojde ke zlepšení v jejich přístupu a studijních výsledcích. Pro objektivitu bych navrhovala zkoumat nejméně dvě třídy v různých školách a v různých oblastech. Teprve poté by bylo možné s větší jistotou konstatovat, že tyto prvky lze s úspěchem použít. Ve své praxi narážím na odpor některých kolegů věnovat romským dětem jinou péči a vzdělávat je s ohledem na jejich specifika. Nejde však jen o to, že oni sami to dělat nechtějí, podnikají takové kroky, aby to znemožnili i pedagogům, kteří by to aspoň chtěli zkusit. Ze své zkušenosti, i z výzkumu, vyplynulo, že navázání pozitivního vztahu osoby s romským dítětem souvisí s lepší vzájemnou spoluprací. Vede k přirozenému respektování této osoby ze strany romských dětí. S tím jde ruku v ruce i možnost většího působení na dítě a jeho směrování. Těchto poznatků by se dalo využít i ve speciální pedagogice, zejména pak v etopedii.

Seznam použité literatury

Monografie

BALVÍN, Jaroslav. *Romové a zvláštní školy: sborník z 10. setkání Hnutí R v Ostravě* : [16.-17.1.1998]. Ústí nad Labem: Hnutí R, 1997, 189 s. setkání Hnutí R. ISBN 80-902- 1496-7.

BALVÍN, Jaroslav. *Společně: (spolu s Romy k multikulturní výchově ve školství) : setkání romské i neromské mládeže s pedagogy a přáteli v Brně 12.-14. dubna 1996.* Ústí nad Labem: Hnutí R, 1997, 143 s. ISBN 80-902-1492-4.

BALVÍN, Jaroslav. *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém*. Hnutí R,Radix: Praha, 2004, ISBN 80-86031-48-9,207s

BALVÍN, Jaroslav. *Metody výuky romských žáků*. Vyd. 1. Praha: Radix, 2007, 200 s. ISBN 978-80-86031-73-6.

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice.* Vyd. 1. Brno: MSD, 2005, 420 s. ISBN 80-866-3337-3.

BĚHOUNKOVÁ, Leona. *Artefiletika jako strategie rozvoje sociálních kompetencí rizikové mládeže*. Diplomová práce. Masarykova univerzita v Brně – Pedagogická fakulta, Brno, 2004, 114s.

ČERNÁ, Milena. *Černobílý život*. Praha: Gallery, 2000. ISBN 80-86010-37-6.

ČERVENKA, Miroslav. *Fikční světy lyriky*. Vyd. 1. Praha: Paseka, 2003, 83 s. Scholares. ISBN 80-7185-592-8.

DAVIDOVÁ, Eva. *Cesty Romů: 1945-1990 : změny v postavení a způsobu života Romů v Čechách, na Moravě a na Slovensku*. Vyd. 1. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1995, 245 s. ISBN 80-7067-533-0.

DAVIDOVÁ, Eva. *Romové - O Roma: tradice a současnost: Hudba a písňový folklor Romů.* Brno: SVAN, 1999, 90 s. ISBN 80-702-8141-3.

DAVIDOVÁ, Eva. *Romové - O Roma: tradice a současnost: Romové a výtvarné umění.* Brno: SVAN, 1999, 90 s. ISBN 80-702-8141-3.

DISMAN, Miroslav. Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele. 3. vyd. Praha: Karolinum, 2000. ISBN 80-246-0139-7.

FRASER, Angus M. *Cikáni.* Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1998, 374 s. ISBN 80-7106-212-x.

HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ. *Pedagogické ovlivňování volného času: trendy pedagogiky volného času.* Vyd. 2., Praha: Portál, 2011, 239 s. ISBN 978-80-262-0030-7.

HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

HORVÁTHOVÁ, Jana. *Kapitoly z dějin Romů*. Praha: Společenství Romů na Moravě a Muzeum romské kultury v nakladatelství Lidové noviny, c2002, 84 s. ISBN 80-7106-615-x.

HOUDEK, Lukáš a Radka PATOČKOVÁ. *Rozummění: literatura Romů ve výuce (nejen) romských žáků.* Vyd. 2. Praha: Kher, 2014, 238 s. ISBN 978-80-87780-07-7.

HÜBSCHMANNOVÁ, Milena. *Jak známe a neznáme cikánskou rodinu*. In Děti a my. [s.l.]: [s.n.], 1977. Bez ISBN

CHVATÍK, Květoslav. *Strukturální estetika*. Vyd. 2., přeprac. a rozš. Brno: Host, 2001, 210 s. Strukturalistická knihovna. ISBN 80-7294-027-9.

JEDLIČKA, Richard. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence.* Vydání 1. Praha: Grada, 2015, 544 stran. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5447-5.

KALEJA, Martin. *Determinanty hodnotových konstruktů ve vzdělávání romských žáků základních škol.* Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2013, 122 s. ISBN 978-80-7464-233-3.

KOVAŘÍKOVÁ, Marie. *Pedagogicko-psychologická problematika romských žáků ve vztahu k jejich školní úspěšnosti.* Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 1998, 106 s. ISBN 80-704-4225-5.

KOZLOVÁ, Lucie a Michaela ŠIMKOVÁ. *Nové smery rozvoja [a] perspektívy rómskej národnosti v pluralitnej spoločnosti: sborník příspěvků z mezinárodní konference [konané dne 13.-15. října 2005 na Trnavské univerzitě.* 1. vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Zdravotně sociální fakulta, 2007. ISBN 978-80-7040-970-1.

LACKOVÁ, Elena a Milena HÜBSCHMANNOVÁ. *Narodila jsem se pod šťastnou hvězdou*. Vyd. 1. Praha: Triáda, 1997. Delfín (Triáda), sv. 9. ISBN 80-901861-8-1.

MAREŠ, Jiří. *Učitelovo pojetí výuky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1996, 91 s. ISBN 80-210-1444-x.

MRKVIČKA, Jiří. *Člověk v akci: motivace lidského jednání*. 1. vyd. Praha: Avicenum, 1971.

NAVRÁTIL, Stanislav a Jan MATTIOLI. *Jak pomoci romským dětem stát se úspěšnými žáky: praktická rukověť pro učitele.* Brno: Paido, 2001, 51 s. ISBN 80-7315-009-3.182, [1] s. Život a zdraví (Avicenum). ISBN 08-030-71.

NEČAS, Ctibor. *Romové v České republice včera a dnes.* 4. dopl. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1999, 129 s. ISBN 80-706-7952-2.

NEČAS, Ctibor. *Historický kalendář: dějiny českých Romů v datech.* 2., přeprac. a rozš. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008, 98 s. ISBN 978-80-244-1747-9.

PAVELČÍKOVÁ, Nina. *Romové v českých zemích v letech 1945-1989.* Vyd. 1. Praha: Úřad dokumentace a vyšetřování zločinů komunismu PČR, 2004, 183 s. Sešity Úřadu dokumentace a vyšetřování zločinů komunismu, č. 12. ISBN 80-86621-07-3

PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času.* Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014, 145 s. ISBN 978-80-7290-666-6.

POTMĚŠILOVÁ, Petra a Petra SOBKOVÁ. *Arteterapie a artefiletika nejen pro sociální pedagogy.* 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, 111 s. ISBN 978-80-244-3120-8.

Problémy soužití romské minority a majoritní populace v kontextu sociální politiky: Grantová studie. Praha: Socioklub, 1998. 438 s, bez ISBN

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 3. vyd. Praha: Portál, 2001, 322 s. ISBN 80-7178-579-2.

Romové v České republice: (1945-1998). Vyd. 1. Praha: Sociopress, 1999, 558 s. Sešity pro sociální politiku. ISBN 8090226078.

ROUS, Jiří. *Romové - vhled do problému*. Brno: Kabinet MV ve spolupráci s Katedrou sociální pedagogiky, 2003. ISBN 80-86633-03-9.

ŘÍČAN, Pavel. *S Romy žít budeme - jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti.* Vyd. 2., upr. Praha: Portál, 2000, 149 s. ISBN 80-7178-410-9.

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie]*, 3. vyd. Praha: Portál, 2014, 390 s. ISBN 978-80-262-0772-6.

SEKYT, Viktor. *Romové: kulturologické etudy: (etnopolitika, příbuzenství a sociální organizace).* Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2004, 383 s. ISBN 80-864-7383-X.

SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefiletika.* Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1997, 199 s. ISBN 80-7184-437-3.

SLAVÍK, Jan. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky.* Praha: Univerzita Karlova, 2001, 281 s. ISBN 80-7290-066-8.

SLAVÍK, Jan a Petr WAWROSZ. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky.* Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2004, 303 s. ISBN 80-7290-130-3.

SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Jan SLAVÍK a Helena HAZUKOVÁ. *Výtvarné čarování: (artefiletika pro předškoláky a mladší školáky).* Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2000, 177 s. ISBN 80-7290-016-1

SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Jan SLAVÍK a Sylva ELIÁŠOVÁ. *Dívej se, tvoř a povídej!: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky.* Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 194 s. ISBN 978-80-7367-322-2.

STADLEROVÁ, Hana. *Výtvarná výchova v pojetí integrované výuky na prvním stupni základní školy.* 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2001, 73 s. ISBN 80-210-2735-5.

STIBUREK, MILAN. *Arteterapie, artefiletika – podoby, obsah, hranice, role, cíle.* In Slavík,J. Současná arteterapie v České republice a v zahraničí. Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2000, 168 s.Praha. ISBN 80-7290-004-8.

ŠEVČÍKOVÁ, Veronika. *Sociokulturní a hudebně výchovná specifika romské minority v kontextu doby.* 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2003, 232 s. ISBN 80-7042-282-3

ŠICKOVÁ-FABRICI, Jaroslava. *Základy arterapie.* Vyd. 1. Praha: Portál, 2002, 167 s., 8 s. obr. příl. ISBN 80-7178-616-0.

ŠIKULOVÁ, Renata a Iva KOŠEK BARTOŠOVÁ. *Společně to dokážeme: metodika pro učitele přípravných tříd.* 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2011, 186 s. ISBN 978-80-7414-395-3.

ŠOTOLOVÁ, Eva. *Vzdělávání Romů.* 1. vyd. Praha: Grada, 2000, 95 s. Poradce. ISBN 80-7169-528-9.

ŠTOCKOVÁ, J. *Učiteľa deti z rómskych osád.* In Balvín, J. a kol. Rómové a jejich učitelé. 1. vyd. Ústí nad Labem: Hnutí R, 1999. ISBN 80-902461-1-7.

ŠULEŘ, Petr. *Romové: tradice a současnost*. Brno: Moravské zemské muzeum, 1999. Za poznáním do muzea, sv. 9. ISBN 80-902476-1-X.

ŠVANCARA, Josef. *Emoce, city a motivace: [určeno pro posl. fak. filosof.]*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1973, 179 s, bez ISBN

UŽDIL, Jaromír. *Mezi uměním a výchovou.* 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988, 463 s. Odborná literatura pro učitele.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie problémového dítěte školního věku.* 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997, 170 s. ISBN 80-7184-488-8.

WITFIELD, Jan, Ilona E a TRANSLATED BY HEATHER ROSS. *Parkour and freerunning: discover your possibilities*. 1., Auflage. Maidenhead: Meyer & Meyer, 2011. ISBN 9781841263199.

Internetové zdroje

BALVÍN, Jaroslav. *Práce s romskou mládeží.* Salesiánská provincie Praha–Odbor pastorace mládeže, 2001. Dostupné z: http://www.sdb.cz/query=%C2%A8pr%C3%A1ce+s+romskou+ml%C3%A1de%C5%BE%C3%AD&x=0&y=0

BELLE, David: *Parkour*. *David Belle* [online]. 2009-2011 [cit. 2016-01-05]. Dostupné z: http://www.davidbelle.com/parkour.php

Člověk v tísni: *Předškolní klub* [online]. [cit. 2015-09-20]. Dostupné z: http://www.clovekvtisni.cz/cs/socialni-prace/pobocka/usti-nad-labem/predskolni-klub

Člověk v tísni: *Vzdělávání Romů v ČR* [online]. [cit. 2015-09-28]. Dostupné z: (https://www.pf.jcu.cz/stru/katedry/pgps/ikvz/podkapitoly/b02romove/18.pdf)

HORVÁTHOVÁ, Helena. *Okno do romské poezie.* ILiteratura [online]. [cit. 2015-09-14]. Dostupné z: http://www.iliteratura.cz/Clanek/23597/okno-do-romske-poezie

HOUDEK, Lukáš. *Paháršti Dómové případová studie dómských komunit v okolí města Bhímtál v indickém státě Uttaráňčal* [online]. 2012 [cit. 2015-09-24]. Dostupné z: https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/89429/

MÍLOVÁ, Lucie. *Výtvarná tvorba jako univerzální jazyk mezi kulturami* [online]. [cit. 2015-09-23]. Dostupné z: http://www.internationalartgallery.org/cs/blog/lucie-milova-vytvarna-tvorba-jako-univerzalni-jazyk-mezi-kulturami

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit*, [online]. 2009. [cit. 2015-09-19]. Dostupné z: www.msmt.cz/file/1627_1_1

Moderní pojetí výtvarné výchovy v České republice - Artefiletika [online]. 2003. [cit. 2015-10-25]. Dostupné z: http://artefiletika.kvk.zcu.cz/clanky/8-teorie-artefiletiky/122-mlade-pojeti-vytvarne-vychovy-v-ceske-republice-artefiletika?hitcount=0

NELSON, Dean. *European Roma descended from Indian 'untouchables', genetic study shows*. The Telegraph [online] .2012. [cit.2015-09-14]. Dostupné z : http://www.telegraph.co.uk/news/worldnews/europe/9719058/European-Roma-descended-from-Indian-untouchables-genetic-study-shows.html

Romove.radio.cz [online]. [cit. 2015-09-28]. Dostupné z: (http://romove.radio.cz/cz/clanek/1

LHOTKA, Petr. Příchod Romů do Evropy. [online]. 2010. [cit.2015-09-26]. Dostupné z: http://skola.romea.cz/cs/historie/puvod-romu-a-jejich-prichod-do-evropy/

SLAVÍK, Jan a Barbora ŠKALOUDOVÁ. *Artfiletika – reflektivní pojetí výchovy uměním* [online]. [cit. 2015-10-24]. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=28/!artfiletika

Legislativní dokumenty

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání

Vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných

Zákon č. 111 /1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Tabulka charakteristiky výzkumného vzorku č. 1 ….…… 85

Příloha č. 2 – Tabulka charakteristiky výzkumného vzorku č. 2 …….. 86

Příloha č. 3 – Otázky použité pro rozhovor …….. 87

Příloha č. 4 – Odpovědi na otázky …… 90

Přílohy

Příloha č. 1

Pedagog	Věk	Pohlaví	Typ školy
1	26	Žena	Základní
2	29	Žena	Skupinově integrované třídy v ZŠ
3	36	Žena	Základní
4	38	Žena	Základní
5	42	Žena	Základní
6	49	Muž	Skupinově integrované třídy v ZŠ
7	49	Žena	Základní
8	51	Muž	Základní
9	52	Žena	Základní
10	57	Muž	Skupinově integrované třídy v ZŠ

Tab.1: Charakteristika výzkumného vzorku 1

Příloha č. 2

Žák	Věk	Pohlaví	Typ školy
1	12	chlapec	Základní
2	13	chlapec	Základní
3	13	Dívka	Základní
4	14	Dívka	Skupinově integrované třídy v ZŠ
5	14	chlapec	Základní
6	14	chlapec	Základní
7	15	chlapec	Skupinově integrované třídy v ZŠ
8	15	Dívka	Základní

Tab.2: Charakteristika výzkumného vzorku 2

Příloha č. 3

Otázky použité pro rozhovor

Otázky pro výzkumný vzorek 1 – pedagogy

A Osobní otázky na pedagogy

A1 Kolik je Vám let?

A2 Jak dlouho pracujete jako pedagog/ pedagožka?

A3 V jakém typu školy či skupině v rámci školy pracujete?

B Artefiletika, propojení s prvky romské kultury

B1 Myslíte si, že by se měl pedagog vyučující romské žáky zajímat o romskou kulturu? A proč?

B2 Jaký je Váš názor na zapojování prvků romské kultury (tanec, hudba, zpěv, romská historie, osobnosti, pohádky, apod.)do výuky romských žáků?

B3 Jaký máte názor na využívání výtvarných, hudebních či dramatických prvků v jiných předmětech než ve výchovách na zapojení artefiletiky do edukačního procesu?

B4 Jak, podle Vašeho názoru, reagují romské děti na využití uměleckých prvků ve výuce? Jsou aktivnější, je jim to lhostejné, nebo se těmto aktivitám brání?

B5 Myslíte si, že využívání artefiletiky a prvků romské kultury může mít vliv na zvýšení motivace a následně na zlepšení prospěchu romských žáků? Proč ano, proč ne?

B6 Vnímáte nějakou snahu romských dětí vnést do výuky vlastní kulturu? Jak se to projevuje? Měla by se tato snaha podporovat? Proč ano, proč ne?

C Volnočasové aktivity

C1 Myslíte si, že je možné využít volnočasové aktivity v rámci školy k lepšímu navázání kontaktu s romskými dětmi, potažmo tak vzbudit v dětech větší zájem i o školní aktivity, popřípadě ovlivnit vztahy k vrstevníkům a pedagogům? Jak to vnímáte Vy?

C2 Do jaké míry je, podle Vašeho názoru, uspokojivá nabídka volnočasových aktivit na Vaší škole? A jsou tyto aktivity dostupné i dětem ze sociálně znevýhodněného prostředí?

C3 Mají, dle Vašeho názoru, romské děti zájem o volnočasové aktivity, které škola nabízí? Pokuste se najít důvody, proč tomu tak je.

Otázky pro výzkumný vzorek 2 – romské žáky

D Osobní otázky na romské žáky

D1 Kolik je ti let?

D2 Jakou školu navštěvuješ?

E Práce pedagoga, školy

E1 Pokus se říci, co pro Tebe znamená romská kultura? Vaše zvyky, hudba, jak žijete? Jak ji vnímáš, je pro Tebe důležitá? Proč ano, proč ne?

E2 Jak by sis představ oval svého učitele, měl by se zajímat, podle Tvého názoru, o Vaši kulturu? Stál bys o to nebo ne? Pokud ano, zkus popsat, jak by to mělo vypadat? Změnil by se nějak Tvůj vztah k němu a jak?

E3 Do jaké míry mluví Tvoji učitelé v hodinách o romské kultuře? Zmiňují se o romské historii, o romských osobnostech, čtou romské příběhy, pohádky? Posloucháte romskou hudbu, apod.? A jak to vnímáš?

E4 Zapojují učitelé hudbu, tanec, hraní příběhů, výtvarné tvoření i do jiných hodin než do tělesné, hudební či výtvarné výchovy? Pokud ano, baví tě to? Těšíš se na takové hodiny? Proč ano, proč ne?

E5 Děláte při vyučování něco, o čem bys mohl říci, že Tě to opravdu baví, líbí se Ti to, zajímá Tě to a zapojíš se do takové aktivity s chutí?

F volnočasové aktivity

F1 Jak trávíš volný čas?

F2 Jak bys chtěl trávit volný čas? A proč?

F3 Zajímají Tě nějaké kroužky ve škole? Proč ano, proč ne? Pokud ne, proč Tě to nezajímá? Je něco, co Ti brání v tom, abys je navštěvoval? Navštěvuješ ve škole nějaký kroužek? Pokud ano, navštěvuješ ho pravidelně? Jak vycházíš s ostatními dětmi v kroužku a s pedagogem?

G Parkour – vybraná volnočasová aktivita (otázka pro žáky, kteří chodí na parkourový kroužek)

G1 Je možné trénovat parkour na Vaší škole? Pokud ne, uvítal bys to?

G2 Co pro Tebe znamená parkour? Proč ho děláš?

G3 Chodíš na parkour pravidelně? Pokud ne, jaké důvody máš, že tréninky vynecháváš?

G4 Jak podle Tvého názoru vnímají tuto aktivitu učitelé? Fandí Vám? Podporují Vás? Brání Vám v trénování? Je jim to lhostejné? A jak to vnímáš Ty? Dovedl bys říci, jak Vás podporují, co pro Vás dělají, nedělají a co Ty bys považoval za důležité?

Příloha č. 4

B- Artefiletika, propojení s prvky romské kultury

B1 Myslíte si, že by se měl pedagog vyučující romské žáky zajímat o romskou kulturu? A proč?

Touto otázkou jsem chtěla zjistit, zda se pedagogové zajímají o romskou kulturu, zda vůbec vnímají její jinakost a také, zda tedy vzdělávají i podle modelu multikulturní výchovy.

1) *„Myslím, že ano, romské děti kladně reagují na vše, co se týká jejich kultury O romských osobnostech nic nevědí a často jsou překvapeni, čeho mohou Romové dosáhnout. Tedy za mě ano, vidím v tomto přínos ve vzdělávání romských dětí.*
2) *„Rozhodně ano, děti na toto dobře reagují. Každý učitel, který chce s těmito dětmi navázat úzký kontakt, by měl projevit zájem o jejich kulturu. Naopak se setkávám často s tím, že pedagog, který negativně jejich kulturní projevy přijímá, je dětmi zavrhnut a špatně se mu pak s nimi pracuje.“*
3) *O jejich kulturu se nijak zvlášť nezajímám, Nezavrhuji to úplně, ale žádné zvláštní hodiny s náplní romské kultury nezařazuji.“*
4) *„Já osobně se o romskou kulturu hluboce nezajímám, Spíše se asi stydí něco říci před ostatními.“*
5) *Vnímám zvýšení pozornosti z jejich strany, pokud já jako pedagog projevím zájem o jejich kulturní zvyklosti.“*
6) *„Tak u nás na praktické škole máme výhodu v tom, že zastoupení romských dětí ve třídách je větší než na základce, můžeme si proto dovolit více využívat právě romskou kulturu, aniž bychom naráželi na odpor majoritní společnosti. Baví mě ta společná cesta, cesta poznání, já jako nevědomý „gadžo“ a děti moji učitelé, to je to, co je na tom baví, zajímá, předávají také ony něco mně.*
7) *„To nevím, máme ve třídě i Vietnamce a také se o jejich kulturu nijak zvlášť nezajímáme, nelze přece vyučovat menšiny jen podle jejich kulturních zvyků.*
8) *„Nemyslím si, že je to moc přínosné. Ve třídě máme Romy v malém zastoupení, ostatní děti s nimi nemají příliš dobré vztahy, jsou velmi agresivní a děti odmítají s nimi cokoli podnikat.*
9) *„Stejně tak, jako se zmiňujeme o jiných kulturách, zmiňuji se i o romské, ale nebudu ji stavět nad ostatní kultury.“*

10) *„Ne, že bych učil jen o romské kultuře, ale snažím se některé prvky zařazovat, děti jeví větší zájem o práci.“*

B2 Jaký je Váš názor na zapojování prvků romské kultury (tanec, hudba, zpěv, romská historie, osobnosti, pohádky, apod.) do výuky romských žáků?

Tuto otázku jsem měla ve fázi předvýzkumu jako součást první otázky, zda se pedagogové zajímají o romskou kulturu, po zkušebních rozhovorech jsem ji však zařadila samostatně, neboť, jak uvádím níže, zařazování prvků romské kultury (tanec, hudba, zpěv) nemusí souviset pouze a jedině s romskou tématikou.

1) *„Rozhodně ano. Ale nemyslím si, že by se vše muselo týkat jen jejich kultury, děti většinou dobře reagují i na jakýkoli tanec a hudbu, na dramatizaci, apod.“*
2) *Takže ve zkratce ano, zařazovat tyto prvky, ale kombinovat i s naší hudbou, našimi tanci, apod. „*
3) *„Zařazovat asi sporadicky, sem tam, ale já to moc nepreferuji.“*
4) *„Tak je to určitě oživení hodiny, ale nevím, jak by na to reagovali ostatní, ale možná, že i na tohle dojde.“*
5) *„Konkrétně z romské kultury občas ano, ale jinak, jak říkáte taneční prvky, hudbu a dramatizaci, někdy i výtvarné vyjádření problému do hodin zařazuji ráda.*
6) *Já se spíše soustřeďuji na ty duchovní rozměry jejich kultury, takže hodně čteme o jejich původu, jejich pohádky, chodíme na romské webové stránky, kde si děti získávají informace o romské komunitě*
7) *Tak všichni už dnes víme, co jsou to mezipředmětové vztahy a všichni se snažíme to nějak skloubit a propojovat. S romskou kulturou však toto nesouvisí.*
8) *Neříkám, že by děti neměly kreslit i v jiných hodinách, nebo že si nemohou pustit hudbu, ale já bych to tak masově zase nešířil.“*
9) *To, co jste mi vyjmenovala, většinou ve výuce mám, ale nevztahuji to na romskou kulturu.*
10) *Tak určitě. Na těch pohádkách jsem si vypěstoval i takové zvláštní pouto s rodiči, zadávám úkoly, které se týkají romských textů, na těchto úkolech pak doma pracuje celá rodina, Dá se to i takto nenásilně převést do budování vztahu s rodinou dítěte.*

B3 Jaký máte názor na využívání výtvarných, hudebních či dramatických prvků v jiných předmětech než ve výchovách, na zapojení artefiletiky do edukačního procesu?

Touto otázkou jsem chtěla zjistit, jaký mají pedagogové názor na zapojení artefiletiky do edukačního procesu, zda vůbec vědí, co to znamená a zda si uvědomují, jaký vliv může mít na dítě využívání tohoto pojetí výchovy.

1) *„Já sama radši učím tak, že je to živé, nenudné. Děti se na takové hodiny těší. Pojem artefiletika znám, jen si nemyslím, že to, co my děláme je tedy artefiletika, sice si o konečném výsledku, obrázku povídáme, ale vlastně to nemá ty náležitosti, které by mělo úplně mít“*
2) *„Tak pro takové děti, jaké jsou u nás na praktické škole, je to bezvadné. Mám pak z takových hodin pocit, že si děti něco odnesly, neleží polomrtvé na lavici, ale zapojují se lépe do činností.*
3) *V zásadě se tomu nebráním, ale nic se nemá přehánět, jen občas.“ Konkrétně o artefiletice nic moc nevím.*
4) *„Možná občas, ale s některými dětmi je to těžké, nezavděčíte se ničím.“ O artefiletice jsem slyšela v souvislosti s arteterapií, vím, že se tam vede dialog nad těmi obrázky, které lidé vytvoří.“*
5) *„ Příjemné zpestření hodin, nedá se to dělat pořád. O artefiletice vím jen okrajově, že je to podobné arteterapii, tak asi tak“*
6) *„ Je to fajn, náročné pro učitele, ale nakonec ten výsledek stojí za to. Artefiletika? Nevím.“*
7) *„V menší míře ano, zase si nemyslím, že by se měly hodiny matematiky proměnit v divadlo o číslech apod. Já znám arteterapii a myslím, že tohle je něco podobné, opravdu blíž nevím.“*
8) *„Moc pro to nejsem, nelíbí se mi to. Artefiletika – tenhle pojem mi nic neříká, tak asi arte – něco s uměním, filé – mít rád, něco jako láska k umění mě napadá.“*
9) *„Ano, do hodin toto dávám, je to sice dost vyčerpávající, děti se u toho strašně rozjedou a pak nejsou k uklidnění, ale pro oživení je to dobré. Artefiletika, ano, slyšela jsem i o kurzech, ale nijak jsem se o to nezajímala.*
10) *„Já se inspiruji starými učiteli, kteří chápali výchovu a vzdělávání jako celistvý proces, takže já určitě tyto snahy podporuji. Nedá říct, že tohle, co já dělám je artefiletika, nebo přinejmenším je hodně zjednodušená.“ (smích)*

B4 Jak, podle Vašeho názoru, reagují romské děti na využití uměleckých prvků ve výuce? Jsou aktivnější, je jim to lhostejné, nebo se těmto aktivitám brání?

Obecně se udává, že romské děti mají k těmto aktivitám blízko, touto otázkou jsem však chtěla zjistit, zda je tomu opravdu tak i při vyučování, v kolektivu jiných dětí, zda se dá těmito aktivitami v dětech probudit zájem a mohou tak ukázat i to, co je zajímá.

1) Obecně to děti přijímají kladně, nejen ty romské. Romské děti se většinou zprvu více stydí, některé se ani zpočátku neúčastní, ale nechávám je, většinou se nakonec zapojí a aktivitu si užívají.“

2) Děti to mají rády, jen je potřeba překonat počáteční stud. Obecně je to přijímáno ze strany dětí kladně a aktivně se zapojují, pokud je to provázané s romskou tématikou, pak je úspěch zaručen.“

3) „Nepozoruji žádný zvláštní zájem oproti jiným dětem, aktivit se účastní.“

4) „Tohle moc nedělám, takže těžko mohu soudit, jak se projevují.“

5)„Romské děti se aktivit se zapojením uměleckých prvků účastní, myslím, že zde mají větší možnost ukázat, že něco dovedou lépe než ostatní, třeba hrát na hudební nástroje, někdo krásně tančí, apod.

6) „Romské děti na to reagují ve valné většině dobře, je pár dětí, které jen sedí a nechtějí dělat nic, ale ostatní se rády hýbou, rády tvoří, takže se v nich dá probudit velký zájem. Bohužel je složitá jedna věc, špatné vztahy s majoritní společností, které kolikrát brání těmto dětem se ukázat před ostatními.

7) „V hudbě jsou určitě dobří, to vidíte, když pustíte hudbu, hned se vlní nebo podupávají do rytmu, mají to v těle, ale jinak se neprojevují více aktivně, možná se stydí, nevím, pracují aktivně.“

8) „Nepozoruji to, tyto umělecké prvky nepreferuju, ale vím, že se říká, že jim je to blízké, mají to v krvi.“

9) „Romské děti, které učím, se aktivněji projevují, pokud jsou spolu, v kolektivu ostatních dětí se nijak zvlášť neprojevují.

10) „Ze své zkušenosti ale mohu říci, že se ne vždy podaří, aby se před Vámi dítě otevřelo natolik, aby Vám zazpívalo, aby Vám zatančilo, či namalovalo, pokud v tom vyniká. Teprve, až si získáte důvěru toho dítěte, pak Vám to předvede. Pokud neuvěří, tak se neotevřou.“

B5 Myslíte si, že využívání artefiletiky a prvků romské kultury může mít vliv na zvýšení motivace a následně na zlepšení prospěchu romských žáků? Proč ano, proč ne?

V této otázce šlo o zamyšlení nad tím, zda mohou mít vliv tradiční romské prvky, které jsou umělecky a pohybově zaměřené v propojení s artefiletikou, která těchto uměleckých prvků využívá, na zvýšení motivace žáků a popřípadě také ke zlepšení jejich prospěchu.

1) „Nemám ještě mnohaleté zkušenosti, ale celkově se mi lépe s dětmi pracuje, lépe je motivuji k práci, mají o tyto věci zájem, je to „jejich“, rozumíte, prostě „jejich“.“

2) „Já za sebe říkám, že ano, co se týká motivace, chuti do práce, apod. Se svou třídou pracuji již čtvrtým rokem a dva roky s nimi pracuji tímto způsobem, takže určité rozdíly už mohu posoudit. Na prospěchu se bohužel odrazí i to, že děti zameškávají i v průměru tři sta hodin za pololetí, učivo nedoplňují, atd., takže je těžké vyvozovat závěry, zda to prospěch zlepšilo, či nikoli, ovlivňují to i vnější okolnosti.“

3) „Možné je všechno, ale tohle nepředpokládám, vzdělávání je nezajímá. Možná pár známek by si tím mohli vylepšit, ale celkově, tomu moc nevěřím.“

4) „Já bych Vám to řekla jinak, stačilo by, kdyby se učili aspoň trochu a pořád nechyběli, nepotřebovali by k tomu ani romskou kulturu, ani hudbu a tanec a prošli by.“

5) „Asi ano, ty umělecké prvky, i ta romská kultura jsou pro ně lákavé téma, rozhodně jako motivační prostředek, co se týká prospěchu, tak já to hodnotím kladně, že k sobě máme blíž, že když po nich něco chci, přestože vidím, že teda cedí mezi zuby, ale udělají to a v tom já spatřuju ten úspěch, nechají se mnou trochu vést.“

6) „Zaprvé se zapojují, vymýšlí, hodnotí, diskutují, soutěží – to samo znamená velkou míru aktivity, kdo je aktivní, něco vytváří, pokud něco vytváří, měl by za to být pochválen, je-li dítě pochváleno, zažívá úspěch, zažije-li úspěch, pak má chuť pokračovat dál.

7) „Občasná motivace asi ano, ale vliv na celkový prospěch ne, to by se musely ty děti učit jenom podle těchto pravidel a pak by se uvidělo, ale stejně si myslím, že by to dopadlo stejně.

Tyhle děti strašně moc chybí, to jsou obrovská čísla omluvených a neomluvených hodin, to má na ten prospěch největší vliv.“

8) „Podívejte se, jakmile jsou v pubertě, tak je konec, s malýma ještě, ale v tomhle věku už ne.“

9) „Přistupuju k nim stejně, jako k ostatním dětem nedělám rozdíly, takže se ani nezabývám tím, co by je více motivovalo, každý máme odpovědnost sami za sebe, pokud chtějí něčím být, tak musí něco znát, pokud je jim to jedno, jako to některým bývá, tak i kdybych se na hlavu stavěla, zůstanou doma. Hodně chybí. Takže se řídím tím, buď chceš, nebo nechceš.“

10) „Umělecké prvky, romská kultura, hudba, zpěv, tanec, vše, o čem dnes hovoříme, to jednoznačně velmi pomáhá motivovat tyto děti, ne však všechny. Obecně vzato, motivované děti předvádí lepší výkony, což vede k lepším známkám. Negativní vliv na celkový prospěch dětí mají jejich neustálé absence z různých důvodů.

B6 Vnímáte nějakou snahu romských dětí vnést do výuky vlastní kulturu? Jak se to projevuje? Měla by se tato snaha podporovat? Proč ano, proč ne?

Při položení této otázky mě zajímalo, zda mají romské děti vůbec zájem přinášet něco ze své kultury do školního prostředí, mezi ostatní děti. Pokud ano, pak jak je tato snaha vnímána a přijímána ze strany pedagoga a kolektivu.

1) „Od dětí samotných to samovolně nevzejde, ale pokud je požádám, tak projevím zájem. Určitě by se toto mělo podporovat, ostatní děti ve třídě vidí, že jsou v něčem šikovné.“

2) „Takové snahy velmi podporuju a nabádám je k tomu. Děti to velmi pozitivně přijímají, jakýkoli zájem o ně, když se vyptáváte na podrobnosti. Zase se budu opakovat, ale pro vytvoření vzájemné důvěry a vztahu s těmito dětmi je to jedna z nejdůležitějších věcí, které můžete jako učitel dělat.“

3) „Já jim v tom nebráním, ale pokud se jich na něco zeptám, nejeví velký zájem se s námi o to podělit.“

4) „Tak v hodinách se jich občas zeptám, když se to týká jiných kultur, ale málokdy něco řeknou, možná se nechtějí odlišovat od ostatních dětí, stydí se, to nevím, já velkou snahu z jejich strany ale nevidím.“

5) „Já to určitě podporuji, někdy narazíme na takové téma, že se jich ptám, doplňují mě, v krátkosti nám poví, co a jak dělají, slaví, někdy se to shoduje s našimi zvyky, ale samy od sebe děti většinou s něčím takovým nepřijdou.

6) „Mám děti, které na to byly zvyklé z předešlých ročníků, takže jsem neměl tak velkou práci s tím, je to naučit, po získání důvěry ke mně, to, že děti si jsou jisté, že stojím o to, abych to viděl, slyšel, ochutnal, už nic nebránilo v tom v tomhle stylu dál pokračovat.

7) „Pokud s nějakým nápadem přijdou, tak to přijímám a prostor a čas dostanou, nemyslím si, že by o to ty děti stály, žádné snahy, ani náznaky nezaznamenávám, tak asi nechtějí, nenutím je, přišlo by mi to i takové násilné."

8) „Žáci, které učím, o něco takového určitě zájem nemají, jak už jsem říkal, ty vztahy u nás nijak valné nejsou, obě strany reagují podrážděně, takže takové snahy by byly dalším litím oleje do ohně."

9) „Předvést ano, podělit se o zajímavosti ano, pokud mají co ukázat určitě jim to může pomoci ve vztazích s vrstevníky, ale rozhodně bych nerada, aby zvyky ze své kultury přenášely do školy víc než je nutné."

10) „Pokud za Vámi přijde dítě, že by chtělo něco ukázat, nesmíte ho odmítnout, ať už Vám jde ukázat sebemenší blbost. Jinak bych se ale držel pravidla umírněnosti, nic nepřehánět, nesnažit se přetvořit naše pravidla za romská, to ne, ale respekt k nim, porozumění, to ano."

E Práce pedagoga, školy (na tyto otázky odpovídali romští žáci)

E1 Pokus se říci, co pro Tebe znamená romská kultura? Vaše zvyky, hudba, jak žijete? Jak ji vnímáš, je pro Tebe důležitá? Proč ano, proč ne?

V této otázce jsem se zaměřila na to, zda děti vnímají romskou kulturu jako důležitou součást svého života.

1)„Jsem rád, že jsem cigán, my tak žijeme, víte? Mám rád naše písničky, hrajeme doma všichni, když se sejdem.

2) (po položené otázce vytahuje z tašky žákovskou knížku, kde je napsáno: „Jsem cigán a jsem na to hrdý.") „To tam má i brácha, máme krásný písničky, umíme hrát, taky tancujeme."

3)„Já mám ráda naše písničky, jsou o tom, jak se maj dva rádi, někdy jsou smutný. Máma říká, že jsme velká rodina, taky se hádáme, ale máme se rádi.“

4)„Že jsme jaký jsme, taky mě to někdy štve, za některý se stydím, ale třeba když se sejdem všichni, to je dobrý, zpíváme, tancujem.“

5)„Že se o sebe vždycky postaráme, máme kam jít vždycky, když se sjedeme k bábě, je nás tam strašně moc, ale je to pěkný, všichni se baví, děda hraje na housle, tety vždycky uvaří goja a slavíme do rána.“

6)„Tak některý cigáni mi vaděj taky, pak nás házej do jednoho pytle, maj vši a svrab, ale my ne, táta pracuje normálně, ale je nás hodně, tak je to těžký někdy.

7)„Tak hodně to pro mě znamená, já k nim patřím, jsem cigán, tak vím, že když na tom budu blbě, tak mě nevykopnou. Taky mám prostě rád tu naši muziku.

8)„Nevím, vždycky jsem byla ráda, že jsem cigánka, ale někdy mě to štve teda, když jsem někde sama cigánka, ale jinak jsem jako ráda. Mám hodně sourozenců, tak se o ně musím taky starat, ale my to tak máme, to mi nevadí, za některý se stydím někdy. Jako ráda zpívám taky ty naše, když zpíváme doma a tancujem.“

E2 Jak by sis představoval svého učitele, měl by se zajímat, podle Tvého názoru, o Vaši kulturu? Stál bys o to nebo ne? Pokud ano, zkus popsat, jak by to mělo vypadat? Změnil by se nějak Tvůj vztah k němu a jak?

Cílem této otázky bylo získat odpovědi, zda vůbec romské děti stojí o to, aby pedagog projevoval zájem o jejich kulturu, zda je jim to příjemné či nikoli a také to, zda to má vliv na vztah mezi žákem a pedagogem.

1) *„Jako moje učitelka, ona se o nás má, ptá se mě vždycky, jak se mám a bráchové. Ne jako ta tlustá, co mě měla minule. Tahle s náma zpívá i naše písničky. Tuhle máme rádi, i máma ji vždycky pozdravuje.“*
2) *„ Já nevím, naše děcka maj jinou učitelku a maj ji rádi. S touhle o to teda nestojím. Měl jsem rád tu v první, ta mě chovala i taky a učila mě i odpoledne, vozila mě taky na karneval.“*

3) *„ Moje paní včelka. Tu mám ráda, říkám jí, že jí miluju, že je moje máma, někdy jí dám pusinku taky. Hezky se směje, je krásná, říká, že se na nás těší, hraje si s náma, tancujeme na naše, učíme ji i zpívat naše písničky.“*
4) *„Aby byl hodnej, neštítil se nás, pořád nenadával, že něco nemáme, že to máma prokouří, to nesnáším. My máme hodnou učitelku, máma jí i volá, hodně s náma dělá cigánský taky věci, my jsme za ni rádi, hodně nám i pomáhá jinak, můžeme jí všechno říct.*
5) *„Učitelce to nevadí, i bych řek, že ji to trochu zajímá, ale jen jako povídání, jako muzika ji moc asi nebere naše. Tak asi mi to takhle stačí, asi bych nemusel o tom povídat víc jako o tom našem.*
6) *„Takovou učitelku má můj brácha, i já za ní chodím a tu moji to štve, tamta jako se mě zeptá, jak se mám, nosím jí céděčka s cigánskejma písničkama, pak o tom si taky povídáme. Chtěl bych chodit k ní. Ta naše furt vyhrožuje sociálkou a takový ty kecy.“*
7) *„ Já jsem spokojenej, s učitelem je sranda, taky mu můžeme všechno říct, i o holkách, vždycky se směje a říká, že máme chlapskou pětiminutovku. Cigánský věci s náma dělá, to jsem rád, ale asi bych ho měl rád i tak, je férovej, taky když něco provedem, tak mě nejvíc štve, že bude smutnej z toho.“*
8) *„Určitě hodnej, neměl by se nás štítit, měl by se víc třeba ptát na nás, co nás trápí, co nás zajímá, co bysme chtěli a tak, někdy prostě nemáte den. Jako mně by se líbilo, kdybychom mluvili o cigánech taky, zpívali, tancovali, ale to by muselo víc děcek, jako samotná ne. Já myslím, že ona to jako nechce, tak já to taky nechci, moc s ní jako nemluvím takhle sama jako teď s váma.“*

E3 Do jaké míry mluví Tvoji učitelé v hodinách o romské kultuře? Zmiňují se o romské historii, o romských osobnostech, čtou romské příběhy, pohádky? Posloucháte romskou hudbu, apod.? A jak to vnímáš?

V této otázce jsem se zaměřila na zapojení prvků romské kultury do vzdělávání romských žáků a zejména jejich pohled na tuto věc.

1) *„Jo, paní učitelka to čte, pohádky a příběhy, taky zpíváme naše písničky někdy a někdy si je můžu pustit i o přestávce. Jsem rád, bráchové mi to závidí, oni to tak nemaj.*

2) *„Moc ne, ani bych to nechtěl, kluci by se mi tlemili, radši říkám, že nic nevím. Ona pak řekne, ty nevíš taky nic a mám pokoj.“*
3) *„Občas nám paní včelka čte,. Taky tancuju, kamarádkám se líbí moje hadry, ty mi koupila máma, tu sukni, to je cigánský, paní. Některý holky tancujou taky, některý jsou nafouklý, ale já na ně kašlu.“*
4) *„My hrajeme divadlo, cigánský, je to jak Bůh tvořil lidi a co dal Bůh Romům, to je pěkný, taky přijde máma s tátem a teta, upečeme jim buchtu s učitelkou. Máma se těší taky. Tam zpíváme taky česky i cigánsky.*
5) *„Jo, někdy se zeptá, něco i četla, ale to já stejně neznám, ty spisovatele, poslouchám nový skupiny cigánský, to je nezajímá, ale s kámošema posloucháme i s bílejma, některým se to líbí. Učitelka chce knížky, ať přinesu, my žádný nemáme. Ale někdy jim vyprávím, co mi vypráví bába, jak to bylo dřív u nás.“*
6) *„Vím, že brácha to ve třídě dělaj, ale my ne, ani se mě na nic neptaj, ale to jsem rád, nemaj cigány moc rádi, já se za to ale nestydím.“*
7) *„ Nám učitel čte romský povídání, pak to nakopíruje, my taky něco doplňujeme, máme i úkoly, doma se ptáme na cigánský slova, když neznáme, to mě baví. Můžeme i zpívat, to brácha na základce nezpívá. Nás baví tancovat, tak nacvičujeme i s učitelkou z jiný třídy, jako moderní i cigánský dohromady, je to sranda.“*
8) *„Ani ne, někdy se jen zeptá, jestli nechci něco říct, ale nechci, všichni na mě čuměj a ona taky. Jako já bych i zazpívala něco našeho, ale bojím se, jsem tam sama.“*

E4 Zapojují učitelé hudbu, tanec, hraní příběhů, výtvarné tvoření i do jiných hodin než do tělesné, hudební či výtvarné výchovy? Pokud ano, baví tě to? Těšíš se na takové hodiny? Proč ano, proč ne?

Touto otázkou jsem se chtěla dozvědět, zda jsou umělecké prvky vkládány i do jiných hodin než do hodin k tomu určených a zda to v dětech zvyšuje zájem i o tyto hodiny.

1) *„Jo, to děláme, třeba v češtině to je dobrý, v matice taky, ale víc v češtině, to je sranda. Taky čtema a pak to hrajem, učitelka vytahá hadry ze skříně, oblíkne nás a my se smějem, pak si o tom taky povídáme na koberci.“*
2) *„Jo, někdy tvoříme, taky občas hrajeme nějaký scénky, moc mě to nebaví, někdy nevím, co říct, pak na mě řvou.“*

3) *Jo, tancujem, zpíváme, taky divadýlka hrajem, jako my i loutky jsme vyráběli. Třeba v češtině o písmenkách, to bylo dobrý divadýlko.“*
4) *„Todle mě baví, vždycky se vyřádíme i učitelka, nesedíme jenom, ale přitom se taky něco naučíme.“*
5) *„Ne, jen nějakej obrázek, když něco přečteme nebo v dějepisu.“*
6) *„Moc ne, občas máme nějaký projektový dny, tam hodně vyrábíme, na Vánoce taky scénky se dělaj, ale jinak ne. Ani bych to nechtěl.“*
7) *„Jo, učitel je dobrej, a když něco neumí, tak poprosí vedle učitelku, ta to s náma taky dělá. I v tělocviku třeba češtinu, jako běžíme a plníme i úkoly z češtiny. Nebo taky měkkej a tvrdej - to máme nástroje taky v češtině a hrajeme tvrdou a měkkou muziku podle í/ý. To je dobrý, taky na kýble jsme hráli.“*
8) *„ To jo, to občas děláme, v češtině taky hrajeme příběhy, je v tom i hudba, to je pěkný, že jenom nesedíme a nepíšeme, to mě i baví, hrajou všichni, tak mi to ani nevadí, že tam třeba hraju.“*

E5 Děláte při vyučování něco, o čem bys mohl říci, že Tě to opravdu baví, líbí se Ti to, zajímá Tě to a zapojíš se do takové aktivity s chutí? Co bys třeba změnil? Myslíš, že bys nějak mohl i ty přispět něčím zajímavým do výuky?

V této otázce jsem se zaměřila na skutečně subjektivní pocity žáků, zajímalo mě, zda dovedou vyjádřit svá přání, co by od výuky očekávali, co by je skutečně zaujalo, jak by si sami ty hodiny představovali, aby pro ně byly přitažlivé.

1) *„Baví mě, když jenom nepíšeme, když taky hrajeme, malujeme a zpíváme třeba. My můžeme taky sami dělat hodiny.*
2) *„Mně by se líbilo, kdybysme mohli třeba víc soutěžit, nebaví mě dělat ve skupinách, většinou jsem s těma, se kterejma dělat nechci. Já nevím, co bych přinesl zajímavýho, tak asi nic.“*
3) *„Mně to baví ve škole, doma nic nedělám, tady tancujeme, zpíváme, taky mám ráda matiku. Taky knížky můžeme nosit, my doma nemáme, ale chodíme ve škole do knihovny, tam vyberu i cigánský tam jsou a pak to vezmu do třídy a čteme.“*
4) *„V každý hodině děláme něco, co mě baví, tak to je dobrý. A nejvíc se těším na divadlo, už mám kostým. My nosíme učitelce písničky a taky hadry na to divadlo.“*

5) *„Já mám rád počítače, umím dělat pěkný plagáty. Taky mám rád muziku, někdy o tělráku nás učitelka nechá i tancovat, tak to mě baví, umím taky salta, dělám parkour, ale to mi o tělráku nedovolí, tak to bych změnil, mohl bych to třeba někoho i učit.“*
6) *„Já mám rád muziku, zpívám hodně doma, táta hraje se strejdou, maj kapelu, tak bych ve škole víc zpíval, kdyby to šlo, nebaví mě učit se noty a ty věci jako historii hudby.*
7) *„Já mám rád ty soutěže v češtině, v matice, taky mě baví tělák, učitel nám dělá olympiády a pak to opakujem, jestli se zlepšujem. Ty divadla mě taky baví a muzika. My učitelovi taky pomáháme to vymýšlet, třeba to tancování, pochválí nás vždycky.“*
8) *„To hraní a zpívání se mi líbí, taky mě baví, když jdeme někdy na keramiku, to bych chtěla častějc a ty výtvarný soutěže, když si můžeme vymyslet, co chcem, ale ty jsou taky jen málo, tak asi tohle bych chtěla změnit.*

C Volnočasové aktivity (otázky pro pedagogy)

C1 Myslíte si, že je možné využít volnočasové aktivity v rámci školy k lepšímu navázání kontaktu s romskými dětmi, potažmo tak vzbudit v dětech větší zájem i o školní aktivity, popřípadě ovlivnit vztahy k vrstevníkům a pedagogům? Jak to vnímáte Vy?

Zajímalo mě, zda je možné volnočasovými aktivitami navázat hlubší vztah pedagoga s romskými dětmi, popřípadě ovlivnit jejich vztah ke škole a zda může volnočasová aktivita a přítomnost romského dítěte v jiném kolektivu ovlivnit jeho vztahy s těmito dětmi.

1) *„Bohužel žádné romské dítě ke mně do kroužku nechodí, přesto si myslím, že jakýkoli \kontakt těchto dětí s jinými vrstevníky by byl přínosem pro obě strany“*
2) *„Žádné z dětí z mojí třídy, až na jednoho chlapce, nechodí do kroužku, i když se přihlásí, rodiče je nezaplatí, stačilo by, aby donesli papíry k paní na sociálku, ale nikdy k tomu nedojde. Já zase pracuji na občasných volnočasových aktivitách školy, různě tematicky zaměřená odpoledne, můžu Vám říct, že „moje romské děti“ jsou jediné, kdo je ochoten tu celý den zůstat, se vším mi pomoct .*
3) *„Nevím, že by tyto děti navštěvovaly nějaký kroužek, ale pokud ano, pak si myslím, že jim to jedině prospěje, když se budou kamarádit i s jinými dětmi. Co se týká zlepšení vztahu ke škole, tím si nejsem jistá.“*
4) *„Jak jim nejde učení, tak v téhle oblasti by mohly být tyto děti úspěšné. Jestli by je to přitáhlo ke škole, to nevím, ale kolegyně, co dohlíží na parkour si je pochvalují,*

že se tam chovají dobře. Vztahy s ostatními dětmi jsou různé, záleží na dítěti, ale nechala bych to na profesionalitě vedoucího kroužku, za pokus to vždycky stojí.“

5) *„Romské děti, obzvláště ty, kterým moc nejde učení, se snaží být úspěšné jinde, vím, že pomáhají při odpoledních volnočasových aktivitách. Rozhodně si myslím, že v téhle oblasti volnočasových aktivit a zapojení romských dětí by se dalo hodně věcí zlepšit.“*
6) *„Rozhodně, pokud těmto dětem dáte smysluplnou náplň volného času, budou Vám vděční a svou vděčnost Vám vrátí v podobě hlubšího vztahu k vám a pokud jste součástí školy, pak to přenesou na vše, co s Vámi ve škole souvisí, vždy se to ale bude vztahovat na konkrétní osobu, se kterou takovou zkušenost mají.*
7) *„Myslím, že by se toho dalo využít pozitivně, jenže všechno vždycky ztroskotá na jejich chování, nelze se na ně spolehnout, že přijdou, že budou chodit pravidelně. Vztahy k vrstevníkům nevím, myslím, že kromě kroužku by se stejně příliš moc nebavili, ale dovedu si představit, že by navázal bližší vztah s pedagogem, to zřejmě ano.“*
8) *„Ano, některým dětem by toto skutečně prospělo a věřím, že by si třeba i trochu vylepšily vztah ke škole, i když, no… Tak asi rozhodně, když něco vytvoří děti samy, na něčem se podílí, tak si toho více váží, to by dalo rozhodně pro školu i pro ně samotné využít. S některými dětmi si by se určitě nakonec skamarádily“*
9) *„Kolegyně ujala úkolu, že si s romskými dětmi vytvoří jakýsi odpolední klub. Fungovalo to, fakt ji milovaly a poslouchaly ji, bohužel ostatní kolegové to s nimi už tak jednoduché neměli. S ostatními dětmi nevím, tak tady fungujeme celkem normálně, ale konflikty tam samozřejmě jsou, to už by bylo na vedoucím kroužku, jak by to ukočíroval.“*
10) *„Každá taková aktivita by u nich byla vítána. Co se týká vztahu k pedagogům a k vrstevníkům, tam bych to nepodmiňoval pouze účastí romského dítěte v kroužku. Jak jsem se již zmiňoval o přístupu kantora k těmto dětem, tady je to stejné, záleží na osobnosti vedoucího kroužku.“*

C2 Do jaké míry je, podle Vašeho názoru, uspokojivá nabídka volnočasových aktivit na Vaší škole? A jsou tyto aktivity dostupné i dětem ze sociálně znevýhodněného prostředí? Mají, dle Vašeho názoru, romské děti zájem o volnočasové aktivity, které škola nabízí? Pokuste se najít důvody, proč tomu tak je.

Tato otázka je zaměřena na kroužky na konkrétních školách, kde pedagogové pracují.

1) *„Nabídka je, podle mého názoru, velmi dobrá. Pro romské děti, které jsou u nás většinou ze sociálně slabších rodin, jsou většinou kroužky nedostupné, rodiče by jim často podepsali několik přihlášek, než ale zjistí, že do kroužku budou potřebovat flétnu, nebo sportovní obuv a především zaplacení toho kroužku, pak je na dětech vidět i zklamání, že žádnou přihlášku neodevzdají.*
2) *„Nabídka kroužků je dobrá. Děti by do kroužků chodily, ale rodiče jim to nezaplatí. Tam, kde se vyskytuje více romských dětí, je většinou snaha jim nějaké volnočasové aktivity, byť ne zcela pravidelně poskytnout. V našem městě nízkoprahová zařízení nejsou a děti do vzdáleného města dojíždět nebudou. Mezi ostatní děti se jim moc nechce.“*
3) *„Kroužků je dost a celkem rozmanitého charakteru, Dostupné jsou pro všechny, ale rodina jim peníze na kroužky prostě nedá, přestože mají tu výhodu, že jim je sociálka může proplatit, ani tak tam nedojdou.*
4) *„Tady je těžko soudit, zda ty děti samy nechtějí, nebo se stydí za to, že jim to máma nezaplatí, je to smutné, když vidíte, že peníze mají. Většinou se ale chtějí scházet s ostatními romskými dětmi, třeba na ten parkour jich dost chodí.“*
5) *„Kroužků je dost a možnost vstoupit má každý. Romské děti sem ale nechodí, některé na čas vstoupily, ale po krátké době z různých důvodů opustily. Některé děti, které mají soudní dohled, mají dokonce doporučené navštěvování kroužků, ale ani tak nechodí.*
6) *„Nabídka kroužků je dostačující, ale tyhle děti tam prostě chodit nechtějí, v určitém věku už je zajímají jiné věci.*
7) *„Když Vy nebudete mít peníze na zaplacení kroužku, tak Vaše dítě prostě chodit nebude, tito rodiče tu možnost mají, stačí donést potvrzený papír ze školy, že na kroužek chodí a dítě může chodit, stejně nechodí.*
8) *„Vezměte si ten paradox, tak jsou kroužky, jsou placené, tyto děti mohou přinést papír a sociálka jim to zaplatí, ony ho nepřinesou, takže se opět zvedne vlna, proč se pro*

tyto děti nic nedělá a jak to dopadne, zase jen lidi, kteří mají tyto děti rádi, se zvednou, ze svého volna pro ně pořádají nějaké aktivity, zadarmo, a tady nejde o peníze, ale o ten princip.

9) *„Kroužky jsou dostupné pro všechny, Pro romské děti bych spíše viděla alternativní cestu kroužků. Kdyby škola tedy vyjednala podmínky se sociálkou sama, bez rodičů, protože na tom to hodně stojí, mohl by se vytvořit třeba nějaký ten odpolední klub, kam by ty děti docházely,*
10) *„Tyhle děti ani moc nestojí o chození do těch kroužků, když se jich opravdu zeptáte a pozorujete je déle, tak zjistíte, že zaprvé chtějí být spolu a chtějí být s člověkem, kterého mají rády, věří mu a jsou vzájemně ochotní si věnovat svůj čas.*

F volnočasové aktivity (otázky pro romské žáky)

F1 Jak trávíš volný čas?

1) *„Když přijdu domů, tak se najím, pak se koukám na telku, někdy jdu ven, ale tam mě to moc nebaví, když tam nikdo není, nebo chodím s bráchama do parku, tam blbnem, někdy se na ně chodím dívat, když dělaj parkour.“*
2) *„Chodím ven, někdy do parku, někdy na hřiště, někdy jsem doma a pomáhám mámě.“*
3) *„Sedíme s holkama na zastávce většinou a povídáme si, nebo když má někdo mobil, tak mobilujem.“*
4) *„Pomáhám doma, taky se starám o sourozence, někdy jdu s holkama ven, tam chodíme po městě.“*
5) *„Posloucháme s klukama muziku, třeba v parku nebo na zastávce, taky někdy zkoušíme salta, někdy chodíme na dřevo do lesa a taky chodím na parkour.“*
6) *„Máma má internet v mobilu, tak jsem na Facebooku, pak jdu ven, jezdím na kole, pak jsem s klukama na zastávce a kecáme jen tak, ve čtvrtek máme parkour, tak tam chodím.“*
7) *„Máme s klukama takovej bunkr v lese, tak tam chodíme, pak jdeme domu, nebo jsme na zastávce.“*
8) *„Já chodím na zumbu, ale jen někdy, jinak pomáhám doma a chodím s holkama ven, to chodíme do parku, po městě a tak, někdy i do lesa třeba.“*

F2 Jak bys chtěl trávit volný čas? A proč?

1) *„Až budu velkej, budu dělat parkour taky, možná mi máma koupí i skateboard, to se mi líbí, jak jezděj a všichni koukaj.“*
2) *„Já nevím, asi nic…Tak jo, třeba nějaký hry venku s míčem, chtěl bych kolo, to bych jezdil, mohl bych dojet i za klukama dřív, pěšky se mi nechce moc.“*
3) *„Chtěla bych tancovat někde s holkama, to by se mi líbilo.“*
4) *„Kdyby šly holky, tak bysme zpívaly spolu. A chtěla bych mít kolo taky, že bysme se jely někam podívat nebo na koupaliště třeba.“*
5) *„Já chodím na parkour a to se mi líbí, pak i vystupujeme, to chytám nerva, že to nezvládnu, ale už jsme vystoupili a dobrý, tleskali nám. Ale chtěl bych to každej den,ne jednou za tejden. Taky bych chtěl mít počítač a dělat různý návrhy, to by se mi taky líbilo.“*
6) *„Dělám parkour, ale chtěl bych trénovat častějc, to jsme si s klukama říkali, trénujeme i venku, ale tam nemáme vybavení jako v tělocvičně.“*
7) *„Já bych chtěl dělat nějakej sport jako posilování, gymnastiku a taky se mi líbí to hraní na bubny, mohl bych hrát taky na cigánskejch zábavách.“*
8) *„Mně by se líbily ty tance, jak byly v televizi ve Star Dance, já na to koukala, tak tohle bych chtěla dělat, pěkně se oblíkaj ty tanečnice, to se mi taky líbí.“*

F3 Zajímají Tě nějaké kroužky ve škole? Navštěvuješ nějaký? Proč ano, proč ne? Pokud ne, proč Tě to nezajímá? Je něco, co Ti brání v tom, abys je navštěvoval? Jak vycházíš s ostatními dětmi a s pedagogem?

1) *„Jo, brácha chodí na parkour, ale tam budu chodit až za dva roky. Jinak je tam taky florbal, ale nikdo od nás tam nechodí, tak tam taky nechci. Pomáhám učitelce, když dělá akce odpoledne, to mě baví a někdy tam zůstávám dýl a vyrábím s ní něco, ale to není kroužek, to jen když má čas.“*
2) *„Ne, nezajímají, mamka na to stejně nemá peníze a já chci kolo. Kdyby na to byly peníze? Tak asi s klukama něco, kdyby šli, třeba fotbal. “*
3) *„Ve škole je zumba, ale já končím ve 12:15 a zumba je až odpoledne, mamka mi už nedá peníze, abych sem znova přijela a celý den se mi tam čekat nechce. Nechává si*

mě tam paní včelka hrajeme hry, taky šijeme, když je teplo, tak jdeme i ven, učíme se kytky.“

4) *„Je tam pěvecký kroužek, ale mně se to nelíbí, chtěla bych zpívat jiný písničky. Ne, nemyslím jen cigánský, ale ty bych taky chtěla, ale prostě jiný. Někdy zůstávám s jednou učitelkou ve škole, dělá nám taková odpoledne, vyrábíme, sportujeme, chodíme do lesa a tak, je hodná, ale taky nemůže vždycky.“*
5) *„Chodím na parkour, na jiné kroužky ne, pořítače jsou taky, ale prej si tam jen hrajou hry, navíc se to platí, tak to můžu hrát doma.*
6) *„Parkour, ale na ostatní nechodím.*
7) *„Naši kluci ze základky, myslím cigáni, chodí na parkour, já se chodím dívat, ale necvičím s nima, je to těžký, ale líbí se mi to, pomáhám jim tam chystat ty pomůcky.*
8) *„Chodím na zumbu. Někdy se mi nechce, nebo máma nemá peníze na autobus, když jsme bydleli tam, to bylo dobrý, šla jsem pěšky, ale teď musím dojíždět, tak tam moc nechodím.*

G Parkour – vybraná volnočasová aktivita v rámci školy

Na tuto otázku odpovídali pouze žáci, kteří se parkouru aktivně účastní, z této otázky z pochopitelných důvodů, byli vyňati žáci, kteří uvedli, že na parkour dochází pouze jako diváci.

G1 Je možné trénovat parkour na Vaší škole? Pokud ne, uvítal bys to?

5) „Jo, u nás to je, tak to je dobrý, kluci z Kopidlna to tam nemaj, tak tři sem dojížděj.“

6) „Jo, dřív jsem musel dojíždět, ale přestěhovali jsme se zase zpátky, tak to mám přímo ve škole.“

G2 Co pro Tebe znamená parkour? Proč ho děláš?

5)„Já jsem vždycky koukal na velký kluky od nás, cigány, ty to dávali dobře, našli to na internetu, tak jsme koukali a učili se ty lehký přemety, taky jak se tomu říká. Chodili jsme do parku, trénovali jsme venku. Líbí se mi to, jak prostě lítaj a ta muzika

u toho, to mě žene. Taky mě baví, jak to děláme dohromady, každej umí něco a učíme se to. A taky se to líbí holkám.“

6) „Jsem v něčem fakt dobrej, tohle neumí každej, je to dřina, nevzdal jsem to, i když jsem se tolikrát naflák. Taky to, že se prostě s klukama sejdem a cvičíme spolu, choděj se na nás dívat naši. Taky jsem rád, že můžem i vystoupit, učitelky to vždycky zaříděj a vystoupíme, to je dobrý, když letíte přes bednu a lidi ani nedutaj strachy, že slítnu.“

G3 Chodíš na parkour pravidelně? Pokud ne, jaké důvody máš, že tréninky vynecháváš?

5),, Já chodím, chodil bych i víc, ale Štefan, co nás cvičí, chodí do práce a učitelky taky víc nemůžou, ale aspoň, že to takhle je. Přišel jsem i nemocnej, ale z toho byl průšvih, že mě tam viděli ostatní, nebyl jsem ve škole.“

6) „Jo, chodím, na to se těším vždycky, na kluky a choděj se dívat všichni, tak to je dobrý, když jsem musel dojíždět, tak jsem si půjčoval někdy peníze od bráchy, co už je dospělej, víte, má už děti, máma neměla, ale jezdil jsem, aby to nezavřeli, kdybsme nechodili.“

G4 Jak podle Tvého názoru vnímají tuto aktivitu učitelé? Fandí Vám? Podporují Vás? Brání Vám v trénování? Je jim to lhostejné? A jak to vnímáš Ty? Dovedl bys říci, jak Vás podporují, co pro Vás dělají, nedělají a co Ty bys považoval za důležité?

5) „Tak různě, většinou maj strach, že se zabijem a říkaj učitelkám, co tam jsou s náma, že by si to na triko nevzali, ale na vystoupení nám tleskaj. Náš tělocvikář teda moc rád není, nadává, že nám to dovolej, že to máme mít za odměnu a ne za naše chování, ale toho neberem. Jako řek bych, že nás ale podporujou jinak, bojej se, to jo, ale třeba na vystoupení choděj a zvou i další lidi.

6) „Jedna učitelka furt nevěděla co vlasně děláme, pak přišla na vystoupení a pak teda, to bylo dobrý, před celou třídou řekla, že se nám klaní, že jsme fakt dobrý frajeři a měla slzy, ostatní koukali. To jsem byl rád, že to řekla. Některejm to moc nevoní, přitom po nich nic nechceme, sehnali jsme si jiný učitelky, co tam s náma jsou a stejně furt něco maj.