



Univerzita Palackého v Olomouci
Cyrilometodějská teologická fakulta
Katedra křesťanské výchovy

Motivace Romů ke vzdělávání

Diplomová práce

Autor: Bc. Romana Jílková

Vedoucí práce: Mgr. Milena Öbrink Hobzová, Ph.D.

Olomouc 2020

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Motivace Romů ke vzdělávání“ vypracovala samostatně a použila jsem pouze literaturu, která je uvedena v seznamu použité literatury. Tato diplomová práce byla podpořena z projektu IGA CMTF_2019_006 *Sdílení výzkumných aktivit v oblasti sociální pedagogiky*.

V Olomouci dne

.....

Romana Jílková

V souvislosti s platností Zákona o ochraně osobních údajů č. 101/2000 Sb. byla všechna jména zkoumaných subjektů pozměněna.

Ráda bych poděkovala své vedoucí diplomové práce Mgr. Mileně Öbrink Hobzové, Ph.D., za odborné vedení a rady v průběhu psaní práce. Mé poděkování patří také manželovi, mé rodině a všem přátelům, kteří mě po dobu psaní práce i celého studia plně podporovali.

Obsah

Úvod.....	7
1 Romové v české společnosti.....	9
1.1 Základní pojmy.....	9
1.1.1 Rasa	9
1.1.2 Etnikum	9
1.1.3 Národ.....	10
1.1.4 Identita – národní; etnická.....	10
1.1.5 Kultura.....	11
1.1.6 Romský jazyk.....	12
1.2 Půchod Romů do Evropy	12
1.3 Romové na území České republiky.....	13
1.3.1 Politika romství – Romové jako národnostní menšina.....	14
1.3.2 Romové pod vlivem integrace a multikulturalismu	15
1.3.3 Multikulturní vzdělávání	17
2 Vzdělávání Romů v České republice	19
2.1 Předškolní vzdělávání romských dětí.....	19
2.2 Základní vzdělávání	20
2.3 Středoškolské vzdělávání	21
2.4 Klíčové oblasti strategie pro zlepšení vzdělávání romských dětí	22
2.4.1 Celodenní výchovný systém.....	23
2.4.2 Strategie ve vzdělávání žáků romského etnika	24
2.4.3 Specifické cíle ve vzdělávání romských dětí a žáků:.....	25
3 Motivace.....	28
3.1 Pojem motivace	28

3.2 Charakteristika procesu motivace.....	29
3.3 Klíčové koncepty motivace	30
3.4 Motivace v pedagogickém procesu	31
4 Motivace ke vzdělávání u Romů – případové studie	34
4.1 Výzkumný problém.....	34
4.2 Výzkumný cíl	35
4.3 Metodologie	35
4.3.1 Otázky k polostrukturovanému rozhovoru.....	36
4.4 Předmět výzkumu, výzkumný soubor	37
4.5 Metody sběru dat a technika analýzy	37
4.6 Kristýna	39
4.6.1 Výstupy analýzy	44
4.7 Magdaléna	45
4.7.1 Výstupy analýzy	49
4.8 Matěj.....	50
4.8.1 Výstupy analýzy	56
4.9 Závěrečná diskuse	57
Závěr.....	63
Zdroje	65

Úvod

V této diplomové práci se věnujeme motivaci ke vzdělávání u Romů a snažíme se identifikovat, jakou úlohu u nich hrála k získání vysokoškolského vzdělání. O české společnosti můžeme hovořit jako o multikulturní. Proto je multikulturní výchova nedílnou součástí hlavního vzdělávacího proudu. Na všech stupních vzdělávání Romové většinou selhávají a jejich pozdější začlenění do pracovní sféry je problematické.

Cílem diplomové práce je seznámit s výsledky výzkumu, jenž se zabývá otázkou, jak Romové vnímají svou cestu ke studiu. Výzkumnými otázkami se snažíme najít odpovědi na hlavní výzkumnou otázku, jak vysokoškolsky vzdělaní Romové vnímají svou cestu ke studiu a co je motivovalo toto vzdělání získat a na základě interpretace zkušeností respondentů naznačit možné strategie, jak lze účinně podpořit vzdělání Romů.

V první kapitole se zaměřujeme na základní pojmy týkající se Romů v české společnosti. Konkrétně se věnujeme příchodu Romů do Evropy a vývoji jejich situace na území České republiky. Dále se zabýváme Romským etnikem, národnostní menšinou a problematikou integrace Romů ve společnosti.

Ve druhé kapitole pojednáváme o vzdělávání Romů v České republice. Charakterizujeme jednotlivé stupně vzdělání (předškolní, základní, střední) a s nimi možné překážky ve vzdělávání romských dětí. Dále se věnujeme klíčovému oblaťem strategie a specifickým cílům pro zlepšení vzdělávání romských dětí, zvýšením přístupu romských dětí ke kvalitnímu předškolnímu vzdělávání či odstraňováním segregace romských dětí ve vzdělávání na všech úrovních.

Ve třetí kapitole pojednáváme o motivaci samotné. Popisujeme pojem a proces motivace, kde se zabýváme otázkou jejího vzniku a smyslu pro jedince. Dále se zaměřujeme na klíčové koncepty motivace a jejich rozdělení. V neposlední řadě se zabýváme motivací v pedagogickém procesu. Jedná se o propojení školního výkonu s motivací, kde se ukázalo, že stejně jako u každé jiné lidské činnosti, tak i u učení je motivace neoddělitelnou součástí či hnací silou, a také nezbytným předpokladem regulace a odhodlanosti k procesu učení.

Závěrečnou kapitolu věnujeme kvalitativnímu výzkumu. Cílem výzkumu bylo identifikovat a pochopit, jakou úlohu hrála u vzdělaných Romů jejich motivace k získání vysokoškolského studia. V úvodní části kapitoly uvádíme vytyčené výzkumné cíle, výzkumné otázky a předmět

výzkumu. Charakterizujeme výzkumný soubor, který tvoří tři příslušníci romského etnika s vysokoškolským vzděláním. Popisujeme sběr dat, který probíhal formou rozhovoru a následné zpracování dat. Dále se věnujeme jádru kapitoly – případovým studiím respondentů. První případová studie pojednává o Kristýně, kterou ke studiu motivovaly její vlastní ambice jít studovat. Druhá případová studie ilustruje příběh Magdalény a její cestu k vysokoškolskému vzdělání, během které inspirovala a motivovala ke studiu svou rodinu. Třetí případová studie pojednává o Matějovi, který se v době komunistického režimu rozhodl, že půjde jako jeden z prvních Romů studovat. Na konci případových studií nechybí výstupy analýzy. V závěru kapitoly se zaměříme na závěrečnou diskusi, která shrnuje výsledky celého uskutečněného výzkumu.

1 Romové v české společnosti

1.1 Základní pojmy

1.1.1 Rasa

Slovo „rasa“ se v evropských jazycích objevuje od 16. století, a to jako pojem chovatelský. Původ slova je nejasný, poprvé se objevuje v románských jazycích. Nejprve se mluví o „rasách“ koní a psů, jako o nich běžně hovoříme bez problémů i dnes.

Francouz Bernier rozlišil ve svých cestopisech „europoidní, negridní a mongolidní plemeno“ a toto rozlišení lidských plemen čili poddruhů převzal i švédský přírodovědec a lékař K. Linné. V 19. století všude po Evropě i USA vznikají „antropologické společnosti“ a antropologie se vymezuje jako studium lidských ras. Darwin i Haeckel uvažovali o vývoji ras, teprve když se prosadila přesná biologická definice druhu, staly se z ras poddruhy (Sokol, 2002).

V současné době se většina vědců kloní k názoru, že v biologické antropologii nemá pojem rasa vůbec žádný smysl. Důkladné zkoumání totiž ukázalo, že v genetické výbavě, lidském genomu, jsou mezi jednotlivými „rasami“ jen zanedbatelné rozdíly. Nepatrnější než uvnitř menších, např. národních nebo místních skupin. Z genetického materiálu člověka nelze tedy jeho „rasu“, alespoň prozatím nijak určit. Naproti tomu nelze popřít, že děti Číňanů jsou zase Číňané a že dvěma černochům se narodí černé dítě. Právě nápadné vnější znaky, podle nichž se „rasy“ třídí, jsou tedy zřejmě dědičné. I kdyby se ukázalo, že se nápadné vnější rozdíly tělesného vzhledu nedají nijak uvést do souvislosti s genetickou výbavou a jsou součástí „fenotypu“ (vyvinutého jedince), lidská společnost se těchto rozdílů nezbaví. Na první pohled jasný rozdíl mezi „bělochem“ a „černochem“, který pozná malé dítě, se nedá zatajit. Stejně jako fakt, že se tyto znaky dědí a existence míšenců a přechodných typů na tom nic nezmění (Sokol, 2002).

1.1.2 Etnikum

Výraz etnikum vychází z řeckého slova „ethnos“ a znamená „kmen, rasa, národ“. Průcha (2011, s. 24) definuje etnikum jako: „skupinu lidí, kteří mají společný původ, obvykle společný jazyk a sdílejí společnou kulturu. Obecně lze říci, že každé etnikum se vyznačuje svou vlastní etnicitou. Přičemž etnicita je souhrn kulturních, rasových, teritoriálních a jazykových faktorů, historických

osudů a představ o společném původu a tvoří tak etnické vědomí člověka tedy jeho etnickou identitu.“

1.1.3 Národ

Z hlediska sociálních věd lze národ rozdělit na dva typy. První je kulturní komunita, která stojí na společné historii, kultuře, jazyku (např. národ v českém pojetí). Druhý typ je komunita politická, která stojí na občanství, tzn. za příslušníky národa jsou považováni lidé, kteří sdílejí stejné území a hlásí se k tomuto území, jsou občany státu a mají právo účastnit se politiky a uplatňovat svou suverenitu (Vlachová a Řeháková., 2004).

Podle Velkého sociologického slovníku (1996, sv. 1, s. 668-669) je národ vymežován takto: „Národ je osobité a uvědomělé kulturní a politické společenství, na jehož utváření mají největší vliv společné dějiny a společné území.“ K této definici se uvádějí tři typy kritérií, podle nichž jsou národy rozdělovány:

1. Kritéria kultury – spisovný jazyk, společné náboženství nebo dějinná zkušenost.
2. Kritéria politické existence – národy mají buď vlastní stát nebo autonomní postavení ve státě.
3. Psychologická kritéria– jednotlivci sdílejí společné vědomí o své příslušnosti k určitému národu.

1.1.4 Identita – národní; etnická

Národní identitu lze definovat jako pozitivní vztah jedince k jeho národu. V současných sociálních vědách patří mezi nejvýznamnější výzkumná témata. Vědci často diskutují o teoretickém obsahu národní identity i o možnostech jejího empirického měření. V rámci teoretického vymezení je možné ji začlenit do kolektivních sociálních identit např. identita věková, třídní, náboženská nebo stranická. V moderní společnosti má národní identita tři roviny:

1. individuální – sociálně psychologickou,
2. politicko-systémovou,
3. ideologickou.

V individuální rovině je to zvláštní forma skupinové identity, díky níž se lidé bez ohledu na fyzický kontakt mezi sebou cítí vzájemně svázáni – hovoří stejným jazykem, mají společnou historii nebo udržují stejné zvyky. V politicko-systémové rovině je národ jako společnost, která je soustředěna ve státě. Národní identita je síla, která udržuje národní stát v celku, protože komunita, která ve státě žije, sdílí společné hodnoty (Vlachová a Řeháková., 2004). V ideologické rovině je s národem a národní identitou spojen nacionalismus. Myslí se tím národní ideologie, jejímž obsahem je idea zvláštního historického poslání národa, ospravedlnění jeho vzniku a kulturní jedinečnost (Heywood, 1994).

Etnická identita (etnické vědomí) je uvědomování si a prociťování sounáležitosti s určitou etnickou skupinou na základě společně sdílených znaků etnicity nebo rodového původu. Zahrnuje názory na vlastní původ, vlast, osudy, postavení, úlohu a povahu vlastního etnika. Etnická identita má emocionální charakter. Etnicita patří do skupiny identit s tzv. připsanými komponenty, tj. získáváme ji od svých rodičů narozením. I když na své etnické příslušnosti nemáme žádný podíl, způsobila v posledních dvou stoletích značnou nenávisť, války a utrpení milionů lidí. V praxi je etnická příslušnost často ztotožňována s kategorií „národnost“. Například to, jak se projevuje etnická příslušnost při sčítání obyvatelstva, závisí především na intenzitě etnického vědomí, tj. zda je vědomá a zda je ze svobodné vůle jednotlivce proklamována či nikoliv (Průcha, 2011).

1.1.5 Kultura

Kulturu lze vymezit jako souhrn prostředků a mechanismů specificky lidské adaptace k vnějšímu prostředí. Představuje program činností jednotlivců a skupin, který je fixovaný sociokulturními stereotypy a předáván prostřednictvím kulturního dědictví. Kultura vystupuje v podobě výtvorů lidské práce, sociokulturních regulativů (norem, hodnot, kulturních vzorců), idejí, institucí organizujících lidské chování (Velký sociologický slovník, 1996). V souvislosti s kulturou je nutné zmínit další termín, a to kulturní vzorce. Tento pojem je pro multikulturní společnost rovněž důležité znát. Průcha (2011, s. 36) termín definuje takto: „kulturní vzorce jsou způsoby chování, hodnot a norem, komunikačních zvyklostí, které jsou charakteristické pro určité etnikum nebo kulturu určité země. Jsou předávány generačně a udržují se trvale v historickém vývoji.“

Romština a romská kultura hrají důležitou roli v procesu etnické a sociální emancipace Romů. Proto je důležité, aby se ve všech zemích, kde Romové žijí, zlepšovaly jejich sociální a ekonomické podmínky, aby jim byly dány možnosti k rozvoji romské kultury, aby se využilo romštiny ve školství, v masově sdělovacích prostředcích a jiných sociálních sférách.

1.1.6 Romský jazyk

Na území České republiky se vyskytuje romština slovenská, maďarská, olašská, česká a německá. Romové žijící na našem území neměli dosud příležitost vypracovat spisovnou formu jejich jazyka. Romština se totiž vyvíjí ve styku s prostředím a je v různé míře ovlivněna jazyky národů, na jejichž území Romové žijí. Šotolová (2011, s. 42) dělí slovní zásobu jazyka do dvou skupin:

1. stará slova indického původu a tzv. staré výpůjčky,
2. výpůjčky z různých kontaktních jazyků.

První skupina je zpravidla společná pro všechny romské dialekty. Tato část slovní zásoby je jednotná, stabilní a v romském jazyce přetrvává nejdéle. Druhá skupina slovní zásoby pochází například u Slovenských Romů zejména ze srbštiny, rumunštiny, chorvatštiny, maďarštiny, slovenštiny, ukrajinštiny, polštiny, němčiny, ojediněle i z jiných jazyků. Významově se jedná o slova označující nové, Romům doposud neznámé skutečnosti a pojmy. Tato část je naopak velmi nestabilní. Česká a romská gramatika se od sebe také odlišuje. Proto romští žáci dělají v této oblasti nejčastěji mnoho chyb. Romština má jedenáct slovních druhů, je to jazyk flexivní (flexe – ohýbání, tj. skloňování a časování předpon a přípon), jména se skloňují, slovesa se časují, čísla jsou dvě: jednotné a množné, rody pouze dva: mužský a ženský, pádů je osm (Šotolová, 2011).

1.2 Původ Romů do Evropy

První zprávy o příchodu Romů do Evropy se objevují ve 14. století. Dostávalo se jim rozličných pojmenování zastírajících jejich skutečný původ (např. Egyptians). Teprve na konci 18. století byl odhalen pravý původ romského jazyka a jeho přímá souvislost se sanskrtem, jedním z indických jazyků. Během 14. století se romské skupiny rozšířily do rumunského Valaška, do

Čech a potom až do roku 1430 do celé západní Evropy kromě severských států. Skupiny přicházející do západní Evropy často pokračovaly v putování z oblasti do oblasti. Na konci 15. století romské skupiny omezily pohyb a věnovaly se více řemeslům. Na počátku 16. století začal nárůst putování a dobývání Evropy, poté docházelo k oslabování migrace a délka cest se zkracovala a omezovala se na prostor uvnitř regionů. Tak tomu bylo téměř ve všech oblastech: v Řecku, ve Španělsku, v Itálii a v Anglii (Šotolová, 2011).

Po této první vlně migrace následovaly další. V 16. a 17. století přicházeli Romové na Kypr. Poté v 19. století přicházeli do Itálie. V 60. letech 20. století prošla Evropou nová vlna Romů z Jugoslávie, která pokračovala až do 80. let 20. století. V Rakousku se usadila skupina Romů, z nichž někteří pokračovali do Kanady, USA a Austrálie.

Samotná migrace měla mnoho příčin, na prvním místě to byla perzekuce Romů. Mnoho Romů bylo násilím nuceno usadit se a potom žít obklopeno nepřáteli. Období neklidu v daných zemích zapříčinilo, že museli bydlet v podmínkách, v nichž byli odvrhováni nebo s nimi bylo zacházeno jako s obětními beránky. Množství míst, kde Romové přebývali, vedlo ke značné diferenciaci romských skupin a k jazykovým odlišnostem (Šotolová, 2011).

1.3 Romové na území České republiky

První historický doklad o Romech na našem území přináší *Popravčí kniha pánů z Rožmberka* k roku 1399. Uvádí se tam: „Vedle několika Němců patřil k jeho druhům také Cikán, černý, Ondřejov pacholek.“ (Nečas, 1993, s. 13) V průběhu 15. století byly podmínky pro Romy v českých zemích příznivější než jinde, proto docházelo k přílivu dalších skupin. Zvyšoval se tak počet Romů na našem území a přibývalo zpráv o jejich pobytu v okolí Prahy, Brna, Kutné Hory a Loun (Šotolová, 2011).

Romové se na území Českých zemí pohybují více než 500 let. Skupina, která žije u nás usedlým životem nejdéle, se v odborných textech nazývá *moravští Romové*, neboť první osady vznikaly na Moravě. Právě moravští Romové jsou ze všech romských skupin považováni za nejvíce asimilované – tj. nejvíce naplňují očekávání majority a přizpůsobují se jejímu obrazu a představám. Druhou skupinou, která je početně méně významná, jsou potomci německých Romů zvaní *Sinti*. Před 2. světovou válkou žili především v pohraničí a v Praze, kde i dnes tvoří

velkou část romské populace. Být Sinti znamená vyšší sociální a společenské postavení i akceptaci majoritní společnosti.

Další skupinu, která je podle romistů i Romů samotných odlišná, tvoří *Romové olašští*. Jejich dávnou domovinou je podle romistické literatury Indie, ale velkou část své evropské historie prožili ve Valašském a Moldavském knížectví, tj. historických územích v oblasti dnešního Rumunska. Do Českých zemí přišli v době, kdy většina moravských Romů již žila z příkazu Marie Terezie usedlým způsobem života. Olaši se proto od ostatních Romů lišili, navíc si s sebou přinesli odlišné tradice, zvyky, jazyk, způsob odívání i životní filosofii a hodnoty. Svůj kočovný způsob života si zachovali až do roku 1959, kdy byl zákonem zakázán. Dodnes ale mají svého krále, soud i zákony, jazyk bez čechismů a tradiční rodinný systém postavený na odlišných genderových rolích (Kašparová, 2014).

Současnou nejpočetnější skupinou Romů na našem území jsou *slovenští Romové*. Do Čech a na Moravu přišli po 2. světové válce ze Slovenska. Tam vlivem historických událostí v takové míře nezažili katastrofu holocaustu, jak tomu bylo v protektorátních zemích a v Německu. Po válce přicházeli, ať již dobrovolně či z donucení tehdejší vládou, do průmyslových center a vysídleného pohraničí Čech a Moravy. Tato migrace ze Slovenska do Čech probíhala v několika vlnách a trvala až do konce 70. let minulého století. Slovenští Romové vycházejí z odborné literatury jako nejproblematictější skupina. Na rozdíl od moravských Romů je jich mnoho a nemohou dost dobře doložit své historické kořeny na našem území (Kašparová, 2014, s. 34).

1.3.1 Politika romství – Romové jako národnostní menšina

V průběhu 20. století se politická a právní reprezentace majority zabývala tvorbou a náplní konceptu menšiny. Politická teorie a praxe řady společností se potýkala s fenoménem, jakým je přítomnost a působení menšiny na jejím území. V souvislosti s vyhrocenou etnickou situací spojenou s nově vzniklým státem Izrael byla Organizace spojených národů nucena vytvořit právní definici menšiny. V době svého vzniku zahrnoval termín menšina jen tu část populace, která si chtěla zachovat svou etnickou, náboženskou a jazykovou tradici. Problematikou pojmu menšina a zejména národnostní menšina se zabýval i Stálý dvůr mezinárodní spravedlnosti. Jako podstatné aspekty menšiny určil:

- usídlení v určité oblasti;
- existence charakteristických znaků, kterými se odlišují od většiny národa, jako je rasa, náboženství, jazyk, tradice, aj.;
- pocit solidarity, který společenství udržuje pohromadě;
- přání dále předat znaky identity na děti a tím zajistit trvání této identity.

V České republice dostali Romové charakteristiku národnostní menšiny až v roce 1991. Současně v tomto roce nebylo nikde v českém právním řádu jmenovitě stanoveno, jaké menšiny v České republice žijí, nebo které skupiny stát za menšiny uznává. Tato definice vycházela z vytvořených definic v orgánech Organizace spojených národů. V roce 2001 vstoupil v platnost Zákon o právech příslušníků národnostních menšin č. 273/2001 Sb., který po více než deset let naplňoval a prováděl ustanovení Listiny základních práv a svobod. Zákon definuje národnostní menšinu jako: „společenství občanů České republiky žijících na území současné České republiky, kteří se odlišují od ostatních občanů zpravidla společným etnickým původem, jazykem, kulturou a tradicemi, tvoří početní menšinu obyvatelstva a zároveň projevují vůli být považováni za národnostní menšinu za účelem společného úsilí o zachování a rozvoj vlastní svébytnosti, jazyka a kultury“ (Zákon č. 273/2001 Sb.).

1.3.2 Romové pod vlivem integrace a multikulturalismu

Po roce 1989 se v České republice začíná uplatňovat teorie integrace. Z politického hlediska se jednalo o takovou dimenzi zákona, která by respektovala svébytnosti menšiny nebo aktivně programově podporovala jejich odlišnost. Integrací Romů se v tomto případě rozumí plnohodnotné začlenění romské komunity do společnosti se zachováním většiny kulturních specifik a odlišností, které tuto menšinu charakterizují, pokud tyto odlišnosti nejsou v rozporu se zákony České republiky. Polistopadové období přineslo pro všechny občany naší země řadu změn hospodářských, společenských, kulturních i politických. Pro Romy, vzhledem k jejich nízkému sociálnímu postavení, měly tyto změny častěji negativní dopad než pro většinu společnosti. Pozitivní změnou bylo oficiální odmítnutí rasistických a diskriminačních praktik, které s sebou přineslo přinejmenším uvolnění finančních prostředků na podporu kultury (Kašparová, 2014).

Čeští Romové a etničtí Češi se po roce 1989 přihlásili k ideálům občanské svobody, rovnosti a solidarity. Vyloučení Romů je v rozporu s těmito hodnotami, proto je změna situace věcí všech občanů této země. Multikulturalismus je vystavěn na budování duální identity. Na jedné straně existuje univerzální rovina občanské identifikace a na druhé straně její konkrétnější rovina kulturní. V takovém vztahu nestačí, aby se pouze menšina přizpůsobila většině, ale i většina musí přizpůsobit svou společnost menšinám. V České republice takové přizpůsobování probíhá pomalu a často zcela chybí v politických programech jednotlivých vládních stran (Kašparová, 2014).

V roce 1997 přijala vláda tzv. Bratinkovu zprávu, která poprvé po roce 1989 na vládní úrovni ukázala na dramatický ekonomický a sociální propad značné části romské menšiny. V reakci na znepokojivá zjištění byla zpracována první Koncepce romské integrace, která byla přijata vládou v roce 2000. Koncepce byla aktualizována v roce 2005 a následně v roce 2009, kdy byla přijata Koncepce romské integrace na období 2010–2013. Při naplňování koncepcí bylo dosaženo dílčích pozitivních změn. Celková situace romské menšiny, resp. její ohrožené části, se však v posledních 15 letech nezlepšila. Podle stávajících odhadů se s tíživými problémy sociálního vyloučení potýká kolem 80–100 tisíc Romů, což představuje asi třetinu z celkového počtu Romů žijících v ČR. Tyto problémy poutají největší pozornost společnosti. Na Koncepci romské integrace na období 2010–2013 navazuje přijatá Strategie romské integrace do roku 2020. Jejím cílem je do roku 2020 zvrátit negativní trendy ve vývoji situace Romů v ČR. Zejména v oblastech vzdělávání, zaměstnanosti, bydlení a v oblasti sociální. Na základě požadavku vlády byl také vytvořen dokument s názvem Zásady dlouhodobé koncepce romské integrace do roku 2025. Formuluje základní zásady vládní politiky v oblasti integrace romských komunit v dlouhodobém horizontu zhruba dvou desetiletí (Odbor lidských práv a ochrany menšin Úřadu vlády, 2015).

Nepříznivá situace Romů a negativní trendy lze zaznamenat nejen v ČR, ale rovněž v jiných členských státech EU. Nejpočetnější romské menšiny žijí v Rumunsku, Bulharsku, Maďarsku, Španělsku a na Slovensku. V roce 2011 přijala Evropská komise první strategický dokument nazvaný „Rámec EU pro vnitrostátní strategie integrace Romů do roku 2020.“ V návaznosti na to byla v členských státech v říjnu 2012 vytvořena tzv. kontaktní místa pro integraci Romů k zajištění monitorování a výměnu informací. Dne 9. prosince 2013 bylo jednomyslně přijato Radou EU Doporučení Rady o účinných opatřeních v oblasti integrace Romů v členských

státech, které je vůbec prvním právním nástrojem na úrovni EU pro začleňování Romů (Odbor lidských práv a ochrany menšin Úřadu vlády, 2015).

1.3.3 Multikulturní vzdělávání

V České republice můžeme hovořit o společnosti jako o kulturní, interkulturní, multikulturní či pluralitní. Jinými slovy můžeme říci, že naše kulturní a vzdělávací politika neutlačuje menšinové kultury, ale současně „neznásilňuje“ kulturu většinovou. Pokud prosazujeme multikulturalismus, měli bychom si uvědomit, co je jeho podstatou. Je založen na nekonfliktní a rovnoprávné koexistenci různých kulturních, etnických, náboženských nebo jiných skupin. Jde tedy o společnost, ve které jsou minimalizovány projevy jakékoli diskriminace, rasismu a xenofobie (Průcha, 2011).

Multikulturní výchova je edukační činnost zaměřená na učení lidí z různých etnik, národů, rasových a náboženských skupin vzájemně se respektovat a spolupracovat. Provádí se na základě různých programů ve školách a v mimoškolních zařízeních, při osvětových akcích, v reklamních kampaních a v politických opatřeních. Jsou s ní spojovány velké naděje i značné finanční prostředky, ale její skutečné efekty nejsou spolehlivě prokázány (Průcha, 2011).

Za základní zdroje a prameny multikulturní edukace v politické rovině lze považovat především Listinu základních práv a svobod a Ústavu České republiky. V rovině školství je to Bílá kniha (2001) a Rámcové vzdělávací programy. Multikulturní výchova jako oborová disciplína může být pojímána jako interkulturní výchova, interkulturní vzdělávání, multikulturní vzdělávání, globální výchova aj. Multikulturní výchova je uchopena jako průřezové téma v rámcových vzdělávacích programech základních a středních škol. Tematické okruhy průřezového tématu multikulturní výchovy jsou:

- kulturní diference,
- lidské vztahy,
- etnický původ,
- multikulturalita,
- princip sociálního smíru a solidarity.

Souhlasíme s Kalejou (2013), že realizace multikulturní výchovy je úzce spjatá se zkušenostmi učitele, s jeho osobností, znalostmi, schopnostmi, motivací, názory a postoji.

Jak jsme již výše naznačili, konkrétní požadavky na vědomosti a dovednosti z oblasti multikulturní výchovy u žáků základních a středních škol aktuálně vyplývají především z rámcových vzdělávacích programů (dále jen RVP). Multikulturní výchova je pro základní školy nedílnou součástí RVP od roku 2007 a pro gymnázia od roku 2009. Je začleněna do RVP jako průřezové téma podobně jako například Osobnostní a sociální výchova, Environmentální výchova nebo Mediální výchova. Společně mají především pozitivně ovlivňovat postoje, myšlení, jednání, hodnotové orientace žáků, a tím i rozvoj osobnosti žáka. Průřezová témata lze realizovat jako samostatný vyučovací předmět. Školy ale mnohem častěji naplňují obsahy v rámci projektových dní, seminářů, různých kurzů či besed. V rámci multikulturní výchovy se dbá na to, aby žáci porozuměli především sobě samým a hodnotám své kultury. Je nutné u žáků rozvíjet schopnost empatického a tolerantního myšlení a chápání jedinečnosti a důstojnosti lidské osoby. Důraz je kladen i na úzkou vazbu multikulturní výchovy na mezilidské vztahy ve škole, mezi žáky, ale i mezi nimi a učiteli. Nejdůležitější roli totiž při realizaci multikulturní výchovy hraje nejen klima třídy, ale také schopnosti a kompetence pedagoga (Preissová et al. 2012).

2 Vzdělávání Romů v České republice

2.1 Předškolní vzdělávání romských dětí

Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte a zdravý citový, rozumový a tělesný vývoj. Podílí se na osvojení základních pravidel chování, mezilidských vztahů a životních hodnot. Vytváří základní předpoklady pro další vzdělávání dítěte a napomáhá vyrovnávat nerovnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání (Zákon č. 561/2004 Sb.). V České republice se předškolní vzdělávání realizuje v mateřských školách nebo v přípravné třídě základní školy.

Podle sociologického výzkumu společnosti GAC (2009) se vysoký počet romských dětí ze sociálně vyloučených rodin neúčastní tohoto stupně vzdělávání. Hlavním důvodem je špatná finanční situace rodin nebo kapacitní nepoměr mateřských škol v místě bydliště (Kaleja, 2013).

Díky realizovaným přímým observacím v mono etnických třídách lze říci, že romské dítě přichází do přípravné třídy ZŠ jinak připravené než dítě z majoritní společnosti. Podle Kaleji (2013) je romské dítě nejvíce omezeno v následujících oblastech:

- základní hygienické návyky,
- komunikační potenciál,
- psychosociální stránka osobnosti,
- jemná motorika,
- globální poznatky,
- elementární akademické poznatky.

Podle Šotolové (2011, s. 50) lze v mateřských školách zvýšit počet romských dětí pomocí:

- neformálního využití emociálního působení romštiny jako mateřského jazyka dětí prostřednictvím spolupracovníků z řad romského obyvatelstva;
- vytváření základů českého jazyka u romských dětí;
- vytvoření podmínek k tomu, aby současně s rozvíjením českého jazyka mohl být u dětí rozvíjen i jazyk romský (romštinu použít jako prostředek pro lepší pochopení češtiny).

2.2 Základní vzdělávání

Základní vzdělávání napomáhá žákům k osvojení potřebných strategií učení a na jejich základě motivuje k celoživotnímu učení. Cílem je naučit žáky tvořivě myslet, řešit přiměřené problémy, účinně komunikovat, spolupracovat, chránit své fyzické i duševní zdraví, poznávat své schopnosti a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi o své další životní dráze (Zákon č. 561/2004 Sb.).

Edukace romských žáků v době základního vzdělávání v sobě obsahuje určité výchovně-vzdělávací specifika. Kaleja (2013) popisuje hlavní problémy, se kterými se romský žák brzo po příchodu do školy začne potýkat:

- neochota (nemožnost) rodičů zajistit základní školní pomůcky;
- nedostatek času a prostoru na domácí přípravu;
- nezvyk na pevný denní režim, přísný řád a aktivity vyžadující dlouhodobé soustředění;
- neschopnost se rozhodovat a zodpovídat sám za sebe;
- nerozvinutá jemná motorika, neznalost kreslení, psaní;
- neznalost pojmů, které nejsou potřeba v praktickém životě a které děti získávají z knih a encyklopedií;
- jazyková bariéra i u dětí, které již nemluví romsky.

Míru připravenosti romského žáka na povinnou školní docházku je důležité posuzovat objektivně. Od začátku povinné školní docházky je důležité vytvářet příznivou atmosféru pro rozvoj romského dítěte prostřednictvím pozitivních informací o historii a kultuře Romů, emocionální využití romštiny aj. Od první třídy zřizovat málopočetné vyrovnávací třídy k překonání jazykových problémů, vypracovat projekt tříd pro romské žáky s hudební a pohybovou výchovou. Ve školních družinách uplatňovat specifické zájmové činnosti pro romské žáky, zaměřené na rozvoj jejich přirozených schopností a zájmů. Do učebních osnov zavést výchovu zaměřenou na pochopení ostatních kultur a menšin včetně romské (Šotolová, 2011).

V rámci povinné školní docházky může škola pro děti ze sociálně slabších rodin zřizovat vedle běžných tříd i třídy s rozšířenou jazykovou výukou, dále může škola zřídit speciální romské mikro třídy nebo třídy se sníženým počtem žáků s podporou asistenta pedagoga. Cílem je, aby

děti s edukativními problémy dokončily základní vzdělání. Umožní jim tak volbu povolání a postupné začlenění do běžného života. K překonání například jazykové překážky pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami – se sociálním znevýhodněním – může dobře sloužit přítomnost asistenta pedagoga (Bartoňová, 2009).

Problematická je i velmi nízká až téměř nulová funkční gramotnost romských rodičů ve věku nad 30 let. Tento fakt má za následek, že rodiče nejsou schopni věnovat školní docházce svých dětí dostatečnou pozornost a může tak docházet k negativnímu přenosu vzdělanostních drah. „Z výzkumu z roku 2008 (ERRC) vyplývá, že je to také finanční situace rodin, kvalita dostupných/spádových základních škol, nízké sebevědomí romských dětí a jejich rodičů v oblasti studijních předpokladů, sociální dimenze osobnosti – motivace k úspěšnosti, na kterou může mít neblahý vliv dlouhodobé sociální vyloučení“ (Rada vlády pro záležitosti romské menšiny, 2019).

Podle kvalifikovaných odhadů MŠMT navštěvovalo ve školním roce 2018/2019 mateřské školy celkem 7 748 romských dětí a základní vzdělání 34767 romských žáků. MŠMT realizuje dotační program Podpora sociálně znevýhodněných romských žáků SŠ, konzervatoří a studentů VOŠ. Nejvíce žáků bylo podporováno při studiu učebních oborů, na tuto podporu bylo vynaloženo zhruba 70 % celkové částky dotace. Dále 24 % žáků bylo podporováno ve studiu maturitních oborů. Zbytek tvořili žáci studující konzervatoře, studenti nástavbových studií a studenti VOŠ. Finanční prostředky jsou využívány na dopravu do školy a také na školní pomůcky. Předčasné odchody romských žáků ze sekundárního vzdělávání zůstávají v rámci České republiky problémem. Dle šetření agentury FRA z roků 2016 se předčasné odchody ze vzdělávání týkají až 57 % romských žáků (Rada vlády pro záležitosti romské menšiny, 2019).

2.3 Středoškolské vzdělávání

V zájmu uplatnění romské mládeže na středoškolském vzdělávání je potřeba zřizovat speciální rodinné školy pro absolventy základních škol a žáky s nedokončeným základním vzděláním. Doplňit potřebné znalosti učiva a napomoci získání poznatků a dovedností pro vedení domácnosti, péče o děti a rodinu, základy vaření a šití apod. Přednostně umožnit žákům, kteří mají zájem a schopnosti, vyučení nebo studium na střední škole.

Na odborném učilišti je potřeba vytvářet podmínky pro vyučení romských žáků v jim přiměřeném oboru. Školy by mohly otevírat obory, které vycházejí z romských tradic: košíkářství, kotlářství, ale i potřebné pro jiné společenské uplatnění (např. stavebnictví, oděvnictví, obuvnictví, kadeřnictví, oprava hudebních nástrojů). Dále by zaštiťovaly kurzy pro romské občany ve středních pedagogických, středních zdravotnických a středních sociálně – právních školách s předpokládaným uplatněním absolventů jako pomocných pracovníků v oblasti školství, zdravotnictví a sociální práce. Za důležité pokládáme také to, aby umožnily romským žákům i dospělým bez základního vzdělání zařazení do kurzů pro získání základního vzdělání (Šotolová, 2011).

Na přípravě k přijímacímu řízení na vyšší odborné a vysoké školy pomáhají žákům se sociálním znevýhodněním občanská sdružení a školy, které nabízejí programy pro přípravu romských žáků. Soustřeďují se na dlouhodobou podporu a motivaci žáků ke studiu. Důležitou roli však hrají romští asistenti a vzory z řad romské inteligence. Velkou podporou jsou také rozvojové programy vyhlášené MŠMT ČR Na podporu škol, které realizují inkluzivní vzdělávání a vzdělávání dětí a žáků se sociálním znevýhodněním (Bartoňová, 2009).

2.4 Klíčové oblasti strategie pro zlepšení vzdělávání romských dětí

Po společenských změnách v devadesátých letech 20. století si vláda kladla otázku, jak zlepšit celkovou situaci Romů. Díky nevládním organizacím, Mezinárodní komisi pro záležitosti romské komunity v ČR a dostatečného množství odborné literatury se podařilo shromáždit dostatek informací pro analýzu stavu a stanovení klíčových oblastí strategie pro zlepšení celkové situace vzdělávání romských dětí (Šotolová, 2011).

Základní strategické linie:

- podpořit Romy ve všech stupních vzdělávání s cílem zlepšit jejich možnosti zaměstnání,
- díky podpoře vzdělávání zlepšit sociální postavení Romů,
- napomoci rozvoji romské kultury a tradic,
- směřovat společnost v České republice k etnicky pestré a občansky jednotné společnosti.

Hlavním předpokladem efektivity strategie je vytvoření komplexního systému, přehledně strukturovaného a obsahujícího soustavy zpětné vazby a evaluace:

- předškolní vzdělávání a příprava pro úspěšné zahájení školní docházky;
- nepovinná výuka romského jazyka, dějin a kultury pro romské děti;
- podpora v průběhu školní docházky;
- poradenské činnosti při výběru povolání;
- podpora smysluplného trávení volného času;
- šíření informací o Romech;
- výchova k toleranci a odbourávání předsudků pro všechny děti;
- podpora začlenění multikulturní výchovy do pregraduálního i dalšího vzdělávání pedagogů.

Jedním z účinných prostředků naplňování cílů uvedených výše je upevňovat spolupráci s rodiči romských žáků a studentů, s romskými občanskými sdruženími a zajistit jejich spoluúčast při vytváření školních vzdělávacích programů. Mezi další prostředky, které jsme uvedli, patří realizování osvětových programů pro romské matky především v ohrožených lokalitách s větší koncentrací romské populace, propagaci pozitivních zkušeností, které se postupně rozšíří do ostatních regionů, umožnění celoživotního vzdělávání v rozsahu potřebných znalostí a dovedností (Šotolová, 2011).

2.4.1 Celodenní výchovný systém

V návaznosti na usnesení vlády ČR č. 1145/2001 a č. 394/2003 navrhlo MŠMT dvouletý pilotní projekt „Pokusné ověřování škol s celodenním programem“. Na pěti školách s vysokým počtem dětí se sociálním znevýhodněním bylo v roce 2002 zahájeno pilotní ověřování programu „Škola s celodenním programem“. Cílem projektu škol s celodenním programem bylo umožnit žákům dosahovat vyšší školní úspěšnosti prostřednictvím specifických aktivit sestavených do uceleného vzdělávacího programu základní školy. Dalším cílem bylo ověřit efektivitu programu a jeho finanční náročnost (Šotolová, 2011).

Projekt se uskutečnil ve školách s vysokým procentem žáků z romských rodin, kde základním cílem ověřování projektu bylo:

- prostřednictvím specifických aktivit dosáhnout vyšší školní úspěšnosti,
- snížit absenci školní docházky,
- zvýšit motivaci žáků ke vzdělávání,
- zlepšit vztahy a spolupráci mezi školou a rodinou – širší romskou komunitou,
- zvýšit informovanost rodičů a žáků o potřebě a možnostech dalšího studia,
- vytvořit podmětčné prostředí, kde se střídá práce s aktivním odpočinkem a děti získají nové zkušenosti a naučí se smysluplně trávit volný čas.

Modelové programy, které takto vznikly, slouží jako doporučení dobré praxe pro ostatní školy s vyšším počtem žáků z romských nebo ze sociálně znevýhodněných rodin. Bylo potvrzeno, že takto koncipovaný program přispívá k integraci romských žáků, vede k lepším studijním výsledkům a k aktivnímu zapojení do volnočasových programů.

Šotolová (2011, s. 73) dále uvádí následující výhody celodenního výchovného systému:

- vede k vyšší zodpovědnosti pedagogických pracovníků,
- poskytuje lepší návaznost mezi dopoledním a odpoledním programem,
- zintenzivňuje výchovné působení,
- dosahuje vyšší samostatnosti a aktivity žáků,
- zkvalitňuje pomoc mladším a slabším žákům,
- urychluje rozvoj romských žáků,
- upevňuje důvěru rodičů vůči škole,
- zlepšuje prospěch žáků,
- zlepšuje verbální schopnosti žáků a sociální vztahy,
- zlepšuje školní docházku.

2.4.2 Strategie ve vzdělávání žáků romského etnika

Základním cílem vlády je řešit vzdělávání Romů variabilními strategiemi vzhledem k jejich potřebám s uspořádáním standardních vzdělávacích institucí. Vzdělávání romské populace je zcela rozhodujícím předpokladem k vzestupu romského etnika a jeho integrace do společnosti. Cílem státní politiky je poskytnout prostor pro mimoškolní aktivity a vzdělávání dospělých jedinců a zaměřit se na sociální poradenství v romských rodinách (Bartoňová, 2009).

K důležitým strategickým dokumentům a legislativním opatřením v oblasti vzdělání patří:

- Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020
- Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání na období 2014–2020
- Strategie boje proti sociálnímu vyloučení na období 2011–2015
- Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání a provádějící vyhlášky v platném znění
- Akční plán Dekády romské inkluze 2005–2015
- Strategie sociálního začleňování 2014–2020

Klíčové místo pro stanovení specifických cílů v oblasti vzdělávání Romů do roku 2020 zaujímá Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020. Strategie vzdělávací politiky označuje jako jeden z cílů snižování nerovností ve vzdělávání, směřuje ke stavu, kdy kvalitní výuka bude dostupná pro každé dítě a pro každého mladého člověka v každé škole. Jde o schopnost vzdělávacího systému vytvářet podmínky pro efektivní kompenzaci sociálních a jiných osobnostních znevýhodnění tak, aby všichni žáci a studenti dosáhli alespoň základní společné úrovně znalostí a dovedností. Podmínkou pro úspěšnost romských dětí je kvalitní a inkluzivní vzdělání podpořené efektivním poradenským systémem (Odbor lidských práv a ochrany menšin Úřadu vlády, 2015).

2.4.3 Specifické cíle ve vzdělávání romských dětí a žáků:

Odbor lidských práv a ochrany menšin Úřadu vlády v dokumentu Strategie romské integrace do roku 2020 uvedla specifické cíle v oblasti vzdělávání romských dětí (Odbor lidských práv a ochrany menšin Úřadu vlády, 2015 s. 44):

1. Zvýšení přístupu romských dětí ke kvalitnímu předškolnímu vzdělávání a péči.

Zahraniční studie označují za jeden z klíčových problémů ve vzdělávání romských dětí nedostatečnou účast na předškolním vzdělávání. To vede k nižší připravenosti na školní docházku a v nejhorším případě k selhávání dětí v hlavním vzdělávacím proudu. Malá účast romských dětí je dána jak obecnou nedostupností standartního předškolního vzdělávání pro všechny děti, tak specifickými bariérami a okolnostmi, které odrazují romské rodiče od využití možností pro zařazení dětí do předškolního vzdělávání. Strategie boje proti sociálnímu vyloučení se proto

zaměřuje na posílení dostupnosti, kvality a využití předškolní péče, která navrhuje – vytvořit systém odstranění poplatků za mateřskou školu pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí.

2. Odstranění praxe nesprávného zařazování romských dětí do vzdělávání s nižšími vzdělávacími ambicemi.

Zřizování přípravných tříd a mateřských škol obecně působí jako nástroj inkluze. Jejich zřizování při základních školách má však prakticky segregační dopady. Opatření k zamezení zřizování přípravných tříd a mateřských škol praktických je proto obsaženo v plánu strategie boje proti sociálnímu vyloučení. Přesto toto opatření není naplňováno.

3. Zajištění základních podmínek pro rozvoj inkluze romských žáků v hlavním vzdělávacím proudu a rozvoj inkluzivního vzdělávání

Jde zejména o to, aby všichni porozuměli významu a potřebám při začleňování dětí a uměli v tomto směru komunikovat s veřejností. Je potřeba podpořit pedagogické pracovníky při zavádění podpůrných opatření do praxe, s důrazem na specifika romských dětí. Vytvořit pro základní školy programy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, metodickou pomoc, individuální podporu pedagogickým pracovníkům mateřských škol zacílenou na vzdělávání romských dětí. Pro děti jsou klíčové první roky školní docházky. Právě v této době si musí dítě vštípit potřebu domácí přípravy, ke které mají romské děti jen málokdy vlastní prostor, čas a domácí podporu. Je nezbytné na školách zavádět programy prodloužené výuky, doučování, rozšířená kurikula, tutoriály, zapojit do podpory vzdělávání budoucí učitele nebo nevládní organizace v místě.

4. Odstraňování segregace romských dětí ve vzdělávání na všech úrovních

Prvním krokem k desegregaci je provést analýzu vzniku škol s vyšším počtem romských dětí, případně dětí z jiných národnostních a etnických menšin. Je potřeba předcházet vzniku škol, které mohou být označeny jako segregované či romské. Analýza by měla přispět k vyhodnocení kvality dostupného vzdělání a poskytnout metodickou podporu pro obce s návodným východiskem pro vytvoření etnicky heterogenního prostředí a dobrého klima ve školách. V návaznosti na analýzu

by mělo za podpory rodičů, pedagogů a obce docházet k postupné transformaci škol na školy inkluzivní.

5. Podpora Romů při dosahování sekundárního a terciálního vzdělávání

Podpora romských žáků středních a vyšších odborných škol je v současné době redukována spíše na finanční podporu, která není moc efektivní. Je potřeba zvýšit efektivitu dotačního programu „Podpora sociálně znevýhodněných romských žáků středních a vyšších odborných škol“ s cílem jeho rozšíření o komplementární systém podpory doučování, vyrovnávání znalostí ze základní školy, psychologickou podporu ke zvýšení sebevědomí a dalších aktivit.

6. Podpora doplnění vzdělání u dospělých Romů a celoživotní učení

Část Romů nemá dostatečné vzdělání k uplatnění na trhu práce a je pro ně aktuální potřeba doplnění vzdělání. Romové s nižším vzděláním trpí často dlouhodobou či opakovanou ztrátou zaměstnání, což vede k ještě většímu sociálnímu vyloučení. Ministerstvo práce a sociálních věcí chce proto podporovat vzdělávací aktivity pro dospělé Romy a Romky s důrazem na rozvoj klíčových kompetencí, gramotnosti a jejich lepší provázanost s aktuálními potřebami na trhu práce, vzdělávací aktivity pro osoby vracející se na pracovní trh po více než pěti letech anebo po odložení vstupu na pracovní trh z důvodu péče o děti či závislé osoby.

3 Motivace

Nejdůležitějším úkolem psychologie vždy bylo a bude vysvětlit, proč se lidé chovají tak, jak se chovají, tedy odpovědět na to, co je psychologickou příčinou neboli motivem jejich jednání. Tomu, co lidé činí, dávají motivy smysl. Smysluplnost jejich jednání vyplývá z jejich vnitřního psychologického založení, které se utváří ve vztahu jejich psychiky se situacemi, do nichž vstupují a s životními podmínkami, v nichž žijí. Motivy chování mají dva základní aspekty: jeden se vztahuje ke způsobu chování a druhý se vztahuje k otázce cíle tohoto chování a k jeho psychologickým důvodům. Problematika motivace chování a její úspěšná aplikace na kterýkoli obor lidské činnosti je bez poznatků o motivaci nemožná (např. řešení problému, proč má inteligentní dítě špatný školní prospěch nebo proč se určití manželé rozvádějí). Problémy motivace tu vystupují v kontextu společenských podmínek existence jedinců i celých skupin, proto by měla jakákoli psychologická pomoc člověku vycházet z poznatků o motivaci lidského chování (Nakonečný, 2014).

3.1 Pojem motivace

Obecně se vychází ze slova motivace, které je odvozeno z latinského slova „moveo“, hýbám. Motivace jako proces, to je v čase probíhající děj, je pak vymezována různými „silami“, které způsobují pohyb jedince, tj. jeho chování, zejména pak forma smysluplné aktivity, kterou označujeme jako jednání. Lze říci, že termín motivace vyjadřuje hypotetický vědecký konstrukt, jehož funkcí je popsat a vysvětlit nějaký psychologický fenomén. Vnitřní podstatu motivace vyjadřují pojmy jako přání, snaha, chtění, úsilí, touha aj. Toto určení umožňuje proniknout do problematiky motivace hlouběji než pouze v rovině pozorovatelného chování tedy jen behavioristickým přístupem (Nakonečný, 2014).

C. F. Graumann (1969, s. 59) ve své knize uvádí: „Obecně platí, že motivace je intrapsychicky probíhající proces, vycházející z nějaké potřeby a vyúsťuje ve výsledný žádoucí vnitřní stav, proces, který je iniciován endogenně (vnitřní pohnutka k odpočinku vycházející z pocitu únavy) nebo exogenně (finanční nabídka k splnění nějakého úkolu). V obou případech předpokládá interakci vnitřních a vnějších činitelů – je to interakce mezi motivovaným subjektem a motivující situací“. Tuto vnitřní příčinu jednání či tento vnitřní psychický důvod tvoří motiv, tj. zážitek nebo

způsob jednání, přinášející nějaké uspokojení. Psychologické pojetí motivace lidského chování, jeho příčin a cílů vychází z uspokojování potřeb, které vyjadřují nějaké nedostatky v životě lidí. Dosažení nějakého vnitřního stavu, nazývaného jako uspokojení (např. nasycení), je konečným cílem lidského chování.

Nakonečný (2014, s. 20) vymezuje pojem motivace následovně: „Motivace je proces, v němž se utváří vnitřní determinace cíle, síly a trvání chování.“ Jedná se o základní parametry motivace chování. V tomto smyslu lze motivaci chápat jako jednu ze složek psychické regulace činnosti. Motivace tedy podněcuje k chování, které udržuje dynamický růst osobnosti a její vnitřní rovnováhu, tj. zajišťuje fungování učení a paměti, aktivizuje kognitivní a motorické systémy k dosahování určitých cílů.

Můžeme najít i jiné pokusy o vymezení pojmu motivace. Například R. M. Puca, Th. A. Langens (2008 in Müsseled., s. 193) shrnuli znaky motivace: „Motivace reguluje směr, intenzitu a trvání chování. Z jedné strany se podněty a události stávají skrze motivy pobídkami, z druhé strany se stávají motivy skrze pobídky behaviorálně účinné.“ Motivace je tedy něco, co nám pomáhá činit věci, a nedostatek motivace znamená naproti tomu, že něco neděláme. Tak může být motivace definována jako takové procesy, které vyvolávají zacílené chování a udržují je (Nakonečný, 2014).

3.2 Charakteristika procesu motivace

Procesy motivace vyjadřují to, co se nazývá formálním aspektem interakce osoby a situace, tj. proces motivace připravuje jednání. Lze ji chápat jako proces kognitivní elaborace s emocionálními podíly, které více nebo méně nutí k určitému skoncování, tedy směřuje ke své vlastní redukci, která tak vyjadřuje smysl (H. D. Schmalt a H. Heckhausen, 1990). Funkcí motivace je pak souvislé regulování a aktivní usměrňování chování vůči cílovým objektům, přičemž cílovým se objekt stává tím, že vystupuje jako prostředek k dosažení určitého uspokojení.

V motivačním procesu je za vnitřní dominantu považována potřeba, prožívaná jako konkrétní pohnutka (např. hlad), vnější dominantou je incentiva (vnější pobídka), tj. hodnota cílového objektu (např. jeho vlastnosti). K udržování a obnovování určitého optimálního vnitřního stavu

spokojenosti napomáhá motivace. Mezi potřeby, které určují naše způsoby chování a rozsah naší spokojenosti, je nutné zahrnout i nebiologické potřeby (např. potřeba moci, peněz, přichylnosti nebo kontakt s lidmi) (Nakonečný, 2014).

Je potřeba zmínit, že motivace není jednotný proces, který by procházel celým úsekem jednání rovnoměrně od začátku až do konce. Skládá se spíše z rozdílných procesů, které v jednotlivých fázích jednání vykonávají seberegulační funkci. Jednání je motivováno, ale jednání samo by se nemělo zaměřovat s motivací. Motivace má pouze vysvětlit volbu mezi různými možnostmi jednání. Souhrnně lze tedy říci, že je motivace stanovený proces, určující zacílení, intenzitu a trvání jednání.

V novodobých teoriích motivace dochází k oddělování motivační a volní fáze jednání. Vůlí řízené jednání je svým způsobem příkladem motivovaného chování, protože je obsahově obohaceno o vliv specifických činitelů např. sebekontrola, odklad jednání aj. Rozdíl můžeme vyjádřit v pojmech motiv a úmysl. Motivem se rozumí důvod jednání, úmyslem se míní záměrná cílová aktivita. Rozdíl mezi oběma pojmy je spíše relativní, nikoli zásadní. Úmysl nutně vychází z nějakého motivu (Nakonečný, 2014).

3.3 Klíčové koncepty motivace

Za základní pojem či konstrukt lze považovat *potřebu*. Slovo, které bývá zaměňováno se slovem motiv. Motivace jako proces iniciovaný výchozím motivačním stavem, v jehož obsahu se odráží určitý deficit ve fyzickém či sociálním bytí jedince a směřuje k odstranění tohoto deficitu, je považováno za druh uspokojení. Tento výchozí motivační stav lze pává označit jako potřebu – něco potřebovat znamená mít nedostatek něčeho. Smyslem chování je pak udržování tohoto stavu. Potřeby i motivy jsou vnitřní psychické stavy, které se navzájem doplňují. Pojem potřeba má mnoho rovin (např. ekonomickou, kriminalistickou, fyziologickou a psychologickou). V psychologickém pojetí pojem potřeba vyjadřuje stav nějakého nedostatku v biologickém a sociokulturním bytí člověka. Potřeby jsou v tomto smyslu prožívány jako specifické pocity, (např. potřeba jídla jako pocit hladu, aj). Nakonečný (2014) rozlišuje dva druhy potřeb:

- Biogenní potřeby (fyziologické) – vyjadřují nedostatky v oblasti biologického bytí člověka a projevují se jako vrozené.

- Sociogenní potřeby (sociokulturní) – vyjadřují nedostatky v sociálně-kulturním bytí člověka a projevují se jako naučené tendence.

Za další klíčový koncept považujeme *motivy*. Motiv je označován za vnitřního psychického činitele, který usměrňuje chování subjektu k dosažení nějakého uspokojení, tj. funkční spojení potřeby a vnější pobídky, tedy hodnoty a objektu, která je momentálně motivující. Nakonečný (2014) považuje motiv za tematicky ohraničenou dispozici k hodnocení, která odpovídá přirozeným potřebám a představuje odpovědi evoluce na požadavky přežití.

Naproti tomu Murray (1964) uvádí, že motiv se skládá ze dvou komponentů. První je popud, který se vztahuje na vnitřní procesy mobilizující jedince k činnosti (např. teplota prostředí). Druhý je dosažení určitého cíle nebo odměny. Cílem či odměnou může být nějaký vnější objekt (např. jídlo). Pokud je motiv aktivován vybízením okolí, plní tři funkce – energetizuje, orientuje na cíl a selektuje chování. Nakonečný (2014) rozděluje motivy na dva druhy a charakterizuje je takto:

- Implicitní motivy – mohou být pozorovány jen nepřímo a jsou nepřístupné sebezpozorování. Mají nevědomé zdroje. Spočívají v dříve naučených preferencích.
- Explicitní motivy – odrážejí u osoby obraz sebe sama a dají se zjišťovat výpověďmi subjektu o sobě. Jsou vědomé. Uvádějí obraz sebe sama, hodnoty a cíle, které si osoba sama připisuje.

Organismus má k dispozici vrozené motivační dispozice, tj. tělesné potřeby, afekty strachu a vzteku, rodičovský a pohlavní pud, orientační, potřeby lásky a sblížení, aj. V průběhu vývoje jedince vznikají další motivy, tzv. sekundární motivy, které jsou naučené a vznikají v procesu uspokojování primárních potřeb (Nakonečný, 1973).

3.4 Motivace v pedagogickém procesu

Po vstupu do školy se mění celý život dítěte. Podstatně se rozšiřuje sociální oblast, jejímuž vlivu dítě podléhá, a to působí i na jeho celkovou motivaci a chování. Dítě se začíná konkrétně srovnávat se svými spolužáky, a to se týká nejen schopností, ale i ostatních vlastností. Díky tomu si začíná dávat osobní cíle a utváří si hodnoty. V přítomnosti ostatních žáků hrají velkou roli odměny a tresty.

Školní prospěch není nikdy ovlivněn jen jednou vlastností, ale vždy kombinací vlastností celé osobnosti jedince. Mezi školním výkonem a osobnostními vlastnostmi dítěte je úzká spojitost. Dobří žáci jsou většinou dobře orientováni v probíraném učivu a dokážou pohotověji reagovat. Umějí využít svůj potenciál a řídit své jednání k daným cílům. Dobrá schopnost řízení a inteligence a relativní pravidelnost zájmů dovoluje soustředit se na učení a přizpůsobit se požadovaným úkolům. Špatní žáci se naproti tomu nesoustředí v takové míře a jejich schopnost rozlišení je nižší. Z toho důvodu získávají pouze omezený výběr dojmů ve srovnání s dobrými žáky (Homola, 1972).

Rozhodující význam mají motivy žáka. Každé dítě má v různých obdobích svého vývoje mnoho cílů a mnoho motivů. Jeho chování se po vstupu do školy mění, protože musí volit mezi uspokojováním vzájemně se lišících motivů např. mezi souhlasem učitele a uznáním celé třídy. Uvnitř vlastního motivačního systému dítěte mohou nastat rozpory a protiklady, protože se sociální hodnoty a osobnostní potřeby dítěte dostávají do sporu (Homola, 1972).

O to obtížnější je přístup k motivaci žáka. Učitel by měl ve třídě umět vytvořit citově bezpečné prostředí, které by dítěti dovolilo vyjádřit city ke škole, spolužákům a učiteli. Dítě, není-li nijak ohroženo, projevuje své potřeby a zájmy. Přináší do školy množství vlastních nestejně intenzivních motivů a emocí. Některé jsou odrazem současné situace a jsou dočasné a jiné jsou výsledkem celých dosavadních dlouhodobých vztahů mezi dítětem a jeho sociálním prostředím. Předpokládá se, že dítě časem zapomene podstatnou část učiva, ale citovou vazbu na učitele nikoli. Právě učitel pomáhá dítěti, aby si vytvořilo pozitivní postoje k sobě, které jsou důležitým motivačním činitelem. Neměli bychom zapomínat, že dítě je již při vstupu do školy osobností včetně individuálního motivačního a hodnotového systému i vztahového rámce. Jakékoli další formování dítěte musí brát v úvahu jeho vnitřní rozpoložení a podmínky, zvláště pokud by je chtělo doplňovat a měnit (Homola, 1972).

Stejně jako u každé jiné lidské činnosti, tak i u učení je motivace neoddelitelnou součástí a hnací silou, a také nezbytným předpokladem regulace a odhodlanosti k procesu učení. Motivace je nutným předpokladem, aktivátorem organismu, který dovoluje učení a určuje, jak a čemu se jedinec naučí. Pokud je míra motivace příliš nízká nebo naopak příliš vysoká, snižuje výkon jedince. Tím nechceme říci, že je motivace jediným činitelem, který ovlivňuje učení. Je však činitelem významným a nutným. Udržovat motivaci v optimální míře a začlenit ji do motivačního

systemu žáka je nejdůležitější úlohou vychovatele či pedagoga. Motivování žáka vyžaduje vzdělání v oblasti psychologických základů motivace i znalost individualit dítěte. Výuka i výchova by se měla vztahovat k žádoucím cílům a motivům. V tomto smyslu chápeme motivaci jako proces, v němž vnitřní podněty směřují k různým cílům v žákově okolí.

Ve školní oblasti je obvyklou klasifikací motivace její rozdělení na primární a sekundární motivaci. Přičemž primární motivace zahrnuje motivy obsažené v dané aktivitě, tj. stav, v němž je dítě aktivní pro aktivitu samotnou. Sekundární motivace je s učební aktivitou vnitřně nebo uměle spojena, např. žák se učí matematice pro samotnou činnost, pro radost z počítání nebo z řešení úloh (Homola, 1972).

V praxi se setkáváme i s jiným rozdělením motivace vztahující se k vyučování, která je rozdělena na tři motivační komplexy v učení – první je záporná motivace, tj. působení na žáka poukazováním na nedostatky a problémy, které mohou vzniknout, pokud se nebude patřičně připravovat na hodiny a učit; druhá je kladná motivace, rovněž orientovaná na vnější skutečnosti spojené s učením; třetí je motivace obsazená v samotném procesu učební činnosti, radost ze získání znalostí, která je založená na poznávacích zájmech (Homola, 1972).

4 Motivace ke vzdělávání u Romů – případové studie

Pro tento kvalitativní výzkum byli vybráni tři respondenti, dvě ženy a jeden muž, kteří jsou příslušníky romského etnika a mají vysokoškolské vzdělání. První z našich respondentů má ukončené vysokoškolské vzdělání bakalářského stupně a momentálně studuje kombinovanou formou navazující magisterský program. Druhý z našich respondentů má ukončené vysokoškolské vzdělání bakalářského stupně a již pracuje. Třetí má ukončené vysokoškolské vzdělání magisterského stupně a v současné době uvažuje o studiu doktorském.

4.1 Výzkumný problém

Hlavním tématem této práce je motivace Romů k vyššímu vzdělání. Výzkumnými otázkami jsme se snažili najít odpověď na otázku, jak vysokoškolsky vzdělaní Romové vnímají svou cestu ke studiu a co je motivovalo toto vzdělání získat. Na základě interpretace názorů a zkušeností respondentů chceme naznačit v diskusi možné strategie, jak lze účinně podpořit vzdělání u Romů. Názory a vlastní zkušenosti vybraných respondentů mohou většinové společnosti poskytnout vhled do celé problematiky. Vzhledem ke stanovenému cíli jsme formulovali několik otázek:

Hlavní výzkumná otázka:

- Jak vysokoškolsky vzdělaní Romové vnímají svou cestu ke studiu a co je motivovalo k tomu vysokoškolské vzdělání získat?

Vedlejší výzkumné otázky:

- Proč se rozhodli pro studium na vysoké škole?
- Co je při studiu podporovalo, nebo kdo je podporoval?
- Co je podle nich největší překážkou v příležitostech studia Romů?
- Co Romy dle názoru respondentů nejvíce podporuje?
- Jak je samotné v souvislosti s dosaženým vzděláním vnímá podle jejich názoru česká většina?
- Co by mohlo zvýšit motivaci Romů k získání vyššího vzdělání než základního?

4.2 Výzkumný cíl

Cílem výzkumu bylo identifikovat a také pochopit, jakou úlohu hrála u vzdělaných Romů jejich motivace k získání vysokoškolského studia a na základě interpretace zkušeností respondentů naznačit možné strategie, jak lze účinně podpořit vzdělání u Romů. Smyslem tohoto výzkumu není dosáhnout obecných závěrů, ale individuálního vhledu do dané problematiky. Zjištěné životní zkušenosti a názory samotných respondentů mohou poskytnout jiný pohled na názory, které má česká většina na Romy a případně motivovat romské etnikum změnit svůj pohled na hodnotu vzdělání v životě člověka.

4.3 Metodologie

Vzhledem ke stanovenému účelu výzkumu byla použita kvalitativní metodologie, jejímž smyslem je porozumět významu zkoumaného jevu. Významný metodolog Creswell (1998, s. 12) ji definoval jako: „Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.“ Po určení výzkumného problému a definování výzkumných otázek došlo ke stanovení metod sběru dat, etických otázek a také k samotnému výběru respondentů pro výzkum.

Výzkumný soubor byl zvolen na základě metody záměrného výběru. Respondenti byli vybíráni podle dvou kritérií. První kritérium bylo, zda tvoří příslušníky romského etnika a druhé kritérium bylo, zda mají ukončené vysokoškolské vzdělání alespoň bakalářského stupně. Oslovili jsme je prostřednictvím e-mailové komunikace a následně probíhala domluva přes telefon. Před samotným zahájením získávání dat byli respondenti ujištěni o anonymitě a také seznámeni s možností nahrávání rozhovoru na mobilní zařízení a byl získán jejich potřebný souhlas pro nahrávání. K zajištění anonymity jsou v této práci změněna jména našich respondentů a uvádíme je pod pseudonymy. Všechny rozhovory se uskutečnily v přirozeném prostředí respondentů. Získaná data byla uschována a následně upravována pro analýzu. Při práci s daty jsme se zaměřili na možnosti zlepšení vzdělávání romských dětí a hledali jsme odpovědi na otázku diskriminace

tohoto etnika ve vzdělávání a pracovní sféře. Následně proběhla interpretace zjištěného obsahu a poslední část tvoří výstup analýzy a diskuse.

4.3.1 Otázky k polostrukturovanému rozhovoru

Před začátkem samotné realizace výzkumu jsme se zamýšleli nad otázkami, které byly respondentům následně pokládány. Otázkám předcházelo představení daného respondenta výzkumu (jméno, příjmení, věk, vzdělání, zaměstnání apod.).

Konkrétní otázky pro respondenty:

1. Jak vzpomínáte na studium na základní škole? Co Vás bavilo, co bylo těžké?
2. Jaká byla situace Romů na základní škole, kterou jste navštěvoval/a?
3. Byl na škole někdo (např. romský asistent, asistent pedagoga, výchovný poradce atd.), kdo by Vás osobně či jiné děti podporoval v učení?
4. Měli jste ve škole asistenta pedagoga?
5. Jak vzpomínáte na studium na střední škole? Co Vás bavilo, co bylo těžké?
6. Kdo Vás nejvíce podporoval ve studiu?
7. Jaké bylo rodinné zázemí pro možnosti studia? Navštěvoval/a jste doučování kvůli studiu?
8. Proč jste se rozhodl/a pro studium na vysoké škole?
9. Co Vás k tomu motivovalo?
10. Bylo pro Vás něco během doby studia opravdu velkou překážkou? A pokud ano, co?
11. Ovlivnila výše Vašeho vzdělání Vaše místo v rodině/komunitě?
12. Jak vnímáte, že na Vás pohlíží majorita? Změnil se pohled majority kvůli Vašemu vzdělání?
13. Co je podle Vás největší překážkou v příležitostech studia u Romů?

14. Co je naopak nejvíce podporuje? Co by mohlo vést ke zvýšení motivace získat vyšší vzdělání?

4.4 Předmět výzkumu, výzkumný soubor

Předmětem tohoto výzkumu jsou tři jedinci, jejichž cesta k dosažení vysokoškolského titulu byla zpracována do případových studií. Účastníky tohoto výzkumu byly dvě ženy (Kristýna a Magdaléna) a jeden muž (Matěj). Účastníkem výzkumu byl i sám výzkumník. Každá z případových studií poskytuje vhled do této problematiky osobním úhlem pohledu respondenta.

První případová studie pojednává o cestě ke vzdělání respondentky Kristýny, která má vysokoškolské vzdělání na bakalářské úrovni. V životě se chtěla více vzdělávat, nezůstat jen s maturitním vzděláním a najít tak dobře placené pracovní místo. Proto chtěla získat vysokoškolské vzdělání a momentálně studuje dálkově navazující magisterský obor a pracuje jako asistentka pedagoga a speciální pedagog na základní škole.

Druhá případová studie seznamuje se zkušenostmi respondentky Magdalény, která má vysokoškolské vzdělání na bakalářské úrovni. Vždy chtěla pomáhat lidem, a proto se přihlásila ke studiu oboru všeobecné lékařství, ale z finančních důvodů rodiny byla nucena studium přerušit. Později si vybrala obor sociální práce, který úspěšně dokončila a dnes se při své práci věnuje romským dětem v nízkoprahovém zařízení pro děti a mládež.

Třetí případová studie pojednává o pracovních a studijních zkušenostech respondenta Matěje, který má vysokoškolské vzdělání na magisterské úrovni. Ve svém životě chtěl studovat hlavně kvůli svým dětem, aby jim byl dobrým příkladem a vzorem. Dnes pracuje jako sociální pracovník na úřadu a ve volném čase se věnuje romským dětem a pomáhá jim ve vzdělání. V současnosti uvažuje o doktorském studiu.

4.5 Metody sběru dat a technika analýzy

Pro tento výzkum byla jako hlavní metoda sběru dat využita metoda polostrukturovaného rozhovoru, při kterém respondenti odpovídali na předem připravené otázky, které měl výzkumník

vytištěné na papíře. Součástí kostry otázek, která tvořila jádro rozhovoru, byly i doplňující otázky k dovysvětlení či pochopení odpovědí respondentů, pokud se například odchýlili od původního pořadí otázek. V průběhu rozhovorů kladl výzkumník také důraz na pozorování chování respondentů, které umožnilo dotvoření celistvého obrazu jejich zkušeností. Při pozorování si výzkumník všiml vyjadřování a neverbálních projevů. Respondenti byli před zahájením výzkumného rozhovoru ujištěni o anonymitě a také seznámeni s možností nahrávání celého rozhovoru na mobilní zařízení. Pro jeho záznam byla splněna podmínka souhlasu respondentů s jeho nahráváním.

Na začátku zpracování získaných dat byl nahraný rozhovor pomocí pečlivé transkripce převeden do psané podoby na počítači. Během opakovaného poslechu došlo ke kontrole věrnosti transkripce, kdy výzkumník porovnával nahraný záznam s přepsaným textem, který byl později vytištěn. Během další práce s textem bylo využito nejprve otevřené kódování, při kterém je text rozbit na jednotky, kterým jsou později přiřazena jména, tedy kódy a s takto nově označenými fragmenty textu se pracuje dále. Především jde o vytvoření „nálepk“, která pokud možno nejlépe odpovídá ve vztahu ke zvolené výzkumné otázce. K významným kódům jsou následně přiřazeny významné kategorie.

Jako analytickou metodu výzkumník vybral metodu „vyložení karet“ (Švaříček et al. 2014), která vzniklé kategorie z otevřeného kódování uspořádá do nějakého obrazce či linky a na základě toho sestaví jakési převyprávění obsahu jednotlivých kategorií, podle stanovených výzkumných otázek, na které výzkumník hledal odpovědi. Vytvořený obrazec se týkal motivů pro studium na vysoké škole, průběhu studia, překážek během studia, pohledu majority na vzdělání respondentů a pohledu rodiny nebo komunity na jejich studium. To umožnilo strukturovat dosud hrubá data a načrtnout příběh, díky němuž vznikly případové studie a interpretace získaných údajů. Studie jsou místy doplněny o přímé citace respondentů, které jsou pro lepší orientaci v textu vyznačeny kurzívou. Závěrečnou část studie tvoří jednotlivé výstupy analýzy.

4.6 Kristýna

První případová studie pojednává o Kristýně, které je 25 let. Získala vysokoškolské vzdělání na bakalářské úrovni a momentálně pracuje jako asistentka pedagoga na základní škole a zároveň je na stejné škole na pozici speciálního pedagoga. V současné době studuje dálkově navazující magisterský program v oboru Speciální pedagogika. Narodila se v Pardubicích, ale žije v malém okresním městě na Moravě, kde bydlí v bytě spolu s přítelem.

Kristýna pochází z úplné rodiny a má jednoho mladšího sourozence. Její rodiče se přistěhovali ze Slovenska. Kristýna proto žila se svými rodiči mimo romskou komunitu v městském bytě. Nevyrůstala nikdy mezi ostatními Romy, skamarádila se s ostatními až ve starším věku a chodili s kamarády ven nebo na diskotéky. Byla vychovaná v takové „přirozenosti“, že jsou si všichni lidé rovni, všichni jsou přijati a nikdo nebyl nikým odsuzován. Ve třetí třídě nevěděla, že existuje někdo jako Rom a nevěděla, že ona sama je Romka.

Kristýna navštěvovala základní školu, která byla ve své době považovaná za prestižní. Byla to spádová škola, která se v době jejího studia hodně změnila. Kristýna vzpomínala, že jich ve třídě bylo přes dvacet a z toho bylo asi osm romských dětí. Celkově na škole bylo v každé třídě zhruba osm Romů a postupně se to začalo měnit. Majoritní rodiče své děti kvůli romským dětem přehlašovali do jiných škol, až na její škole zbyly jen romské děti.

Vztahy mezi dětmi v její třídě Kristýna popisuje jako „úplně normální“, „všichni se bavili se všema“ a romské děti nebyly v její třídě segregované. Jako děti vždy drželi spolu. Když šli na oběd nebo domů, tak šli společně. Romské děti držely spolu, ale přátelské vztahy byly ve třídě mezi všemi dětmi. „*Romské děti seděly společně v zadní části třídy, přesto nebyla mezi dětmi nenávisť. Když jsme šli o víkendu ven, tak jsme šli všichni, bílí i cigáni, všichni společně. Řekla bych, že ta segregace je tak velká až dnes. Před lety, když jsem chodila na základní školu, tak to tak nebylo.*“

Celkově vzpomínala Kristýna na základní školu dobře. Během studia neměla velké problémy s učivem. Byla úspěšná a měla každý rok vysvědčení s vyznamenáním. Nejvíce ji bavil dějepis, hudební výchova a přírodopis. Naopak neměla ráda matematiku a fyziku. Nikdy však neměla na vysvědčení horší známku než trojku.

Jako dítě na základní škole nikdy nevnímala ze strany učitelů či vedení školy diskriminaci kvůli své etnicitě. Vzpomínala, že byli na škole asi čtyři romští asistenti. V té době probíhal projekt Romský asistent – ten byl vždy ve třídě, kde ho zrovna bylo potřeba. Jeho úkolem bylo komunikovat s rodinou, rodiči žáka a docházet do rodin a řešit problémy. Chodil do komunit a pracoval s rodiči místo školy. Rodiče si asistentů vážili a spolupráce s nimi byla příjemnější, protože Romům rozuměli. *„Myslím, že i dnes by ta pozice byla užitečná. Dnes existuje pozice asistenta pedagoga, ale někdo, kdo nežije v romské komunitě, nezná její hodnoty, priority a nerozumí jí, ten jí nijak nepomůže.“*

Ze všech učitelů Kristýna vzpomínala na svoji třídní učitelku, která se později stala ředitelkou. Jako první ji nadchla pro další studium nebo pro určité zájmy. Jako učitelka k dětem přistupovala ke všem stejně a nedělala rozdíly. Pokud na dítěti viděla, že se o něco zajímá, něco mu jde, tak mu otevřela dveře a dala mu příležitost k rozvíjení, brala je na výlety, podpořila u nich zájem o nějaký projekt nebo oblast zájmů. *„Ona prostě viděla jako dnes bílé děti. Takže je to jedno, jestli jsem Romka nebo jsem bílá, na tom přece vůbec nezáleží.“* Například sama Kristýna asi od sedmé do deváté třídy přispívala do romského časopisu, později psala i do městských novin a třídní učitelka jí domluvila i rozhovory do České televize.

Jako střední školu si Kristýna vybrala gymnázium. V páté třídě chtěla přestoupit ze základní školy, ale neudělala přijímací zkoušku. Vzpomínala, že byla hodně zklamaná, protože byla ve studiu úspěšná a vše se jí dařilo. Jako dítě to nesla těžko. Dnes je za to ráda. Nakonec po základní škole nastoupila na střední pedagogickou školu, která ji moc bavila. Z předmětů měla nejraději dramatickou výchovu a stejně jako na základní škole ji nebavila matematika.

Na střední škole byla jediná Romka. Se spolužáky tvořili skvělý kolektiv a s učiteli měli dobré vztahy. V rámci školy chodila zpívat do sboru a psala články do časopisů. Podobně jako na základní škole nezažila od učitelů diskriminaci a spolužáci ji podporovali a pomáhali jí ve studiu. *„Jasně, že všichni věděli, že jsem cigánka a pořád mi říkali: to není možný, ty jsi cigánka. Ale setkávala jsem se s přijetím, s tím, my tě bereme jako normální, nevidím, když se na tebe podívám, že jsi jiná.“* S diskriminací se Kristýna setkala až na veřejnosti od cizích lidí. Nikdy ne na základní nebo střední škole. *„Myslím, že v pubertě pro mě byla diskriminace mnohem složitější, než když jsem byla dítě.“*

V rozhovoru jsme se dále věnovali tomu, kdo Kristýnu inspiroval ke studiu a kdo ji v době studia nejvíce podporoval. Největší podporu měla ze strany rodičů. Maminka ji motivovala a vedla k plnění školních úkolů. Rodiče ji naučili zajímat se o nové věci, svědomitě se učit a plnit povinnosti. Byli na ni hrdí a věděli, že se jim narodilo dítě, které je šikovné, baví ji škola a má dobré známky. Proto dělali všechno proto, aby mohla chodit do základní školy a pak pokračovat v dalším studiu. *„A to je pěkný, když nad tím tak přemýšlím... (zasmála se).“* Jako největší pozitivum na podpoře z rodiny vnímá naučený režim, který po ní rodiče vyžadovali. *„Přišla jsem domů a jako první věc jsem si vytáhla učení, udělala úkoly, naučila jsem se na písemku, nachystala jsem si aktovku na druhý den a teprve potom jsem mohla jít ven.“* Právě proto, že měla nastavený takový režim, byla ve škole úspěšná a naučila se plnit své povinnosti. Díky tomu mezi ní a rodiči vznikla vzájemná důvěra. Nekontrolovali jí úkoly nebo žákovskou knížku, protože věděli, že tam nenajdou nic špatného. Nemusela doma říkat, že dostala ve škole jedničku. Měla vlastní zodpovědnost za to, jestli se naučí dobře na písemku a jakou známku dostane. *„Rodiče mě nemuseli nutit k tomu, abych seděla v pokoji a učila se. Já jsem sama chtěla.“* Rodiče jí věřili a věděli, že ona sama chce být ve škole úspěšná a studovat dál střední a vysokou školu.

Během svého studia na základní a střední škole měla okolo sebe učitele, kteří jí pomohli a dali jí příležitost k tomu, aby se mohla rozvíjet v oblastech, které ji bavili. Vždycky byli na škole učitelé, kteří jí pomohli. *„Ukázali mi cesty a třeba i to, co nevěděli nebo neznali moji rodiče.“* Už na základní škole Kristýna věděla, že nechce zůstat jen s maturitním vzděláním. Chtěla víc a víc od života, od sebe. Byla a je na sebe tvrdá a je ambiciózní. Proto, když ji rodiče podporovali a umožnili jí, aby mohla studovat, byla přesvědčená, že jednou získá vysokoškolské vzdělání. Nikdy nepřemýšlela, že by po maturitě skončila se studiem a šla pracovat.

Ke studiu ji motivovaly její ambice k získání vzdělání a její vlastní já. *„Od střední školy už jsem to byla já, kdo měl zodpovědnost za svoje známky. Já jsem si všechno dělala sama. Protože já jsem chtěla.“* Po maturitě Kristýna krátkou dobu pracovala na základní škole, ale hned, jak to bylo možné, začala studovat na vysoké škole. Uvědomovala si, že bez vysokoškolského vzdělání nebude mít dobře placené pracovní místo. Chtěla mít dobře placenou práci.

Od rodičů byla vedena ke studiu a byli na ni pyšní, že získala vysokoškolské vzdělání. Jiný pohled například z širší rodiny nebyl. Protože nevyrostala v romské komunitě ani v ghettu, tak do

romské komunity nezapadá. Nepatří mezi ostatní jako jejich kamarádka, nepozvou ji na večírek, do restaurace nebo na oslavu. V romské komunitě je přijímaná pouze jako romský učitel, který učil nebo učí jejich děti. *„Když jdu dnes po městě, tak nemám pocit, že patřím do romské komunity. Mě zdraví ostatní Romové: dobrý den, paní učitelko.“* V komunitě ji přijímají, protože učila jejich děti, rozuměla jejich dětem a rozuměla jim samotným. I dospělí Romové ji na ulici pozdraví slovy „dobrý den“. Je pro ně jako učitelka autoritou. Pouze starší Romové, kteří znají její rodinu, její rodiče a pamatují si ji jako dítě, tak ji zdraví „ahoj“.

Dále nás zajímal pohled a postoj majority k výši jejího vzdělání. Kristýna přiznala, že i ona, přestože má nyní vysokoškolské vzdělání, se neustále setkává s diskriminačním pohledem majority. Svými slovy to charakterizovala tak, že si odjakživa připadla jako „mimozemšťan“, a nesnášela, jak na ni kvůli vzdělání ostatní pohlíželi. *„Podívejte, to je cigánka a je vzdělaná. Já nejsem mimozemšťan, já nejsem nikdo jiný, já jsem stejná jako vy.“* Slýchala narážky na své vzdělání a byla pro okolí jako výjimka nebo vzácnost. V organizacích, se kterými spolupracovala na ni kolegové pohlíželi jako na „trofej“. Cítila se jako vzdělaná Romka organizacemi využitá, jen proto, aby jim zajistila publicitu a klienty. *„Hele, my máme něco, co vy nemáte. My máme vzdělanou cigánku.“* Dnes na ni pohlíží jako na dospělou a berou ji jako kolegyni, protože tráví více času v praxi ve škole než jako studentka. Má mnohem více přátel a známých mezi kolegy ze stejného oboru nebo z odborné veřejnosti.

Další zkušenost byla jiná a týkala se vysoké školy. Na vysoké škole si spolužáci a učitelé vážili toho, že mají na škole Romku, která se chce dále vzdělávat. Proto, když měla s něčím problémem nebo potřebovala vyřešit něco ohledně práce, tak jí spolužáci i učitelé vycházeli vstříc a pomáhali jí. *„Je pravda, že je mi poprvé v životě výhodou, že jsem cigánka, protože mi na vysoké škole pomáhají. Oni to neznají, oni to nikdy nezažili, nikdy tam neměli cigána, pro ně je to úplná vzácnost.“* Kristýna byla ráda za to, že jí ostatní ve škole pomáhali. Moc jí pomohlo, že ji někdo ocenil nebo jí pomáhal stát a stoupat stále výš.

V případě jejího názoru na překážky jsme zaznamenali dvě roviny. První byla vnitřní a týkala se především sebeúcty a sebedůvěry romských dětí, dále pak vlastní rodiny a komunity. Pokud dítě vyrůstá a žije v romské komunitě, tak mu právě jeho okolí nedovolí studovat. Tlak vrstevníků mu nedovolí pokračovat ve studiu na střední a vysoké škole, pokud ho rodiče nepodpoří. *„Když cigán žije mezi cigány a chce jít studovat, tak se mu ostatní vysmějí, vrstevníci se mu vysmějí.“*

Důvodem, proč ho komunita nepustí, je to, že pro Romy není vzdělání velkou hodnotou. S tím souvisí i rodina. Většina romských rodin nemá mezi sebou někoho, kdo by dítě vedl ke studiu, kdo by mu ukázal, co obnáší studium na střední nebo vysoké škole, kdo by mu dodal odvalu a sebevědomí, že každý může jít studovat. Často, i kdyby rodina dítě podpořila, nemá peníze na to, aby ho udržela na vysoké škole. Proto raději rodiče posílají děti rovnou pracovat, nebo pokud jde o děvčata, zůstávají doma a starají se o děti a vlastní rodinu.

V rámci společnosti jsou Romové neustále podceňováni a jsou jim spíše připomínány jejich nedokonalosti a nezdary. Podle Kristýny v oblasti vzdělání, výchovy i volného času vyrůstají romské děti v pocitu méněcennosti jenom proto, že jsou to Romové. Do druhé skupiny bariér (vnější strana překážek) Kristýna zahrнула diskriminaci a předsudky. Ze strany většinové společnosti jsou Romové odmítáni a nepochopeni. To je hlavním důvodem, proč nemají žádnou sebedůvěru, sebeúctu, cítí se nechtění a mají pocit, že jsou jako lidé nerespektovaní. *„Když vyrůstáš celý život s předsudky vůči Romům, tak se to nezmění tím, že potkáš jednoho hodného Roma. Protože jsi takhle naučená a máš to zvnitřnělé.“*

V poslední otázce nás zajímal názor Kristýny na to, co by romské děti podpořilo a motivovalo k dalšímu studiu. Hlavní podporu vidí ve „sžítí“ jak romské komunity, tak české majoritní společnosti. Je potřeba, aby jedna komunita pochopila tu druhou, aby se naučily vedle sebe žít. Konflikty a hádky vznikají ze vzájemného nepochopení a neporozumění. *„Je to o tom, že ty komunity jsou rozdílné a neumějí spolu žít a fungovat.“* Jak jsme psali výše, romské děti nemají vzory ve svých rodinách. Je proto velkým přínosem, pokud by mohly romské děti vyrůstat bok po boku s dětmi majority. Právě mezi dětmi, potažmo svými vrstevníky, by mohly romské děti najít vzory pro další rozvoj zájmů a studium.

S tím souvisí další faktor v podpoře ke studiu, který Kristýna uvedla. Je jím zdravé sebevědomí a sebeúcta dětí. Za nejdůležitější pokládala tvořit osobnost dětí zdravým způsobem a ukazovat jim cesty ke studiu a k tomu, že to můžou dokázat, pokud sami chtějí. Podle Kristýny je nejdůležitější u dětí nejdříve vybudovat sebedůvěru, lásku k ostatním lidem i k sobě samému a teprve potom může stoupat výš a přemýšlet o vzdělání.

4.6.1 Výstupy analýzy

Hlavním záměrem této případové studie bylo zjistit, jak Kristýna celkově vnímá svou cestu ke studiu. Velkou pozornost jsme věnovali jejím motivům k rozhodnutí získat vysokoškolské vzdělání, podpoře při studiu, které se jí dostávalo, ale také překážkám během studia, pohledu majority na její stupeň vzdělání a pohledu rodiny na její vzdělání. V neposlední řadě jsme se věnovali také jejímu hodnocení vzdělávání romských dětí v České republice.

Z výzkumu vyplývá, že hlavním důvodem pro studium na vysoké škole, byla pro Kristýnu její ambice studovat a díky tomu získat dobře placené pracovní místo. Za nejdůležitější faktor, který jí pomáhal během studia, Kristýna popisovala rodinné zázemí. Rodiče ji na základní škole naučili svědomitě se učit a plnit povinnosti. Dali jí řád a naučili píli. Byli na ni hrdí a podporovali ji ve všem co chtěla v životě dělat.

Proto dělali všechno proto, aby mohla chodit na střední a později i na vysokou školu. Ačkoli se Kristýna během svého studia setkávala s diskriminací a předsudky, nikdy se to netýkalo prostředí školy. Během studia na základní, střední a vysoké škole měla vždy kolem sebe spolužáky a učitele, kteří ji podporovali a pomáhali jí se studijními povinnostmi. Kristýna však nikdy neměla s učivem velké problémy a patřila mezi nejlepší žáky.

Z její vlastní pracovní zkušenosti s romskými dětmi vyplývá, že největší problém je v přístupu rodin dětí a celé romské komunity k hodnotě vzdělání. Pokud by se obnovila pozice romského asistenta ve školách právě pro pomoc a podporu komunikace školy s romskými rodinami, mohl by se změnit pohled romských rodičů na smysl vzdělání. Jestliže jim jako majorita nepomůžeme, nezmění se ani jejich pohled na nás jako diskriminační společnost plnou předsudků. Jako nejdůležitější totiž vnímáme poznatek, že je potřeba, aby se obě komunity naučily žít a bydlet vedle sebe. Aby se navzájem pochopily a respektovaly svou kulturu, názory, hodnoty aj.

Za podstatné považujeme také skutečnost, že Kristýna s rodiči nežila v romské komunitě. Vyrůstala „vyčleněná“ a s Romy se potkávala pouze ve škole (bydleli odděleně z vlastní vůle). Tento fakt měl velký vliv i na výchovu rodičů, kteří Kristýnu vychovávali, jak sama uvedla, v tzv. „přirozenosti“. Sama Kristýna ve třetí třídě nevěděla, že je Romka. Dodnes Kristýna do romské komunity nezapadá a ostatní Romové ji uznávají pouze jako učitelku jejich dětí.

4.7 Magdaléna

Druhá případová studie pojednává o Magdaléně. Je jí 37 let, své vysokoškolské vzdělání ukončila na bakalářské úrovni v oboru Sociální patologie a prevence. Momentálně pracuje v nízkoprahovém zařízení pro děti a mládež jako sociální pracovnice v klubu. V blízké budoucnosti bude pracovat na pozici vedoucího pracovníka již zmíněné sociální služby. Narodila se v Brně a s manželem v současnosti žije v rodinném domě, společně vychovávají čtyři děti a nedávno si pořídili psa, se kterým by ráda v budoucnu dělala canisterapii.

Magdaléna pochází z úplné rodiny a měla čtyři sourozence. Dnes žijí jen dva z nich. S rodiči nebydleli v romské komunitě. Vyrůstala odděleně od ostatních Romů, ale potkávala se s nimi například na základní škole nebo venku a ve městě. Se sestrou sdílely jeden pokoj a rodiče je jako děti vychovávali k samostatnosti a k plnění svých úkolů hlavně ve škole.

Na studium na základní škole nevzpomíná Magdaléna v dobrém. Chodila na základní školu, která byla spádová a kam se sjížděly děti z města i z okolních vesnic. Zhruba dvě stě metrů od školy byla vyloučená lokalita, kde bydleli všichni Romové z města a jejich děti chodily na tuto základní školu. Mezi dětmi z města a romskými dětmi vznikala často velká rivalita, která ústila v šikanu. Magdaléna vzpomínala, že šikaně se v době jejího studia nevěnovala příliš velká pozornost. Romské děti často ve škole neprospívaly, protože neměly pozitivní vztah ke vzdělání. Zameškávaly velké množství hodin, neplnily si domácí úkoly, vyrušovaly v hodinách, měly problémy s pozorností a vyvolávaly fyzickou agresi. *„Pamatuji si, že rodiče romských dětí přibíhali do školy a řešili s učiteli konflikty hodně nahlas.“* Velká část romských dětí propadala a vycházela základní školu už v sedmé třídě. Romské děti nejčastěji vyvolávaly rvačky a braly ostatním peníze nebo svačiny a ostatní děti se jich bály. *„Takže nemám úplně pozitivní zkušenost ze základní školy.“*

Ve třídě Magdalény bylo celkem třicet dětí a z toho asi dvanáct nebo třináct romských dětí. Nejvíce Romů bylo ve škole zhruba do sedmé třídy, protože měli problém s učivem a propadali. Na základní škole v té době nebyl žádný romský asistent nebo výchovný poradce či asistent pedagoga. Magdaléna měla ze školních předmětů nejraději český jazyk, hudební výchovu a tělesnou výchovu. Naopak jí nebavila matematika, ale učivo vždy zvládla a nepotřebovala navštěvovat doučování.

Magdaléna studovala na střední škole obor veterinářství. Studium už bylo jiné i kolektiv byl odlišný a škola ji bavila. Na celé škole byly dvě Romky, a to u nich ve třídě. Druhá ukončila studium hned v pololetí prvního ročníku kvůli těhotenství. Spolužáci měli mezi sebou dobré vztahy a vznikala mezi nimi pevná přátelství. Dobré vztahy byly i mezi učiteli a studenty. Učitelé měli různé přístupy, ale byli mezi nimi i tací, kteří je dovedli motivovat k zájmu o studium. *„Byli tam i učitelé, kteří nás opravdu hodně podporovali a motivovali nás. Nebylo to o tom, že když nám něco nejde, tak jsme hloupi, ale spíš nás už směřovali k vyprofilování se k určitému oboru. Musím říct, že na to studium vzpomínám ráda.“* Ve škole bavily Magdalénu nejvíce veterinární předměty. Měla ráda i český jazyk, protože chtěla studovat žurnalistiku, tento předmět tak pro ni byl spíše zálibou. Z dalších školních předmětů ji bavila tělesná výchova, protože se ve volném čase věnovala různým sportům.

Dále jsme se v rozhovoru věnovali tomu, kdo Magdalénu inspiroval ke studiu a kdo ji v době studia nejvíce podporoval. Podpora tak, jak ji vnímá Magdaléna, podle ní přišla až během studia na střední škole. Vzpomínala na osobnost učitele tělocviku, dějepisu a mladého učitele českého jazyka. Právě především od učitelů se jí dostávalo největší podpory a motivace k dalšímu studiu na vysoké škole. *„Učitelé nás motivovali ke studiu, ale ne že je to nutnost, ale že nás to může bavit.“* Magdaléna na ně vzpomíná, jako na důležitý impulz ve svém životě, díky němuž se rozhodla jít studovat vysokou školu. Velkou podporu měla i od rodičů, kteří ji povzbuzovali ke studiu. Na základní škole ji pevně vedli k plnění úkolů a byli přísní ohledně všech věcí týkajících se studia na základní škole. Musela mít všechny úkoly a přípravy na hodiny dokonale hotové, protože to rodiče kontrolovali.

Pro studium na vysoké škole se Magdaléna rozhodla také proto, že chtěla pomáhat lidem a pracovat s nimi. Ke studiu ji motivovalo i nějaké vlastní uspokojení. V její rodině nikdo neměl vysokoškolské vzdělání a ona chtěla své rodině ukázat, že je to možné. Všichni měli dokončenou základní školu a pak vystudovali dva roky učiliště. Její dědeček byl Rom z maďarského pohraničí se Slovenskem a nikoho předtím nenapadlo, aby šel studovat vysokou školu.

Během studia na vysoké škole se Magdaléna potýkala s jedinou překážkou, která ji nakonec donutila studium na nějaký čas přerušit. Původně začala studovat medicínu, kterou z finančních důvodů v rodině byla nucená po třech letech studia ukončit. V době jejího studia na vysoké škole jí onemocněla maminka, a protože byli čtyři sourozenci, nemohla si kvůli nemoci dovolit je

všechny žít na školách. Později hledala Magdaléna podobný obor a vybrala si sociální práci, kterou vystudovala.

V další otázce jsme se věnovali tomu, zda se kvůli jejímu vzdělání změnilo její postavení v rodině nebo romské komunitě a jaký na ni měla pohled její rodina. „*Určitě to bylo pro moji rodinu překvapení (úsměv).*“ Protože v její širší ani užší rodině nikdy nikdo nevystudoval střední ani vysokou školu, nečekali, že se pro studium rozhodne a dokončí ho. Bylo to překvapení pro všechny, ale zároveň i motivace.

V době, kdy studovala vysokou školu, se jí spolužáci často ptali na její romské kořeny a na to, proč se rozhodla jít studovat. Zároveň nevěřili, jak je možné, že někdo jako Rom by chtěl studovat. „*Tak jsem se prostě cítila pro mnohé jako taková pozitivní motivace.*“ Během studia i teď v zaměstnání je Magdaléna motivací a vzorem pro ostatní romské děti. Ukazuje jim, že to jde.

Dále nás zajímal postoj majority k výši jejího vzdělání. Dnes už z jejího pohledu není překvapivé, když člověk řekne, že má vystudovanou vysokou školu. Pro spoustu lidí je to garance toho, že ten daný člověk je přinejmenším cílevědomý a lidé ho za to ocení. „*Řekla bych, že kvůli vzdělání mě vnímají tak nějak přirozeně, jako že to nebude údiv.*“ V dnešní době to není velké překvapení, protože je titul z vysoké školy alespoň na bakalářské úrovni běžný.

Následně jsme se věnovali otázce, co je podle jejího názoru největší překážkou v příležitostech studia u Romů. Největší překážkou je podle ní přístup romské rodiny ke vzdělání. To, jak většina romských rodičů pořád pohlíží na vzdělání jako na zbytečnost. „*Vzdělání berou jako takovou šikanu od majority. Pokud máš školu, tak budeš šťastnější a budeš mít lepší život.*“ Podle jejího názoru je to odrazuje, protože studium trvá dlouho a vyžaduje píli, soustředění a nemá to jistý výsledek. Dnes stačí dokončit alespoň sedm let základní školy a další studium je zbytečné. K životu stačí dětem málo a ani nemají vizi, že by šly studovat. Není to pro ně velká hodnota, proto jim nevádí, když dělají někde jen pomocné práce nebo i v dnešní době zůstávají romské dívky doma s dětmi. „*Pořád to ještě u Romů je tak, že žena nebuduje kariéru, ale je doma a stará se o děti a o domácnost.*“

Další překážku vidí Magdaléna v nedostatku jejich píle a v lenosti. Když něco trvá delší čas nebo je potřeba se pro něco pevně rozhodnout, stanovit si cíl a jít si za ním, tak se do toho

člověku nechce. Pro Romy je běžné žít v přítomnosti. Žít proto, co je teď, a ne proto, co by mohli mít v budoucnu. Protože to, co mají teď, je dobré a nezajímá je, co by mohli mít.

Dále Magdaléna považuje za překážku jazykovou bariéru. Na základě svých zkušeností a osobní praxe se domnívá, že všechny romské děti bojují s českým jazykem a mají poměrně chudou slovní zásobu. Nejvíce je to podle ní vidět na Romech přicházejících ze Slovenska, protože v jejich oblasti se mluví zvláštním dialektem, kterému bohužel u nás málokdo rozumí a stává se to bariérou ve studiu. Tento problém se neprojeví jen na horších známkách z českého jazyka, ale dítěti to ztěžuje i studium ostatních předmětů ve škole, kde jsou učebnice i probíraná látka během hodiny v českém jazyce.

Na tento problém se vztahuje i další možná překážka, kterou Magdaléna zmínila, a tou je „nálepkování“. Z neúspěchu v hlavním vzdělávacím proudu je jakékoli dítě smutné a zdrcené. Potom, co děti z nějakého předmětu propadnou nebo se jim opakovaně v předmětu nedaří probírané učivo pochopit, slýchají často, že jim nic nejde a že jsou hloupé. Takové označení nebo nálepkování je jim dáváno jak v rodině, tak ve škole anebo mezi vrstevníky. Tyto děti ztrácejí touhu a vůli ve studiu pokračovat nebo se ve škole snažit zlepšit. *„Na druhou stranu, je spousta dětí, které by chtěly, ale prostě rodina je úplně zablokuje.“*

Další překážkou, která souvisí s dokončením základní školy nebo dalším studiem, je často péče o mladší sourozence. Pokud je jeden z rodičů indisponován a nemůže se z jakéhokoli důvodu starat o své děti nebo z rodiny úplně odešel, přechází zodpovědnost za výchovu na nejstarší děti. Poměrně často je překážkou vlastní brzká rodina, a to zejména u dívek ve věku patnácti let. Hodně brzy se zamilují, samozřejmě do věkově blízkých partnerů, takže oba ještě nejsou vyzrálí a předávají to dál. *„Jakmile jednou zůstanou doma s dítětem, už nenastoupí zpátky do školy.“*

U některých rodin je překážkou finanční situace. Rodinám se nechce investovat do vzdělání, protože to nemá zaručený výsledek. Proto je u dětí na základní škole problém investovat do školních učebnic a knih, zaplatit dítěti kartičku do knihovny. Vnímají to jako zbytečnost.

Poslední překážkou, kterou Magdaléna uvedla, je vzor. Pokud romské děti vidí u svých rodičů doma, že vzdělání není důležité, že se uživí bez dalšího studia, nemají potřebu se dále vzdělávat. Zároveň to přijímají jako vzor, standard, normu a potom tak žijí i ony a předávají to svým dětem úplně stejně.

To, co by podle Magdalény romské děti nejvíce podpořilo a zároveň je i motivovalo k dalšímu studiu je obyčejné ocenění. Pochvala za to, že se jim ve škole nebo v kroužku ve volném čase něco daří, že jsou v něčem šikovné. Projevit jim naši důvěru, to, že jim věříme, že něco v životě dokážou. Podpořit je v jejich snažení a být s nimi v úspěchu i neúspěchu. „*Oni tohle doma prostě neslyší.*“

Dále pak zmínila potřebu romských vzorů jak v rodině, tak v romské komunitě a společnosti. Pokud si Rom něčím získá romské děti, tak k němu opravdu vzhlížejí a chtějí být jako on. Dělalí všechno proto, aby byly jako on. „*Jo to myslím, že u těch dětí zabírá nejvíc. Prostě kontakt s někým, kdo to dokázal.*“ Poslední podporou, kterou Magdaléna uvedla, je motivace z domů, od rodiny. Rodiče by měli povzbuzovat a vést své děti k tomu, že je dokončení školy a dalšího vzdělání pro lepší život důležité. Ukázat dětem, že je nemusí zrovna ve škole bavit úplně každý předmět, ale že je důležité se někým v životě stát a někým být.

Na konci rozhovoru jsme se Magdalény zeptali, jestli je něco k čemu by se chtěla vrátit nebo něco doplnit. Chtěla se ještě zamyslet nad vztahem mezi romskou komunitou a majoritní společností. „*Myslím si, že vztah Romů vůči majoritě, je strašně pokřivený. Jak se říká, že Češi jsou rasisti vůči Romům, tak Romové jsou snad ještě větší rasisti vůči majoritě. Takže ta nenávisť vůči majoritě u nich stále je a pramení z jejich frustrace, že majorita se má lépe. Ale klíčem je právě to vzdělání. Dodělat školu, najít si práci, osamostatnit se a založit třeba rodinu. A je snazší nic neřešit a v patnácti letech zůstat doma než jít studovat a něco budovat. Je to náročná cesta a myslím, že zvláště pro Roma, protože on musí podle mě potom pořád dokazovat, že na to má.*“

4.7.1 Výstupy analýzy

V této případové studii jsme věnovali pozornost motivům, které Magdalénu vedly k získání vysokoškolského vzdělání. Dále jsme se zaměřili na podporu, a naopak překážky během jejího studia, pohled majority a rodiny na její stupeň vzdělání. V neposlední řadě nás zajímal její názor na vzdělávání romských dětí a její pohled na možné překážky ve vzdělávání, a naopak možné příležitosti pro zlepšení vzdělávání romských dětí.

Na základě její zkušenosti vyplývá, že hlavní motivací pro studium na vysoké škole, bylo pro Magdalénu vlastní uspokojení ze získání vysokoškolského vzdělání. V její rodině nikdo nestudoval střední a vysokou školu, a proto byla pro svoji rodinu pozitivní motivací a vzorem pro

další příbuzné. Zároveň je Magdaléna v současné práci motivací pro romské děti, se kterými pracuje v nízkoprahovém zařízení pro děti a mládež. Snaží se svým příkladem pomoci dětem alespoň dokončit základní školu a vybrat si střední školu s oborem, který zvládnou a dokončí. Děti, které by chtěly pokračovat na vysoké škole, se Magdaléna snaží povzbudit a zejména dívkám chce svým příkladem ukázat, že lze budovat kariéru a přitom mít vlastní rodinu. Magdalénu během cesty k vysokoškolskému vzdělání nejvíce motivovali dva učitelé ze střední školy.

Za podstatné považujeme také skutečnost, která vyplynula z případové studie, že Magdaléna nevyrostala s rodiči v romské komunitě. Jejich rodina žila z vlastní vůle odděleně od ostatních Romů. Tento fakt má dle našeho názoru vliv na způsob života Magdalény a na její rozhodnutí jít studovat.

Mezi hlavní překážky ve vzdělávání romských dětí podle Magdalény patří tzv. nálepkování dětí. Dětem jsou od rodiny, školy a někdy i vrstevníků vyčítány spíše jejich chyby a nezdary, kvůli kterým ztrácejí vůli a motivaci něco měnit a dále se vzdělávat. Další překážkou je nedostatek romských vzorů, ke kterým by romské děti mohly vzhlížet. Mezi Romy a v romských komunitách obecně je nedostatek vzdělaných Romů, kteří by dali dětem naději, že lze vzdělání dosáhnout. Podpořit je v jejich snažení a ukázat jim cestu. Za nejdůležitější v podpoře romských dětí považuje Magdaléna potřebnou změnu přístupu romských rodičů k hodnotě vzdělání. I dnes je stále většina romských rodičů přesvědčená, že vzdělání je důležité pouze pro majoritní společnost. Nemyslí si, že vzdělání jejich dětem pomůže žít plnohodnotný život. S tím souvisí i další poznatek, který jsme získali ze zkušeností Magdalény, a tím je důležitost ocenění a pochvaly dětí. Každý člověk ve svém životě potřebuje mít kolem sebe lidi, kteří mu věří a podporují ho, aby dokázal být tím, kým chce být. Zejména u dětí je důležité budovat zdravé sebevědomí.

4.8 Matěj

Třetí případová studie pojednává o Matějovi. Je mu 45 let, získal vysokoškolské vzdělání nejdříve na bakalářské úrovni a později vystudoval obor Sociální pedagogika v magisterském programu. Momentálně pracuje jako sociální pracovník na městském úřadu v orgánu sociálně-

právní ochrany dětí a externě vyučuje na vysoké škole. Spolupracuje na projektech Romspido, Člověk v tísní nebo Romano Drom. Narodil se v Praze a v současnosti má tři dcery. Žije v rodinném domě se zahradou.

Matěj pochází z úplné rodiny, ale když mu bylo patnáct let, jeho rodiče se rozvedli. Má tři sourozence, z toho dvě mladší sestry. Jeho otec měl v dalším vztahu dvě dcery (dvojčata), které Matěj, dokud bydlel doma, pomáhal vychovávat a vedl je ke studiu. Učil je číst, psát, počítat, chodil na jejich třídní schůzky a byl na jejich maturitním večírku. Bydleli v bytě na sídlišti, kde na celém sídlišti bydlely asi tři nebo čtyři romské rodiny. V té době totiž neexistovala romská ghetta, protože komunistický režim podporoval asimilaci Romů. Romské rodiny byly rozdělovány z toho důvodu, že být po hromadě bylo nežádoucí.

Matěj navštěvoval základní školu, do které chodil už jeho otec a kam později chodily i jeho dcery. Vzpomínal, že se spolužáci tvořili dobrý kolektiv a jak to už bývá, ne se všemi učiteli měli dobré vztahy. Chodil na základní školu v době komunistického režimu a ve škole se učitelé oslovovali soudruh nebo soudružka. Popisoval, že spíše než o vzdělání žáků, šlo učitelům (soudruhům) o jejich výchovu. *„My jsme na to byli zvyklí, v té době tam nebyla taková svoboda. Tam byl důraz na výchovu, tam člověk nesměl vybočovat.“*

Ve své třídě byl jediný Rom. Na celé škole bylo v různých třídách v době jeho studia asi sedm Romů. Vzpomínal, že byl jediný Rom všude. Na střední škole, později na vojně a pak i na vysoké škole.

Když byl dítě, tak diskriminaci na základní škole nevnímal. Teď si s odstupem času uvědomuje, že tam diskriminace byla vždy. Matěj vzpomínal, jak ve třinácti letech začal hrát šachy a zlepšila se mu tím paměť, představivost a začal matematicky myslet. Díky tomu ho víc bavily předměty, kde se přemýšlelo jako například matematika nebo fyzika a kde šlo o předvídání budoucích událostí. Popisoval, jak byl jednou zkoušený ze zeměpisu a věděl všechno o Africe, řekl přesně, jaké tam tečou řeky a řekl i věci, které vyčetl a které ani jeho spolužáci neznali. Vše díky tomu, že se mu zlepšila paměť. Ze zkoušení dostal od učitelky trojku a jeho spolužáci se za něj postavili a ptali se proč mu dává ze zkoušení trojku, když řekl i věci, které oni sami nevědí. *„Propukla tam taková jako vzpoura (smích).“* Učitelka proto zavolala paní ředitelku a ta ho před učitelkou vyzkoušela znova. Všechno řekl stejně jako před tím a paní ředitelka se zeptala, s čím je vlastně problém. Matěj si postěžoval, že mu učitelka dala trojku. Paní ředitelka se nejdříve zarazila, ale

pak řekla, že je to tak v pořádku. „*Tu jedničku mi stejně nedala.*“ Matěj měl proto na základní škole raději písemné testy, kde se nedalo podvádět a mohl dostávat známky podle svých znalostí. Protože jinak jedničky nedostával a byl to problém.

Od sedmé třídy věděl, že mu učení nedělá problémy. Nejraději měl matematiku a fyziku. Naopak mu moc nešel český jazyk a angličtina. V jazycích se zlepšil potom, co začal hrát šachy. Zlepšil se mu díky tomu průměr na vysvědčení, ale věděl, že se nejspíš vyučí v nějakém oboru a půjde na vojnu. Vůbec v té době neuvažoval, že by šel studovat na vysokou školu. Myslel si, že se stane vojákem.

V jeho rodině nikdo nestudoval vysokou školu a nikdo neměl vyšší vzdělání než výuční list. Nebyly v té době žádné romské vzory nebo vzdělání Romové. Na základní škole ještě neexistovala pozice romského asistenta. Matěj nevěděl ani nic o historii Romů. V době komunistického režimu, i když byl někdo z majority a byl zároveň nežádoucí, tak nemohl studovat. Proto ani Matěj nepočítal s tím, že by se jako Rom mohl dostat na vysokou školu. Takže o to ani nejevil zájem.

Po základní škole šel Matěj na Střední odbornou průmyslovou školu a studoval obor strojírenství. Vzpomínal, že se chodilo na střední školu už od čtrnácti let, protože tehdy nebyla devátá třída. Se spolužáky to bylo jiné, protože všichni byli v době puberty více kamarádští, byla tam zábava, větší pohoda. Bylo to období prvních vztahů. Na celé škole studoval jako jediný Rom, před ním tam kdysi byli asi tři nebo čtyři Romové.

V té době dělal ve volném čase hodně sportů, začal číst a zajímat se o druhé a jak by jim mohl pomoci. Také si poprvé uvědomil, že studium je dobrá věc. Takže se začal zajímat o historii Romů. Přemýšlel, proč všichni mluví o Bohu a proč vlastně Bůh stvořil Romy, když jsou diskriminováni a vznikají kvůli nim jen konflikty. Nepochopil, proč jsou Romové ti špatní, když z historie jim je stále ubližováno. Proč jsou špatní, když v době komunistického režimu všichni pracovali a všichni bydleli.

Po střední škole musel Matěj nastoupit na vojnu. Zároveň začal dálkově studovat jiný maturitní obor. Strojírenství ho moc nezajímalo, ale chtěl se dále vzdělávat. Když se vrátil z vojny začal pracovat s romskými dětmi z ulice a taky se oženil. S ženou si koupili svůj první vlastní byt a když byli zajištěni, začal studovat pětiletou sociálně právní střední školu. Potom vystudoval

vysokou školu. Jakmile dokončil bakalářské studium, přihlásil se na navazující magisterské studium a zároveň studoval magisterský obor Sociální práce na Slovensku.

Dále jsme se v rozhovoru věnovali tomu, kdo Matěje inspiroval ke studiu a kdo ho v době studia nejvíce podporoval. Z rodiny ho nikdo moc nepodporoval. Ke studiu ho doma nevedli a nechali to rozhodnutí na něm. Otec chtěl, aby si plnil svoje věci do školy, ale nikdy ho do dalšího studia netlačil. Žádný nastavený studijní režim neměl, ale pokud nastal ve škole problém, tak se o to doma zajímali.

Matěj se o studium začal více zajímat až po návratu z vojny, a to už nebydlel s rodiči. *„A najednou jsem se studiem z rodiny vyčlenil, protože jsem se s nimi neměl o čem bavit.“* Na střední škole se skamarádil s holkou z majority, která pro něj byla první motivací k tomu jít studovat. Jednou mu dala k narozeninám knížku. *„Romovi v pubertě dát k narozeninám knížku, to je fakt super nápad (smích).“* Nečetl ji a rovnou ji dal do skříně. Když se po nějaké době znovu potkali, tak se ho zeptala, o čem ta knížka byla. Odpověděl jí, že byla dobrá. Ona pořád chtěla vědět, o čem byla, a vlastně ho donutila, aby si tu knížku přečetl. Tím u něj probudila tu prvotní motivaci víc číst a pak se sám rozhodl jít studovat.

Další motivací pro něj samotného byly jeho děti. Tím, že hrál šachy, dovedl myslet na budoucnost. Uvědomil si, že pokud bude chtít, aby jeho děti vystudovaly vysokou školu, tak to nedokáže jen přesvědčováním a svými slovy. Musel jim jít příkladem a ukázat na sobě, že to lze. U romských dětí nefunguje jen říct, že když budou studovat, budou se mít lépe. Oni tomu neuvěří. Chtěl proto něco udělat a zvláště v době, kdy nebyly romské vzory.

Dále si uvědomoval, že může inspirovat ostatní i při své práci. Založil pod Domem dětí a mládeže kroužek pro romské děti. Měl různé podoby, nejdříve byl hudební, pak taneční. Nakonec v něm vzniklo i doučování. Ten kroužek se stal motivací pro Matěje v dalším studiu. Potřeboval těm dětem ukázat, že když to zvládne on, může studovat každý.

Další motivací k dalšímu studiu byla jeho zkušenost na střední škole. Když udělal maturitu, přišla k němu jeho třídní učitelka, gratulovala mu a poznamenala, že doufá, že půjde na vysokou školu. Tohle mu řekli i ostatní učitelé a Matěj přemýšlel, proč zrovna on. Byl to pro něj impulz a hned se přihlásil na vysokou školu. Po celou dobu studia měl kolem sebe lidi, kteří ho motivovali, aby šel dál a dál. *„Vždycky mi říkali: však to zkus a uvidíš. Protože já jsem byl mezi těmi prvními Romy, kteří studovali. A člověk si nevěří.“*

Během studia se Matěj potýkal s překážkami, které pro něj také byly určitou motivací. Na začátku studia nevěděl, jak to na vysoké škole vypadá, co všechno musí umět, jak dlouho bude studovat nebo co jsou to kredity. Matěj se neměl koho zeptat a to pro něj bylo komplikované. Nevěděl, jestli mezi své spolužáky ve třídě zapadne. Na vysokou školu každý den dojížděl, nikde nebydlel a po škole jezdil zpátky domů. V různých hodinách hodně diskutovali nad různými tématy a učitel se ptal na jejich názory. Matěj vzpomínal, jak jednou obhajoval před spolužáky svůj názor, který byl jiný než jejich. Začali se s ním přít, ale protože to byla zkušenost z jeho života, tak si názor obhájil. „*Měl jsem s nimi velký problém, protože si říkali Ježíš Maria, jak se ten cigán sem vůbec dostal. Je to nějaká protekce. Vůbec nechtěli přijmout, že je na vysoké škole cigán.*“ Později se Matěj skamarádil se svým největším třídním odpůrcem a od té doby spolu udělali spoustu projektů a dodnes jsou kamarádi. Zpětně si uvědomil, že šlo jen o to překonat překážky. „*A vlastně největší motivace je něco překonat, že?*“ To překonávání překážek ho motivovalo natolik, že si dnes řekl, že bude studovat Ph.D. a nevidí v tom žádný problém. Člověk se na zkoušky naučí a vysoká škola je podle jeho zkušeností spíše o pílí a vytrvalosti než o moudrosti.

V další otázce jsme se věnovali tomu, zda se kvůli jeho vzdělání změnilo jeho postavení v rodině nebo romské komunitě. Svým vzděláním Matěj ovlivnil celou rodinu. Protože byl mezi prvními vzdělanými Romy vůbec, tak to potom šlo ostatním jednodušeji. Jeho nejstarší dcera má vysokou školu a pokračuje ve studiu navazujícího magisterského studia, druhá dcera jde studovat na gymnázium, jeho sestra má dvě vysoké školy, synovec, jehož oba rodiče mají speciální školu, dokončil maturitu. Jeho otec své dcery nevedl k dalšímu studiu stejně jako Matěje. Proto se rozhodl, že ho naučí mít o studium svých dětí zájem. V dnešní době už o to zájem má. Byl na všech Matějových promociích a na promoci své vnučky. Ostatní členové v rodině říkají, že když to dokázal on, tak oni můžou taky. V širší rodině se díky jeho vzdělání změnil pohled na studium. Dnes, když má někdo z rodiny dítě na základní škole, už přemýšlí nad studiem na vysoké škole.

Matěj svým vzděláním ovlivnil i děti z komunity. Do kroužku mu chodily děti, které nebyly vzdělané, a on jim chtěl ukázat, že mohou studovat, pokud budou chtít. Dodával jim sebevědomí, protože se mnohdy bály jít studovat obor s maturitou. Před přijímacím řízením s nimi zajel na střední školu, aby si ji prohlédly, věděly, jak to tam bude vypadat atd. Stejným způsobem to dělal, když se hlásily na vysokou školu. Už v jejich deváté třídě je brávil s sebou na přednášky na vysokou školu, kde vyučoval. Chtěl, aby si zažily den na vysoké škole. Svých žáků se zeptal, zda

by jim vadilo, kdyby měli mezi sebou Roma nebo Romku. Chtěl, aby romské děti zažily přijetí v kolektivu a věděly, že se nemusí studia na vysoké škole bát. Dokázal tak u těch dětí vzbudit zájem už o studium na střední škole, a hlavně je donutil přemýšlet nad svou budoucností. *„Dětem chybí akorát sebevědomí, jinak jsou moc šikovné, když chtějí něčeho dosáhnout.“*

Dále Matěj vzpomínal na své kamarády, se kterými chodil hrát v pátek fotbal, nohejbal nebo chodili na pivo. Když studoval, tak jezdil do školy převážně v pátek nebo v sobotu, takže se jim vzdálil. Kamarádi si mysleli, že bude studovat třeba rok nebo dva, a když zjistili, že je to na delší dobu, tak mu nadávali, že není normální. Až po skončení studia pochopili, proč studoval, a zase se jejich vztahy urovnaly.

Dále nás zajímal pohled majority na výši jeho vzdělání. Jeho zkušenosti byly různorodé. Pro romskou komunitu i majoritní společnost je jako vzdělaný Rom dobře známý. *„Ve městě se mi stávalo, že jsem jel vyzvednout kamaráda, zatroubil jsem pod domem, aby přišel, a vylezla ven paní a řekla hodně negativně: To tady dělá kravál ten chytrý cigán. Takže takovou jsem měl přezdívku mezi nimi.“*

Dále vzpomínal, že velkou většinu majority naopak povzbudil a motivoval k dalšímu studiu. Někteří lidé mu záviděli jeho stupeň vzdělání a nemohli unést, že je Rom takhle moc vzdělaný. Když nastupoval na magisterské studium, tak mu jeho kolegyně řekla, že pokud to dostuduje, půjde sama studovat doktorské studium. *„Nedokázala to přenést přes srdce, takže asi s tím někteří lidé měli problém.“* Matěj dnes ví, že takových lidí kolem něho bylo víc, i když mu to třeba nedali přímo najevo jako jeho kolegyně.

Následně jsme se věnovali otázce, co je podle jeho názoru největší překážkou v příležitostech studia u Romů. Z jeho zkušenosti mají obecně všechny děti jednu jedinou překážku. A tou je jejich lenivost. Dnes existují programy na podporu vzdělání a stipendia. V penězích tak velký problém není a všechno je jen o pílí a svědomitosti lidí. Jsou děti, jejichž rodiče nemají vysokoškolské vzdělání a oni přesto studují a jsou úspěšní. *„Takže to není jen o motivaci z domů.“* Romští rodiče dětí z jeho kroužku mu často říkali a říkají dodnes, proč by měly jít jejich děti studovat, na co jim bude vzdělání, když romské ruce nikdy nebudou obsluhovat bílého. Majorita si to nepřeje a nepustí mezi sebe Roma. Ze své zkušenosti ví, že Romové nevěří, že když budou vzdělání, tak se jim povede lépe.

V poslední otázce nás zajímalo, jaký má Matěj názor na to, co by romské děti podpořilo a motivovalo k dalšímu studiu. Z jeho pohledu romské děti nemají důvod jít studovat, pokud nemají podporu, vzor a motivaci od svých blízkých. Motivace pro ně může být jakákoli. Naopak rizikovým faktorem je pro romská děvčata těhotenství. „*Ony se zamilují, hned se chtějí vdávat a mít děti. A rodičům to nevadí, pokud nechťejí, aby studovaly a nechají je být na úřadu práce.*“

4.8.1 Výstupy analýzy

Pozornost jsme věnovali Matějovu pohledu na vlastní cestu k vysokoškolskému vzdělání. Věnovali jsme se podpoře, a naopak překážkám, které ho během studia potkaly, pohledu rodiny a majority na jeho stupeň vzdělání. Zajímal nás také jeho názor na vzdělávání romských dětí a jeho pohled na možné překážky, a naopak možné příležitosti pro zlepšení vzdělávání romských dětí.

Z rozhovoru vyplývá, že ke studiu Matěje nejvíce motivovala jeho kamarádka ze střední školy. Když díky ní začal více číst a zajímat se o to, jak by mohl druhým lidem pomoci, zrodila se v jeho hlavě poprvé myšlenka pro studium na vysoké škole. Tehdy si uvědomil, že je vzdělání důležité a začal myslet na svoji budoucnost. Vzdělání ani tak nezískal kvůli sobě, jako spíš kvůli svým dětem. Chtěl být pro ně dobrým vzorem a věděl, že to nedokáže jen pomocí slov.

Jeho rodiče ho ke studiu nevedli a spíše ho všichni od dalšího studia odrazovali. Matěj byl pro svoji širší rodinu velkou inspirací. Díky svému vzdělání motivoval ke studiu i své kolegyně z majoritní společnosti. V romské komunitě při práci s dětmi motivoval a podporoval všechny, kteří chtěli jít studovat. Ukázal jim školu, dokázal jim sehnat skripta nebo doučování.

Během svého studia byl všude jako jediný Rom. S učivem problémy neměl, ale při nástupu na vysokou školu se bál, jestli zapadne do kolektivu. Neměl se koho zeptat, jak to na vysoké škole chodí a všechny tyto překážky ho naopak posouvaly a motivovaly nevzdávat se a studovat dál.

Jako potřebnou podporu k dalšímu studiu romských dětí vnímá vzor. Romských vzorů, které by motivovaly děti k zájmu o vzdělání a k tomu, že to lze, je stále málo. Je důležité dětem dodávat sebevědomí, aby se nebály studovat a věřily si. Z Matějových zkušeností s dětmi víme, že motivací může být cokoli. Pokud se člověk pro něco nadchne a svou energii vloží správným směrem, dokáže cokoli.

Za největší překážku ve studiu romských dětí vidí lidskou lenivost. Z jeho zkušeností vyplývá, že pokud se dítě nebude chtít samo od sebe vzdělávat, tak i sebelepší motivace nebude efektivní. Druhého člověka nelze přesvědčit k činům, pokud sám nechce. Díky možnostem dnešních finančních programů ve vzdělávání nejsou překážkou peníze. Romské děti tak z našeho pohledu potřebují dodat hlavně odvalu.

4.9 Závěrečná diskuse

Uskutečněním výzkumu jsme měli možnost nahlédnout do osobních příběhů respondentů a seznámit se s jejich studijními zkušenostmi. Výzkumná zjištění se prolínala s teoretickými východisky. Názory našich respondentů potvrdily, že diskriminace a předsudky většinové společnosti se velkou měrou podílejí na školní úspěšnosti romských dětí.

Česká republika je jedním z několika signatářů základních mezinárodních a evropských úmluv o lidských právech, které zakazují rasovou diskriminaci i její obzvláště extrémní formu – rasovou segregaci. Zavazují smluvní státy zajistit rovný přístup ke vzdělání pro každého. Proto rasová segregace Romů ve vzdělání, a tedy jejich diskriminace na základě rasy nebo etnického původu, představuje porušení mezinárodních úmluv o lidských právech (Kopal, 2007).

Gruen (2001) ve své knize uvádí: „Společnost určuje, co z člověka bude, jeho vlastnosti nabývají nějakou hodnotu jen v určitém sociálním kontextu a také se za těchto okolností rozvíjejí. To může probíhat různě, dobře i špatně. A často bez možnosti jedince tento proces nějak ovlivnit.“ Sociální klima, které je pro rozvoj a existenci člověka významné, vytváří společnost, která určuje normy chování, hodnoty, vzory i ideály. Uspokojuje potřeby člověka a poskytuje mu podněty k socializačnímu vývoji. Společnost v rámci těchto pravidel posuzuje jedince a poskytuje mu zpětnou vazbu o jeho sociální pozici a jeho hodnotě. Může však působit na jedince nebo menší sociální skupiny pozitivně i negativně. S tím souvisí sociokulturní handicap, který vyplývá z odlišností sociální příslušnosti. Hranice je dána aktuální společenskou normou, která závisí na sociokulturní úrovni majoritní společnosti. Tedy souvisí s mírou vzdělanosti společnosti (Vágnerová, 2012).

Balvín (1996, s. 34) odkazuje ve své knize na Frederika Sukamu, který uvádí, že mezi českou majoritou a romským etnikem jsou stále velké problémy a bariéry. Je tedy potřeba pokusit se tyto

bariéry odstranit, aby v pozdější době nenarostly do výšky tak, že situace již nebude řešitelná. Sukama (Balvín, 1996) především zdůrazňuje, že klidné soužití obou kultur musí být oboustranné, protože řešení není vnější, ale je uvnitř každého z nás. Obzvláště pokud víme, že tento problém je dlouhodobý.

Domníváme se, že příčinou zjištěné překážky může být přístup společnosti k sociokulturním odlišnostem romské menšiny. Hovoříme-li o nedostatku péle, sebevědomí a motivace romských dětí ke studiu, musíme se zastavit právě u odlišností obou komunit. Člověk, který od svého dětství žije v určité společnosti, získá specifické sociální zkušenosti, které mu slouží jako základ pro orientaci v prostředí. Rozumí tomu, co znamenají určitá sdělení nebo projevy chování, ví, jak se má v určitých situacích chovat a co od něj očekávají ostatní lidé. Naučil se jazyk, umí v rámci společnosti komunikovat a přijal její hodnoty a normy. Vágnerová (2012) uvádí, že potíže menšin, které žijí v určité majoritní společnosti, vyplývají z dlouhodobého napětí mezi hodnotami a normami jejich etnické skupiny a tlakem požadavků majority.

Na základě analýzy rozhovorů jsme vyvodili, že mezi možné překážky ve vzdělávání romských dětí patří tzv. nálepkování. S tím vznikají ve vztahu k romské komunitě stereotypy a předsudky, přičemž stereotypy se obsahově vymezují na úrovni pouhých představ člověka a předsudky se již projevují konkrétními postoji. Lidé mají tendenci uvažovat o ostatních v určitých kategoriích, stereotypch a schématech.

Weinerová (2015) ve své knize uvádí, že velkou roli hrají i různé efekty vnímání, jako např. efekt prvního dojmu. Tyto mentální zkratky nám umožňují udělat si o někom obrázek bez dlouhých úvah a přispívají ke snadnější orientaci v sociálním prostředí. Stereotypy vycházejí z přesvědčení, že jedinec disponuje určitými vlastnostmi jen proto, že je členem určité skupiny. Tyto vlastnosti, které mohou být jak negativní, tak pozitivní, připisujeme celé skupině jako charakterizující. Jedincům jsou tyto vlastnosti připisovány bez ohledu na individuální odlišnosti. Například jsou jim opakovaně připomínány jejich chyby nebo selhání, a to ze strany společnosti. V důsledku toho ztrácejí vůli se změnit. Romské děti tak mohou ztratit motivaci ke zlepšení ve škole nebo k získání dalšího vzdělání.

Nakonečný (2014) ve své knize hovoří o možném vzniku frustrace u jedince vlivem vnějšího prostředí. Jedná se o určité způsoby chování a postoje sociálního okolí k subjektu. Jedinec je tedy frustrován svým okolím, věcmi, výroky druhých lidí nebo událostmi. Pokud není schopen se

s frustrací vyrovnat, může být setrvávající tenzí neurotizován a jeho stav může vyvrcholit v různé poruchy chování. Homola (1972) hovoří o frustraci jako o následku ohrožení motivu. Nemůže-li se jedinec dostat ke svému cíli, je-li jeho aktivita blokována a potřeba zůstane neuspokojena. Zdůrazňuje však, že k frustraci kromě neuspokojené potřeby vede i blokování cesty k žádoucímu cíli. S podmínkami vzniku frustrace je také spojována deprivace. O ní hovoříme tehdy, existuje-li nějaká potřeba, ale nejsou-li podmínky pro její uspokojení.

Z toho důvodu souhlasíme s tvrzením vyplývajícím z výsledků výzkumu, že je potřeba podporovat osobnost dětí a učít je věřit si (např. pomocí pochvaly a ocenění). Za jednu z možných strategií, jak účinně podpořit romské děti ve vzdělání, tedy považujeme podporu osobnosti a sebevědomí dětí. Podpora zdravého sebevědomí a sebeúcty u dítěte je jednou z hlavních potřeb k úspěchu v životě jedince. Schopnost vytvářet si přiměřený obraz o sobě, patřičná úroveň sebedůvěry, způsob, jak se hodnotíme, to vše určuje, jak se vypořádáváme s vnějším světem a určujeme své vztahy k druhým lidem i k sobě (Homola, 1972). Motivačně může mít vliv i sebehodnocení. Udržení a zvyšování pocitu vlastní ceny je základní potřebou každého člověka. Vztah mezi tím, jak nás hodnotí ostatní a jak se hodnotíme sami, obsahuje pocit sebejistoty.

Důležitým faktorem, který podle Homoly (1972) ovlivňuje utváření motivů a jejich významnost, jsou vrstevníci. Dítě po vstupu do školy projevuje silnou potřebu být přijímáno druhými a patřit k nim. Získává postupně schopnost identifikovat se se skupinou, podrobovat se jejím pravidlům a být vnímavý vůči členům skupiny. Vnímáme jako důležité příležitost využívat kamarádství mezi romskými dětmi a dětmi většinové společnosti k vzájemné podpoře ve studiu.

Podle Homoly (1972) může motivačně působit i pocit viny. Z toho důvodu psychologové věnují velkou pozornost pojmu svědomí. Pocit viny se vztahuje ke standardům správného a špatného. Vztahuje se k odolnosti vůči pokušení, tedy na schopnost brát v úvahu sociální následky svého chování. Jestliže tedy porušíme standardy, měli bychom mít pocit viny. Svědomí by mělo být přiměřené, protože příliš silné svědomí utlumuje a vede ke stanovení neuskutečnitelných ideálů. Naopak příliš slabé svědomí znemožňuje plnit povinnosti, které klade společnost (Homola, 1972).

Domníváme se, že další strategií, jak podpořit romské děti, je využívat možností kladných vzorů mezi vzdělanými Romy, kteří si touto cestou prošli a sami se potýkali s diskriminací, ale

nevzdali se. Vnímáme je jako potencionální motivaci romských dětí ke studiu. Homola (1972) ve své knize uvádí, že významnými motivačními činiteli jsou pro dítě mladšího školního věku jeho postoje, zejména k autoritám a k morálním hodnotám. Příčinu postojů, jakými dítě vyjadřuje uznání k rodičům nebo autoritám, lze hledat zejména v postojích rodičů k dětem a v řádu, který vůči dětem dospělí uplatňují.

Rodiče představují určitý model, jemuž se chce dítě podobat. Problematika vzdělávání romských dětí pramení podle Vágnerové (2012) z postoje romské komunity ke vzdělání. V případě předávání hodnoty vzdělání jako důležitého aspektu lidského života do romských vzorů nepatří. Přijetí vzdělání jako hodnoty a cíle vyžaduje plánování a úvahy o budoucnosti. Tento postoj není pro romskou komunitu typický a navíc vzdělání, které škola nabízí, nezahrnuje schopnosti, které jsou v tomto etniku důležité. Jako další nepříznivý faktor výše zmíněná autorka uvádí nesystematičnost. Tento postoj pravděpodobně vyplývá z jejich tendence k neustálé změně, kterou vysvětluje jako zůstatek kočovného stylu života. Nepřítomnost potřebných návyků je v rozporu s normami školy i zaměstnáním. Pro romské dítě představuje pevný režim školy značnou zátěž.

Úsilí dítěte prospívat ve škole v rodině mnohdy nikdo neocení a může se stát zdrojem problémů a nedorozumění s rodiči nebo i vrstevníky. Dítě ve škole přijímá pod vlivem učení jiné hodnoty, normy a mění se. Může začít usilovat o jiný životní styl a odcizit se rodině a přátelům. Vzniklá izolace nemusí být subjektivně přijatelná. Je proto snazší přistoupit a respektovat model, který je v romském etniku považován za standardní (Vágnerová, 2012).

Podle našeho názoru, je další možnou strategií, jak pomoci romským dětem ve vzdělání, budovat již od začátku nástupu dítěte do školního procesu především kladné vztahy jak žáka k učení, tak rodičů ke vzdělání a škole. Považujeme za potřebné vytvářet příležitosti k neformálním setkáním školy a rodičů (např. besídky, výstavy prací, školní oslavy, dny ve škole s rodiči, aj.), při kterých mohou děti prezentovat výsledky svých činností přímo před svými rodiči. Romští žáci tak budou moci zažít potřebný pocit úspěšnosti a ocenění rodiči, na jejichž mínění dětem velmi záleží a kterému se jim moc nedostává (Kopal, 2007).

Zároveň soudíme, že důležitým faktorem v podpoře vzdělávání romských dětí hraje přístup třídních učitelů. Balvín (2000) se domnívá, že převážně kladným vztahem a postojem k dítěti,

dává učitel najevo, že každé dítě má stejná lidská práva. Mnohé příčiny projevů rasismu a xenofobie totiž spočívají právě v absenci etických vztahů mezi lidmi.

Balvín (2000) dále hovoří o potřebnosti zvyšování kvalifikace učitelů romských žáků a jejich asistentů. Vysokoškolsky vzdělaní učitelé by měli být informováni o tom, jaké jsou současné impulzy ve zlepšení vzdělávání romských žáků a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Pojem vzdělávání učitele romských dětí přitom chápe jako kultivaci osobnosti učitele obecnými poznatky ze svého oboru rozšířenými o znalosti specifik romské kultury a metod optimální komunikace s romskými žáky a romskou komunitou. Vnímá ji jako určitý stupeň poznatků ze svého oboru, které jsou spojeny s emocionálním, etickým a hodnotovým vztahem k romské komunitě, kterou musí učitel pro svou práci poznat, aby mohl respektovat situaci romského žáka a z ní vycházet při svém výchovném a vzdělávacím působení na něj.

Ve výzkumu se jako další překážka objevila jazyková bariéra. Faktem, že dominantním problémem výchovy a vzdělávání romských dětí zůstává jazyková výbava, se zabývala ve své knize i autorka Šotolová (2011), která dodává, že v současné době nejsou kvalifikovaní učitelé, kteří by například ovládali romský jazyk, aby v něm mohla probíhat výuka. Dle jejího názoru tak zůstává na prvním místě úkol v podobě zkvalitňování výuky v českém jazyce, abychom mohli překonat jazykovou a sociální bariéru. Dodává, že romské děti mluví většinou romským etnolektem češtiny, kterému se naučily od svých rodičů a vrstevníků. Komunikace s neromskými učiteli jim tak způsobuje potíže a bývá jednou z příčin jejich selhávání v hlavním vzdělávacím proudu.

V kontaktu školy s rodinou dnes pomáhá asistent pedagoga. Tuto skutečnost potvrzují výzkumy, které uvádí ve své knize Šotolová (2011). V oblasti přímé podpory žáka asistent pedagoga spolupracuje s logopedy, speciálními pedagogy, školními psychology, kariérními poradci, aj., nebo v oblasti podpory školy komunikuje s rodiči. To je pro učitele a školu velkým přínosem.

V případě romských rodin bude výsledek spolupráce efektivnější, pokud se bude jednat o romského asistenta, který ví, jak s rodinou správně komunikovat. Romský asistent zná hodnoty a postoje Romů a umí s nimi komunikovat. Je tedy větší pravděpodobnost, že ho mezi sebe pustí a budou ho respektovat. Podle Šotolové (2011) je přítomnost romského asistenta prospěšná jak pro minoritu, tak pro majoritu a přispívá k vzájemnému porozumění.

S potřebností romského asistenta souhlasí také Kopal (2007, s. 20), jenž uvádí, že klíčový je způsob komunikace školy s rodinou dítěte. Zpravidla probíhá komunikace v případě problémů pomocí pošty, telefonu nebo orgánu OSPOD. Iniciátorem úsilí o zlepšení komunikace školy s romskými rodiči by měla být především škola a učitelé. Dalším úkolem školy by podle našeho názoru mělo být získání důvěry romských rodičů. Škola by se jim měla snažit dokázat, že jejich dítě nechce diskriminovat, ale naopak mu pomoci k získání uplatnění v životě a zvýšení jeho zájmu o vzdělání.

Bezpečnost ve škole a samotné klima a prostředí třídního kolektivu má velký vliv na správné studijní návyky žáka. Škola jako prostředí, kde se setkávají žáci nejrůznějšího sociálního a kulturního zázemí, by měla takové klima umět vytvořit. K tomu jí pomáhá rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Ten obsahuje průřezové téma multikulturní výchovy, které se mimo jiné hluboce dotýká i mezilidských vztahů ve škole, vztahů mezi učiteli a žáky, mezi žáky navzájem i mezi školou a rodinou. Bezpečné prostředí školy je takové, kde se budou všichni cítit rovnoprávně a kde budou v majoritní kultuře úspěšní i žáci minorit (Kopal, 2007).

Závěr

Cílem této diplomové práce bylo seznámit s výsledky výzkumu, jenž se zabýval otázkou, jak Romové vnímají svou cestu ke studiu. Výzkumnými otázkami jsme se snažili najít odpovědi na otázku, jak vysokoškolsky vzdělaní Romové vnímají svou cestu ke studiu a co je motivovalo toto vzdělání získat a na základě interpretace zkušeností respondentů naznačit možné strategie, jak lze účinně podpořit vzdělání Romů.

V první části práce jsme charakterizovali základní pojmy týkající se Romů v české společnosti. Věnovali jsme se historii příchodu Romů do Evropy a rozdělení do jednotlivých charakteristických skupin podle toho, jak přicházeli na území současné České republiky. Dále jsme se zaměřili na problematiku integrace a na samotné vzdělávání Romů v České republice. Upozornili jsme na možné překážky ve vzdělávání romských dětí a věnovali jsme se specifickým cílům pro zlepšení vzdělávání Romů.

V empirické části diplomové práce bylo naším cílem odpovědět na otázku, jak vysokoškolsky vzdělaní Romové vnímají svou cestu ke studiu a jakou roli v ní hrála motivace vysokoškolské vzdělání získat. Případové studie nám umožnily nahlédnout do osobních zkušeností respondentů, které získali během studia. Výsledky výzkumu pomohly k naznačení možných strategií, jak účinně podpořit vzdělávání Romů obecně.

Domníváme se, že není možné jednoznačně určit, zda při znevýhodnění Romů ve vzdělávacím procesu hrají primární roli bariéry na straně majoritní společnosti, anebo etnokulturní specifika spojovaná s romskou komunitou. Je tedy nezbytné alespoň přijmout jejich existenci.

Za důležité pokládáme odstranění tzv. nálepkování a s tím spojené stereotypy a předsudky ve vztahu k romským dětem. Hovoříme-li o nedostatku sebevědomí a motivace romských dětí ke studiu, musíme se zastavit u odlišností obou komunit a potřebného klidného soužití obou kultur, které musí být oboustranné.

Podstatným závěrem výzkumu je podle našeho názoru snaha o budování kladných vztahů jak dítěte k učení, tak romských rodičů ke vzdělání a škole. S tím souvisí i změna pohledu romských rodičů na hodnotu vzdělání. Za důležité pokládáme i potřebu zlepšit spolupráci učitelů a školy s rodiči romských dětí.

Z názorů a zkušeností našich respondentů vyplývá, že mezi českou majoritou a romským etnikem jsou stále velké problémy a bariéry. S tím souvisí sociokulturní vada, která vychází z odlišností sociální příslušnosti. Bez odstranění těchto bariér nemůže dojít k desegregaci romské menšiny.

Zdroje

BALVÍN, J. 1996. *Bariéry a negativní jevy v životě a vzdělávání Romů: 3. setkání Hnutí R v 5. ZŠ Most-Chanov 28.-29. dubna 1995*. Ústí nad Labem: Hnutí R.

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

BARTOŇOVÁ, M., 2009. *Strategie ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním se zřetelem na romské etnikum v počátečním vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5103-4. Dostupné také z: <http://www.digitalniknihovna.cz/mzk/uuid/uuid:69dd5000-ff35-11e6-aa6c-005056827e52>

GRAUMANN C. F. ed., 1969. *Motivation (Einführung in die Psychologie)*. Frankfurt am Main.

GRUEN, A., 2001. *Šílenství normality*. Ostrava, Lumír.

HEYWOOD, A., 1994. *Politické ideologie*. Praha: Victoria Publishing.

HOMOLA, M., 1972. *Motivace lidského chování*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

KALEJA, M., 2013. *Determinanty hodnotových konstruktů ve vzdělávání romských žáků základních škol*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.

KAŠPAROVÁ, I., 2014. *Politika romství – romská politika*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).

KOPAL, J. ed. 2007. *Stigmata: segregovaná výuka Romů ve školách střední a východní Evropy*. Brno: Evropské centrum pro práva Romů.

MÜSSELER, J. ed., 2008. *Allgemeine Psychologie*. 2. vyd. Berlin-Heidelberg Springer.

MURRAY, E. J., 1964. *Motivation and emotion*. Englewood Cliffs.

NAKONEČNÝ, M., 1973. *Emoce a motivace*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

NAKONEČNÝ, M., 2014. *Motivace chování*. 3. přeprac. vyd., V Praze: Triton.

NEČAS, C., 1993. *Romové v České republice včera a dnes*. 2. dopl. vyd., Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého.

Odbor lidských práv a ochrany menšin Úřadu vlády. 2015. Strategie romské integrace do roku 2020. In: *vlada.cz*[online]. [cit. 13.01.2020]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/strategii-romske-integrace-na-roky-2015-az-2020-151703/>

PETRUSEK, M., MAŘÍKOVÁ, H. & VODÁKOVÁ, A., 1996. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum. Available

PREISSOVÁ, A., CICHÁ, M. & GULOVÁ, L., 2012. *Jinakost, předsudky, multikulturalismus: možnosti a limity multikulturní výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

PREISSOVÁ, A. & ŠVACHOVÁ, I., 2013. *Protipředsudkové vzdělávání v kontextu multikulturalismu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

PRŮCHA, J., 2011. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. 2., aktualiz. a rozš. vyd., Praha: Triton.

Rada vlády pro záležitosti romské menšiny. 2019. Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2018. In: *vlada.cz*[online]. [cit. 01.01.2020]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/zprava-o-stavu-romske-mensiny-v-ceske-republice-za-rok-2018-177049/>

SCHMALT H.-D., HECKHAUSEN H., 1990. *Motivation*. In Spada H. *Allgemeine Psychologie*. Bern-Stuttgart-Toronto.

SOKOL, Jan, 2002. Rasismus a rasa. *Učitel'ské noviny*[online]. 37 [cit. 4.12.2019] Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=4143>

ŠOTOLOVÁ, E., 2011. *Vzdělávání Romů*. Vyd. 4., V nakl. Karolinum 2., rozš. a upr., Praha: Karolinum.

ŠVARÍČEK, R. A KOL. 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 9788026206446.

VÁGNEROVÁ, M., 2012. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 5., Praha: Portál.

VLACHOVÁ, KLÁRA, BLANKA ŘEHÁKOVÁ., 2004. „Národ, národní identita a národní hrdost v Evropě.“ *Sociologický časopis / Czech Sociological Review* 40 (4): 489–508. ISSN 0038-0288

WEINEROVÁ, R., 2015. *Romové a stereotypy: výzkum stereotypizace Romů v Ústeckém kraji*. Praha: Karolinum.

Zákon č. 273/2001 Sb., o právech příslušníků národnostních menšin a o změně některých zákonů.

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