



Specifika vzdělávání romských žáků na základní škole

Diplomová práce

Studijní program:

N0114A300106 Učitelství pro střední školy a 2. stupeň základních škol

Studijní obory:

Anglický jazyk
Základy společenských věd

Autor práce:

Bc. Nikola Dudková

Vedoucí práce:

PhDr. Jana Jetmarová, Ph.D.
Katedra filosofie





Zadání diplomové práce

Specifika vzdělávání romských žáků na základní škole

Jméno a příjmení: **Bc. Nikola Dudková**
Osobní číslo: P20000869
Studijní program: N0114A300106 Učitelství pro střední školy a 2. stupeň základních škol
Specializace: Anglický jazyk
Základy společenských věd
Zadávající katedra: Katedra filosofie
Akademický rok: **2020/2021**

Zásady pro vypracování:

Tématem diplomové práce bude problematika vzdělávání romských žáků na základní škole. Práce bude rozdělena na dva bloky. V prvním bloku autorka vymezí základní pojmy a teoretické zakotvení problematiky jak na obecné rovině, tak ve vztahu k romské menšině. Prodiskutována bude problematika romské identity a etnicity stejně jako sociální exkluze Romů a z ní pramenící znevýhodnění. V tomto kontextu se autorka zaměří na specifika romských žáků – koho lze za romského žáka považovat, s jakými handicapami se romští žáci mohou potýkat a jak je možné těmto znevýhodněním ve vzdělávání čelit. Druhá část práce bude vycházet z kvalitativního výzkumného šetření, které autorka provede mezi učiteli 1. a 2. stupně ZŠ, a během nějž zodpoví výzkumné otázky: S jakými vzdělávacími handicapami se u romských žáků učitelé setkávají? Jak je podle zkušeností učitelů možné tyto handicapy překonávat? Autorka bude při psaní práce postupovat v souladu s pokyny vedoucí a bude pravidelně konzultovat.

Rozsah grafických prací:
Rozsah pracovní zprávy:
Forma zpracování práce:
Jazyk práce:

elektronická
Čeština



Seznam odborné literatury:

JAKOUBEK, Marek. Romové – konec (ne)jednoho mýtu: tractatus culturo(mo)logicus. Praha: BMSS-Start, 2004. Sešity pro sociální politiku. ISBN 80-86140-21-0. NEČAS, Ctibor. Romové v České republice včera a dnes. 4. dopl. vyd. Olomouc: Vydavatelství UP, 1999, 129 s. ISBN 80-7067-952-2. ŠOTOLOVÁ, Eva. Vzdělávání Romů. Praha: Karolinum, 2008, 123 s., [24] s. obr. příl. ISBN 978-80-246-1524-0. ŠIŠKOVÁ, Tatjana. Menšiny a migranti v České republice: [my a oni v multikulturní společnosti 21. století]. Praha: Portál, 2001, 188 s. ISBN 80-7178-648-9. LECHTA, Viktor, ed. Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.

Vedoucí práce: PhDr. Jana Jetmarová, Ph.D.
Katedra filosofie

Datum zadání práce: 12. února 2021
Předpokládaný termín odevzdání: 30. dubna 2022

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

L.S.

doc. PhDr. David Václavík, Ph.D.
vedoucí katedry

Prohlášení

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

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

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

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

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

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

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

20. června 2022

Bc. Nikola Dudková

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala především PhDr. Janě Jetmarové, Ph.D. za cenné rady a připomínky, odborné vedení a čas věnovaný při vedení této práce. Poděkování náleží i vyučujícím ZŠ, kteří byli ochotní, se účastnit kvalitativního výzkumu. Dále bych chtěla poděkovat mé rodině a příteli za neustálou motivaci a podporu během mého magisterského studia.

Anotace

Diplomová práce se zabývá tématem vzdělávání romských žáků na základní škole. Cílem práce je zjistit, s jakými vzdělávacími problémy se u romských žáků učitelé setkávají a současně, jak je možné tyto problémy překonávat. V teoretické části jsou vymezeny základní pojmy a je prodiskutována problematika postavení romské menšiny z historického a současného hlediska. V dalších kapitolách jsou rozebrány specifika romských žáků, ke kterým by měli učitelé přihlížet. Praktická část práce obsahuje kvalitativní výzkumné šetření realizované rozhovory s učiteli prvního a druhého stupně jedné základní školy.

Klíčová slova

Rom, romský žák, vzdělávací potřeby, vzdělávání, základní škola

Annotation

The diploma thesis deals with the issue of education of Roma pupils at elementary school. The aim of the thesis is to find out, what learning difficulties Roma pupils might face and how it is possible to overcome them. The theoretical part defines the basic terms, and discusses the social status of the Roma minority in the historical and contemporary point of view. The next chapters contain specifics that teachers should take into account. The empirical part of the thesis includes a qualitative research in which interviews are realized with the primary and lower-secondary school teachers.

Keywords

Roma, roma pupil, education needs, education, elementary school

Obsah

Úvod.....	11
TEORETICKÁ ČÁST.....	13
1 Základní pojmy a jejich význam.....	13
1.1 Etnicita.....	13
1.2 Integrace versus inkluze.....	15
2 Romské etnikum v České republice.....	18
2.1 Historie příchodu Romů.....	18
2.2 Současné postavení Romů.....	23
3 Vymezení romského žáka.....	26
4 Specifika romského žáka.....	29
4.1 Jazykový handicap.....	29
4.1.1 Charakter romského jazyka.....	30
4.1.2 Možnosti nápravy romského etnolektu češtiny.....	35
4.2 Odlišnosti v kognitivních procesech.....	36
4.3 Rodina jako determinující činitel školní úspěšnosti.....	39
4.3.1 Specifika výchovy a její vliv na školní úspěšnost.....	40
4.3.2 Socioekonomický a sociokulturní status rodiny.....	41
4.3.3 Vztah romských rodičů ke škole.....	42
5 Učitel romského žáka.....	44
5.1 Osobnost učitele.....	44
5.2 Kompetence učitele.....	45
5.3 Mechanismy zkreslující vnímání romských žáků.....	47
5.4 Spolupráce učitele s romskými rodiči.....	49
6 Romský žák mezi spolužáky majoritní společnosti.....	51
7 Možnosti pomoci romským žákům.....	53
7.1 Strategie romské integrace 2021-2030.....	53
7.2 Odklad školní docházky.....	56
7.3 Přípravné třídy.....	57
7.4 Asistent pedagoga.....	59
7.5 Multikulturní výchova.....	60
7.6 Edukativní strategické postupy učitele.....	61
PRAKTICKÁ ČÁST.....	63
8 Výzkumné šetření.....	63
8.1 Teoretické východisko výzkumné strategie.....	63
8.2 Cíle výzkumného šetření.....	63

8.3 Výzkumné otázky.....	64
8.4 Metodologie.....	64
8.4.1 Výběr metody sběru dat.....	64
8.4.2 Výběr výzkumného vzorku.....	64
8.4.3 Průběh výzkumného šetření.....	66
8.5 Výsledky a jejich analýza.....	67
8.6 Interpretace dat.....	77
Závěr.....	82
Seznam použitých zdrojů.....	84
Seznam příloh.....	88

Seznam použitých zkratk

ČR – Česká republika

ERRC – European Roma Rights Centre

KSČ – Komunistická strana Československa

MKV – Multikulturní výchova

MŠ – Mateřská škola

OSPOD – Orgán sociálně-právní ochrany dětí

RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

RVP ZV – LMP – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením

RŽ – romský žák

ZŠ – Základní škola

Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Srovnání odhadovaného podílu romských žáků vzdělávaných podle RVP ZV LMP s odhadovaným podílem romských žáků v ZŠ 2015-2020	51
Tabulka č. 2: Základní informace o respondentech	62
Tabulka č. 3: Pedagogická praxe vybraných vyučujících	63

Úvod

Postavení romské menšiny můžeme považovat za problematické. Objevují se negativní stereotypy, které negativně ovlivňují soužití majority s romskou menšinou. Romové často naráží na problémy s nižší úrovní vzdělání a na trhu práce, což může vést až k sociálnímu vyloučení.

Oblastí, která může značně přispět ke zlepšení jejich situace, je bezesporu školství. Romští žáci v průběhu své vzdělávací dráhy naráží na různé překážky, které je mohou znevýhodňovat. Jednou z nich je jazyková bariéra, která se může jevit jako nezasadná, jelikož pocítujeme, že Romové s námi žijí již dlouho dobu a umí mluvit česky. Nicméně narazíme na oblasti v jazyce, které jim mohou činit obtíže, a které si učitelé nemusí uvědomovat. Další aspekt, jež ovlivňuje podmínky vzdělávání Romů, jsou odlišnosti v některých kognitivních procesech, tzn. v pozornosti, paměti, vůli apod. Klíčovou roli hraje i postavení mezi vrstevníky. Negativní stereotypy neromských dětí vůči Romům často pochází z rodiny. Jaké smýšlení o sobě může mít romský žák, kterého ostatní žáci odstrkují a „štítí“ se ho? Ovšem může dojít k situaci, že je to zcela opačně a romský žák přebírá kontrolu nad celou třídou.

Diplomová práce se skládá z teoretické a praktické části. Hlavním cílem teoretické části je zmapovat již výše zmíněné problémy ve vzdělávání romských žáků na základní škole. První kapitola práce se zabývá základními pojmy a jejich významy. Je definován termín etnicita a jsou rozebrány dva pohledy na etnicitu. Rovněž jsou zde definovány dva velmi blízké termíny, tj. integrace a inkluze, jak obecně, tak i v oblasti školství.

Druhá kapitola se zaměřuje na romskou menšinu žijící v České republice. Rozebírám postavení Romů v historii i v současnosti a věnuji se předsudkům a stereotypům vytvořeným majoritní společností. Třetí kapitola navazuje s definicí Roma, respektive romského žáka. Vymezení je značně problematické, a tak jsou zde uvedeni různí autoři a jejich pohledy. V další kapitole jsou rozebrána specifika romského žáka. Počínaje charakterem romštiny a jazykovým handicapem, odlišnostmi v kognitivních procesech a romskou výchovou. V neposlední řadě je zkoumán i vztah mezi romským žákem a učitelem, ale i spolužáky majoritní společnosti. Poslední část teoretické práce se zabývá možnostmi pomoci romským žákům, jimiž mohou být

přípravné třídy, asistenti pedagoga, zapojení multikulturní výchovy do výuky, ale i individuální přístup učitele.

Praktická část zahrnuje kvalitativní výzkum realizovaný metodou rozhovorů s učitelkami prvního a učitelkou a učitelem druhého stupně. Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, s jakými vzdělávacími handicapy se romští žáci během své vzdělávací dráhy potýkají, a jak je případně překonat. Výzkum kopíruje teoretickou část práce a snaží se zjistit zkušenost oslovených pedagogů se závěry, uvedenými v odborné literatuře. Závěrem je porovnání výsledků výzkumu a údajů v odborných zdrojích.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Základní pojmy a jejich význam

První kapitola zahrnuje vysvětlení vybraných základních pojmů, které se objevují napříč celou diplomovou prací a jsou nezbytné k pochopení dané problematiky. Jedná se o stěžejní pojmy etnicita, etnická skupina, integrace a inkluze.

1.1 Etnicita

Etnicita je termín, který bývá často nejasný a v minulosti vyvolal nekonečné spory o jeho definici. Podle norského antropologa T. H. Eriksena se termín poprvé objevil v *Oxford English Dictionary* teprve v roce 1972, přičemž jako první ho užil americký sociolog David Riesman již v roce 1953.¹ V první řadě tento termín lze odvodit od slova *ethnos*, jenž znamenal národ, tj. skupinu lidí se společným původem, v druhé řadě můžeme termín odvodit od latinského slova *ethnicus*, který byl užíván jako označení pohanů.² V obou pojetích můžeme zpozorovat dichotomii *my versus oni*. Poukazují na kategorizování lidí podle společných znaků.

V odborné literatuře najdeme mnoho dalších definic tohoto termínu. Etnicita je jedna z forem sociální identity. Poukazuje na proces identifikace, v němž se jedinec vymezuje vůči někomu. Eriksen definuje etnicitu jako aspekt sociálního vztahu mezi osobami, které se pokládají za odlišné od členů ostatních skupin a zároveň si uvědomují jejich existenci.³ Pro uvědomění si odlišností je důležitý sociální kontakt. Jakmile jsou skupiny ve vzájemném kontaktu, tak se ohraničují a definují. K tomu používají biologické znaky jako například barva pokožky, kulturní či geografické znaky.

Na etnicitu lze nahlížet dvěma pohledy, tj. primordialistickým a instrumentalistickým pohledem, jež stojí v opozici vůči sobě. První z těchto teorií byla rozpracována především americkým psychologem Cliffordem Geertzem. „*Tato teorie chápe etnicitu jako reálné bytí, podstatu, esenci, kvalitativní „jádro“ lidských společenství. Jádro se skládá z kulturních (jazyk), teritoriálních (oblast) a biologických*

1 ERIKSEN, H. T. *Etnicita a nacionalismus: antropologické perspektivy*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2012. Studijní texty, 51. svazek. ISBN 978-80-7419-053-7. s. 21

2 TESAR, F. *Etnické konflikty*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-097-9. s. 16

3 ERIKSEN, H. T., *Etnicita a nacionalismus*, s. 37

znaků (*rasa*⁴). “⁵ Primordialistický pohled chápe etnicitu jako přirozenou. Druhý pohled, instrumentalistický, pojímá etnicitu jako výtvar společností lidí. Ti ji vytvářejí a reprodukuji ve svých představách. Lze ji chápat instrumentálně, jako účelně vynalezený konstrukt, jež slouží k vytvoření etnika a jeho odlišení od ostatních etnik.⁶

Etnicita vytváří **etnickou skupinu, etnikum**. Biolog Pierre van den Berghe definoval etnikum jako „*skupinu se společným původem, spjatým sociálně příbuzenskými sňatky a prostorově teritoriem*.“⁷ Tato definice byla však nedostatečná. O její rozšíření se zasloužil Anthony D. Smith, který doplnil další kritéria vymezující etnikum. Jimi jsou:

- kolektivní jméno (ethnonymum),
- mýtus o společném původu,
- sdílené dějiny,
- charakteristická sdílená kultura,
- asociace s určitým územím,
- pocit solidarity a vnitřní soudržnosti.⁸

Tato definice odkazuje na van den Bergheho model společného původu a teritoria. Smith poukazuje rovněž na důležitost pocitu solidarity a vnitřní soudržnosti, kolektivního jména a sdílené kultury (například jazyk).

V souvislosti se zaměřením diplomové práce je podstatné zmínit, zda Romové jsou jasně vymezenou etnickou skupinou. Považovat všechny Romy za jednotné etnikum není možné. Smýšlení, že romská populace je jednotné romské společenství, je

4 Pojem „*rasa*“ nelze považovat za vědecký pojem. V minulosti bylo tomu tak, že se lidstvo rozdělovalo do čtyř hlavních ras. Nyní však moderní genetika toto označení nepoužívá, a to z několika důvodů. Prvním z nich je, že mezi rasami neexistují pevné hranice v důsledku vzájemného křížení mezi rasami. Tyto způsoby klasifikace lidstva jsou v současné době neudržitelné, protože některé dříve uzavřené populace změnily svou původní strukturu. Míšení etnik má na mnoha místech za následek smývání rozdílů mezi jednotlivými skupinami, jejich míšení a zánik či změnu rysů, které dříve jednotlivé skupiny charakterizovaly. Dále lze říci, že distribuce dědičných fyzických vlastností neprobíhá po jasných liniích a dnes žádný z vědců nevěří, že dědičné charakteristiky vysvětlují kulturní rozdíly. *Rasa* odkazuje spíše k negativní kategorizaci lidí (kdo jsou „oni“), zatímco *etnicita* míří k pozitivní skupinové identifikaci (kdo jsme „my“). (ERIKSEN, T. H., *Etnicita a nacionalismus*, s. 23-25)

5 BAČOVÁ in ČERMÁK, I., et al. *Agrese, identita, osobnost*. Brno: Psychologický ústav, 2003. ISBN 80-86620-06-9. S. 233

6 Tamtéž.

7 TESAR, F., *Etnické konflikty*, s. 19.

8 Tamtéž.

pouze sociálním konstruktem majoritní společnosti.⁹ Přičemž se vyznačují značnou odlišností. Co je však integračním pojátkem skupiny? Jakoubek konstatuje, že „*jediná věc, jenž je spojuje, je fakt, že vypadají stejně, respektive se stejnými zdají být z hlediska těch, kteří je takto označují, zatímco oni sami se navzájem za stejné nepovažují.*“¹⁰ Oni sami tedy vnímají diferencovanost uvnitř společenství. Nejpřekvapivější je skutečnost, že členové jedné romské skupiny se cítí být více příslušníky majority než příslušníky jiných subetnických skupin Romů, a proto těžce nesou, že většinová populace nečiní rozdíly mezi skupinami, které mezi sebou téměř nekomunikují, ani se vzájemně nestýkají.¹¹

S tím souvisí i užívání pojmenování majoritní společností. Majorita často užívala termín „Cikán“, jenž však poukazuje na jednotnost ve skupině, která ale nepanuje.¹² Navíc se jedná o exonymum, které se v romském jazyce neužívá. Do roku 1971 se Romové nazývali mezi sebou Romy.¹³ Ostatní jejich skutečné jméno neznali a označovali je Cikány. Slovo „Rom“ existuje ve všech evropských dialektch romštiny, má výraz „muž“ či „manžel“. Celkové označení etnických skupin, respektive národnosti romské názvem Rom – Romové bylo přijato Mezinárodní romskou unií i Radou Evropy dne 8. dubna 1971.¹⁴ Endonymum Rom se tak stalo jako oficiální název příslušníků romského etnika. Nicméně stále existují skupiny Romů, kteří se pojmenováním Rom nenazývají. Příkladem mohou být v Německu Sintové, nebo ve Francii Manušové.¹⁵

1.2 Integrace versus inkluze

Termíny integrace a inkluze jsou si velmi podobné a bývají zaměňovány, ačkoli mezi nimi existuje patrný rozdíl. Obecně sociální integrace je „*proces rovnoprávného začleňování člověka do společnosti. Znamená sjednocování, spojování v nový celek, kdy menšinové skupiny a společenská většina rozvíjejí společenský systém, který obsahuje*

9 JAKOUBEK, Marek. *Romové – konec (ne)jednoho mýtu: tractatus cultura(mo)logicus*. Praha: BMSS-Start, 2004. Sešity pro sociální politiku. ISBN 80-86140-21-0. s. 58

10 JAKOUBEK, M., *Romové – konec (ne)jednoho mýtu*, s. 58

11 Tamtéž.

12 Tamtéž.

13 DAVIDOVÁ, Eva. *Romano drom: Cesty Romů: 1945-1990: změny v postavení a způsobu života Romů v Čechách, na Moravě a na Slovensku*. 2., přeprac. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. Interface. ISBN 80-244-0524-5. s. 19

14 Tamtéž.

15 JAKOUBEK, M., *Romové – konec (ne)jednoho mýtu*, s. 65

součásti hodnot a idejí obou stran.“¹⁶ Jde o začlenění menšin do každodenního života majority. Často však dochází k napětí mezi menšinami a většinou. Existují však tři hlavní modely etnické integrace, které se snaží tyto problémy vyřešit:

- 1) Model asimilační, kdy se menšina vzdá svých zvyků a tradic a přebírá zvyky většinové společnosti;
- 2) Model tavicího kotlíku, kdy se menšina nemusí vzdávat svých obyčejů, ale vytváří nové sociální prostředí a kulturní vzorce;
- 3) Model kulturního pluralismu, který umožňuje fungování menšinových společností společně se společností majoritní.¹⁷

Inkluze je „*proces, kdy se příslušníci menšin zúčastňují stejných běžných aktivit jako lidé z většinové společnosti.*“¹⁸ Tato myšlenka poukazuje na to, že všichni lidé jsou si rovni. Základní rozdíl mezi integračními a inkluzivními přístupy je v užívání speciálních prostředků a postupů, kdy inkluze je nevyužívá.¹⁹

Ve vzdělávacím procesu počátkům koncepce integrace jsou připisována 80. léta 20. století, zatímco termín inkluze se objevuje o něco později. Inkluze je tudíž mladším termínem. Mnoho významných zahraničních a tuzemských odborníků tento rozdíl vymezilo. Principiální rozdíl spočívá v tom, že inkluze zahrnuje širší populaci žáků, přijímá všechny děti, než jsou pouze děti s postižením a narušením tak, jak to činí integrace. Wadeová uvádí, že inkluze je založená na akceptaci různorodosti, tj. pohlaví, národnosti, rasy, jazykového původu, sociálního pozadí, úrovně výkonu nebo postižení.²⁰

Další rozdíl spočívá v systému vzdělávání. Integrace akceptuje duální systém, v rámci něhož jsou zřízené speciální i běžné školy. Inkluze usiluje o spojení těchto dvou škol do jediné, která přijme všechny děti. Lechta tuto tezi popisuje jako „*škola pro všechny*“.²¹ S tímto definovaným rozdílem souvisí i ten, že v rámci inkluzivního vzdělávání se žáci nerozdělují na dvě homogenní skupiny, avšak jde o jednu

16 SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika: Integrace a inkluze*. Metodický portál: Články [online]. 26. 06. 2012, [cit. 2021-12-28]. Dostupný z: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/16169/SPECIALNI-PEDAGOGIKA:-INTEGRACE-A-INKLUZE.html>>. ISSN 1802-4785.

17 GIDDENS, Anthony, SUTTON, Philip W., ed. *Sociologie*. Praha: Argo, 2013. ISBN 978-80-257-0807-1. s. 593-594

18 SLOWÍK, J., *Speciální pedagogika: Integrace a inkluze*

19 Tamtéž.

20 WADEOVÁ in LECHTA, V., ed. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložila Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5. s. 37

21 LECHTA, V., ed. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložila Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5. s. 37

heterogenní skupinu žáků, v rámci níž se škola zaměřuje více na individuální potřeby jednotlivých žáků.²² Poslední rozdíl spočívá v tom, že v rámci integrace se žák přizpůsobuje škole, zatímco při inkluzi se škola přizpůsobí všem žákům.²³ Z výše zmíněného vyplývá, že inkluze vyžaduje radikální reformu školství.

Vzdělanostní úroveň Romů je nižší než většinové populace.²⁴ Lechta tvrdí, že v minulosti byl současný vzdělávací systém silně monokulturní a nevstřícný vůči etnickým minoritám.²⁵ Přestože v procesu integrace měli možnost žáci navštěvovat běžné, praktické či speciální školy, tak romští žáci byli automaticky zařazováni do praktických základních škol. Nynější koncepce inkluze se snaží o zařazení romských žáků do běžných škol s ohledem na jejich individuální potřeby. Všechny deficity, kterými romský žák musí čelit během své vzdělávací dráhy, jsou následně rozebrány ve čtvrté kapitole.

22 LECHTA, V., *Inkluzivní pedagogika*, s. 37

23 Tamtéž.

24 LECHTA, V., ed. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7. s. 396

25 Tamtéž.

2 Romské etnikum v České republice

Druhá kapitola se věnuje romské minoritě žijící v České republice. Přestože Romové zde žijí již několik generací, majorita je považuje za cizince. Z tohoto důvodu je podstatné se zkraye kapitoly zabývat jejich historií příchodu. Dále se zaměříme na jejich současné postavení v České republice, na vybrané předsudky a stereotypy vytvářené majoritní společností. Všechny výše zmíněné skutečnosti poskytují obecný rámec o vybraném etniku, což může napomoci k pochopení postavení romského žáka ve školní třídě.

2.1 Historie příchodu Romů

Romská historie je předlouhá, avšak sami Romové ji písemně nezaznamenávali. Přesto jsou k dispozici záznamy psané jinými, převážně evropskými národy. Tento pohled tudíž může být zkreslený a plný předsudků, jenž se dochovaly až dodnes. Jako pravlast Romů je považována Indie, kde provozovali kočovná řemesla.²⁶ Mezi ně lze zařadit například kovářství, řeznictví, řetězářství či hudbu. Svou vlast později opouštěli patrně za obživou v několika migračních vlnách během 10. století.²⁷

Na evropské území se doloženě dostali až ve 13. století, přičemž na území našich zemí ve 14. století.²⁸ V průběhu dalších století existuje řada historických dokladů, které popisují jejich cesty a životní podmínky. Ty se lišily od podmínek majoritní společnosti, zejména v jejich postavení. Romové byli v průběhu jejich dějin vyháněni, pronásledováni, dokonce i ohrožováni na životech. V 16. století dochází k protiromské represi, kdy Romové byli vyháněni z evropských zemí v důsledku sociálního a hospodářského rozvoje.²⁹ Vyhánění Romů se týkalo i naší země, zejména území Moravy. V roce 1538 se moravský sněm usnesl, že Romové mají být z území Moravy vykázáni.³⁰ Později se toto zpřísnění rozšířilo na celé naše území. Během třicetileté války se vracejí, protože středem zájmu byl spíše válečný konflikt. Nicméně

26 UNUCKOVÁ, Michaela. *Žijí mezi námi: historie a současnost Romů*. Karviná: Sdružení Romů severní Moravy, 2007. ISBN 978-80-239-9286-1. s. 7

27 ŠÍŠKOVÁ, Tatjana, ed. *Menšiny a migranti v České republice: [my a oni v multikulturní společnosti 21. století]*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-648-9. s. 119

28 DAVIDOVÁ, E., *Romano drom: Cesty Romů*, s. 17

29 HORVÁTHOVÁ, Jana. *Kapitoly z dějin Romů*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny (NLN), 2002. ISBN 80-7106-615-X. s. 20

30 Tamtéž.

tento stav nebyl udržitelný a situace se později opět změnila. V roce 1697 vydal císař Leopold I. mandát, jímž prohlásil Romy za „psance“^{31, 32}

Po vyhlášení tohoto mandátu mohli být Romové jako psanci zabiti, případně trestáni – muži popravou, ženy a větší děti při prvním chycení odřezáním jednoho z uší nebo jako části a menší děti byly dány na převýchovu do neromských rodin.³³ Romové často chtěli své děti zpět, a tak se pro ně vraceli, i když byli ohroženi na životech. „Z roku 1724 je znám případ, kdy Romové podplatili rodinu, aby jim vrátila jejich děti, které jí byly svěřeny. Dotyční Romové však byli chyceni a popraveni, podplacení pěstouni byli posláni na nucené práce.“³⁴ Z příkladu je patrné, že trestání byli i ti, co se snažili jakýmkoliv způsobem Romům pomoci. Od roku 1706 byly u hranic vztyčovány výstražné tabule proti vstupu Romů včetně vyobrazení trestů za nerespektování zákona.³⁵ Stejně tak se zpřísnily tresty pro obyvatele, kteří jim pomáhali. Můžeme konstatovat, že v této době se formují kořeny nedůvěřivých vztahů mezi majoritní společností a romskou minoritou.

Nicméně nalezneme i snahy o integraci a asimilaci Romů do společnosti. První, kdo asimilační politiku uplatňoval, byla Marie Terezie. Za její vlády museli Romové pracovat v zemědělství, oblékat se jako ostatní, plnit povinnosti nevolníků a pod pohrůzkou trestu nemluvit romsky.³⁶ Osvojení tohoto způsobu života znamenalo potlačit svá vlastní specifika a jazyk. Záměrně byli rozptylováni do různých vesnic tak, aby jejich rozložení bylo přiměřené. Důležitou poznámkou je, že v této době bylo kněžím uloženo dbát na jejich vzdělání.³⁷

Asimilační politika zavedená Marií Terezií i jejím nástupcem neměla dlouhého trvání. Od počátku 19. století se Romové snažili získat trvalé sídliště na moravském území.³⁸ Vznikaly romské osady, avšak nepříslušely do domovského svazku nejbližší obce.³⁹ Romové neměli povinnost ani možnost navštěvovat školu. Již v této době nebylo

31 Slovo psanec označuje člověka, zbaveného domova a vyhnaného za hranice vlasti, nemají zde proto ani žádná práva (NEČAS, Ctibor. *Romové v České republice včera a dnes*. 4. dopl. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1999. ISBN 80-7067-952-2. s. 23)

32 HORVÁTHOVÁ, J., *Kapitoly z dějin Romů*, s. 21

33 ŘÍČAN, Pavel. *S Romy žít budeme – jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-250-5. s. 17

34 HORVÁTHOVÁ, J., *Kapitoly z dějin Romů*, s. 21

35 Tamtéž.

36 ŘÍČAN, Pavel. *S Romy žít budeme*, s. 17

37 ŘÍČAN, P., *S Romy žít budeme*, s. 15

38 HORVÁTHOVÁ, J., *Kapitoly z dějin Romů*, s. 39

39 ŘÍČAN, P., *S Romy žít budeme*, s. 18

vzdělání klíčovým faktorem v životě Romů. Vzhledem k tomu, že žili v diskriminovaném postavení, tak jen málokdy mohli vzdělání uplatnit. Postupná industrializace způsobila vytlačení tradičních romských řemesel a přechod k nádenické práci.⁴⁰ Kromě Romů, kteří se sžili s majoritou, se na našem území nacházeli Romové, tzv. kočovníci, kteří putovali z místa na místo za obživou. Používali typické vozy kryté plachtami nebo maringotky tažené koňmi.⁴¹ Romové však byli pro tuláctví podle zákona z roku 1885 trestně stíhaní vězením a nucenými pracemi, byly jim odebírány děti nebo vráceny do domovské obce.⁴² Většina těchto Romů byla negramotná a společnost jim přístup ke vzdělání upírala.

Se vznikem Československa v roce 1918 se podmínky Romů podstatně nezměnily. Nadále se proti nim uplatňovaly rakousko-uherské právní normy.⁴³ Od počátku dvacátých let se objevovaly petice obcí volající po přijetí zákona, který by dále omezoval pohyb Romů.⁴⁴ Konaly se protesty, které žádaly protiromské opatření. Jedním z těchto protestů byl například protest z Jičína v roce 1919, kde kočovaly romské skupiny, které prý páchaly krádeže a ohrožovaly bezpečnost obyvatelstva.⁴⁵ V této době byl i vydán roku 1927 poměrně přísný *Zákon o potulných cikánech*⁴⁶.⁴⁷ Ze samotného názvu vyplývá, že zákon postihoval kočovné Romy, nicméně diskriminoval všechny Romy. Podle tohoto zákona se kočovní Romové starší 14 let museli prokazovat cikánskými legitimacemi namísto občanských, které vedle osobních údajů obsahovaly i otisky prstů nositele.⁴⁸ Tyto legitimace byly značně diskriminační. Stejně tak i zákaz vstupu do lázeňských a velkých měst i rekreačních oblastí, který byl označen tabulemi u cest.⁴⁹

V meziválečném období žilo na území Československé republiky několik základních skupin Romů, mezi něž řadíme slovenské Romy, žijící usedle na Slovensku, maďarské Romy, české Romy, žijící v Čechách a na Moravě.⁵⁰ Kromě těchto

40 UNUCKOVÁ, M., *Žijí mezi námi*, s. 10

41 UNUCKOVÁ, M., *Žijí mezi námi*, s. 9

42 ŘÍČAN, P., *S Romy žít budeme*, s. 16

43 NEČAS, C., *Romové v České republice včera a dnes*, s. 54

44 Tamtéž.

45 NEČAS, C., *Romové v České republice včera a dnes*, s. 55

46 Slovo „cikán“ zahrnovalo lidi žijící bez stálého domova a práce se štítící, tj. tuláci, zloději i podvodníci, ale i integrovaní Romové. Cikán v této době v sobě nese negativní konotaci. (HORVÁTHOVÁ, J., *Kapitoly z dějin Romů*, s. 43)

47 ŘÍČAN, P., *S Romy žít budeme*, s. 17

48 HORVÁTHOVÁ, J., *Kapitoly z dějin Romů*, s. 43

49 Tamtéž.

50 ŘÍČAN, P., *S Romy žít budeme*, s. 17

početnějších skupin zde byla skupina německých Romů – Sintů a skupina kočovných olšských Romů.⁵¹ Během Protektorátu Čechy a Morava se museli všichni Romové usadit a zanechat kočování. Ti, kteří tento zákaz nerespektovali, byli posláni do kárných pracovních táborů. Tábory byly otevřeny v srpnu 1940 v obcích Lety u Písku a Hodonín u Kunštátu pro muže starší 18 let, kteří se vyhýbali práci.⁵² Později tyto tábory sloužily nejen pro dospělé muže, ale i pro celé romské rodiny. Deportováni byli i Romové, kteří se živili vlastní prací. Od jara 1943 do července 1944 byla postupně deportována většina Romů z protektorátu do koncentračního tábora Auschwitz-Birkenau.⁵³ Mnoho z nich se snažilo uprchnout do zahraničí. Dokonce někteří moravští Romové, zejména dívky, se snažily vdát za neromské partnery v domnění, že se vyhnou deportacím.⁵⁴ Většina Romů z protektorátu své věznění nepřežila. Skupina českých a moravských Romů byla jako celek zlikvidována, a proto lze hovořit o genocidě.⁵⁵

Po druhé světové válce do oblasti Čech a Moravy přicházeli Romové ze Slovenska.⁵⁶ Ti se však zcela odlišovali od integrované skupiny českých Romů v jejich zvycích i způsobem života. Ani během nastolení komunistického režimu se jejich osud příliš nezměnil. Do roku 1950 byl v platnosti výše zmíněný zákon o potulných cikánech.⁵⁷ Od druhé poloviny padesátých let se státní orgány zabývaly, jak řešit tzv. cikánskou otázku a Komunistická strana Československa dává přednost státem řízené asimilaci.⁵⁸ Tato koncepce přinutila Romy se zařadit mezi obyvatelstvo a vymazat všechny rozdíly, které je odlišovaly. Jejich vlastní specifika tudíž byla potlačována. Svou přízeň však režim prokazoval Romům tím, že podporoval jejich střední a vysokoškolské vzdělávání.⁵⁹ Pedagogové se báli dávat romským studentům špatné známky, takže vysvědčení a diplomy mají pochybnou hodnotu, navíc rodiče přestávali mluvit na své děti romsky, což jim mělo zaručit úspěch ve škole.⁶⁰

V šedesátých letech se jejich situace mění. Romové již mohou pěstovat prvky své kultury v omezené míře. V rámci Národní fronty romští představitelé vytvořili

51 ŘÍČAN, P., *S Romy žít budeme*, s. 17

52 NEČAS, Ctibor. *Romové v České republice včera a dnes*, s. 67

53 NEČAS, C., *Romové v České republice včera a dnes*, s. 70

54 HORVÁTHOVÁ, J., *Kapitoly z dějin Romů*, s. 47

55 Tamtéž.

56 NEČAS, C., *Romové v České republice včera a dnes*, s. 70

57 NEČAS, C., *Romové v České republice včera a dnes*, s. 99

58 Tamtéž.

59 ŘÍČAN, P., *S Romy žít budeme*, s. 26

60 Tamtéž.

vlastní organizaci Svaz Cikánů-Romů (1969-1973), která přispívala k řešení tzv. cikánské otázky ve státě.⁶¹ Romští představitelé tohoto Svazu deklarovali bezkonfliktní soužití majoritní společnosti s romskou menšinou. Navíc romská menšina se neasimilovala, ba naopak jejich etnická specifika se dále rozvíjela. Nicméně tento způsob integrace Romů do společnosti nebyl vyhovující pro KSČ. Z tohoto důvodu byl Svaz v roce 1973 zlikvidován, a Romové tak neměli možnost ovlivňovat řešení vlastních problémů.⁶² Následně se pokračovalo koncepcí společenské integrace, jejíž cílem bylo asimilovat Romy.⁶³ Přestože Romové mohli rozvíjet svou kulturu omezeně, tak jim od státu bylo nabídnuta řada výhod. Jednalo se především o materiální a sociální výhody, například jim byly přednostně přidělovány byty či získávali zvýšené sociální dávky.⁶⁴ Horváthová dodává, že „jako svébytná etnická skupina Romové prakticky nebyli před rokem 1989 uznáni, nadále byli bez dalších souvislostí považováni jen za skupinu sociálně retardovanou, kterou je třeba převychovat podle vzoru majority.“⁶⁵

Klíčovým zlomem je rok 1989, kdy byl komunismus svržen a následně byla obnovena demokracie. Tento mezník přinesl Romům svobodu užívat svůj jazyk a pěstovat svou národní kulturu, případně zakládat k prosazování svých zájmů vlastní organizace. V této době jsou Romové uznáváni jako národnostní menšina, respektive neteritoriální národ.⁶⁶ Probíhala i tzv. „romská repríza“, v níž se začaly psát romské básně i próza, pořádaly se kulturní akce, vydával romský tisk a na vysokých školách se studoval romský jazyk a kultura.⁶⁷ Postupně vznikaly různá občanská romská sdružení, jejichž cílem byla oblast kultury, vzdělávání či sportu. Publikovaly se knihy o Romech, vznikala romská média, ale i muzea zachycující historii a kulturu Romů.

Přestože se může zdát, že se situace Romů vcelku zlepšila, tak naopak došlo k markantnímu zhoršení zejména v socioekonomickém smyslu. Například to lze prezentovat na vyšší nezaměstnanosti v důsledku jejich nízké kvalifikace a svůj díl též nese i skrytý rasismus zaměstnavatelů.⁶⁸ Rasismus je skryt i v médiích, které Romy vykreslují v negativním světle, což značně ovlivňuje mínění veřejnosti.

61 HORVÁTHOVÁ, J., *Kapitoly z dějin Romů*, s. 53

62 HORVÁTHOVÁ, J., *Kapitoly z dějin Romů*, s. 53

63 ŘÍČAN, P., *S Romy žít budeme*, s. 70

64 HORVÁTHOVÁ, J., *Kapitoly z dějin Romů*, s. 53

65 Tamtéž.

66 ŠÍŠKOVÁ, T., *Menšiny a migranti v České republice*, s. 120

67 ŘÍČAN, P., *S Romy žít budeme*, s. 29

68 Tamtéž.

2.2 Současné postavení Romů

V České republice v současné době žije pět společensky odlišných skupin Romů. Jsou jimi slovenští Romové, olašští Romové, čeští a moravští Romové, Sinti a maďarští Romové.⁶⁹ Mezi jednotlivými skupinami nalezneme velkou vnitřní diferencovanost, kdy se romské společenství dělí do řady skupin a skupiny dále do podskupin a rodů. Největší zastoupení mají slovenští Romové právě proto, že sem masivně přicházejí po 2. světové válce. Ti tvoří asi 75-85 % z celkové počtu Romů u nás.⁷⁰ Procentuální údaje jsou jen orientační. V této skupině Romů v dnešní době existují propastné rozdíly mezi jednotlivci a rodinami, rovněž tak mezi starší a mladší generací. Horváthová konstatuje, že rozdíly se týkají úrovně sociální, kulturní i vzdělanostní a rozhodují o životní úrovni daných jedinců nebo rodin.⁷¹

Další výraznou skupinou jsou olašští Romové. Uvádí se přibližně 10 % z celkového počtu Romů.⁷² Tato komunita se dále dělí na další skupiny, jejich podskupiny a rody. U nás se v minulosti zpravidla objevovaly dvě: *Lovarové* – koňští handlíři a *Kalderaši* – výrobci kotlů.⁷³ V současné době jsou u nás potomci *Lovarů*. V této komunitě se mluví výhradně romsky, respektive s lovárským dialektem.⁷⁴ Jejich vzdělanost je velmi nízká. Chybí jim motivace k učení a mnohdy se stává, že nedokončí povinnou školní docházku.⁷⁵

Zbývajících 10-15 % představují maďarští, čeští, moravští Romové a němečtí Sintové.⁷⁶ Již víme, že čeští, moravští Romové a Sinti byli během druhé světové války téměř vyhlazeni.

Z výše uvedeného vyplývá, že Romové netvoří homogenní společenství, jež se vyznačuje stejnými znaky. Nynější vztahy mezi Romy a Čechy jsou však determinovány předsudky. Šišková konstatuje, že ze strany majority je romské menšině vytýkána hlučnost, špatné sousedské vztahy, nevzdělanost, nízká kvalifikace, špatná pracovní morálka, lenost, agresivita a kriminalita.⁷⁷ Avšak i Romové vytýkají Čechům

69 ŠOTOLOVÁ, Eva. *Vzdělávání Romů*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1524-0. s. 70

70 HORVÁTHOVÁ, J., *Kapitoly z dějin Romů*, s. 63

71 Tamtéž.

72 Tamtéž.

73 HORVÁTHOVÁ, J., *Kapitoly z dějin Romů*, s. 63

74 Tamtéž.

75 HORVÁTHOVÁ, J., *Kapitoly z dějin Romů*, s. 63

76 Tamtéž.

77 ŠIŠKOVÁ, T., *Menšiny a migranti v České republice*, s. 123

jejich negativní aspekty v soužití. Čechům je vytknut citový chlad, vypočítavost, nadřazené chování, xenofobie a rasismus.⁷⁸ V obou skupinách tak dochází k tomu, že jednotlivci mají tendenci zobecňovat negativní vlastnosti jednotlivců dané skupiny a přisuzovat je celé skupině.

Romové nikdy nebyli považováni za rovnocenné příslušníky české společnosti, ale byli majoritou odsouváni na okraj společnosti. Některé Romy, žijící v ČR, lze považovat za sociálně vyloučenou skupinu. Navrátil definuje sociální vyloučení jako „*proces či stav, který určité jednotlivce, rodiny, skupiny omezuje v přístupu ke zdrojům, které jsou potřebné pro participaci na sociálním, ekonomickém i politickém a občanském životě společnosti.*“⁷⁹ Sociálně vyloučení Romové tak mají nejhorší životní podmínky. Sociální vyloučení se projevuje v několika oblastech života. Jedna z nich je chudoba, která bezprostředně souvisí s nezaměstnaností, respektive s omezeným přístupem na trh práce.⁸⁰ Omezení mohou být způsobena různými příčinami. Navrátil konstatuje, že tato omezení mohou být dána nedostatkem kvalifikace, rovněž však v předsudečných postojích zaměstnavatelů.⁸¹ Ti jsou při výběru vhodného uchazeče o zaměstnání ovlivněni výše konstatovanými negativními stereotypy mířenými na Romy, jimiž jsou podle majoritní společnosti nositelé. Místo, aby si zaměstnavatel ověřil solidnost romského uchazeče, tj. jeho předchozí zkušenosti a kvalifikaci, tak ho raději odmítne. Pokud mají práci, tak u mužů je to většinou hrubá tělesná práce a ženy jsou zaměstnány jako uklízečky.⁸² V této souvislosti je nutné zmínit nízké dosažené vzdělání, které sužuje romské komunity.⁸³ Nízká úroveň vzdělání automaticky omezuje šance uplatnění se na trhu práce. Této oblasti se budeme věnovat podrobněji v kapitole č. 4.

Další z oblastí, v níž se sociální vyloučení projevuje, je nedostatečné využívání základních služeb.⁸⁴ Službami jsou míněny lékařská péče, veřejná doprava, využití mateřských škol a služby vázané na bydlení. Například pro chudé romské rodiče školné v mateřských školách představuje zatížení rodinného rozpočtu, tudíž z finančních

78 ŠIŠKOVÁ, T., *Menšiny a migranti v České republice*, s. 123

79 NAVRÁTIL, Pavel. *Romové v české společnosti: jak se nám spolu žije a jaké má naše soužití vyhlídky*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-741-8. s. 34

80 Tamtéž.

81 Tamtéž.

82 ŘÍČAN, P., *S Romy žít budeme*, s. 34

83 NAVRÁTIL, P., *Romové v české společnosti*, s. 34

84 Tamtéž.

důvodů své děti neposílají do mateřských škol.⁸⁵ Zároveň však rodiče neumí děti dostatečně připravit, což pak může způsobit, že děti přicházejí do základní školy s handicapem.

Důležitým rysem sociálního vyloučení je charakter bydlení, v němž Romové žijí.⁸⁶ Odráží se to v kvalitě bytů, jež jsou často nevyhovující a v majetku státu, ale nemohou si pronajmout byt v jiné lokalitě z důvodu častých rasových předsudků nájemců.⁸⁷ Nájemci rovněž mohou využít nízkou vzdělanost a neinformovanost některých Romů. Často dochází k tomu, že bydlí v bytech bez nájemní smlouvy, a nemají tak možnost získat příspěvek na bydlení.⁸⁸

85 NAVRÁTIL, P., *Romové v české společnosti*, s. 34

86 Tamtéž.

87 NAVRÁTIL, P., *Romové v české společnosti*, s. 70

88 Tamtéž.

3 Vymezení romského žáka

„*Kam te přindžarel le Romengere čhaven, avkes len sikav.*“

„*Nejdříve poznej romské dítě, poté jej vyučuj.*“⁸⁹

K poznání romského dítěte je podstatné si vymezit, kdo je to Rom, respektive romský žák. Nejprve si definujme, koho můžeme považovat za Roma. Laická veřejnost obecně definuje tohoto příslušníka minoritní skupiny za osobu s tmavou barvou pleti.⁹⁰ Odkazují se na fyziologické znaky, kterými se odlišují. Říčan⁹¹ tvrdí, že Romem je přirozeně především ten, kdo se k tomu hlásí. Podle tohoto kritéria bychom měli mít v ČR pouze kolem 13 000 osob, protože podle výsledků sčítání lidu v roce 2011 se k romství přihlásilo 12 953 osob.⁹² Z toho výlučně se k romské národnosti přihlásilo 5 135 osob, k romské národnosti v kombinaci s jinou národností se přihlásilo 7 818 osob. Romštinu jako svůj rodný jazyk označilo celkem 41 087 obyvatel.⁹³ Podle výše uvedených statistik by se mohlo zdát, že romská menšina není příliš početná. Toto malé číslo nás přivádí k otázce, proč se osoby majoritou považované za Romy ke své národnosti nehlásí. Jedním z důvodů může být, že nebyli při sčítání dostatečně ponaučeni a o této možnosti jednoduše nevěděli. Druhou variantou však může být, že se stydí, případně se bojí ke své národnosti hlásit vzhledem ke křivdám učiněným v minulosti. Ze *Zprávy o stavu romské menšiny za rok 2018* vyplynulo, že na území ČR žije přibližně 250 000 Romů.⁹⁴

Ve skutečnosti dnes není nikdo schopen odpovědět na otázku „*Kdo je Rom?*“ Jakoubek se domnívá, že nejrozšířenější a implicitní definice Romů se odvolává na fyziognomii, případně je doplněna o kritérium jazykové.⁹⁵ Zároveň však upozorňuje na riziko vymezení Romů, jehož součástí jsou faktory biologické, jelikož to může

89 KALEJA, Martin a Jan KNEJP, ed. *Mluvme o Romech: Aven vakeras pal o Roma*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2009. ISBN 978-80-7368-708-3. in s. 110

90 ŘÍČAN, P., *S Romy žít budeme*, s. 33

91 Tamtéž.

92 Sčítání lidu, domů a bytů. *Český statistický úřad* [online]. Praha, 2011 [cit. 2021-11-17]. Dostupné z: <https://vdb.czso.cz/vdbvo2/faces/cs/index.jsf?page=uziv-dotaz#k=5>

93 Tamtéž.

94 Romská národnostní menšina. *Vláda České republiky* [online]. Praha, 2020 [cit. 2021-11-17]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/ppov/rnm/mensiny/romska-narodnostni-mensina-16149/>

95 JAKOUBEK, M., *Romové – konec (ne)jednoho mýtu*, s. 210

podporovat rasové smýšlení.⁹⁶ Davidová tvrdí, že Rom je charakterizován antropologickými, demografickými, etnickými a jazykovými specifiky a zejména i specifickým životem, kulturou a hodnotovým systémem.⁹⁷ Mezi základní etnické znaky patří vědomí sounáležitosti a naopak etnické odlišení od Neromů. Romským jazykem se Romové dorozumívají, i když často mluví romským etnolektem češtiny, který si vytvořili. Bedřichová sděluje, že za Roma bývá považována „*osoba, která se sama za Roma považuje, je si vědoma svého původu, ke svému romství⁹⁸ se hlásí nebo je za Roma považována významnou částí svého okolí na základě domnělých či skutečných indikátorů (antropologických, kulturních apod.)*“⁹⁹ Všechny výše zmíněné definice se shodují, že Romem je osoba, která se sama považuje za Roma, tak činí i okolí a patří k tomu i další charakteristiky, především jazyk.

Ve školních podmínkách je romský žák často pojímán jako žák se speciálními vzdělávacími potřebami.¹⁰⁰ Podle § 16 zákona č. 561/2004, Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění, tato skupina vymezuje tři následující kategorie osob: *žáci se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním*.¹⁰¹ Romský žák je většinou považován za žáka se sociálním znevýhodněním. Do této skupiny spadají žáci: *„pocházející z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením; ohrožení sociálně patologickými jevy; s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou a žáci v postavení azylantů a účastníků řízení o udělení azylu*“¹⁰² Jinými slovy, žák přichází z jazykově a kulturně odlišného prostředí, které sdílí jiné hodnoty a kulturní tradice. Jedná se tedy o specifika, která udává primárně rodina, v níž Rom žije. Některé romské děti vyrůstají v rodině, která není nukleární jakožto typ běžný v majoritní společnosti, avšak v rodině rozšířené.¹⁰³ Prostředí je často málo motivující

96 JAKOUBEK, M., *Romové – konec (ne)jednoho mýtu*, s. 210

97 DAVIDOVÁ, E., *Romano drom: Cesty Romů*, s. 19

98 Termín romství lze chápat jako romskou identitu – romipen

99 BEDŘICHOVÁ, Zuzana. *Jazyk jako stigma? Analýza chybovosti textů romských žáků 9. ročníku základních škol praktických*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2013. ISBN 978-80-7308-486-8. s. 12

100 KALEJA, M., *Mluvme o Romech*, s. 110

101 Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2004, částka 190, s. 10262–10324 [vid. 13. 10. 2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>. § 16

102 KALEJA, M., *Mluvme o Romech*, s. 110

103 Tamtéž.

pro školní práci. Romští žáci nemají k dispozici knihy, hračky a školní pomůcky. Nejvýstižnější definice je od Kaleji, jenž romského žáka považuje za žáka:

- *„jehož rodiče se ke svému romství hlásí,*
- *jenž užívá romský jazyk (ovládá jeho základy – jakýkoli dialekt romštiny) nebo hovoří etnolektem, nebo*
- *o jehož původu učitelé, asistenti pedagoga nebo terénní sociální pracovníci vědí, že je romský,*
- *pochází ze sociálně vyloučených lokalit. Tento bod nemusí garantovat romský původ žáka, proto musí být vždy spojen s výše uvedenými.“¹⁰⁴*

Tato výše zmíněná specifika mohou romského žáka odlišovat od žáků neromského původu, proto je velmi důležité znát všechny možné problémy a překážky, na které může vyučující narazit.

104 KALEJA, M., *Mluvme o Romech*, s. 111

4 Specifika romského žáka

Čtvrtá kapitola se zabývá samotným romským žákem v prostředí školy. Kapitola je obsáhlá a obsahuje vybrané problémy a překážky, se kterými se musí ve školní lavici potýkat. Obecně si veřejnost ani vyučující tyto problémy a překážky nemusí uvědomovat a nemusí být zohledněny při vzdělávání, což je jedním z faktorů, které vedou k nízké úrovni vzdělání u Romů. I po změně režimu v roce 1989 bylo trendem segregovat Romy do praktických škol. Ty měly zajišťovat vzdělávání dětí s lehkým mentálním postižením, avšak docházelo ke spojování etnické charakteristiky s mentální nedostačivostí.¹⁰⁵ V minulosti byla Česká republika dokonce obviněna z neoprávněného vzdělávání romských dětí na praktických školách. Tento spor prohrála. Problémem však není jen vzdělávání romských dětí podle RVP ZV – LMP, ale i vzdělávání v segregovaných školách v blízkosti vyloučených lokalit.¹⁰⁶ Toto vzdělávání značně posiluje sociální vyloučení Romů ze společnosti. Praktické školy již nejsou v legislativě zakotveny. Fyzicky však existují, ale jsou to školy zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona, které jsou však určeny výhradně pro děti s mentálním handicapem.¹⁰⁷

Zpočátku kapitoly je rozebrána romština, její charakter s porovnáním s češtinou. Rovněž v této kapitole čtenář nalezne vysvětlení psychických odlišností romského žáka. V neposlední řadě je nabídnut popis prostředí, ve kterém romský žák vyrůstá.

4.1 Jazykový handicap

Romové hovoří romštinou, jenž patří do větve západních novindických jazyků. Při putování z Indie vznikly tři základní dialektové skupiny romského jazyka:

1. *arménská*;
2. *evropská*;
3. *syrská*.¹⁰⁸

Romština se vyvíjela a stále vyvíjí ve styku s prostředím, jímž je ovlivněna. Do romštiny jsou tak přejímaná slova a výrazy z jiných kultur. V důsledku vzájemného

105 KOHOUT-DIAZ, M., BITTNEROVÁ, D., & LEVÍNSKÁ, M. (2018). Limity inkluze ve vzdělávání romských dětí v České republice: boj o identitu žáka. *Pedagogická orientace*, 28(2), s. 241. doi:<https://doi.org/10.5817/PedOr2018-2-235>

106 Tamtéž.

107 Tamtéž.

108 ŠOTOLOVÁ, E., *Vzdělávání Romů*, s. 27

kontaktu s jinými kulturními vlivy vzniklo na území Evropy mnoho dialektových skupin. Mezi jednotlivými romštinami existují patrné rozdíly. Na území ČR se vyskytuje romština slovenská, maďarská, olašská, česká a německá.¹⁰⁹ Jsou to jazyky jednotlivých subetnických skupin Romů. Ti neměli dosud možnost vypracovat spisovnou formu svého jazyka.¹¹⁰ Každá romština má ponářeční a regionální variety.

Ve Finsku v Rovaniemi se konala 30. května 1991 mezinárodní konference o jazykových právech etnických menšin.¹¹¹ Jeden ze závěrů této konference zní: „*I když etnická minorita přestává pěstovat vlastní jazyk a kulturu, ať ve snaze o společenské přijetí, o ekonomické výhody či asimilačními tlaky, neznamena to, že se jí podaří ‚zhltnout‘ jazyk a kulturu majority.*“¹¹² Z toho vyplývá, že i přestože se Romové mohou snažit ovládnout češtinu, tak se jim to nepodaří stejně dokonale jako průměrnému Čechovi. Romové si osvojují spíše romský etnolekt češtiny.¹¹³

Podle dalších závěrů z této konference je třeba jazyky minorit chránit, ale i pěstovat a rozvíjet, jelikož všechny mluvené jazyky jsou vzácné hodnoty.¹¹⁴ Přináší to řadu otázek, zda by Romové jakožto uznaná národnostní menšina neměla mít právo na vyučování ve vlastním jazyce, nebo alespoň mít možnost účastnit se nepovinného vyučovacího předmětu, aby se naučili v tomto jazyce číst a psát. Romští rodiče mluví doma s dětmi romštinou se spojením s českými, slovenskými či maďarskými slovy. Majoritní společnost si není vědoma závažnosti tohoto handicapu. Jakmile se žákovi nepomůže hned na začátku školní docházky, může to prohloubit jeho jazykovou bariéru.

4.1.1 Charakter romského jazyka

Tento jazyk má slovní zásobu, která čerpá ze dvou hlavních zdrojů. Prvním jsou stará slova indického původu, přičemž tato část slovní zásoby přetrvává nejdéle a mění se jen pozvolna.¹¹⁵ Druhým zdrojem jsou výpůjčky z kontaktních jazyků.¹¹⁶ Ty jsou na

109 ŠOTOLOVÁ, E., *Vzdělávání Romů*, s. 28

110 Tamtéž.

111 ŠOTOLOVÁ, E., *Vzdělávání Romů*, s. 29

112 Tamtéž.

113 HÜBSCHMANNOVÁ, Milena. *Šaj pes dovakeras*. 3. nezm. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1998. ISBN 80-7067-905-0. s. 71

114 Tamtéž.

115 ŠOTOLOVÁ, E., *Vzdělávání Romů*, s. 30

116 Tamtéž.

rozdíl od starých slov nestabilní. Jedná se o slova, jež byla přijímána, jak Romové postupovali z jednoho jazykového prostředí do dalších.¹¹⁷

V našem případě se jedná o výpůjčky z češtiny. Klíčovým zlomem byla doba po druhé světové válce, kdy slovenští Romové přicházeli do Čech a museli si tak osvojit češtinu. Nicméně to byli lidé převážně manuálně pracující, tudíž měli velmi nízké vzdělání, ba dokonce žádné. Přestože mluvili spíše romsky, slovensky nebo maďarsky, tak češtině rozuměli.¹¹⁸ Osvojování jazyka probíhalo „za běhu“ od jejich českých sousedů a kolegů. Těmito sousedy byli příslušníci nízkých sociálních vrstev, a tak tato čeština se nerovnalala češtině středních a vyšších sociálních vrstev.¹¹⁹ Rozdílnost se projevovala ve výrazně omezenějším jazykovém kódu, tj. v malé slovní zásobě, používání jednoduchých vět a problémech verbalizovat své myšlenky.¹²⁰ Otázkou však zůstává, proč romští rodiče své děti neučili mluvit svým mateřským jazykem. Té „správné“ češtině se mohli naučit od učitelů či kamarádů. Lze předpokládat, že romští rodiče chtěli, aby se jejich děti začlenily do společnosti co nejrychleji.¹²¹ Navíc v minulosti i nyní Romové slýchávají větu typu „*když žijí v Čechách, at' mluví česky.*“ Čeština nebyla průměrným standardem a jednalo se spíše o „poromštělou“ češtinu. Vytvořili tak romský etnoлект češtiny. Hübschmannová tento jev charakterizuje následovně: „*Romský etnoлект češtiny je česká fonetika poznamenaná romskou výslovností, jsou to gramatické modely a sémantická pole romských slov vyjadřované českými výrazovými prostředky.*“¹²² Rom sice hovoří česky, ale do svého projevu přenáší struktury romštiny. Může se to projevit například tím, že dává přízvuk na jinou slabiku, či přenáší nějaké fonologická specifika.

V romském etnolektu češtiny se projevuje interference, již se rozumí vzájemné střetávání a ovlivnění dvou oblastí. V našem kontextu pojednáváme o interferenci češtiny do romštiny, a tím se budeme v následující části textu zabývat. Hübschmannová rozděluje interferenci do čtyř okruhů – fonetická a lexikální, gramatická, sémanticko-lexikální a stylistická.¹²³

117 Tamtéž.

118 BOŘKOVCOVÁ, Marie, et. al, Romský etnoлект češtiny – jak překonávat jazykovou bariéru u dítěte. *Člověk v tísni* [online]. 2013 [2021-11-20]. s. 54. Dostupné z: <https://www.clovekvtisni.cz/maji-na-to-122pub>

119 Tamtéž.

120 Tamtéž.

121 Tamtéž.

122 HÜBSCHMANNOVÁ, M., *Šaj pes dovakeras*, s. 71

123 HÜBSCHMANNOVÁ, M., *Šaj pes dovakeras*, s. 73

a) Fonetická a lexikální oblast

Ve fonetice češtiny a romštiny nenalezneme markantní rozdíly. Přesto se však nějaké výjimky najdou. V oblasti hlásek je nutné zmínit, že romština má některé aspirované hlásky, které mají své protikladné, neaspirované. Mezi ně patří *č – čh*, *k – kh*, *t – th*.¹²⁴ Při nedodržení rozdílu ve výslovnosti může dojít k nedorozuměním.

Dalším specifikem romštiny je hláska *dž*, která se v české abecedě nevyskytuje, nicméně ji najdeme v původních českých slovech, jako jsou *džbán* a *džber*.¹²⁵ V romštině se tato hláska objevuje často. Kupříkladu *dža!* - *jdi!*, *dživ!* - *žij*, *džuv!* - *veš*.¹²⁶

Naopak romština nemá české *ř*.¹²⁷ Může se stát, že ho romský žák zamění za *ž*. Jako příklady lze uvést *říká* → *žiká*, *dřevo* → *dževo*, *břicho* → *bžicho* apod. Slovenští Romové mohou mít problém s dvojhláskami *au* a *ou*, jak v mluvené, tak v psané formě.¹²⁸ Z tohoto důvodu můžeme v sešitech dětí najít například tyto chyby: *s maminké*, *avtobus*, či *má bovli na hlavě*.¹²⁹ Jejich další problém může souviset s používáním souhláskových seskupení, jež v romštině neexistují. V tomto případě mluvíme o vz- (např. *vzlétnout*, *vzbouřit se* a *vzklíčit*).¹³⁰

Mluvený projev romského žáka může být rozdílný z hlediska nepřesné výslovnosti dvojhlásek (*ou* a *au*), souhlásky *ř* a vícečetných souhláskových uskupení, ale i z hlediska přízvuku (v romštině se nachází na předposlední slabice) a intonace.¹³¹ Je samozřejmé, že mluvená a psaná forma projevu romského žáka nemůže být srovnávána s dětmi českými. Romský žák má v této oblasti značné problémy, které může překonat s pomocí učitele.¹³²

b) Gramatická oblast

Přestože v oblasti fonetiky nenalezneme velké odlišnosti mezi češtinou a romštinou, u gramatiky tomu tak není. Zdroj chyb u romských dětí může být

124 ŠOTOLOVÁ, E., *Vzdělávání Romů*, s. 32

125 Tamtéž.

126 HÜBSCHMANNOVÁ, M., *Šaj pes dovakeras*, s. 74

127 BOŘKOVCOVÁ, M. et. al, *Romský etnolekt češtiny*, s. 55

128 ŠOTOLOVÁ, E., pozn. 20, s. 32

129 BOŘKOVCOVÁ, M. et. al, *Romský etnolekt češtiny*, s. 55

130 HÜBSCHMANNOVÁ, M., *Šaj pes dovakeras*, s. 75

131 Tamtéž.

132 ŠOTOLOVÁ, E., *Vzdělávání Romů*, s. 32

zapříčiněn tím, že romšтина má o jeden slovní druh (člen) a pád (ablativ) více.¹³³ Naproti tomu, v romštině existují pouze dva rody, a tj. mužský a ženský, které nahrazují rod střední. Ablativ zase vyjadřuje vztah „od“, „z“.¹³⁴

Časoprostorové vztahy vyjadřují nejen pády, ale i předložky. Romštinu od češtiny odlišuje používání předložky „s, se“. Romové tyto předložky neumí používat a místo toho používají sedmý pád. Nicméně může dojít ke dvojímu typu chybování. Prvním z nich je, že romský žák přenáší vlastní gramatické kategorie do druhého jazyka, například *šla mym bráchou do kina*.¹³⁵ Na příkladu lze jednoduše prezentovat používání sedmého pádu místo předložky „s“. V druhém typu chybování romský žák může užít model cizího jazyka tam, kde se výjimečně neužívá, kupříkladu *bojím se jít s lesem, bouchni do toho se kladivem*. Rom nemůže vědět, že předložky „s, se“ se nepiší vždy.¹³⁶

Dalším specifickým druhem v oblasti gramatiky jsou podstatná jména. I s nimi mívá řada romských žáků problém. Tyto problémy se vyskytují v přiřazení správného rodu. Jak již bylo výše řečeno, romský žák užívá rod mužský či ženský k vyjádření rodu středního.¹³⁷

Z hlediska přídavných jmen stojí za zmínku problémy ve vyjadřování slov velký a malý. Obě slova jsou obvykle používána nesprávně na vlastnosti, které se pojí s jinými přídavnými jmény. Přídavné jméno *velký (baro)* má několik významů – *dlouhý, hluboký, vysoký*.¹³⁸ Přestože tato slova v romštině existují, Romové je používají omezeně. V důsledku tohoto rozdílu může romský žák chybně říkat například: „*Jé, ta má ale velký vlasy*“.¹³⁹

Interference v číslovkách se projevuje tak, že Romové je vážou s jiným pádem, než je tomu tak v češtině. Navíc nerozlišují ženský a mužský rod. Mohou tak vznikat chyby příkladu: „*Mám dva bráchy, dva ségry. My šest bráchové. Pět rodiny. My jsme doma pět*“.¹⁴⁰ Z uvedených příkladů lze vyčíst, že místo druhého pádu užívají první pád. Od číslovky pět nahoru a po neurčitých číslovkách čeština užívá druhý pád.

133 HÜBSCHMANNOVÁ, M., Šaj pes dovakeras, s. 75

134 Tamtéž.

135 ŠOTOLOVÁ, E., *Vzdělávání Romů*, s. 32

136 Tamtéž.

137 HÜBSCHMANNOVÁ, M., Šaj pes dovakeras, s. 75

138 BOŘKOVCOVÁ, M. et. al, *Romský etnolekt češtiny*, s. 56

139 Tamtéž.

140 Tamtéž.

V rovině příslovce se též naleznou nějaké odchylky. Romové zaměňují slova pomalu s potichu a kolik s jak dlouho, hodně. Příkladem může být „*Dej to pomalu! Kolik seš tedy? Už hodně.*“¹⁴¹

c) Sémanticko-lexikální oblast

Tato oblast poukazuje na mnohoznačnost významů slov. Některá slova mají kromě základního významu i další odvozené. Soubor spoluvýznamů se nazývá sémantické pole, jež se v různých jazycích liší.¹⁴² Nejlépe to lze demonstrovat na příkladech sloves:

- „*te šunel* – 1. *slyšet, poslouchat*; 2. *cítit*
- *te anel* – 1. *(při)nést*; 2. *(při)vést*; 3. *(při)vézt*
- *te džal* – 1. *jít*; 2. *jet*“¹⁴³

Romové sdružili do jednoho sémantického pole významy, které Češi nepovažují za jednotné. Musí vybrat pro překlad do češtiny ten správný význam.

d) Stylistická oblast

Jazyk se projevuje i stylem, nikoliv jen jeho zvukovou podobou a gramatikou. „*Styl je charakteristický a jednotný způsob organizace jazykového projevu, založený na výběru a využití jazykových prostředků všech plánů.*“¹⁴⁴ Výběr vhodných slov závisí na mluvní situaci, kde a s kým mluvíme. Vhodnému výběru se učíme celé dětství, kdy nám rodiče či vyučující říkají: „*Takhle nesmíš mluvit. Kde jsi tohle vzal?*“ apod. Bohužel i Romové se mohou učit nevědomě slangu a nemusí mít tušení, že to není slušná čeština, což může způsobit nedorozumění.

Jak již bylo výše řečeno, Romové se zpočátku stýkali s lidmi nízké sociální vrstvy a byli uzavřenou sociální skupinou. Jejich slovní zásoba byla výrazně chudší. Neobsahovala výrazy z různých vědních disciplín. Například romské děti znaly pouze označení těch zvířat, se kterými se běžně setkávaly, proto byla pro ně slova slon, lev, žirafa cizí.¹⁴⁵ Situace se postupně změnila a nyní se s těmito výrazy Romové běžně setkávají. Hübschmannová uvádí, že výrazným zlomem byl rok 1989, kdy Romové

141 Tamtéž.

142 HÜBSCHMANNOVÁ, M., Šaj pes dovakeras, s. 75

143 BOŘKOVCOVÁ, M. et. al, *Romský etnolekt češtiny*, s. 56

144 HÜBSCHMANNOVÁ, M., Šaj pes dovakeras, s. 96

145 ŠOTOLOVÁ, E., *Vzdělávání Romů*, s. 34

dostali oficiální možnost pěstovat svůj jazyk a kulturu.¹⁴⁶ Tato možnost však přišla déle, což způsobilo rozvrat romštiny i rozvrat v postojích k jazyku a kultuře. Romštině chyběla její spisovná forma i psaná romština. Ta se začala v hojnější míře objevovat teprve na stránkách nepravidelně vycházejícího zpravodaje *Romano l'il* vydávaného od roku 1969.¹⁴⁷ Ukázalo se, že romštinou je možné psát jako každým jiným jazykem.

4.1.2 Možnosti nápravy romského etnolektu češtiny

Klíčové je si uvědomit, že chyby, kterých se romští žáci dopouštějí, nepramení z jejich „lenosti“ či mentální retardace.¹⁴⁸ Avšak mají svůj původ a je žádoucí s nimi pracovat. Největší možností učitele/učitelky je využití různých metod, které se pokusí tyto chyby omezit, nikoli prohloubit ignorováním či upozorňováním na ně.

Oblast fonetiky lze rozvíjet poslechovými metodami. Vyučující může ve svých hodinách využívat písničky, básničky, ve kterých lze slyšet melodii, intonaci a rytmus.¹⁴⁹ Oblast gramatickou lze rozvíjet metodami názornými.¹⁵⁰ Názornost je velmi důležitá, aby si dítě mohlo pojem, na který není možnosti si sáhnout či ho cítit, s něčím spojit. Může si tak vytvořit mnemotechnickou pomůcku na příště. Problémem však je učivo druhého stupně, ve kterém se objevují abstraktní pojmy. Řešením je tyto pojmy jednoduše vysvětlit a spojit se skutečností, kterou žák zná. Součástí toho by mělo být i ověření porozumění. Nikoli však otázkou „*rozumíš tomu?*“, ale využít nějaké rozvádějící otázky. V oblasti rozšíření slovní zásoby je namístě využít celou řadu materiálů. Důležité jsou názorné materiály, jako jsou například obrázky.¹⁵¹

Naproti tomu stojí značná rizika, se kterými by měl/a učitel/učitelka počítat. Jedním z těchto rizik je posměch ostatních spolužáků a spolužaček. Vyučující by měl nejprve zjistit, jaké je klima ve školní třídě, jaké místo zde žák zaujímá, dříve, než ho během hodiny bude upozorňovat na chyby. Nápomocné může být ostatním členům třídy srozumitelně vysvětlit, že příčinou chyb jejich spolužáka/spolužačky jsou výrazy, které nezná. Jednoduchým vysvětlením může být: „*Prarodiče či rodiče vašeho spolužáka žili tam a tam a hovořili tím a tím jazykem, čeština pro ně tudíž není mateřským jazykem,*

146 HÜBSCHMANNOVÁ, M., Šaj pes dovakeras, s. 75

147 HÜBSCHMANNOVÁ, M., Šaj pes dovakeras, s. 98

148 BOŘKOVCOVÁ, M. et al., *Romský etnolekt češtiny*, s. 59

149 Tamtéž.

150 BOŘKOVCOVÁ, M. et al., *Romský etnolekt češtiny*, s. 60

151 Tamtéž.

a proto se X někdy dopouští chyb.“¹⁵² Tímto může pomoci i jiným minoritám ve školní třídě.

Romskému žákovi může pomoci i diskuze o tom, jak doma říkají některým věcem, kterým ostatní moc nerozumí. Například *čutora – flaška na pití* nebo *šufánek – plastová krabička na jídlo*. Třída tímto způsobem zjistí, že jazykové rozdíly jsou i mezi samotnými dětmi, jejichž mateřský jazyk je čeština. Ve školní třídě mohou sedět děti, jejichž rodiče či jiní příbuzní pocházejí z Moravy, Slezska, nebo naopak z Čech. Etnolektní mluvčí tak budou součástí kontinua mnoha podob češtiny, ne mimo její hranice.¹⁵³

4.2 Odlišnosti v kognitivních procesech

Kromě jazykové bariéry, znevýhodňující romského žáka, existují i jiné rysy osobnosti. Ve školní praxi se tak projevují odlišné vzorce chování a jednání romských žáků. V následující části si tyto odlišnosti vymežíme. Jedná se především o rysy osobnosti dítěte ze sociálně znevýhodňujícího prostředí.

Jedním z nich je **pozornost**. Proces učení vyžaduje pozornost žáků. Romští žáci mívají slabou pozornost, hůře se soustředí, tudíž potřebují častěji přestávky.¹⁵⁴ Během přestávky si mohou zacvičit nebo jen bez soustředění odpočívat. Nicméně časté přestávky jsou občas v jedné vyučovací hodině až nereálné, proto vyučující musí využít i jiné možnosti, které podporují udržování pozornosti. Jsou jimi například pohyb, barva prostředí, pestrost aktivit, ojedinelost či atraktivnost tématu.¹⁵⁵

Pomalejší tempo učení určuje nejen pozornost, ale i **paměť**. Ta může být méně výkonná. Stejně jako neromské děti se romští žáci nové poznatky učí pomalu, proto je nutné, aby vyučující dbal na procvičování a upevňování látky. Nejlépe, pokud příklady, vzory a procvičování se uskutečňují na živých, konkrétních dějích a událostech z jejich každodenního života.¹⁵⁶

Pro romské žáky je typická zvýšená **emocionalita**. Ta je specifická svou vzrušivostí, impulzivitou a výbušností. Romské děti ze sociálně znevýhodňujícího

152 BOŘKOVCOVÁ, M. et al., *Romský etnolekt češtiny*, s. 60

153 BOŘKOVCOVÁ, M. et al., *Romský etnolekt češtiny*, s. 61

154 LECHTA, V., *Základy inkluzivní pedagogiky*, s. 387

155 Tamtéž.

156 LECHTA, V., *Základy inkluzivní pedagogiky*, s. 388

prostředí jsou spíše labilní, neurotické, bojácné, nebo naopak agresivní a výbušné.¹⁵⁷ I Trochtová konstatuje, že emocionální nezralost romských dětí se projevuje v několika sférách:

1. „*City bývají často neadekvátní, neproporcionální svou dynamikou. Emocionální prožívání je bouřlivé a často zachází do afektů.*
2. *Častým jevem jsou egocentrické emoce – dobré je to, co je příjemné.*
3. *Postrádají intelektuální city – potřeby poznávání, zájmu o poznatky, nadšení či hloubavosti.*“¹⁵⁸

Vyučující musí k romským žákům přistupovat citlivě a získat si jejich důvěru, aby vytvořili takové prostředí, ve kterém se budou romští žáci cítit bezpečně.

Další odlišností může být **myšlení**. Z hlediska kognitivního vývoje podle švýcarského vývojového psychologa Jeana Piageta romské děti zvládají myšlenkové operace až do stadia konkrétních operací, tj. zhruba do čtvrtého až pátého stadia, avšak jako děti majoritní společnosti mají problémy v přechodě do stadia formálních operací.¹⁵⁹ Někteří romští žáci se mohou potýkat s problémem abstraktně přemýšlet. Myšlení těchto dětí může být velmi konkrétní, především na základě specifík romského jazyka, tj. nedostatkem obecných pojmů.¹⁶⁰ „*Myslet můžeme jen prostřednictvím pojmů. Čím víc je děti ovládají, tím kvalitnější může být jejich myšlení.*“¹⁶¹ Tím, že mnoho romských žáků čelí jazykové bariéře, může se tato vada projevit i v myšlení. Řešením snížené schopnosti generalizace může být užívání obrázků pro lepší představivost a příkladů, které lze využít v reálném životě. Navíc podle Klímy může být myšlení romských dětí emotivní, tudíž je motivováno na bezprostřední užitek a prožívání.¹⁶² Jakmile jim to nepřinese osobní zisk, tak nemají zájem cokoli z toho poznávat.¹⁶³

Jak již bylo výše nastíněno, školní úspěšnost romských žáků ze sociálně znevýhodňujícího prostředí může být ovlivněna jejich **vůlí**. Děti obecně nejsou vybaveny trpělivostí, vytrvalostí nebo svědomitostí. Romští žáci stejně jako jejich rodiče jsou ke škole nedůvěřiví, což může jejich svědomitost zeslabit. Oslabená vůle se

157 LECHTA, V., *Základy inkluzivní pedagogiky*, s. 389

158 Trochtová in LECHTA, V., *Základy inkluzivní pedagogiky*, s. 68

159 HORŇÁK, L., *Rómsky žiak v škole*, s. 65

160 HORŇÁK, L., *Rómsky žiak v škole*, s. 66

161 LECHTA, V., *Základy inkluzivní pedagogiky*, s. 389

162 Klíma in LECHTA, V., *Základy inkluzivní pedagogiky*, s. 388

163 LECHTA, V., *Základy inkluzivní pedagogiky*, s. 389

rovněž projevuje obvykle v jejich nerozhodnosti, nesamostatnosti a slabou vytrvalostí.¹⁶⁴ Jakýmkoliv překážkám se raději vyhnou, než aby je překonali. Lze předpokládat, že zmíněná nesamostatnost může být problémem při individuální práci během vyučování.

Někteří romští žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí mohou být hraví, **temperamentní**, hluční a obtížněji se mohou přizpůsobovat školnímu pořádku.¹⁶⁵ V rodině se často nemusí podrobovat stanovenému dennímu režimu, tudíž dodržování školního režimu, na který nebyl romský žák zvyklý, nemusí být pro něho snadné.¹⁶⁶ Vyučující se může setkat s jejich vzdorovitostí, případně agresivitou. Rovněž mohou být urážliví, nicméně jim uraženost příliš dlouho netrvá. Jejich živější temperament se odráží především v komunikaci ve formě nadávek a gest.¹⁶⁷

V rámci **motivace** ke vzdělávání lze konstatovat, že v hodnotové orientaci některých Romů vzdělání nehraje zásadní roli. Romové jsou spíše orientováni na materiální blahobyt, aby se vyrovnali ostatnímu obyvatelstvu.¹⁶⁸ Nicméně zásadní roli hraje i romská rodina, která je nedůvěřivá vůči škole, což nevědomě přenáší i na dítě. Nejúčinnější motivace je krátká a ta, která se týká jejich každodenního života. Vyšší motivovanost romských žáků může být zajištěna materiální odměnou vzhledem k jejich materiální orientaci, například bonbonem.¹⁶⁹

Specifické je **vnímání dimenze času**. Romové nevnímají čas lineárně, avšak žijí pouze přítomností.¹⁷⁰ Minulost a budoucnost jsou na okraji. Zatímco majorita vzpomíná, Romové si zpřítomňují minulost i se souvisejícími emocemi.¹⁷¹ Pokud někdo jednou, byť nechtěně, ublížil Romovi, nikdy si nezíská jeho důvěru.¹⁷² Romové se o budoucnost příliš nestarají, ale věří, že bude lépe, proto může být velmi těžké motivovat romské děti do další vzdělávací dráhy.¹⁷³

V prvních ročnících musí bojovat s potížemi se psaním. Velmi málo romských dětí prochází mateřskou školou a výchova v romské rodině není dostatečnou přípravou

164 VÁGNEROVÁ, Marie, Jaroslav ŠTURMA a Petr KLÍMA. *Patopsychologie dítěte pro speciální pedagogii*. 2., přeprac. vyd. (v SPN 1. vyd.). Praha: SPN, 1988. s. 177

165 LECHTA, V., *Základy inkluzivní pedagogiky*, s. 390

166 KALEJA, M., *Romové a škola versus rodiče a žáci*, s. 57

167 LECHTA, V., *Základy inkluzivní pedagogiky*, s. 390

168 ŠOTOLOVÁ, E., *Vzdělávání Romů*, s. 51

169 LECHTA, V., *Základy inkluzivní pedagogiky*, s. 390

170 ŠIŠKOVÁ, T., *Výchova k toleranci a rasismu*, s. 160

171 Tamtéž.

172 Tamtéž.

173 LECHTA, V., *Základy inkluzivní pedagogiky*, s. 390

na povinnou školní docházku.¹⁷⁴ V rodinách s nízkým socioekonomickým statusem mohou chybět předměty pomáhající rozvíjet jemnou motoriku. Romské děti často postrádají tužky, papíry, omalovánky, doplňovačky apod.¹⁷⁵ Přestože mají přiměřený rozvoj hrubé motoriky, neumí správně uchopit lžičku, zavázat tkaničky na botách, uchopit tužku, při psaní neumí dodržet směr psaní a velikost vzoru.¹⁷⁶

4.3 Rodina jako determinující činitel školní úspěšnosti

*„Bibacht, te manuš čoro, mek goreder bibacht, te hino korkoro.“
„Je neštěstí, je-li člověk chudý, ale ještě větší neštěstí je, je-li sám.“¹⁷⁷*

Jazykový handicap i psychické odlišnosti jsou ovlivněny i prostředím, ve kterém romské dítě vyrůstá, tj. rodině. Pro romské společenství má rodina zásadní význam. Je základem pro vytvoření romské identity, kdy Rom se s rodinou identifikuje. Stává se její součástí, přijímá její přísná pravidla, kulturní a etické normy.¹⁷⁸

Charakteristickými rysy romské rodiny se zabývala a zabývá řada sociologů, etnologů, psychologů, pedagogů, antropologů či lékařů.¹⁷⁹ Hübschmannová rozděluje romské rodiny do třech skupin podle způsobu života:

1. *„Rodiny, které jsou společensky integrované, žijí uspořádaným životem a děti posílají pravidelně do školy.“*
2. *Rodiny, které zatím nepřijali běžně uznávané společenské normy, získávají základní hygienické a pracovní návyky, ale pracují bez kvalifikace a děti do školy posílají nepravidelně.*
3. *Rodiny nejzaostalejší, které nemají zájem o změnu svého života a postavení ve společnosti. Navíc nemají velký zájem posílat své děti do školy.“¹⁸⁰*

174 ŘÍČAN, P., *S Romy žít budeme*, s. 115

175 Tamtéž.

176 LECHTA, V., *Základy inkluzivní pedagogiky*, s. 391

177 ŠÍŠKOVÁ, T., *Menšiny a migranti v České republice*, s. 137

178 Tamtéž.

179 HORŇÁK, L., *Rómsky žiak v škole*, s. 95

180 Hübschmannová in HORŇÁK, *Rómsky žiak v škole*, s. 95

Předmětem naší práce jsou především rodiny druhého a třetího typu, jelikož neposkytují svým dětem vyhovující prostředí a vhodné podmínky pro vzdělávání.

Romové nežijí samotářským životem. Tradiční romské rodiny jsou početné. Dominantní postavení má muž.¹⁸¹ Můžeme říci, že rodina je značně patriarchální. Tento model je značně podobný indickému, což nejspíše souvisí s historií příchodu Romů. Hlavním úkolem muže v romské rodině je zajistit ostatním členům rodiny ekonomické zázemí, zatímco žena/matka má za povinnost výchovu dětí.¹⁸²

Vztahy uvnitř rodiny nejsou rovnocenné. Děti nemají stejné postavení. Každé z dětí plní svou roli. Vztahy sourozenců jsou pozitivní a respektují nejstarší sourozence jako autoritu s výsadním postavením v rodinné hierarchii.¹⁸³ Z pohledu příslušníků majoritní společnosti jim jsou připisovány kompetence, které obvykle přísluší rodičům.

4.3.1 Specifika výchovy a její vliv na školní úspěšnost

Výchovné postoje romských rodičů se odlišují od neromských rodičů. Při výchově romští rodiče více respektují přání a pocity dětí, kupříkladu nechodí spát, když o tom rozhodnou rodiče, ale když se samy cítí unavené.¹⁸⁴

Romské děti jsou vychovávány tak, aby se nebály povědět svou myšlenku a nečekat na udělení slova.¹⁸⁵ Většinou hovoří bez vyzvání, kdykoliv chtějí. Tento vzorec chování se jim může zdát přirozený, ale ve školním prostředí jim toto chování může způsobit nedorozumění v komunikaci. Vyučující či tříde se mohou jevit jako drzé až nevychované.

Romským dětem často chybí i denní režim. Škola je strukturovaným systémem z časového hlediska i obsahu žádoucí či tolerované činnosti.¹⁸⁶ Do školy se musí přicházet a odcházet v určitý čas. Ovšem v tom se zkušenosti romských dětí od svých spolužáků z majoritní společnosti liší. Škola, respektive dodržování určitého režimu, je pro romské dítě značnou zátěží.¹⁸⁷ Mezi projevy chybějícího režimu mohou patřit pozdější příchody do školy, případně záškoláctví.

181 HORŇÁK, L., *Rómsky žiak v škole*, s. 95

182 Tamtéž.

183 ŠIŠKOVÁ, T., *Menšiny a migranti v České republice*, s. 140

184 ŠIŠKOVÁ, T., *Menšiny a migranti v České republice*, s. 139

185 HORŇÁK, L., *Rómsky žiak v škole*, s. 102

186 HORŇÁK, L., *Rómsky žiak v škole*, s. 109

187 Tamtéž.

S plněním režimu souvisí i návyky disciplíny a pořádku. Romská rodina i škola mohou odlišně chápat, co jsou disciplína a pořádek. Romským dětem to může přivodit nemalé komplikace v adaptaci na školní prostředí. Horňák hovoří o tom, že výsledkem je neschopnost podřídit se nepříjemným povinnostem, malá odolnost vůči stresu, neschopnost udržet pozornost ve škole a nepravidelná příprava do školy.¹⁸⁸

Školní úspěšnost romského žáka může též ovlivnit výchova, která se vyznačuje kolektivismem.¹⁸⁹ Romské dítě není vedeno k individualitě, zodpovědnosti samo za sebe. Tento aspekt výchovy může ztížit individuální práci v hodině, kdy žák nebude schopen pracovat samostatně. V rodině je zvyklý na spolupráci a kolektivní odpovědnost. Navíc nemá potřebu vlastní individuální životní ambice, a to poznamenává školní práci a budoucí profesní orientaci.¹⁹⁰ Kolektivismus se promítá i do vlastnictví. V tradiční romské rodině se vyznačuje v tom, že dítě nemá svůj vlastní kout a věci, které by byly jen jeho.¹⁹¹ Vše je ve společném vlastnictví. Může se stát, že si vytvoří negativní vztah k soukromému vlastnictví. To může ovlivnit jejich vztah k učebním pomůckám, protože je nepovažují za svůj majetek. Nemusí shledávat za důležité je chránit a udržovat.

4.3.2 Socioekonomický a sociokulturní status rodiny

Jedním z činitelů, které ovlivňují školní úspěšnost romského žáka, je socioekonomický status rodiny. Helus tvrdí, že základ statusu tvoří sociální vrstva, ke které jedinec přináleží na základě prestiže svého povolání, příjmu a vzdělání.¹⁹² Romští rodiče často nenaplnují tyto složky, což může ovlivnit jejich děti.

Helus konstatuje, že existuje vysoká korelace mezi školní úspěšností a vzdělaností úrovní rodičů.¹⁹³ Můžeme tedy soudit, že děti, jejichž rodiče dosáhli nízkého vzdělání, jsou znevýhodněny ve vyšším studiu. Romové mají oproti obyvatelům majoritní společnosti nižší dosažené vzdělání.¹⁹⁴ Nízká úroveň vzdělanosti rodičů může žáky demotivovat. Navíc výzkumy bylo zjištěno, že romské děti oproti

188 HORŇÁK, L., *Rómsky žiak v škole*, s. 108

189 ŘÍČAN, P., *S Romy žít budeme*, s. 113

190 HORŇÁK, L., *Rómsky žiak v škole*, s. 109

191 ŘÍČAN, P., *S Romy žít budeme*, s. 113

192 HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4674-6. s. 241

193 Tamtéž.

194 NAVRÁTIL, P., *Romové v české společnosti*, s. 65

ostatním častěji propadají a ukončují školní docházku v nižším ročníku.¹⁹⁵ Nekvalifikovaní Romové poté mají významně omezené možnosti při výběru zaměstnání. Někteří z nich poté zůstávají dlouhodobě bez zaměstnání. Bez kvalitního příjmu, povolání a vzdělání romských rodičů, může mít romské dítě nesnáze ve vzdělávacím procesu.

Školský systém v sobě nese výraznou ekonomickou zátěž pro některé romské rodiny na pomůcky, výlety, školné apod. Navíc někteří obývají byty nižších kategorií a menší, než skutečně potřebují.¹⁹⁶ Romští žáci tak nemají vhodné prostorové podmínky na přípravu do školy.

Pro chudší rodiny může být školné v mateřských školách výrazné zatížení rodinného rozpočtu, a proto z těchto důvodů romské děti nenavštěvují mateřské školy.¹⁹⁷ Jejich rodiče je však neumí dostatečně připravit na vstup do základní školy. Podmínky v mateřské škole jsou odlišné od podmínek v rodinném prostředí. V rodině romské dítě zřídka získává zkušenost s knížkou, hračkami, papírem, omalovánkami, hádankami, kvízy, stavebnicemi či doplňovačkami.¹⁹⁸ Vybavenost domácností těmito pomůckami souvisí se sociokulturním statusem rodiny. Specifický je i životní styl romských rodičů. Většina z nich nenavštěvuje kulturní památky (například muzea, hrady, zámky, divadla, kina apod.), sportovní zařízení a nezúčastňují se ani sportovních akcí.¹⁹⁹ Taktéž si rodiče často nemusí uvědomovat odlišné kulturní vzorce majoritní společnosti. Při vzájemné interakci s příslušníky majority užívají etnické kulturní prvky, kterým nemusí být porozuměno.²⁰⁰ Výsledkem může být nepříjemné nedorozumění.

4.3.3 Vztah romských rodičů ke škole

Pokud romské dítě žije v demotivujícím a nepodporujícím prostředí, těžko bude mít pozitivní vztah ke škole. Někteří romští rodiče soudí, že vzdělávání je v rukou školské instituce a jejich podíl není potřeba. Odpovědnost přenáší na školu. Někteří romští rodiče mohou dokonce shledávat nebezpečí ve vzdělání.²⁰¹ Romské dítě potlačuje svá specifika a své romské rodině se oddaluje. Navíc na školu nahlíží jako na

195 ŠOTOLOVÁ, E., *Vzdělávání Romů*, s. 51

196 ŘÍČAN, P., *S Romy žít budeme*, s. 35

197 Tamtéž.

198 NAVRÁTIL, P., *Romové v české společnosti*, s. 111

199 KALEJA, M., *Mluvme o Romech*, s. 114

200 KALEJA, M., *Mluvme o Romech*, s. 116

201 ŘÍČAN, P., *S Romy žít budeme*, s. 109

represivní, „bílou“ instituci a mají k ní značnou nedůvěru, která se přenáší na dítě.²⁰² Diskriminace na trhu práce je značná, a tak Romové nepřikládají zásadní váhu vzdělání. Proto se může stát, že dítě má vysokou absenci, protože se mu jen nechce vstávat nebo musí hlídat mladšího sourozence.²⁰³ Někteří rodiče však do školy své děti posílají, aby neměli problémy s odborem péče o děti. Rodičovský zájem o vzdělávání jejich dětí se projevuje v prvních letech, obvykle do třetího ročníku.²⁰⁴ Postupně však jejich zájem upadá.

Postoj ke škole romských a neromských matek se odlišuje. Neromské matky se zaměřují především na výkon dítěte, zajímají je výsledky, způsob práce, slabé a silné stránky.²⁰⁵ Zatímco romským matkám záleží na tom, jak se k jejich dětem ve škole chovají.²⁰⁶ Příkladují význam chování vyučujícího k jejich dětem. Vyučující by měl preferovat aktuální přání a potřeby žáka. Negativní reakce romských dětí na vyučujícího může vyvolat řadu konfliktů mezi rodiči a školou. Obecně se postoj romských rodičů dá charakterizovat následovně: „škola by se měla prízpůsobit dítěti, nikoliv dítě škole.“²⁰⁷ Vstřícnost vůči romskému dítěti by však neměla být ústupností nebo i podléháním tlaku ze strany rodičů.

202 ŘÍČAN, P., *S Romy žít budeme*, s. 109

203 KALEJA, M., *Mluvme o Romech*, s. 117

204 Tamtéž.

205 HORŇÁK, L., *Rómsky žiak v škole*, s. 112

206 Tamtéž.

207 Tamtéž.

5 Učitel romského žáka

Významnou roli při výchově a vzdělávání plní učitel. „*Učitel je pedagogickou osobností, která svými postoji, svým jednáním, svou přesvědčivostí je dítěti tím nejučinnějším podnětem, aby se také jako osobnost rozvíjelo.*“²⁰⁸ Může tedy nakládat se svou mocí ovlivňovat vývoj dítěte, a to jak pozitivním, tak i negativním směrem. Rodiče často svým dětem neposkytují podnětné vzory směřující k vzdělávání, nemotivují je k pokračování své vzdělanostní dráhy.²⁰⁹ V mnohých případech žák žije v nefungující rodině a funkci rodiče tak zastává v jisté míře učitel. Stává se motivačním činitelem, ale i facilitátorem podporujícím rozvoj žáků.²¹⁰ Z tohoto důvodu se následující kapitola věnuje osobnosti učitele, jeho kompetencím, percepčně postojovým orientacím a vztahu s rodiči.

5.1 Osobnost učitele

Osobnost učitele má několik významných komponentů, které lze odhalit ve školním prostředí. Jedním z nich je psychická odolnost.²¹¹ Učitel je odolný vůči stresu, dokáže řešit problémové situace a nehroučí se. Práce s romským žákem může vyžadovat hledání jiných učebních úloh vzhledem k jeho překážkám, které mohou být pro učitele stresujícími. S tím souvisí i adaptabilita a adjustabilita.²¹² Vyučující by se měl rychle přizpůsobit nastalým situacím ve výuce. Umí vytvářet jiná alternativní řešení. Kromě toho je učitel schopen si osvojovat nové poznatky.²¹³ Učitel se musí ve svém oboru neustále vzdělávat a prohlubovat své vědomosti. V kontextu romské menšiny je nezbytné, aby se vyučující učil poznatkům o této etnické komunitě. V každém případě by učitel měl být empatický a komunikativní.²¹⁴ Empatie je obecně předpokladem úspěšné komunikace. Tím, že se učitel v hodině vcítí do problému romského žáka,

208 HELUS, Z., *Sociální psychologie pro pedagogy*, s. 230

209 KALEJA, M., *Mluvme o Romech*, s. 116

210 JEDLIČKA, Richard, Jaroslav KOŤA a Jan SLAVÍK. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0586-1. s. 60

211 DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2863-6. s. 15

212 Tamtéž.

213 Tamtéž.

214 Tamtéž.

poukáže na to, že se učitel o žáka zajímá. Navíc empatie pomáhá utvářet dobré třídní klima. Všechny výše zmíněné komponenty osobnosti učitele jsou samozřejmě žádoucí i pro učitele neromského žáka.

Při formování osobnosti učitele je důležitá jak pregraduální, tak i postgraduální příprava. V rámci pregraduální přípravy by měly být obsahem vzdělávání učitele různé oblasti zaměřené na výuku romského žáka, a sice oblasti poznatků, dovedností, hodnot a vlastností. Oblast poznatků vytváří z učitele „multikulturního učitele“.²¹⁵ Ten si osvojuje poznatky o různých kulturách, respektive o kultuře romské. Podstatné je nejen poznání této kultury, ale i poznání vztahů mezi jednotlivými kulturami a způsobů, jak spolu tyto kultury mohou komunikovat a vést dialog.²¹⁶ Oblast dovedností spočívá ve schopnosti motivovat romského žáka reprodukovat romskou kulturu dále.²¹⁷ Přestože se romští žáci musí adaptovat na školní podmínky majoritní společnosti, neměli by potlačovat svou kulturu. V oblasti hodnot má význam vytvoření pozitivních vztahů učitele k romskému žákovi.²¹⁸ Vyučující si vytvoří pozitivní vztah tím, že se o žáka bude zajímat, bude ho motivovat a podporovat. Z pozorování atmosféry na školách i z přístupů učitelů zaznívá, že práce s romskými dětmi bývá v mnohých případech považovaná za zbytečnou.²¹⁹ Je potřeba, aby si byl učitel ve výuce vědom, že učí dítě jiné národnosti. V oblasti vlastností jsou důležité již zmíněná empatie, spravedlnost a respekt k romské kultuře.

5.2 Kompetence učitele

Termín kompetence obecně představuje schopnost, způsobilost, předpoklad k výkonu profese, činnosti.²²⁰ V kontextu učitelské profese se nabývají studiem, které budoucí učitelé musí absolvovat. Průcha konstatuje, že je důležité to, jak je daný pracovník osobnostně vybaven pro vykonávání činností učitele.²²¹ Kromě obecných kompetencí jako například kompetence oborově-předmětová nebo sebereflexivní, jsou potřebné kompetence pro učitele romských žáků.

215 BALVÍN, Jaroslav. *Romové a jejich učitelé: 12. setkání Hnutí R v Květušíně: 27.-28. listopadu 1998.* Ústí nad Labem: Hnutí R, 1999. setkání Hnutí R. ISBN 80-902461-1-7. s. 51

216 Tamtéž.

217 Tamtéž.

218 BALVÍN, J., *Romové a jejich učitelé*, s. 52

219 Tamtéž.

220 KALEJA, Martin. *Romové a škola versus rodiče a žáci.* Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7368-943-8. s. 62

221 Průcha in KALEJA, M., *Romové a škola versus rodiče a žáci*, s. 62

První z nich je *znalost etnika*.²²² Tím, že učitel zná základní informace o etniku, tak dokáže přihlížet k jejich specifikům. Vyučující je blíže ke komunitě více než vyučující, který se o dané etnikum vůbec nezajímá.

Druhou kompetencí je *znalost základů jazyka minoritní společnosti*.²²³ Romský jazyk, respektive romský etnolekt češtiny se promítá do výuky a může způsobit těžkosti. Lingvistické potíže nalezneme v oblasti fonetické a lexikální, gramatické, sémanticko-lexikální a stylistické. Znalost této jazykové bariéry může učiteli napomoci pochopit chybování romských žáků v hodinách českého jazyka či cizích jazyků. Jazyková překážka se však promítá i do nejazykových předmětů.

Třetí z nich je *ochota poskytnout primární poznatky o kultuře etnika*.²²⁴ Během školní docházky se romští žáci málo setkávají s vyučujícím, který by jim nabídl poznatky o romské historii, kultuře a jazyku. Například, pokud učitel zpívá v hudební výchově romskou píseň, ukazuje žákům, jak si romské kultury váží a zároveň tak buduje interkulturní vztahy mezi žáky ve školní třídě.²²⁵

Další z kompetencí romského učitele je *přísná spravedlnost vůči všem*.²²⁶ Vyučující musí se všemi žáky jednat spravedlivě, což obecně oceňují i neromští žáci. V případě hodnocení je nutné nastavit jasná kritéria. Žáci by neměli nabýt pocitu, že jsou diskriminováni.

Pátá kompetence je *prosociální charakter řešení výchovně vzdělávacích problémů*.²²⁷ Výchovné problémy žáků jsou často řešeny represivně, tj. zákazy a omezení. Tresty však nevedou k efektivnímu řešení těchto problémů. Prosociální charakter řešení obtíží znamená navázat opravdovou, upřímnou komunikaci se žákem.²²⁸ Je potřeba konfliktní situace řešit, otevřeně a v maximálním klidu o nich hovořit. Nejlépe však mimo třídní kolektiv. Žák by měl mít dostatek prostoru k vyjádření svých názorů a emocí. K vytvoření pozitivního vztahu může učitel využít pomoci i jiného pedagogického pracovníka.²²⁹

222 KALEJA, M., *Mluvme o Romech*, s. 117

223 Tamtéž.

224 Tamtéž.

225 KALEJA, M., *Romové a škola versus rodiče a žáci*, s. 64

226 KALEJA, M., *Mluvme o Romech*, s. 117

227 Tamtéž.

228 KALEJA, M., *Romové a škola versus rodiče a žáci*, s. 65

229 Tamtéž.

Poslední kompetencí je *citlivá komunikace s rodiči*.²³⁰ Učitel by měl s rodiči jednat citlivě. Na začátku budování vztahu s rodiči je lepší nehodnotit žáka negativně. Poté, co učitel naváže partnerský kontakt s rodiči, může se na ně případně obrátit s prosbou o nápravu chování žáka.²³¹ V tomto momentě rodič již předpokládá, že učitelovi se jedná o dobro dítěte.

5.3 Mechanismy zkreslující vnímání romských žáků

Stává se, že naše vnímání osob není zpravidla neutrální a nestranné. I vyučující často podléhají tzv. haló efektu. Helus tímto termínem označuje „*mimoděčné podléhání sklonu orientovat se ve svém jednání s druhým člověkem podle jeho dílčích vlastností, projevů či vzhledových charakteristik, které vystoupily natolik do popředí, že významně ovlivňují celkový dojem z tohoto člověka, ovlivňují i postoje k němu a jednání s ním.*“²³² Z uvedené definice vyplývá, že máme tendenci posuzovat druhé na základě našeho prvotního pocitu z nich. Na tomto podkladě si dotváříme charakteristiky tím, že jim připisujeme další vlastnosti, které nemusí podle prvního dojmu být pozitivní. Právě u romských žáků je haló efekt nebezpečný, kdy přiřazujeme žáky do jedné škatulky bez ohledu na hledání jejich individuálních schopností. Za specifický případ haló efektu bývá považován efekt prvního dojmu.²³³ Znamená to, že učitelé mají tendenci posuzovat druhé na základě prvních setkání. Této tendenci podléhají zvláště mladší a nezkušení učitelé. Například z chudého a neobratného vyjadřování, ze zanedbaného vzhledu, z projevů, které vyvolávají dojem provokativnosti.²³⁴ Na základě těchto příkladů může učinit závěr, že žák bude méně schopný.

Učitelem utvořený závěr o žákovi může ovlivnit i postoj třídy k tomuto žákovi. Rovněž se však promítá i do jeho vlastního sebepojetí. Do toho, jak on sám si bude ve třídě připadat, a jak se bude projevovat. Helus tvrdí, že vznikne celý komplex vnějších a vnitřních vlivů, vpravujících děti do určité role, která prvnímu dojmu odpovídá.²³⁵ Z toho vyplývá, že dítě, které je u učitele a ve třídě považováno za méně schopné, se naučí být méně schopným.

230 KALEJA, M., *Mluvme o Romech*, s. 117

231 KALEJA, M., *Romové a škola versus rodiče a žáci*, s. 65

232 HELUS, Z., *Sociální psychologie pro pedagogy*, s. 230

233 HELUS, Z., *Sociální psychologie pro pedagogy*, s. 234

234 Tamtéž.

235 HELUS, Z., *Sociální psychologie pro pedagogy*, s. 235

Dalším případem vytváření si nesprávných úsudků o druhých jsou tzv. stereotypy. Jedná se o „komplexy vlastností, které jsou jedincům připisovány na základě jejich příslušnosti k určitým skupinám (dle národnosti, náboženství, pohlaví, povolání apod.).“²³⁶ Primárně nám pomáhají se orientovat v sociálních situacích. Při různých jednáních můžeme předpokládat reakce druhých. Zároveň však mohou být zavádějící a nebezpečné. Vyučující tak může podléhat stereotypům vytvořenými majoritní společností. Především média jsou nositelem negativních stereotypů. Ty jsou až tak zažitě, že je velmi těžké je vyvracet.²³⁷ Sami učitelé při výuce sklouzávají ke stereotypnímu myšlení. Romského žáka nepovažují za žáka, ale spíše za Roma, který je nositelem vytvořených stereotypů, jako jsou například lenost, agresivita a kriminalita.²³⁸ Vyučující často toto škatulkování podporují, když hovoří o romském žákovi, který se jako Rom nechová, protože je tichý a má dobré známky.²³⁹ Jakmile nezapadá do vytvořené škatulky, tak není typickým Romem, kterého většinou charakterizují výše zmíněné vlastnosti. V zásadě to popírá existenci slušného Roma, protože za Roma je považován pouze ten jedinec, který odpovídá naší stereotypní představě o Romech, tj. nepracující, zneužívající sociální systém, nevzdělaný, nebezpečný aj.²⁴⁰

Kaleja konstatuje, že vyučující často přichází do hodin s vědomím, že romští žáci nemají o učivo zájem, ničemu se nenaučí nebo s pocitem, že neexistuje žádný způsob, jak efektivně motivovat romské žáky k aktivní práci.²⁴¹ Vyučující tak předem vzdá zapojení romských žáků do výuky a opomíjí sociokulturní znevýhodnění žáků. Samozřejmě výše zmíněné nelze zobecňovat na přístup všech pedagogů.

V rámci dotazníkového šetření se zjišťoval osobní vztah pedagogů k Romům v českém prostředí. Zjistilo se, že „40,2 % respondentů označilo svůj postoj k Romům za neutrální, 35,7 % za spíše negativní a v 10,7 % za jednoznačně negativní. Spíše pozitivní postoj byl vybrán v 7,1 % případů a jednoznačně pozitivní v 0,4 %. Necelých

236 JEDLIČKA, Richard, Jaroslav KOŤA a Jan SLAVÍK. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0586-1. s. 107

237 CICHÁ, M., MÁČALOVÁ, J., MORAVCOVÁ, B., PREISSOVÁ KREJČÍ, A., PROKEŠ, M., & ROUBÍNKOVÁ, M. (2016). Romové očima pedagogů základních a středních škol. *AntropoWebzin*, 0(1-2), 21-30. Dostupné na: <http://www.antropoweb.cz/webzin/index.php/webzin/article/view/224>, s. 26

238 ŠIŠKOVÁ, T., *Menšiny a migranti v České republice*, s. 123

239 CICHÁ, M., et al., *Romové očima pedagogů základních a středních škol*, s. 25

240 Tamtéž.

241 KALEJA, M., *Mluvme o Romech*, s. 112

6 % pedagogů nedokázalo svůj vztah k Romům vyjádřit.²⁴² Z výsledků je patrné, že vztah k této minoritě není přívětivý, což poté ovlivňuje jejich vzdělávání, ale i obecně smýšlení o Romech v celospolečenském diskurzu.

5.4 Spolupráce učitele s romskými rodiči

Z výzkumů je patrné, že rodiče mají významný vliv na své děti, jejich volbu povolání, na determinaci jejich životních perspektiv.²⁴³ Proto je velmi důležité, aby škola, respektive učitel s rodiči aktivně spolupracoval. Mnozí učitelé však s rodiči nekomunikují nebo neusilují o vytvoření pozitivního komunikativního vztahu s rodinným zázemím.²⁴⁴ Nicméně jsou vyučující, kteří s rodiči komunikují.

Komunikace mezi školou a romskými rodiči by měla probíhat již při zápisu a pokračovat po celou dobu školní docházky. Učitel by měl s rodiči komunikovat citlivě. Nereagovat ukvapeně a vybudovat si s nimi pozitivní vztah. Při budování by měl nejprve vyzdvihovat pozitivní stránky dítěte, nikoliv negativní. Je na místě pochválit na žácích vše, co lze. Zároveň však ukázat, že si ceníme snahu rodičů.²⁴⁵

Jakmile si učitel vytvoří pozitivní vztah s rodiči, tak se na ně může obrátit o nápravu některého negativního jednání žáka. Mělo by se však jednat o šetrně sdělené výtky. Vzhledem k tomu, že si učitel vytvořil pozitivní vztah s rodiči, rodič již ví, že učitel je na jeho straně a usiluje pouze o blaho dítěte.²⁴⁶ Rodič tímto způsobem vidí zájem učitele o jeho dítě. Navíc cítí projevy úcty. Romové jsou velmi citliví na projevy úcty a neúcty.²⁴⁷ Sekyt hovoří o tom, že je podstatné vyčlenit i dostatek času, měli bychom je uvítat podáním ruky, nabídnout jim posazení a případně se omluvit, že je nemůžeme nijak více pohostit.²⁴⁸

Při řešení výchovných problémů může však dojít k rozporu mezi učitelem a rodiči. Jsou to situace, kdy učitel upozorňuje na negativní chování a hrubé vyjadřování žáka a prosí rodiče o nápravu, ale rodič reaguje obdobným způsobem jako jeho dítě.²⁴⁹

Taková situace může být pro romské dítě matoucí, protože se střetávají dva odlišné

242 CICHÁ, M., et al., *Romové očima pedagogů základních a středních škol*, s. 27

243 KALEJA, M., *Romové a škola versus rodiče a žáci*, s. 40

244 KALEJA, M., *Mluvme o Romech*, s. 113

245 Tamtéž.

246 KALEJA, M., *Mluvme o Romech*, s. 119

247 Sekyt in ŠIŠKOVÁ, Tatjana, ed. *Menšiny a migranti v České republice: [my a oni v multikulturní společnosti 21. století]*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-648-9. s. 164

248 Tamtéž.

249 KALEJA, M., *Mluvme o Romech*, s. 116

vzory a názory. Učitel si musí být toho vědom. Řešením je pohovor s žákem a vysvětlit mu, o co usilujeme, co se od něj očekává, k čemu naše působení směřuje.²⁵⁰ Výchovné problémy by se měly primárně řešit především s matkou dítěte. V tradiční romské rodině je matka v roli vychovatele a otec se příliš o výchovu nestará.²⁵¹ V rámci řešení některých výchovných problémů je důležité dodat, že vstřícnost učitele neznamená ústupnost a podléhání tlaku ze strany romských rodičů. Zkušený učitel, který si vybuduje pozitivní vztah s rodiči, někdy akceptuje komunikační styl romských rodičů a dokáže se s nimi „pohádat“.²⁵²

Rovněž dochází k tomu, že si rodiče nejsou vědomi svého spolupodílu na vzdělávání jejich dětí. Kaleja konstatuje, že vzdělávání je podle nich výhradně v rukou školské instituce, a ta má vynaložit veškeré úsilí k podpoře a vedení na cestě k vzdělávání.²⁵³

250 KALEJA, M., *Mluvme o Romech*, s. 116

251 ŘÍČAN, P., *S Romy žít budeme*, s. 116

252 Tamtéž.

253 Tamtéž.

6 Romský žák mezi spolužáky majoritní společnosti

Ve druhé kapitole byl již nastíněn vztah mezi majoritní společností a Romy, který není příliš přátelský. Nyní budou rozebrány vztahy mezi romskými žáky a jejich spolužáky z minoritní společnosti.

Podle Říčana si děti majoritní společnosti negativní postoj vůči romským spolužákům přenáší od svých rodičů.²⁵⁴ Gádžovští²⁵⁵ rodiče svým dětem vštěpují, aby se od svých romských spolužáků raději drželi dále. Romské dítě ve třídě se tak může stát „outsiderem“, kdy se ho jeho gádžovští spolužáci „štítí“. Vyhýbají se jakémukoliv kontaktu, dokonce s ním nechtějí sedět v jedné lavici. Rodiče jsou velmi opatrní s volbou kamarádů jejich dítěte i s ohledem na obavy z různých nežádoucích vlivů, které postihují především právě zmíněné romské děti.²⁵⁶ Nepříznivým faktorem může být i romská řeč, která bývá vulgární. Romské děti tímto způsobem mluví, protože tak činí i jejich rodiče, kteří se učili češtině v okolí Neromů, ve kterém se příliš spisovnou češtinou nemluvalo. Romští žáci tudíž nepromyšlejí, zda nemluví vulgárně, protože tak mluví i jejich rodina.²⁵⁷

Sociometrické výzkumy prováděné ve školních třídách prokázaly, že romské děti patří mezi méně oblíbené.²⁵⁸ Čím více je romských dětí ve třídě, tím více není klima dobré. Navíc se u některých romských dětí objevuje agresivní chování. Jestliže se nachází ve školní třídě gádžovské dítě, které se též agresivně projevuje a je neukázněné, většinou mezi nimi vzniká přátelský vztah. Říčan tvrdí, že „*takoví spolužáci jsou obyčejně jediní, kteří romské děti přijímají.*“²⁵⁹ Pro romské dítě je spolužák z většinové společnosti důležitým přínosem. Stejně jako každé dítě se snaží začlenit mezi vrstevnické skupiny. Proto romské dítě většinou přijme k sobě dítě z majoritní společnosti, o které nikdo nestojí. Podmínkou je však podřízení se jeho pravidlům, což často znamená i účast na kriminálních praktikách.²⁶⁰

254 ŘÍČAN, P., *S Romy žít budeme*, s. 120

255 Termín „gádžo“ je v romštině označení osoby jiného než romského původu, tj. „Nerom“. (ŘÍČAN, P., *S Romy žít budeme*, s. 9)

256 ŘÍČAN, P., *S Romy žít budeme*, s. 120

257 Tamtéž.

258 Tamtéž.

259 Tamtéž.

260 ŘÍČAN, P., *S Romy žít budeme*, s. 121

Neoblíbenost romských žáků v kolektivu může přerůst až v šikanu. Postoj žáků vůči Romům lze považovat za silně negativní. Za zdroj těchto postojů není považováno školní prostředí, ale domácí prostředí žáků.²⁶¹ Romští rodiče často oznamují, že jsou jejich děti často terčem posměchu neromskými dětmi. Dochází však k tomu, že učitelé či jiní zaměstnanci školy se k této problematice staví pasivně, nebo dokonce nepřátelsky vůči vzneseným stížnostem.²⁶² Probíhající šikana mezi žáky je prezentovaná na následujících příkladech.

Dvaatřicetiletá Věra Klempárová ERRC sdělila, že její děti jsou na základní škole Chrjukinova v ostravské čtvrti Zábřeh napadány neromskými dětmi:

„Moje nejmladší dcera Patricia sedí ve třídě s chlapcem, který ji neustále uráží. Po škole pro ni musím chodit, protože ten chlapec na ni čeká a bije ji. Je jí teprve sedm a je velmi ustrašená. Můj syn Michal chodí do osmé třídy. Nemá žádné kamarády a ve třídě sedí sám v poslední lavici. Je ve třídě jediný Rom a ostatní spolužáci ho pravidelně urážejí.“²⁶³

Paní Klempárová ERRC řekla, že se její děti musí vyrovnávat s podobnými problémy, jako měla v dětství ona:

„Dnes jsem matkou tří dětí a chci mít jistotu, že dostanou dobré vzdělání. V současné době všechny navštěvují základní školu a situace se bohužel nezlepšila. Musí se vyrovnávat se stejnou situací, jakou jsem znala já, když jsem byla mladá. Ale nestěžuji si, protože věřím, že kdybych si stěžovala, škola by mým dětem ještě víc ztížila život. Věřím, že jediný důvod, proč jsou všechny děti ještě na základní škole, je, že si ani já, ani oni nestěžujeme.“²⁶⁴

Oba příklady prezentují nevhodné chování dětí majoritní společnosti vůči jejich romským spolužákům. Na druhém příkladě můžeme vidět, že učitelé či ostatní zaměstnanci školy neumí tyto problémy, které přetrvávají roky, nadále řešit.

261 CICHÁ, M., et al., *Romové očima pedagogů základních a středních škol*, s. 26

262 GAC. *Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti*. [online]. Srpen 2006 [cit. 2. 2. 2022]. Dostupné z: https://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/GAC_MAPA_analyza_SVL_aAK_CJ.pdf?langSEO=documents&parentSEO=nase_prace_vystupy&midSEO=GAC_MAPA_analyza_SVL_aAK_CJ.pdf s. 50

263 GAC, *Analýza sociálně vyloučených romských lokalit*, s. 51

264 Tamtéž.

7 Možnosti pomoci romským žákům

V poslední kapitole teoretické části jsou rozebrány opatření v oblasti školství, která se snaží překonat vzdělávací bariéry romských žáků. Existuje mnoho přístupů, programů, jak pomoci romským žákům:

- odklad školní docházky;
- přípravné třídy ZŠ;
- specializované třídy;
- běžné třídy s diferencovaným přístupem k žákovi;
- multikulturní výchova;
- asistenti pedagoga.

Některé z těchto přístupů, programů si následovně rozebereme.

7.1 Strategie romské integrace 2021-2030

Pozitivním faktem je, že se stát snaží o zásadní změnu situace Romů v ČR nejen ve vzdělávání, ale i v dalších oblastech. Vláda se snaží o zlepšení podmínek vzdělávání romských dětí. „*Neuspokojivý současný stav romské populace včetně její vzdělanostní úrovně má nepříznivé důsledky v oblasti sociální, ekonomické i kulturní, prohlubuje skupinové a společenské rozpory.*“²⁶⁵

Reforma vzdělávacího systému v roce 2016 zajistila, aby romští žáci nebyli nadále vzdělávání mimo hlavní vzdělávací proud, popřípadě se vzdělávali v segregovaných školách, které romské žáky limitují v další vzdělávací dráze. Podle dlouhodobých výzkumů však tato situace nadále přetrvává.²⁶⁶

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy si je vědomo těchto problémů, a proto se snaží o úspěšnou integraci Romů do českého školství, ale i společnosti obecně. Vzniká tak řada strategických dokumentů, které mají sloužit jako řešení zmíněných problémů. Jedním z nich je i „*Strategie romské integrace 2021-2030*“. Dokument vymezuje cíle, ke kterým by stát měl směřovat zejména v oblasti vzdělávání, ale i bydlení, zaměstnanosti a zdraví romských obyvatel. Z hlediska inkluze romských žáků je klíčová i „*Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*“.

²⁶⁵ ŠOTOLOVÁ, E., *Vzdělávání Romů*, s. 40.

²⁶⁶ Vláda ČR. *Strategie rovnosti, začlenění a participace Romů 2021–2030* [online]. Duben 2021 [cit. 2022-04-16]. Dostupné z: https://www.vlada.cz/assets/ppov/zmocnenkyne-vlady-pro-lidska-prava/aktuality/Strategie-rovnosti--zacleneni-a-participace-Romu-2021---2030---textova-cast_OK.pdf s. 48

Strategie romské integrace 2021-2030 se zabývá všemi stupni vzdělávání. Od preprimárního k terciárnímu vzdělávání. MŠ dříve navštěvovalo podstatně méně Romů. Nyní v souvislosti s novelizací školského zákona se zavedlo povinné předškolní vzdělávání pro děti, které dosáhnou pátého roku věku před začátkem školního roku, až do nástupu do ZŠ.²⁶⁷ Navíc poslední rok je zdarma, což může romským dětem zvýšit připravenost na nástup do ZŠ. Také byla zavedena možnost navštěvovat přípravné třídy při základních školách.

V rámci základních škol byly formálně zrušeny zvláštní školy, které podporovaly segregaci romských žáků ve zvláštních školách. V současnosti jsou přetransformovány na běžné základní školy zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona.²⁶⁸ Kaleja uvádí, že i tak velké procento romských žáků má diagnostikovanou lehkou mentální retardaci, což může být spojené s problematikou diagnostických testů.²⁶⁹ Vystává otázka, zda jsou tyto děti skutečně mentálně retardované. Již v roce 2010 ministryně školství uvedla, že je velmi nepravděpodobné, že by počet dětí romského původu s mentálním postižením byl až tak vysoký.²⁷⁰ Počet romských žáků vzdělávaných podle RVP ZV LMP²⁷¹ zůstává vysoký, nicméně je zaznamenán pozitivní posun. Srovnání odhadovaného podílu romských žáků vzdělávaných podle RVP ZV LMP s odhadovaným podílem romských žáků v ZŠ v průběhu pěti školních let je zaznamenáno v následující tabulce.

	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019	2019/2020
Podíl romských žáků ze všech žáků vzdělávaných podle RVP ZV LMP	30,0 %	30,90 %	29,50 %	29,10 %	24,20 %

267 Vláda ČR, *Strategie rovnosti, začlenění a participace Romů 2021-2030*, s. 48

268 Vláda ČR, *Strategie rovnosti, začlenění a participace Romů 2021-2030*, s. 51

269 KALEJA, M., *Romové a škola*, s. 41

270 Tamtéž.

271 RVP ZV LMP - Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením.

Podíl romských žáků ze všech žáků v ZŠ	3,90 %	3,60 %	3,60 %	3,70 %	3,50 %
--	--------	--------	--------	--------	--------

Tabulka č. 1 – Srovnání odhadovaného podílu romských žáků vzdělávaných podle RVP ZV LMP s odhadovaným podílem romských žáků v ZŠ 2015-2020.²⁷²

Příčinou segregace ve vzdělávání mohla být neochota neromských rodičů k společnému vzdělávání či strach ze ztráty prestiže některých škol přijmout romské děti.²⁷³ Zařazením romských dětí do speciálního školství se romští rodiče nebrání. Omezení segregace tendence ve školství je z jedním cílů *Strategie vzdělávací politiky ČR 2030+*.²⁷⁴ V rámci této strategie je cílem financovat podpůrné profese (např. školní psychologové, sociální pedagogové atd.) a podpůrné programy (doučování, neformální vzdělávání atd.).²⁷⁵

Zásadním problémem v sekundárním vzdělávání je předčasný odchod romských žáků. Podle výzkumu realizovaném v roce 2016 se předčasné odchody ze vzdělávání týkají až 57 % romských žáků.²⁷⁶ Podle *Monitorovací zprávy občanské společnosti o implementaci národní romské integrační strategie v České republice z roku 2018* patří mezi nejčastější příčiny ukončení docházky na SŠ faktory sociálního prostředí (např. vliv vrstevníků či těhotenství) a ekonomické poměry (finanční náklady).²⁷⁷ Studijní výkon v tomto případě nehraje klíčovou roli. Nedokončené středoškolské vzdělání ovlivňuje nejen přístup k terciárnímu vzdělávání, ale i zaměstnání. Podle kvalifikovaných odhadů MŠMT v roce 2018/2019 navštěvovalo SŠ a konzervatoře celkem 5 216 romských žáků z celkové počtu žáků 424 627.²⁷⁸ Podíl romských žáků na celkovém počtu žáků činí 1,2 %.²⁷⁹

272 Vláda ČR, *Strategie rovnosti, začlenění a participace Romů 2021-2030*, s. 51

273 Vláda ČR, *Strategie rovnosti, začlenění a participace Romů 2021-2030*, s. 50

274 MŠMT, *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+* [online]. 2020 [cit. 2022-04-16]. ISBN 978-80-87601-47-1. Dostupné z:

https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf s. 47

275 MŠMT, *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*, s. 47

276 Vláda ČR, *Strategie rovnosti, začlenění a participace Romů 2021-2030*, s. 51

277 Vláda ČR, *Strategie rovnosti, začlenění a participace Romů 2021-2030*, s. 52

278 Tamtéž.

279 Tamtéž.

MŠMT poskytuje středoškolská stipendia pro romské žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí.²⁸⁰ Žadatelem dotace je vybraná střední škola. MŠMT na svých webových stránkách nejprve vyhlásí výzvu pro podání žádosti, a poté uveřejní výsledky výzvy veřejně. Za období září až prosinec 2021 nejvíce čerpal Ústecký kraj.²⁸¹

Vzhledem k poměrně nízkému zastoupení romských žáků v sekundárním vzdělávání lze očekávat nižší zastoupení v terciárním vzdělávání. Podpora romských studentů ze strany státu zde není systémově zajištěna.²⁸² Přesto jsou však poskytována stipendia ze strany neziskových organizací.

7.2 Odklad školní docházky

Odklad povinné školní docházky je jedním z opatření, jak pomoci romským i neromským žákům. „*Není-li dítě tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to písemně zákonný zástupce dítěte v době zápisu dítěte k povinné školní docházce, odloží ředitel školy začátek povinné školní docházky o jeden školní rok.*“²⁸³ Již při zápisu ZŠ informuje o této možnosti. Na nedostatečnou tělesnou a duševní nezralost může upozornit i vyučující během školní roku. Ředitel školy poté může plnění povinné školní docházky odložit na následující školní rok.²⁸⁴

Věk 6 let je zvolen opodstatněně. V tomto období dochází k mnoha změnám ve fyzickém i psychickém vývoji. Nejčastějšími důvody k odkladu jsou problémy v oblasti řeči, potíže s pozorností a soustředěností a problémy v grafomotorice.²⁸⁵ Nezralost může rozpoznat nejen sám rodič, ale i učitelka v MŠ, lékař nebo učitelka ve škole při zápisu do 1. třídy. Nástroje rozpoznání školní zralosti mají i školská poradenská zařízení, která zahrnují pedagogicko-psychologické poradny a speciálněpedagogická centra.

Školní zralost u romských dětí se zjišťuje stejnými testy, které jsou standardizovány podle dětí majority. Kaleja upozorňuje, že pro romské děti nejsou

280 Roma Education Fund. *Rozvoj vzdělávání Romů v České republice* [online]. 2007 [cit. 16-04-2022]. Dostupné z:

https://www.romaeducationfund.org/wp-content/uploads/2019/05/web_czech_report_czech.pdf s. 36

281 Podpora sociálně znevýhodněných romských žáků středních škol, konzervatoří a studentů vyšších odborných škol, MŠMT ČR. *MŠMT ČR* [online]. 2013 [cit. 19.04.2022]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/roma-ss-a-vos>

282 Vláda ČR, *Strategie rovnosti, začlenění a participace Romů 2021-2030*, s. 53

283 Zákon č. 561/2004 Sb., *školský zákon*, § 37 odst. 1

284 Zákon č. 561/2004 Sb., *školský zákon*, § 37 odst. 3

285 LEŽALOVÁ, Renata. Odklady povinné školní docházky. *Metodický portál: Články* [online]. 08. 12. 2010, [cit. 2022-04-16]. Dostupné z: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/9883/ODKLADY-POVINNE-SKOLNI-DOCHAZKY.html>>. ISSN 1802-4785. s. 14

validní a nezohledňují jejich odlišnou kulturní a sociální zkušenost dítěte.²⁸⁶ Romské děti jsou vychovávány jinak než neromské a jejich inteligence je rozvíjena jiným směrem.

Romští žáci se při nástupu do povinné školní docházky potýkají s výraznými problémy. Jimi může být nedostatek času a prostoru na domácí přípravu, ale i neochota rodičů zajistit školní pomůcky.²⁸⁷ Navíc, jak bylo v předchozích kapitolách zmíněno, romští žáci nejsou zvyklí na pevný denní režim a řád. V některých romských rodinách s nízkým socioekonomickým statusem romští žáci postrádají hračky, omalovánky, pastelky, které obvykle rozvíjí jemnou motoriku. V neposlední řadě je to i jazyková bariéra u dětí, které nemluví romsky, ale užívají romský etnolekt češtiny.²⁸⁸

7.3 Přípravné třídy

Z výzkumů vyplývá, že romské děti, které nenavštěvovaly mateřské školy, jsou výrazně horší ve školní úspěšnosti.²⁸⁹ Zanedbaná předškolní výchova se projevuje na další vzdělanostní dráze. Romské děti se v MŠ učí základní hygienické návyky, setkávají se s jazykem majority a rozvíjejí své motorické dovednosti. Mnohdy tyto základní dovednosti a znalosti v jejich rodině nejsou předávány a MŠ má zajistit jejich následný vstup do ZŠ. Kaleja konstatuje, že zavedením poplatků po roce 1989 romské děti přestaly do MŠ chodit.²⁹⁰ Pro romské rodiče může předškolní vzdělávání být značnou výdajovou položkou v rozpočtu, kterou obětovat nechtějí a nemohou. Přesto Šotolová tvrdí, že romské děti by měly před zahájením povinné školní docházky navštěvovat MŠ minimálně dva roky.²⁹¹

S ohledem na nízkou účast v předškolním vzdělávání podle § 47 zákona č. 561/2004 Sb., umožňuje obcím, svazkům obcí, krajům či registrované církvi zřízovat tzv. přípravné třídy.²⁹² „Přípravná třída je podpůrným opatřením, které má za cíl zvýšit připravenost dětí se sociálním znevýhodněním v posledním roce před vstupem do první třídy základní školy na povinnou školní docházku.“²⁹³ Podmínkou zřízení takové třídy je

286 KALEJA, M., *Romové a škola*, s. 43

287 KALEJA, M., *Romové a škola*, s. 84

288 Tamtéž.

289 KALEJA, M., *Romové a škola versus rodiče a žáci*, s. 83

290 Tamtéž.

291 Tamtéž.

292 Zákon č. 561/2004 Sb., *školský zákon*, § 47, odst. 1

293 GAC, *Analýza sociálně vyloučených romských lokalit*, s. 59

minimální počet 10 dětí a maximální počet je 15.²⁹⁴ Jsou zřizovány při základních školách. O zařazování žáků do přípravné třídy rozhoduje ředitel na základě žádosti zákonného zástupce a písemného doporučení školského poradenského zařízení.²⁹⁵

Vyhláška č. 48/2005 § 7 určuje, že „*obsah vzdělávání se řídí Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání a je součástí školního vzdělávacího programu.*“²⁹⁶ Vyučující tak primárně vychází z RVP PV a snaží se naplnit očekávané výstupy. Cíle však mohou být modifikovány podle specifických potřeb dětí. O dosažení vymezených cílů učitel přípravné třídy informuje přes zákonného zástupce dítěte, a to ve formě zprávy.²⁹⁷

Přípravné třídy pomáhají žákům ze znevýhodněného prostředí se lépe přizpůsobit prostředí školy. Počet přípravných tříd narůstá. V roce 2005 jich bylo 123 a v roce 2006 již 146.²⁹⁸ Zřizování přípravných tříd přináší jistá pozitiva, ale i úskalí. Děti si v první řadě zvykají na prostředí a režim školy. Pokud romské děti nejsou zvyklé na denní režim a dodržování pravidel, tak se jim zařazením do přípravné třídy může zlepšit připravenost na školní docházku. Na rozdíl od MŠ jsou přípravné třídy ekonomicky nenáročné. Rodiče nemusí platit školné, proto možnosti přípravné třídy často využívají.²⁹⁹ Navíc škola je v bližším kontaktu s rodiči, a dochází tak k získávání důvěry ke škole ze strany romských rodičů. Na jednu stranu jsou přípravné ročníky prokazatelně výhodné, protože přispívají ke snižování absencí romských žáků, na druhou stranu jsou považovány za segregáční opatření, kdy romské děti nejsou integrovány do třídy s dětmi majoritními.³⁰⁰ Mezi další nevýhodu patří i skutečnost, že na doplnění znalostí a dovedností dítěte je pouze 10 měsíců oproti tříleté péči v MŠ, což je v řadě případů nedostatečné.³⁰¹ Vedle výhod a nevýhod užívání takového opatření existují i jisté bariéry. Mezi ně patří nízká poptávka po přípravných třídách ze strany romských rodičů, minimální počet žáků se nedaří naplnit, nedostatečná kompetentnost

294 Zákon č. 561/2004 Sb., *školský zákon*, § 47, odst. 1

295 Zákon č. 561/2004 Sb., *školský zákon*, § 47, odst. 2

296 Vyhláška č. 48/2005, Sb., Vyhláška o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. In: Sběrka zákonů České republiky [online]. 2005, částka 11 [vid. 2. 2. 2022].

Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-48#f2901428>

297 Tamtéž.

298 Roma Education Fund. *Rozvoj vzdělávání Romů v České republice* [online]. 2007 [cit. 16-04-2022].

Dostupné z:

https://www.romaeducationfund.org/wp-content/uploads/2019/05/web_czech_report_czech.pdf s. 35

299 GAC, *Analýza sociálně vyloučených romských lokalit*, s. 60

300 Tamtéž.

301 Tamtéž.

některých pedagogů, či nízká motivace romských rodičů vodit děti do přípravného ročníku.³⁰²

7.4 Asistent pedagoga

Jedním z nástrojů, jak pomoci romským žákům překonat obtíže, je využití asistenta pedagoga. Asistent pedagoga je podle § 2 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, pedagogickým pracovníkem vykonávajícím přímou pedagogickou činnost.³⁰³ Dříve tato funkce byla známá pod pojmem romský pedagogický asistent. V současné době tato funkce nese zastřešující název asistent pedagoga. O zřízení žádá ředitel školy příslušný krajský úřad.³⁰⁴ Asistent pedagoga musí splňovat několik podmínek, tj. být starší osmnácti let, mít minimálně dokončené základní vzdělání, být trestně bezúhonný a úspěšně absolvovat akreditovaný kurz pedagogického minima.³⁰⁵

Pracovní náplň není pevně stanovená. Sestavuje ji ředitel školy po dohodě s asistentem. Základními činnostmi jsou pomoc žákům při aklimatizaci na školní prostředí, pomoc pedagogům školy, spolupráce s rodiči žáků, spolupráce s romskou komunitou v místě školy.³⁰⁶ Asistent pedagoga je jakýmsi pomocníkem nejen pedagogickým pracovníkům, ale i žákům se sociálním či jiným znevýhodněním. Horňák a Scholtzová vytyčili dva hlavní úkoly asistenta pedagoga, a to eliminaci těžkostí romských žáků při vstupu do školy a spolupráci mezi rodinou a školou.³⁰⁷

Užívání asistenta pedagoga jako jedno z podpůrných opatření má pozitivní vliv na romské žáky, zejména pokud se jedná o romského pedagogického asistenta. Zpráva GAC hovoří o tom, že „*asistent pedagoga je jedním z pozitivních vzorů, a to i pro neromské děti. Je důkazem toho, že Rom může získat zaměstnání, že vzdělání má*

302 GAC, *Analýza sociálně vyloučených romských lokalit*, s. 61

303 Zákon č. 563/2004 Sb., Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2004, částka 190, [vid. 2. 2. 2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

304 KALEJA, M., *Romové a škola versus rodiče a žáci*, s. 90

305 ŠOTOLOVÁ, E. (2003). Vzdělávání romských dětí v ČR se zaměřením na přípravné třídy a romské pedagogické asistenty. *Pedagogika*, (1), 79-83. Dostupné na: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1875> s. 81

306 Tamtéž.

307 Horňák a Scholtzová in KALEJA, M., *Romové a škola versus rodiče a žáci*, s. 88

smysl. ³⁰⁸ Navíc romský pedagogický asistent lépe zná vlastní etnikum a je si vědom určitých specifík romských žáků.

I přes všechna očividná pozitiva existují jisté nevýhody. Promítá se to především ve shánění finančních prostředků na zaplacení funkce, ale i v samotném vnímání asistenta pedagoga jako podpory pouze jedné vybrané skupiny dětí.³⁰⁹

7.5 Multikulturní výchova

Dalším z nástrojů, které pomáhají k integraci romského žáka do třídního kolektivu, je multikulturní výchova. Ta se snaží vytvořit občanskou společnost, jejíž členové se budou navzájem respektovat, tolerovat a kulturně obohacovat.³¹⁰ Jednak ve školní třídě, ale i ve škole či mimo ni. Děti z menšinové společnosti by měly nabýt pocit spravedlnosti, rovnosti a vstřícnosti. Cílem je, aby žáci vzájemně chápali kulturní specifika jiných etnických skupin. Ovšem i náboženských nebo rasových skupin. Multikulturní výchova (dále jen MKV) není zvláštní předmět, avšak jedná se o všudypřítomný aspekt veškerého pedagogického snažení.³¹¹ V českém školství je MKV jedno z průřezových témat. Nicméně ji nalezneme i v mimoškolních zařízeních, v osvětových akcích či politických opatřeních.³¹²

V českém prostředí je MKV spjata s romskou menšinou. Kaleja za MKV adresovanou romskému etniku považuje za „*proces vynaloženého úsilí, péče, edukace, resocializace, intervence a snahy o vytvoření porozumění, tolerance vycházející z řad Romů vůči skupinám, které spadají do otázky multikulturality, stejně tak vůči majoritní společnosti.*“³¹³ Většinová společnost poznává menšinu, což vede k pozitivnímu soužití s minoritou. Na druhou stranu je důležité, aby i Romové se museli „naučit“ porozumět situacím, které mohou být pro ně nepříjemné. Od Romů se očekává, že mají zautomatizované vzorce chování, neboť žijí ve většinovém prostředí, ale není tomu tak. Mnohdy žijí pospolu, ve „své lokalitě“ v rámci většinového prostředí.³¹⁴ Vzorce

308 GAC, *Analýza sociálně vyloučených romských lokalit*, s. 63

309 GAC, *Analýza sociálně vyloučených romských lokalit*, s. 64

310 ŘÍČAN, P., *S Romy žít budeme*, s. 122

311 Tamtéž.

312 Tamtéž.

313 KALEJA, M., *Mluvme o Romech*, s. 109

314 Kaleja, M. in GULOVÁ, L., *Jaké je současné pojetí multikulturní výchovy v kontextu romské komunity a většinové společnosti? Sociální pedagogika a multikulturní výchova v otázkách*. Brno: MSD, 2008. s. 57-62, ISBN 978-80-210-4724-2. s. 58

chování a jednání tak vnímají pasivně. Z tohoto důvodu je potřeba se aktivně tím zabývat v rámci multikulturní výchovy.

7.6 Edukativní strategické postupy učitele

Vyučující by se v první řadě měl zasloužit o podporu sociálního klimatu v třídním kolektivu. Jak již bylo v předchozí kapitole zmíněno, romští žáci patří mezi outsidersy třídy. Učitel musí vytvořit pozitivní klima ve školní třídě, ale i škole obecně. Lze ho vytvořit vzájemnou kooperací, která vyžaduje sociální interakci, a to vytvářením homogenních a heterogenních skupin s kooperativním či kompetitivním cílem.³¹⁵ Vyučující musí kulturu dané minority respektovat a posilovat. Tím, že ostatní žáci uvidí, že učitel má pozitivní vztah k romskému žákovi, tak ho mezi sebe lépe přijmou.

Druhou doporučenou strategií jsou didaktické strategické postupy výuky.³¹⁶ Netradiční časové rozvržení může být efektivní. Romští žáci jsou často roztržití a mají nízkou míru pozornosti. Doporučuje se slučovat klasické vyučovací hodiny do jednotlivých bloků, vybírat tematicky podobné učivo v rámci jednotlivých předmětů a poukazovat i provázanost a praktičnost.³¹⁷ Vyučující může využít romskou muzikálnost v hodinách hudební výchovy. Takto stavěné hodiny mohou být přínosem k interkulturnímu citění celé třídy. Stejně tak může být užíván romský tanec v hodinách tělesné výchovy, při tréninku různých motorických a senzomotorických cvičení.³¹⁸ Romští žáci mohou projevit kousek své kultury ve výtvarné výchově. Romové milují barvy a jejich výtvarné produkty jsou pestré a graficky pojaty netradičně.³¹⁹ Samozřejmě nelze opomenout i individuální přístup vyučujících. Vyučující by měl vnímat i rozdíly mezi Romy a nepovažovat je za jednotné etnikum.

Na obtíž může být i jazyková bariéra, která se může objevit v hodinách, kdy romští žáci neznají některá slova. Úkolem učitele je se ujistit, že žáci všem slovům rozumějí. Navíc v romské rodině se před spaním málokdy čte. Romský žák se ke knížce, k textu, který mu je předkládán ke čtení, staví rozdílně.³²⁰ Kaleja konstatuje, že *„je si vědom nemalých problémů se čtením, se slovní zásobou, někdy s výslovností*

315 KALEJA, M., *Mluvme o Romech*, s. 121

316 KALEJA, M., *Mluvme o Romech*, s. 121

317 Tamtéž.

318 Tamtéž.

319 Tamtéž.

320 KALEJA, M., *Romové a škola versus rodiče a žáci*, s. 122

daných hlásek, a čtení se tak pro něj stává traumatizujícím zážitkem. ³²¹ Učitel vždy musí zvážit, zda je nutné, aby dítě četlo nahlas před celou třídou.

321 KALEJA, M., *Romové a škola versus rodiče a žáci*, s. 122

PRAKTICKÁ ČÁST

8 Výzkumné šetření

Praktická část práce je postavena na kvalitativním výzkumu realizovaném na Základní škole ve městě o počtu 3900 obyvatel v Libereckém kraji. Níže uvádím cíle výzkumného šetření, výzkumné otázky, metodologii a vyhodnocení získaných dat.

8.1 Teoretické východisko výzkumné strategie

Jak již bylo v teoretické části práce nastíněno, romský žák mnohdy pochází z jazykově a kulturně odlišného prostředí, které sdílí jiné hodnoty a kulturní tradice než majoritní společnost. Vyučující si těchto rozdílností nemusí být vědomi, tudíž je poté nemusí zohledňovat při vzdělávání, což může vést k problémům ve vzdělávacím procesu. Navíc romské děti pocházející ze sociálně slabých rodin nedostávají takovou podporu při studiu, kterou škola vyžaduje, a která odpovídá jejich potřebě. Sami rodiče mohou mít nízké vzdělání a problémy s uplatnitelností na trhu práce. Pozitivní skutečností je, že škola má nástroje, kterými může romským žákům pomoci.

8.2 Cíle výzkumného šetření

Během výzkumného šetření jsem se zaměřila na problémy, popsané v literatuře a na to, zda a případně jak se projevují na konkrétní ZŠ. Výsledky výzkumu mohou obohatit znalost problematiky vzdělávání romských žáků na základních školách.

V rámci hlavního cíle výzkumu byly definovány i dílčí cíle. Romští žáci často nehovoří dokonalou češtinou, vzhledem k tomu, že jejich rodiče mohou užívat romský etnolekt češtiny. Dílčím cílem bylo zjistit, jestli se při výuce projevuje jazykový handicap. Dalším dílčím cílem bylo zjistit, zda pedagogové vnímají případné odlišnosti v kognitivních procesech u romských žáků. Vědomí příslušnosti k minoritní skupině může ovlivňovat dynamiku vztahů v třídním kolektivu. Dílčím cílem bylo zjistit, jaké mají romští žáci postavení ve školní třídě mezi žáky majoritní společnosti. Podstatné je tyto výše zmíněné oblasti nepřehlížet, aby se nestaly příčinami neúspěchu romských

žáků ve vzdělávání. Posledním dílčím cílem bylo zjistit, jaké metody pedagogové používají pro překonání handicapu romských žáků.

8.3 Výzkumné otázky

V návaznosti na stanovené cíle byly stanoveny následující dvě výzkumné otázky:

1. S jakými vzdělávacími handicapy se u romských žáků učitelé setkávají?
2. Jak je podle zkušeností učitelů možné tyto handicapy překonat?

Zjištění odpovědí na tyto stanovené výzkumné otázky se realizovalo kvalitativním výzkumem.

8.4 Metodologie

V následující části podkapitoly bude podrobně rozebrána metodologie výzkumu, což zahrnuje výběr metody, výběr výzkumného vzorku a samotný průběh výzkumného šetření.

8.4.1 Výběr metody sběru dat

K zjištění výzkumných otázek byl zvolen polostrukturovaný rozhovor. Respondenti odpovídali na předem připravené otevřené a polouzavřené otázky. Konkrétní znění těchto otázek je k dispozici v příloze č. 1. Otázky byly logicky uspořádané, promyšlené a kopírovaly teoretickou část práce.

Rozhovory byly na základě informovaného souhlasu nahrávány na diktafon, následně přepsány a podrobeny analýze. Veškerá zjištěná data vedla k sestavení výzkumného závěru. Celková stopáž všech rozhovorů činí 89 minut.

8.4.2 Výběr výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek představovali učitelé vybrané ZŠ v Libereckém kraji. Složení obyvatel města je velmi pestré – najdeme zde řadu cizinců, z nichž nejpočetnější

menšinou jsou Mongolové.³²² Romská menšina se ve městě usídlila díky pracovním příležitostem v uranových dolech. Byla integrována do majoritní společnosti, avšak situace se výrazně změnila po roce 1989, kdy sem přicházeli rodinní příslušníci již usazených Romů a kolem roku 2000, kdy sem byli přestěhováni „nepohodlní“ romští nájemníci z Mladé Boleslavi.³²³ Ve městě je dokonce identifikovaná i sociálně vyloučená lokalita, respektive panelový dům. Dům však není prostorově vyloučen, je součástí sídliště. Nicméně nalezneme zde byty, které jsou z důvodu nízkých nájmů přidělovány sociálně slabším rodinám, až postupem času došlo k soustředění „problémových občanů“ na jedno místo.³²⁴

Rozhovoru se účastnili čtyři vyučující, z toho dvě učitelky prvního stupně a jedna učitelka a učitel druhého stupně. Zvolení obou stupňů základní školy bylo z toho důvodu, že vzdělávací problémy romských žáků se mohou projevat na obou stupních odlišně. I učitelé druhého stupně mohou učit na prvním stupni, například anglický jazyk. Pro výběr respondentů s ohledem na cíle výzkumu byly zvoleny následující kritéria:

- Respondenti musí mít vysokoškolské vzdělání;
- Respondenti musí učit na vybrané ZŠ v Libereckém kraji;
- Respondenti musí být z prvního i druhého stupně ZŠ;
- Respondenti musí být ochotni otevřeně hovořit o daném tématu.

Všichni respondenti souhlasili s účastí na výzkumu v informovaném souhlasu. V následující tabulce lze nalézt základní informace o těchto respondentkách a respondentovi.

	Zkratka	Stupeň	Délka pedagogické praxe	Datum realizace rozhovoru	Délka rozhovoru
1.	Uč_1	první	15 let	4. března 2022	26 minut

322 SocioFaktor, 2013. *Analýza sociálně vyloučených lokalit a dostupnosti sociálních služeb prevence v těchto lokalitách v Libereckém kraji*. [online]. 2013 [cit. 5. 3. 2022]. Dostupné z: <https://odbor-socialni.kraj-lbc.cz/getFile/case:show/id:922015> s. 26

323 Tamtéž.

324 Tamtéž.

2.	Uč_2	první	14 let	14. března 2022	19 minut
3.	Uč_3	druhý	3 roky	8. března 2022	20 minut
4.	Uč_4	druhý	3 roky	8. března 2022	24 minut

Tabulka č. 2: Základní informace o respondentech

8.4.3 Průběh výzkumného šetření

a) Příprava rozhovoru

Nejprve jsem sestavila seznam otázek pro rozhovor. Otázky jsou otevřené a uzavřené, a přesně kopírují teoretickou část. Respondentky a respondenta jsem oficiálně oslovila na konci února a sběr dat byl prováděn v průběhu března roku 2022. Před realizací rozhovoru jsem se s nimi setkala osobně nebo elektronicky. Požádala jsem je o spolupráci na tvorbě tohoto výzkumu a objasnila i teoretickou část práce. Rovněž jsem je seznámila s tím, o jaký rozhovor se bude jednat, a co bude jeho náplní. Dříve než jsme se domluvili na místě a času setkání, dala jsem jim k přečtení a podpisu informovaný souhlas s poskytnutím rozhovoru a následným využitím pro účely diplomové práce. Místa setkání byly především kavárny.

b) Vedení rozhovoru

V úvodní fázi rozhovoru jsem respondentkám a respondentovi připomněla účel celého rozhovoru a upozornila je, že rozhovor bude nahráván. V první části rozhovoru jsem se zaměřila na obecné otázky, v nichž jsem obdržela základní informace o respondentech a jejich pohled na danou problematiku.

V další části jsme se zaměřili na jednotlivé okruhy handicapů, kterým romští žáci musí ve škole čelit. Jsou jimi jazyková bariéra, odlišnosti v kognitivních procesech, rodina romských žáků, učitel romských žáků a postavení romských žáků mezi spolužáky majoritní společnosti.

V závěru rozhovoru se zabýváme i reálnými možnostmi pomoci romským žákům ve škole. Respondentkám a respondentovi jsem na konci rozhovoru dala prostor pro jejich dotazy a případné doplnění daného tématu. Poděkovala jsem jim za jejich čas a sdílení jejich pedagogických zkušeností.

8.5 Výsledky a jejich analýza

V následující části budou zanalyzovány jednotlivé okruhy otázek dotazovaných učitelek a učitele.

1. OKRUH: OBECNÉ OTÁZKY

Zkraje rozhovoru rozebíráme obecné otázky. Jednou z nich je délka pedagogické praxe, což je k nahlédnutí v následující tabulce:

Vyučující	Délka pedagogické praxe
Uč_1	15 let
Uč_2	14 let
Uč_3	3 roky
Uč_4	3 roky

Tabulka č. 3: Pedagogická praxe vybraných vyučujících³²⁵

Za poslední dva roky učili celkem 31 romských žáků. Z toho jich celkem 10 bylo ze sociálně znevýhodněného prostředí. Větší počty romských žáků se objevují převážně na druhém stupni. Je zřejmé, že romští žáci do dané školy přecházejí z jiných škol na druhém stupni.

Při definici Roma či romského žáka se každý vyučující vyjádřil odlišně. Uč_1 naznačila, že definovat romského žáka je velmi problematické. „*Osobně nerozlišuji českého a romského žáka.*“³²⁶ Nerozlišování pramení z toho, že tito Romové se nehlásí k romské národnosti. V evidenci jsou zavedeni jako Češi, a proto je za ně považuje. Uč_2 jednoduše označila romského žáka jako národnostní menšinu. Více svou odpověď nerozváděla. Uč_3 definovala romského žáka na základě antropologických znaků. „*Jedná se o žáka tmavé pleti romského etnika.*“³²⁷ Uč_4 poukázal na více hledisek, podle kterých můžeme rozeznat romského žáka. Jedním z nich je specifický způsob života a kultura. Dále se odkazoval na etnické znaky a v neposlední řadě na

325 Z dat výzkumu, vytvořeno autorkou.

326 Z dat výzkumu, učitelka 1.

327 Z dat výzkumu, učitelka 3.

antropologické znaky. „Mezi cikány počítám i poloviční, kdy například jeden z rodičů je z jejich komunity.“³²⁸ Vyučující též poukázal na situaci, kdy dítě může být ve střetu mezi dvěma odlišnými kulturami, pokud je jeden z rodičů Rom.

Již v teoretické části se dozvídáme, že je velmi problematické definovat romského žáka. Říčan tvrdí, že laická veřejnost obecně definuje Roma za osobu s tmavou barvou pleti, což ostatně potvrzuje i Uč_3.³²⁹ Podobně jako Davidová se na definice Roma odvolává i Uč_4, jenž poukazuje na etnická a kulturní specifika.

S tím souvisí i užívání pojmenování Cikán a Rom. V této problematice narážíme na odlišné odpovědi vyučujících prvního a druhého stupně. Učitelky prvního stupně používají spíše Rom, kdežto učitel a učitelka druhého stupně používají označení Cikán. Uč_4 dokonce hovoří o tom, že slovo Rom je urážlivé. „Za svůj život jsem se bavil s několika lidmi z cikánského prostředí a hezky mi to vysvětlili. Sami mi řekli, že je pro ně slovo Rom urážlivé a mezi sebou si tak nikdy neřekají. Sám o hodinách používám slovo cikán potažmo cigán.“³³⁰ Předpokládám, že se vyučující u dětí mladšího věku „bojí“, je oslovovat Cikány. Odborná literatura uvádí, že Romové byli označováni jako Cikáni, protože veřejnost jejich skutečné jméno neznala. Navíc Mezinárodní romská unie i Rada Evropy 1971 přijali označení Rom - Romové.³³¹

S přijetím označení Rom navazuje i samotná historie příchodu Romů. Vyučující prvního i druhého stupně mají povědomí o historii Romů. Nemají ji však hluboce prostudovanou. Dokonce jeden z vyučujících reflektuje historii Romů ve svých hodinách a snaží se ji žákům přiblížit. Rovněž tři dotazovaní odpověděli, že země, která je považovaná za pravlast Romů, je Indie. Jedna z dotazovaných považuje za jejich pravlast Rumunsko.

Nicméně znalost není natolik zásadní jako současné postavení Romů ve společnosti. Podle respondentek a respondentů je postavení Romů ve společnosti problematické. Současná situace je způsobena jak Romy, tak i Čechy. Vše je způsobeno zakořeněným nálepkováním, ale naopak i vystupováním a jednáním Romů, kterým nepřesvědčují ke změně názoru na ně. Uč_4 dodává, že Romům chybí velká motivace ke změně, a naopak silná tradičnost jim brání v určitém rozvoji. Odborné zdroje potvrzují, co si tázání myslí o současném postavení. Romové jsou velmi často majoritou

328 Z dat výzkumu, učitel 4.

329 ŘÍČAN, P., *S Romy žít budeme*, s. 33

330 Z dat výzkumu, učitel 4.

331 DAVIDOVÁ, E., *Romano drom*, s. 19

odsouvání na okraj společnosti. Navíc některé Romy, žijící v ČR, lze považovat za sociálně vyloučenou skupinu.

Z rozhovorů též vyplynulo, že dotazovaní si nejsou vědomi romských skupin žijících v České republice. V rozhovorech pouze zazněli Olašští Romové a Romové z Maďarska. Avšak podle Horváthové v České republice v současné době žije pět skupin Romů, tj. slovenští Romové, olašští Romové, čeští a moravští Romové, Sinti a maďarští Romové.

2. OKRUH: JAZYKOVÁ BARIÉRA

Rozhovory bylo zjištěno, že vyučující prvního a druhého stupně mají odlišný názor na jazykovou bariéru romských žáků. Ze zjištění lze předpokládat, že jazyková bariéra se projevuje především na prvním stupni ZŠ. Jako příčiny jazykového handicapu uvedli špatnou domácí přípravu, častou absenci a neabsolvování předškolního vzdělávání v plném rozsahu. Odborná literatura hovoří o tom, že, když Romové přicházeli do Čech, osvojování jazyka probíhalo od sousedů a kolegů, kteří mnohdy byli příslušníci nízkých sociálních vrstev.³³² V tomto případě se spíše jednalo o „poromštělou“ češtinu.

Nicméně romští žáci ve škole romštinu nepoužívají. Jediný respondent připustil, že ji někdy užívají pro pobavení. Podle vyučujících mají RŽ spíše omezený jazykový kód oproti majoritě. Mají malou slovní zásobu a používají jednoduché věty. Rovněž Bořkovcová konstatuje, že romští žáci mají omezený jazykový kód.³³³

V rámci fonetické oblasti je čeština a romština rozdílná. Vyučující prvního stupně si všimají, že RŽ zaměňují české *ř* za *ž*. Na druhém stupni tento problém vyučující nespatřují. Přestože Hübschmannová³³⁴ tvrdí, že mluvený projev romského žáka může být rozdílný z hlediska nepřesné výslovnosti dvojhlásek *au* a *ou*, vyučující prvního a druhého stupně se shodli, že s dvojhláskami nezaregistrovali žádný problém. Zde se rozchází pedagogické zkušenosti s teorií.

V rámci gramatické oblasti se opět promítají některé odlišnosti. Odborná literatura uvádí, že romští žáci neumí správně používat předložky *s* a *se*, nebo místo

332 HÜBSCHMANNOVÁ, M., *Šaj pes dovakeras*, s. 71

333 BOŘKOVCOVÁ, M., *Romský etnolekt češtiny*, s. 54

334 HÜBSCHMANNOVÁ, M., *Šaj pes dovakeras*, s. 75

toho používají sedmý pád. Vyučující prvního a druhého stupně odpověděli rozporuplně. Učitelky 1. stupně se shodly, že se s tímto jevem setkaly. Ovšem jedna z nich konstatuje, že v mluveném slově to nikdy nezaregistrovala, avšak v psaném ano. Učitel 2. stupně tvrdí, že umí správně používat předložky s a se. Učitelka 2. stupně připouští, že předložky s a se používají, avšak sedmý pád nikoliv.

Romští žáci nerozlišují ženský a mužský rod a číslovky vážou s jiným pádem. Nicméně pouze jedna vyučující 1. stupně potvrzuje, že v této oblasti se u romských žáků setkala s chybováním. Ostatní se s tímto typem chybování nesetkali.

Tři dotazovaní potvrzují, že RŽ může někdy užívat přídavná jména ve špatném kontextu. Jedna z vyučujících konstatuje, že tento jev nikdy nezaznamenala, ale připouští, že je to možné.

V rámci odlišností ve stylistické oblasti se dotazovaní vyjádřili, že romští žáci užívají slang. Zároveň se učitelky 1. stupně shodly, že romští žáci nevědí, že takto užívaný jazyk není spisovný. Kdežto učitelka a učitel 2. stupně konstatují, že romští žáci znají spisovnou podobu češtiny. Uč_4 tvrdí, že „*raději používají slang, protože některá slova vychází z cikánštiny a některá jsou jim bližší a dokážou se tak lépe vyjádřit. Jako chálovat a benga.*“³³⁵ Markantní rozdíly tázání slychávají v intonaci. Pro všechny bylo vysvětlení intonace obtížné. Zaznělo, že romští žáci mluví hrubě, dávají důraz na začátek věty a jejich přízvuk je krátký až ostravský. S intonací souvisí i výslovnost. Kromě mužského respondenta se ostatní vyučující shodli, že romští žáci nemají správnou výslovnost. „*Nemají správnou výslovnost všech hlásek, jejich mluva je spíše tvrdá s krátkým akcentem.*“³³⁶ Přestože jim je doporučeno navštěvovat logopeda, tak tuto možnost nevyužívají.

Součástí rozhovoru bylo i zjištění nápravy jazykového handicapu. Odborné zdroje doporučují užívat písničky, básničky k poslechu melodie, intonace a rytmu. Vyučující druhého stupně vůbec nepoužívají písničky a básničky v hodinách. Vyučující prvního stupně je používají, avšak zřídka. Každý z dotazovaných vyučujících se s jazykovou bariérou romských žáků vyrovnává odlišně. Vyučující prvního stupně se domnívá, že může pomoci skupinové vyučování, ve kterém mohou romské a české děti spolupracovat. Druhá vyučující prvního stupně dodává, že těchto možností je poměrně málo a spíše se jedná o nezáměr ze strany romského žáka, ale i jeho rodiny.

335 Z dat výzkumu, učitel 4.

336 Z dat výzkumu, učitelka 1.

3. OKRUH: ODLIŠNOSTI V KOGNITIVNÍCH PROCESECH

Další okruh se zabývá odlišnostmi v kognitivních procesech. Abstraktní pojmy jsou často obtížné a pro romské žáky to může být ještě těžší. Všichni tázání se shodli na tom, že abstraktní pojmy je nutné dovysvětlit. Na škole jsou též cizinci, a tak je důležité se ujistit, že i oni daným slovům rozumí. Někdy je však žádoucí, aby byly vysvětleny i konkrétní pojmy, což se děje převážně na prvním stupni.

Vyučující prvního stupně potvrdili, že pozornost a paměť romských žáků se odlišuje od žáků majority. Vyučující druhého stupně se v této otázce neshodují. Učitel zde spatřuje problémy se soustředěním i zvládnutím nové látky, kdežto učitelka žádné rozdíly nezaregistrovala.

Emoce romských žáků jsou různorodé. Klíčovou emocí je podle pedagogů prvního a druhého stupně především rozčilení. Lze konstatovat, že tato emoce je spojená s tím, že romští žáci mohou být temperamentní, což je odlišuje od dětí z majoritní společnosti. Na druhou stranu projevují velmi často i opačnou emoci, tj. veselost. V průběhu rozhovoru byly zmíněny i jiné emoce, například našťvanost a smutek.

V oblasti myšlení a vůle se všichni vyučující shodli, že v oblasti myšlení nespátřují rozdíly, avšak v oblasti vůle jednoznačně ano. Domnívají se, že to souvisí s motivací, která je u romských žáků značně nižší. Jak pedagožky prvního stupně, tak pedagog a pedagožka druhého stupně se shodli, že romským žákům chybí oba typy motivace. Vnější motivace, například známky či tlak rodičů, na ně podle vyučujících vůbec neplatí. Uč_4 připisuje značný podíl viny rodině. „*U rodičů nevidí vzory, nejsou na ně kladené nároky. Děti vyrůstají v komunitě a jsou vedeny k tomu, jak je to u nich nastavené.*“³³⁷ Uč_1 dodává, že „*ke vzdělání nemají romští žáci aspiraci ani podporu rodiny. Jejich výchova je jiná než v majoritní společnosti. Romové žijí teď a tady, tudíž je nezajímá budoucnost.*“³³⁸ Toto vyjádření potvrzuje i fakt, který je uveden v teoretické části, že romští žáci se řídí přítomností, nikoliv minulostí či budoucností.

Co tedy stojí v popředí hodnotové orientace Romů? Obě skupiny vyučujících se shodly, že v popředí jejich hodnotové orientace stojí především rodina, což potvrzuje

337 Z dat výzkumu, učitel 4.

338 Z dat výzkumu, učitelka 1.

teoretickou část práce. Jako další položky v žebříčku hodnot romských žáků považují peníze, romské zvyky, tradice a zábava. Jedna z vyučujících dodává, že za celých 15 let se nesešla s romským žákem, který by vzdělání upřednostňoval.

Nejen, že existují rozdíly v pozornosti, paměti, vůli a myšlení, ale nacházíme i problém s jemnou motorikou. Obě učitelky prvního stupně konstatovaly, že romští žáci problémy s jemnou motorikou mají, nikoliv však tak zásadní, že by je omezovaly více než žáky z majoritní společnosti. Dokonce zazněla myšlenka, že Romky jsou na tom lépe než Romové. Vyučující druhého stupně tyto problémy nespatřují.

Problémy s motorikou mohou být způsobené tím, že někteří romští žáci nenavštěvují všechny tři roky v mateřské škole. V rozhovoru jedna vyučující druhého stupně sdělila, že nemá takový přehled, kdo mateřskou školu navštěvoval celé tři roky a kdo absolvoval pouze poslední povinný rok. Učitelky prvního stupně totožně sdělily, že ano. Nejvíce jsou tyto rozpoznatelné u zápisu do školy a v první třídě. Nejen, že žáci si z MŠ přináší základní znalosti, dovednosti, ale také se lépe orientují v kolektivu. Romští žáci poté bývají velmi často z těchto kolektivů vyloučeni, protože ostatní děti se již znají z MŠ.

4. OKRUH: RODINA ROMSKÉHO ŽÁKA

Dalším okruhem je samotná rodina romského žáka. Vybranou ZŠ navštěvují děti, jejichž rodiče nekladou důraz na školní docházku a své děti neposílají do školy pravidelně. Přestože romské děti mají na škole velmi vysokou absenci a s rodiči je jednáno, tak je to většinou bez nápravy. Vysoká absence je poté předána sociálním pracovnícím nebo na OSPOD. Všichni vyučující obou stupňů se shodují, že u některých romských žáků dochází k tomu, že nemají dostatečně osvojené hygienické návyky. Pouze jeden vyučující druhého stupně tvrdí, že se nikdy s tímto problémem nesešel.

S tím souvisí, že romským dětem často chybí denní režim. Vyučující to i potvrdili. „*Ano, romské děti velmi často zaspávají. A pokud zaspí, už se neobtěžují přijít do školy na zbytek hodin.*“³³⁹ Toto tvrzení dokazuje, že romským dětem chybí denní režim. Ostatně na tomto problému se shodli všichni vyučující. Zazněla i odpověď, že to může být způsobeno tím, že rodiče nepracují a ráno nevstávají do zaměstnání.

339 Z dat výzkumu, učitelka 3.

Říčan konstatuje, že romská výchova se vyznačuje kolektivismem, a proto je velmi pravděpodobné, že ve vyučovací hodině nebude romský žák pracovat individuálně.³⁴⁰ Kromě jedné vyučující z druhého stupně všichni ostatní souhlasí, že RŽ umí pracovat individuálně, ale potřebuje drobný dohled, aby práci zdárně dokončil. Rovněž zazněla myšlenka, že záleží na předmětu. Většinou potřebují více pomoci v českém a cizím jazyce. Dle vyučujících prvního stupně matematiku romští žáci ovládají, protože jsou jasně vymezené principy, pravidla a matematické zákony.

Kolektivismus v romské výchově se může projevit tím, že romský žák ničí školní majetek. Tento problém se objevuje velmi často. K ničení školního majetku dochází především na druhém stupni. Ojedinele se tak děje i na stupni prvním. Jak již bylo v předchozí části práce zmíněno, tak v tradiční romské rodině nemá dítě vlastní kout a věci.³⁴¹ Vše je ve společném vlastnictví. Mohou tak nabýt pocitu, že není třeba chránit majetek, který není jejich.

Úroveň dosaženého vzdělání romských rodičů je značně nižší a může to mít vliv na vzdělání jejich dítěte. Toto platí i obecně pro žáky majority. Sami vyučující s tímto tvrzením souhlasí. „*Děti vidí, že i bez vzdělání se dá v životě proplouvat, ale nevidí, že vzdělání ovlivňuje kvalitu života. Neví, že by mohly mít kvalitnější život.*“³⁴² Vyšší vzdělání ovlivňuje šance na trhu práce, ale i celkovou kvalitu života.

Podle všech vyučujících romští žáci velmi často propadají oproti žákům z majoritní společnosti. Navíc jen minimum z nich pokračuje na středních školách. Jejich cesty se, podle všech vyučujících, ubírají směrem ke dvouletým až tříletým výučním oborům, které zprvu hojně střídají, případně je ani nedokončí.

Odborné zdroje uvádí, že pro romské rodiny často hrají roli finance, tudíž RŽ nemusí mít na adekvátní pomůcky do hodiny nebo příspěvky na exkurze a výlety. Učitelky prvního stupně se shodly, že se to stává velmi často. Tuto situaci připisují především rodině. Přestože mnoho akcí je zdarma, tudíž to není vždy jen finanční záležitost, tak zde chybí podpora v rodičích. „*Řeknou si, že se ve škole neučí, tak tam nepůjdou.*“³⁴³ Vyučující druhého stupně tuto situaci připisují tomu, že romští žáci velmi často jen zapomínají. Připisují to laxnímu přístupu ke škole, kdy informace ihned zapomenou a při několikatém opakování, svou povinnost teprve splní.

340 ŘÍČAN, P., *S Romy žít budeme*, s. 113

341 Tamtéž.

342 Z dat výzkumu, učitelka 3.

343 Z dat výzkumu, učitelka 1.

Podpora od rodičů není vždy adekvátní a jejich zájem o vzdělávání jejich dětí se s ročníky postupně snižuje. Vyučující potvrdili, že je to skutečně tak. Navíc čím starší je romský žák, tím menší je zájem rodičů.

5. OKRUH: UČITEL ROMSKÉHO ŽÁKA

Pátým okruhem rozhovoru jsme se dotkli samotných vyučujících, jejich vlastností, kompetencí a znalostí. Všichni vyučující se domnívají, že jsou dostatečně empatičtí k žákovi romského původu. Někteří sdělili, že nerozlišují mezi romskými žáky a žáky z majoritní společnosti. Pokud se žák chová slušně, neřeší, zda se jedná o Roma či jiného žáka. Navíc ve škole studují žáci jiných národnostních menšin – mongolské, ukrajinské i vietnamské.

Ovšem vztah k romské menšině učitelé nemají jednoznačně pozitivní. Jedna z vyučujících sdělila, že ve škole má k romským žákům pozitivní vztah, ale k romským dětem, které jsou ve městech, takový vztah nechová. Dotazovaní se též vyjádřili, že jsou spravedliví k romským žákům. Nerozlišují romské a neromské žáky. Ke všem přistupují spravedlivě, což je též jedna z důležitých kompetencí učitele. Rovněž se všichni tázaní domnívají, že negativní stereotypy o romské menšině se nepromítají do výuky. Vyučující druhého stupně dodává, že někdy sami Romové podporují vytvořené stereotypy majoritní společnosti. Například o sobě tvrdí, že jsou líní a agresivní.

V rámci vysokoškolského studia se obě učitelky prvního stupně se o romskou kulturu zajímaly. Jedna vyučující z druhého stupně přiznala, že se nikdy o romskou kulturu podrobně nezajímala, kdežto učitel z druhého stupně se o ní zajímal především kvůli žákům, aby cítili zájem i z druhé strany. Zjistilo se, že učitel v rámci pregraduální přípravy není dostatečně připraven na romské žáky i na probíhající inkluzi. Na této skutečnosti se shodli všichni vyučující. Jediný učitel druhého stupně sdělil, že učitelé jsou v rámci studia adekvátně připravováni. *„Na vysoké škole se toto téma příliš nereflktuje a po nástupu do školství vás poté čeká „facka“ v podobě různě duševně postižených žáků, ke každému musíte přistupovat individuálně, do toho máte děti cizince, který vám nerozumí, Romy a zbytek třídy.“*³⁴⁴ Lze konstatovat, že teorií ve škole se budoucí učitel tolik nepřipraví.

344 Z dat výzkumu, učitelka 3.

Přestože jednou z kompetencí učitele je znalost základů jazyka minoritní společnosti, tak téměř všichni vyučující znají jen pár romských slov, především těch sprostých. Pouze jedna vyučující z druhého stupně přiznala, že nezná žádná slova.

Vzhledem k předešlým odpovědím jedna z otázek směřovala k tomu, zda učitelé někdy hovořili o romské kultuře ve vyučovací hodině. V této otázce byly odpovědi rozporuplné. Vyučující obou stupňů se neshodli. Jedna učitelka prvního stupně nikdy neposkytovala žákům poznatky o romské kultuře. Druhá však sdělila, že s žáky zpívala písně, četli povídky, dokonce si i vyprávěli o historii. Na druhém stupni ZŠ učitel sdělil, že romskou kulturu v hodinách velmi často zmiňuje. „*O hodinách se vždy snažím náhodně, nebo jak to přijde probírat historii, zvyky, druhy jazyků, různé jejich etnické větve a podobně.*“³⁴⁵

Rovněž se v rámci rozhovoru zjišťovala kázeň romských žáků. Podle všech dotazovaných romští žáci pokyny učitele respektují, i když velmi záleží na situaci. Avšak ke konfliktním situacím někdy mezi romským žákem a učitelem dochází. Vyučující prvního stupně se přiklonila k řešení konfliktní situace s romským žákem otevřeně a ihned. Druhá vyučující prvního stupně sdělila, že takovou situaci nikdy nemusela řešit. Vyučující druhého stupně dodala, že konfliktní situaci řeší stejně jako u ostatních žáků, a především mimo kolektiv. Poslední dotazovaný uvedl, že s dotyčným se snaží jednat tak, jak je na to zvyklý, aby to pochopil.

Každý vyučující na ZŠ musí spolupracovat i s rodiči. Prostřednictvím rozhovoru se zjišťovala spolupráce s romskými rodiči. V této otázce se vyučující jednoznačně shodli na tom, že spolupráce s romskými rodiči není na dobré úrovni. Na třídní schůzky pravidelně nechodí a do školy se dostaví až na konkrétní pozvání. Případně, pokud oni v něčem vycítí problém, do školy přijdou velmi rychle a spravedlnost se snaží vynutit si „křikem“. Kromě jedné vyučující prvního stupně se všichni vyjádřili, že ke konfliktu mezi nimi a romskými rodiči nikdy nedošlo. Zmíněný konflikt byl vyřešen v ředitelně školy, nicméně otec dítěte byl velmi vulgární a temperamentní, že byla téměř zavolaná policie.

6. OKRUH: ROMŠTÍ ŽÁCI MEZI SPOLUŽÁKY MAJORITNÍ SPOLEČNOSTI

345 Z dat výzkumu, učitel 3.

Předposlední okruh se zabýval postavením romských dětí v kolektivu dětí majoritní společnosti. Postavení romských dětí je podle vyučujících velmi odlišné. Uč_1 tvrdí, že romské děti jsou ve školní třídě „outsideři“, což ostatně potvrzují i sociometrické výzkumy prováděné ve školních třídách.³⁴⁶ Uč_2 se naopak domnívá, že romští kluci chtějí být většinou káповé třídy a žáci se jich někdy bojí, ale to spíše ve vyšších ročnících. Uč_3 sdělila, že romští žáci mají stejné postavení jako ostatní děti. Uč_4 sdělil, že romské děti mají mezi svými spolužáky vyšší postavení, umocněné chováním, agresivitou, a případně frajírkováním.

Podle tázaných se neromští žáci od romských žáků nedistancují. Jeden vyučující přiznal, že možné to je, ale je to spíše ojedinělé. Navíc, pokud k tomu dochází, tak lze rozpoznat, že je to z domova nebo kvůli negativní zkušenosti s nimi.

Jak tedy popsat chování romského dítěte v kolektivu? Uč_1 naznačila, že chování romského dítěte je v rámci výuky spíše pasivní. O přestávkách však svým temperamentem vyvolávají hádky a rvačky mezi vrstevníky. Uč_2 se domnívá, že to nelze generalizovat. „*Učila jsem čtyři roky čtyři romská děvčata. Kolektiv je bral jako všechny ostatní žáky. Ale učila jsem i v osmé třídě, kde byl jeden romský chlapec a všichni se ho báli.*“³⁴⁷ Uč_3 tvrdila, že se někteří na sebe snaží strhnout veškerou pozornost a hrát si na kápa. Uč_4 potvrzuje myšlenku učitelky druhého stupně. Podle něj chce romské dítě v kolektivu zapůsobit jakýmkoliv stylem, chce být středem pozornosti a chce být na vyšším stupni ve skupině.

V souvislosti s tím byl zmíněn i posměch dětí z majority na účet romských žáků. Vyučující prvního stupně se zde avšak neshodují. Jedna z učitelek se s posměchem dětí z majoritní společnosti na účet romských žáků při výuce setkala. Druhá však nikoliv. Stejně to tak je i u vyučujících druhého stupně. Horším stupněm je ovšem šikana. Kromě jedné vyučující prvního stupně se zbytek dotazovaných setkal s šikanou ze strany romských žáků. Zmíněná vyučující prvního stupně se setkala s oběma verzemi. „*Každá šikana, ale byla jiná. Ze strany majoritní společnosti se jednalo o psychickou šikanu. Od romského žáka to byla fyzická šikana.*“³⁴⁸

7. OKRUH: MOŽNOSTI POMOCI ROMSKÝM ŽÁKŮM

346 ŘÍČAN, P., *S Romy žít budeme*, s. 120

347 Z dat výzkumu, učitelka 2.

348 Z dat výzkumu, učitelka 1.

V posledním okruhu otázek jsme se zabývali reálnými možnostmi pomoci romským žákům na dané ZŠ. Zjistilo se, že vybraná ZŠ nezřizuje přípravné třídy. Nicméně vyučující dodali, že romští žáci mají k dispozici doučování.

Asistenta pedagoga pro romské žáky neuvádějí. Jeden z vyučujících přiznává, že asistenta pedagoga ve třídě má pro dítě romského původu, ale kvůli jeho prokázanému sníženému intelektu.

Jeden ze způsobů pomoci je i používání multikulturní výchovy v hodinách. Všichni dotazovaní se shodli na tom, že multikulturní výchovu se snaží do svých hodin začlenit.

O diferencovaný přístup k romským žákům se snaží pouze vyučující prvního stupně. Vyučující druhého stupně přiznávají, že přistupují ke všem žákům stejně.

Závěrem jsme se dostali k tomu, jak obecně řeší vzdělávací handicapy romských žáků sami vyučující a škola. Na prvním stupni se vyučující snaží pomoc romským žákům tak, že zařazují do výuky mnoho pomůcek. Škola to řeší formou doučování. Vyučující druhého stupně se domnívají, že všechny děti by měly mít rovný přístup ke vzdělávání. Neshledávají žádné výrazné handicapy, a tak se ani žádné vzdělávací handicapy nesnaží řešit.

8.6 Interpretace dat

V rámci obecných otázek se vyučující vyjádřili k tomu, jak by definovali romského žáka. Podobně jako v odborné literatuře narážíme na problém s definicí. Vyučující vesměs definovali romského žáka odlišně podle antropologických, ale i etnických a kulturních znaků. Říčan tvrdí, že Romem je ten, kdo se k tomu hlásí.³⁴⁹ Podobně tak odpověděla jedna z dotazovaných učitelek, že je těžké se ohlížet nad specifiky romského žáka, když se jako Romové nehlásí a jejich národnost je Česká. Ve výpovědích nalezneme i vymezení Roma podle faktorů biologických, tak jak upozorňuje Jakoubek. Nicméně toto vymezení může být značně rizikové, jelikož to může podporovat rasové smýšlení.

Rovněž výzkum ukázal, že vyučující prvního stupně používají termín Rom nežli Cikán. U vyučujících druhého stupně se ukázal pravý opak. Lze předpokládat, že

349 ŘÍČAN, P., *S Romy žít budeme*, s. 33

označení Cikán je jakýsi přežitek, který má kořeny v delší historii, kdy majorita jejich skutečné jméno neznala a označovala je takovýmto způsobem. S historií příchodu Romů byli všichni vyučující seznámeni především v rámci jejich vysokoškolského studia. Podle dotazovaných je současné postavení Romů nevyhovující a způsobené zakořeněným nálepkováním. Situace je horší zejména v socioekonomickém smyslu. Říčan upozorňuje na vyšší nezaměstnanost u Romů v důsledku jejich nízké kvalifikace a svůj díl může též nést skrytý rasismus zaměstnavatelů.³⁵⁰ Mnozí z nich neověří solidnost romského uchazeče a raději ho odmítnou. Na současné situaci mohou mít podíl média, ve kterých mohou být zobrazovány zprávy prezentující Romy v nepříznivém světle.³⁵¹

Inference češtiny do romštiny se promítá do všech čtyř okruhů, tak jak vymezila Hübschmannová.³⁵² Přestože ve fonetice češtiny a romštiny nenalezneme markantní rozdíly, výjimky existují. V rámci této oblasti se vyučující prvního a druhého stupně neshodují. Vyučující prvního stupně spíše vidí a slyší jazykové problémy. Podle Bořkovcové nemá romština české ř a romští žáci ho často zaměňují za ž.³⁵³ Tento fakt potvrzují vyučující prvního stupně. Vyučující druhého stupně si tohoto rozdílu nevšimli. Všichni vyučující se však shodli, že slýchávají rozdíly v intonaci a ve výslovnosti. V gramatické oblasti nalezneme více odlišností. Romštinu od češtiny odlišuje používání předložky „s“ a „se“. Romové tyto předložky často neumí používat správně a místo toho používají sedmý pád. Tuto skutečnost potvrdili především vyučující prvního stupně. Jedna vyučující druhého stupně tvrdí, že předložky s a se používají, ale sedmý pád ne. Bořkovcová též hovoří o tom, že slovenští Romové mohou mít problém s dvojhláskami *au* a *ou*, jak v mluvené, tak v psané formě.³⁵⁴ Z tohoto důvodu jsem zjišťovala, zda je to skutečně pravda. Jako příklad jsem používala příklady s *maminké*, *avtobus* nebo *má bovli na hlavě*. Všichni vyučující sdělili, že se s tím v životě nesetkali. V tomto jazykovém aspektu se teorie a výsledky z výzkumu neshodují.

Z hlediska přídavných jmen existují rozdíly v používání slov malý a velký. Přídavné jméno *velký (baro)* má několik významů – *dlouhý, hluboký, vysoký*.³⁵⁵ Zjistilo se, že používání přídavných jmen ve špatném kontextu je velmi časté podle třech

350 ŘÍČAN, P., *S Romy žít budeme*, s. 32

351 Tamtéž.

352 HÜBSCHMANNOVÁ, M., *Šaj pes dovakeras*, s. 71

353 BOŘKOVCOVÁ, M. et. al, *Romský etnolekt češtiny*, s. 55

354 ŠOTOLOVÁ, E., pozn. 20, s. 32

355 BOŘKOVCOVÁ, M. et. al, *Romský etnolekt češtiny*, s. 56

dotazovaných vyučujících. Poslední dotazovaný vyučující se s tímto jevem nesetkala, nicméně tvrdí, že možné to je. Vzájemné ovlivňování obou jazyků se objevuje i v číslovkách a projevuje se tak, že Romové je vážou s jiným pádem, než je tomu tak v češtině. Navíc nerozlišují ženský a mužský rod.³⁵⁶ S tímto problémem se setkala pouze jedna vyučující prvního stupně. Zbytek vyučujících se s tím nesetkal.

Zjistilo se, že jazyková bariéra romských žáků se projevuje především na prvním stupni ZŠ. Na druhém stupni se objevují pouze některé problémy. Předpokládám, že zlepšení v této oblasti může být způsobeno věnovanou péčí vyučujících prvního stupně. Odborná literatura nepřesně hovoří o projevech jazykové bariéry u romských žáků. V rámci kvalitativního výzkumu jsme zjistili, že lze hovořit o jazykových problémech u romských žáků na základní škole, avšak specificky na prvním stupni. Přesto došlo i ke shodě mezi vyučujícími obou stupňů. Domnívají se, že romští žáci disponují omezeným jazykovým kódem, velmi zřídka používají romštinu v hodinách a užívají slang, přičemž neví, že se nejedná o spisovnou variantu češtiny. Sama nyní učím na jedné ZŠ a ve třídě mám romskou dívku. Její jazykový kód je spíše omezený. Používá velmi jednoduché věty a nerozumí všem slovům. Překonat jazykové handicap se snaží vyučující prvního stupně skrze skupinové vyučování, zřídka však používají písničky a básničky k poslechu melodie, intonace a rytmu.

V rámci otázek k odlišnostem v kognitivních procesech lze konstatovat, že vyučující obou stupňů spatřují rozdíly mezi romskými žáky a žáky majoritní společnosti. Velmi často romští žáci nerozumí abstraktním pojmům a vyučující tak musí o těchto pojmech diskutovat. Podle Lechty se problémy promítají i do pozornosti a paměti romských žáků.³⁵⁷ Kromě jedné vyučující se ostatní shodli, že romští žáci mají slabou pozornost a méně výkonnou paměť.

Obrovským rozdílem je rovněž motivace těchto žáků. Odborné zdroje tvrdí, že nejsou vnitřně, ale ani vnějšně motivováni. Romská rodina je velmi nedůvěřivá vůči škole, což i nevědomě přenáší i na dítě.³⁵⁸ Romské děti tudíž nemají dostatečnou vnější motivaci ze strany rodičů. Podle vyučujících obou stupňů nejsou romští žáci dostatečně vnitřně ani vnějšně motivováni. Tento stav lze připsat i tomu, že v popředí hodnotové orientace Romů, je podle vyučujících, rodina, komunita, zvyky a zábava, nikoliv však

356 BOŘKOVCOVÁ, M. et. al, *Romský etnolekt češtiny*, s. 56

357 LECHTA, V., *Základy inkluzivní pedagogiky*, s. 387

358 Tamtéž.

vzdělání. Šotolová potvrzuje zkušenosti pedagogů a tvrdí, že jsou spíše orientováni na materiální blahobyt, aby se vyrovnali ostatnímu obyvatelstvu.³⁵⁹ Tež jsou spatřovány rozdíly, pokud žák absolvuje všechny tři ročníky MŠ. Projevuje se to především vyloučením romských žáků z kolektivu, získanými znalostmi a dovednostmi. Přestože mají přiměřený rozvoj hrubé motoriky, promítají se do školy problémy s jemnou motorikou. Toho si však všimají vyučující prvního stupně, nikoliv druhého. Jejich tvrzení se shodují se zdroji, které uvádí, že romské děti často postrádají tužky, papíry, omalovánky apod.³⁶⁰ V romských rodinách chybí předměty pomáhající rozvíjet jemnou motoriku.

Vybranou základní školu navštěvují romské děti, jejichž rodiče je neposílají do školy pravidelně. Romským dětem často chybí i denní režim.³⁶¹ To potvrzují i všichni vyučující. Dotazovaní vyučující tuto situaci připisují především jejich rodičům, jelikož někteří z nich nejsou zaměstnaní, tudíž ráno nevstávají do zaměstnání. Přestože odborné zdroje tvrdí, že kvůli značnému kolektivismu v romské výchově nedokáží romští žáci pracovat individuálně, všichni vyučující však souhlasí, že romští žáci umí pracovat individuálně. Maximálně potřebují drobný dohled, aby práci zdárně dokončili. Zde se tedy zjištění z odborné literatury rozchází se zjištěním ve výzkumu. Kolektivismus se promítá i do vlastnictví. Podle vyučujících se promítá do ničení školního majetku, ke kterému dochází především na druhém stupni.

Jelikož romským žákům chybí motivace ze strany jejich rodičů, tak romští žáci propadají a většinou pokračují na dvouletých či tříletých výučných oborech, které zprvu hojně střídají, případně je ani nedokončují. Výzkum ukázal, že romští žáci mají možnost účastnit se školních výletů, přesto, i když to není finanční záležitostí, tak zde chybí podpora od rodičů. Zapomínání pomůcek připisují laxnímu přístupu ke škole. Nicméně odborné zdroje tvrdí, že školský systém v sobě nese výraznou ekonomickou zátěž pro některé romské rodiny na pomůcky, výlety, školné apod. Opět se zde rozchází odborné zdroje a zjištění z výzkumu.

V rozhovoru se rovněž dotýkáme samotných znalostí a dovedností učitele romského žáka. Všichni dotazovaní konstatovali, že jsou k romským žákům dostatečně empatičtí a spravedliví, což je jedna z kompetencí učitele romského, ale i neromského

359 ŠOTOLOVÁ, E., *Vzdělávání Romů*, s. 51

360 ŘÍČAN, P., *S Romy žít budeme*, s. 115

361 HORŇÁK, L., *Romský žiak v škole*, s. 109

žáka. Na druhou stranu přiznávají, že jednoznačně pozitivní vztah k nim nemají. Do výuky se však nepromítají negativní stereotypy o romské menšině.

Jednou z kompetencí je znalost etnika, protože jedině tím dokáže přihlížet k jejich specifikům.³⁶² S romskou kulturou se všichni vyučující setkali v rámci pregraduální přípravy. S tím souvisí i znalost základů jazyka. Vybraní vyučující znají pouze pár slovíček pro odlehčení situace. Klíčová kompetence je citlivá komunikace s rodiči.³⁶³ Vyučující se vyslovili, že spolupráce s romskými rodiči není na dobré úrovni. Na třídní schůzky pravidelně nechodí a do školy se dostaví až na konkrétní pozvání.

Postavení romských dětí je podle vyučujících velmi odlišné. Říčan uvádí, že romské děti ve školních třídách patří mezi méně oblíbené.³⁶⁴ Podle vyučujících romští žáci jsou považováni za outsidersy, ale i za vůdce třídy. Jejich chování je většinou umocněné a snaží se na sebe strhnout veškerou pozornost. Dokonce přiznávají, že se setkali s šikanou romskými žáky. Jedna z vyučujících se rovněž setkala s psychickou šikanou vůči Romům ze strany majoritní společnosti.

V rámci pomoci romským žákům odborné zdroje uvádí několik přístupů. Jsou jimi přípravné třídy, běžné třídy s diferencovaným přístupem k žákovi, asistenti pedagoga, multikulturní výchova či edukativní strategické postupy učitele. Přestože na dané ZŠ je romská menšina početná, tak škola nezřizuje přípravné třídy. Nejspíš je to proto, že k zápisu do první třídy tolik romských dětí nepřijde a spíše přichází až ve druhém stupni z jiných škol. Podmínkou zřízení přípravné třídy je minimální počet 10 dětí.³⁶⁵ Nicméně romští žáci mají možnost doučování. Asistenta pedagoga nevyužívají, ale multikulturní výchovu ano. Ukázalo se, že o diferencovaný přístup k romským žákům se snaží pouze vyučující prvního stupně, kdežto vyučující druhého stupně přistupují ke všem žákům stejně.

Výzkumem bylo zjištěno, že romští žáci se potýkají s jazykovými problémy převážně na prvním stupni ZŠ, problémy v kognitivních procesech a problémy v postavení ve školní třídě mezi svými vrstevníky. Odborné zdroje a výpovědi vyučujících se vesměs shodují. Všechny výše zmíněné handicapy lze podle vyučujících překonat různými pomůckami zařazenými do výuky. Rovněž mají romští žáci možnost doučování na různé předměty. Tuto možnost však nevyužívají.

362 KALEJA, M., *Mluvme o Romech*, s. 117

363 Tamtéž.

364 ŘÍČAN, P., *S Romy žít budeme*, s. 120

365 Zákon č. 561/2004 Sb., *školský zákon*, § 47, odst. 1

Závěr

Předložená diplomová práce se zabývala problematikou vzdělávání romských žáků na základní škole. Romská menšina je v České republice početná, proto se domnívám, že je namístě se zabývat otázkou jejich vzdělávání. Z řady výzkumů vyplývá, že jejich úroveň vzdělání je podstatně nižší. Čím je to tedy způsobeno?

Diplomová práce měla za hlavní cíl zjistit, s jakými vzdělávacími handicapy se romští žáci během vzdělávání potýkají. Výsledky platí především pro pedagogy na konkrétní škole. Zjistilo se, že romští žáci se opravdu potýkají s problémy v rámci svého studia na ZŠ. Jedná se především o vzdělávací problémy, které se projevují převážně na prvním stupni. Avšak zasahují i do druhého stupně. V rámci hlavního cíle byly definovány i dílčí cíle. Součástí práce bylo zjistit, jestli se při výuce projevuje jazykový handicap. Jazykový handicap se skutečně ve výuce projevuje. Nicméně ho registrují spíše vyučující prvního stupně. Tyto problémy se nalézají ve fonetické, gramatické, lexikální a stylistické oblasti, ale i v intonaci a výslovnosti. Na druhém stupni se tyto problémy objevují zřídka.

Dalším dílčím cílem bylo zjistit, zda se romští žáci odlišují některými kognitivními procesy. Vyučující obou stupňů se shodli, že se romští žáci v mnoha aspektech poznávacích procesů odlišují. Velmi často nerozumí abstraktním pojmům a vyučující tak musí o těchto pojmech diskutovat. Problémy se promítají i do pozornosti, paměti, ale i do motivace. Nejsou dostatečně vnitřně ani vnějšně motivováni. Postavení Romů v ČR není rovnocenné, což se může promítat i do prostředí školy. V rámci výzkumu bylo zjištěno, že postavení romských dětí ve třídě je podle vyučujících velmi odlišné. Romští žáci jsou považováni za outsidersy, ale i za vůdce třídy. Jejich chování je většinou umocněné a snaží se na sebe strhnout veškerou pozornost. Zároveň může docházet k šikaně z obou stran.

Posledním dílčím cílem bylo zjistit, jak lze výše zmíněné vzdělávací překážky romských žáků překonat. Výzkum ukázal, že na vybrané ZŠ mají romští žáci možnost navštěvovat doučování z různých předmětů. Tuto možnost ale nevyužívají. Nicméně přípravné třídy zřizovány nejsou. Asistenta pedagoga využívají, ale pro žáky s podpurným opatřením. Vyučující se rovněž snaží o zařazení vhodných pomůcek a multikulturní výchovy do výuky.

Domnívám se, že se jedná o velmi kontroverzní a široké téma a již v průběhu zpracování jsem se setkala s kritickými názory. Někteří vyučující z mého okolí, ale i dotazovaní vyučující se mi dokonce svěřili, že se nesnaží o diferencovaný přístup k romským žákům a o jejich specifika se nezajímají. Jejich problémy ve vzdělávání jsou podle mnohých způsobeny jejich laxním přístupem ke škole. Osobně jsem velmi ráda, že jsem tuto problematiku ve své diplomové práci zkoumala, protože získaná data mi pomohou, se k romským žákům přiblížit.

Seznam použitých zdrojů

Knižní zdroje:

- [1] BAČOVÁ in ČERMÁK, I., et. al. *Agrese, identita, osobnost*. Brno: Psychologický ústav, 2003. ISBN 80-86620-06-9.
- [2] BALVÍN, Jaroslav. *Romové a jejich učitelé: 12. setkání Hnutí R v Květušíně: 27.-28. listopadu 1998*. Ústí nad Labem: Hnutí R, 1999. setkání Hnutí R. ISBN 80-902461-1-7.
- [3] BEDŘICHOVÁ, Zuzana. *Jazyk jako stigma?: analýza chybovosti textů romských žáků 9. ročníku základních škol praktických*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2013. ISBN 978-80-7308-486-8.
- [4] DAVIDOVÁ, Eva. *Romano drom: Cesty Romů: 1945-1990: změny v postavení a způsobu života Romů v Čechách, na Moravě a na Slovensku*. 2., přeprac. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. Interface. ISBN 80-244-0524-5.
- [5] DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2863-6.
- [6] ERIKSEN, H. T. *Etnicita a nacionalismus: antropologické perspektivy*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2012. Studijní texty, 51. svazek. ISBN 978-80-7419-053-7.
- [7] GIDDENS, Anthony, SUTTON, Philip W., ed. *Sociologie*. Praha: Argo, 2013. ISBN 978-80-257-0807-1.
- [8] HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4674-6.
- [9] HORVÁTHOVÁ, Jana. *Kapitoly z dějin Romů*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny (NLN), 2002. ISBN 80-7106-615-X.
- [10] HORŇÁK, Ladislav. *Rómsky žiak v škole*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-8068-356-5.
- [11] HÜBSCHMANNOVÁ, Milena. *Šaj pes dovakeras*. 3. nezm. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1998. ISBN 80-7067-905-0.
- [12] JEDLIČKA, Richard, Jaroslav KOŤA a Jan SLAVÍK. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0586-1.
- [13] KALEJA, Martin a Jan KNEJP, ed. *Mluvme o Romech: Aven vakeras pal o Roma*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2009. ISBN 978-80-7368-708-3.

- [14] KALEJA, Martin. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7368-943-8.
- [15] LECHTA, V., ed. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložila Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.
- [16] LECHTA, Viktor, ed. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
- [17] NAVRÁTIL, Pavel. *Romové v české společnosti: jak se nám spolu žije a jaké má naše soužití vyhlídky*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-741-8.
- [18] NEČAS, Ctibor. *Romové v České republice včera a dnes*. 4. dopl. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1999. ISBN 80-7067-952-2.
- [19] ŘÍČAN, Pavel. *S Romy žít budeme – jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-250-5.
- [20] SEKYT in ŠIŠKOVÁ, Tatjana, ed. *Menšiny a migranti v České republice: [my a oni v multikulturní společnosti 21. století]*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-648-9.
- [21] ŠIŠKOVÁ, Tatjana, ed. *Menšiny a migranti v České republice: [my a oni v multikulturní společnosti 21. století]*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-648-9.
- [22] ŠOTOLOVÁ, Eva. *Vzdělávání Romů*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1524-0.
- [23] ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.
- [24] TESAŘ, F. *Etnické konflikty*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-097-9.
- [25] UNUCKOVÁ, Michaela. *Žijí mezi námi: historie a současnost Romů*. Karviná: Sdružení Romů severní Moravy, 2007. ISBN 978-80-239-9286-1.

Internetové zdroje:

- [26] BOŘKOVCOVÁ, Marie, et. al., Romský etnolekt češtiny – jak překonávat jazykovou bariéru u dítěte. *Člověk v tísní* [online]. 2013 [2021-11-20]. Dostupné z: <https://www.clovekvtisni.cz/maji-na-to-122pub>
- [27] CICHÁ, M., MÁČALOVÁ, J., MORAVCOVÁ, B., PREISSOVÁ KREJČÍ, A., PROKEŠ, M., & ROUBÍNKOVÁ, M. (2016). Romové očima pedagogů základních a středních škol. *AntropoWebzin*, 0(1-2), 21-30. Dostupné z: <http://www.antropoweb.cz/webzin/index.php/webzin/article/view/224>

- [28] GAC. *Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti*. [online]. Srpen 2006 [cit. 2. 2. 2022]. Dostupné z: https://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/GAC_MAPA_analyza_SVL_aAK_CJ.pdf?langSEO=documents&parentSEO=nase_prace_vystupy&midSEO=GAC_MAPA_analyza_SVL_aAK_CJ.pdf
- [29] KALEJA, M., in GULOVÁ, L., Jaké je současné pojetí multikulturní výchovy v kontextu romské komunity a většinové společnosti? *Sociální pedagogika a multikulturní výchova v otázkách*. Brno: MSD, 2008. s. 57-62. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/311824279_Jake_je_soucasne_pojeti_multikulturni_vychovy_v_kontextu_romske_komunity_a_vetsinove_spolecnosti
- [30] KOHOUT-DIAZ, M., BITTNEROVÁ, D., & LEVÍNSKÁ, M. (2018). Limity inkluze ve vzdělávání romských dětí v České republice: boj o identitu žáka. *Pedagogická orientace*, 28(2). Dostupné z: <https://doi.org/10.5817/PedOr2018-2-235>
- [31] LEŽALOVÁ, Renata. Odklady povinné školní docházky. *Metodický portál: Články* [online]. 08. 12. 2010, [cit. 2022-04-16]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/9883/ODKLADY-POVINNE-SKOLNI-DOCHAZKY.html>. ISSN 1802-4785.
- [32] MŠMT ČR. *Podpora sociálně znevýhodněných romských žáků středních škol, konzervatoří a studentů vyšších odborných škol* [online]. 2013 [cit. 19.04.2022]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/roma-ss-a-avos>
- [33] ROMA EDUCATION FUND. *Rozvoj vzdělávání Romů v České republice* [online]. 2007 [cit. 2022-04-16]. Dostupné z: https://www.romaeducationfund.org/wp-content/uploads/2019/05/web_czech_report_czech.pdf
- [34] Vláda České republiky. *Romská národnostní menšina*. [online]. Praha, 2020 [cit. 2021-11-17]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/ppov/rnm/mensiny/romska-narodnostni-mensina-16149/>
- [35] SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika: Integrace a inkluze*. Metodický portál: Články [online]. 26. 06. 2012, [cit. 2021-12-28]. Dostupný z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/16169/SPECIALNI-PEDAGOGIKA:-INTEGRACE-A-INKLUZE.html>. ISSN 1802-4785.
- [36] Sčítání lidu, domů a bytů. *Český statistický úřad* [online]. Praha, 2011 [cit. 2021-11-17]. Dostupné z: https://vdb.czso.cz/vdbvo2/faces/cs/index.jspx?_afz=uziv-dotaz#k=5
- [37] SocioFaktor, 2013. *Analýza sociálně vyloučených lokalit a dostupnosti sociálních služeb prevence v těchto lokalitách v Libereckém kraji*. [online]. 2013 [cit. 5. 3. 2022]. Dostupné z: <https://odbor-socialni.kraj-lbc.cz/getFile/case:show/id:922015>

[38] ŠOTOLOVÁ, E. (2003). Vzdělávání romských dětí v ČR se zaměřením na přípravné třídy a romské pedagogické asistenty. *Pedagogika*, (1), 79-83. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1875>

[39] Vláda ČR. *Strategie rovnosti, začlenění a participace Romů 2021–2030* [online]. Duben 2021 [cit. 2022-04-16]. Dostupné z: https://www.vlada.cz/assets/ppov/zmocnenkyne-vlady-pro-lidska-prava/aktuality/Strategie-rovnosti--zacleneni-a-participace-Romu-2021---2030---textova-cast_OK.pdf

[40] Vyhláška č. 48/2005, Sb., Vyhláška o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2005, částka 11 [vid. 2. 2. 2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-48#f2901428>

[41] Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2004, částka 190, s. 10262–10324 [vid. 13. 11. 2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>.

[42] Zákon č. 563/2004 Sb., Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2004, částka 190, [vid. 2. 2. 2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Otázky k rozhovoru

Příloha č. 1 - Otázky k rozhovoru s učiteli

1. okruh: obecné otázky

1. Jak dlouho učíte?
2. Kolik romských žáků jste za poslední dva roky měl/a možnost učit? Kolik z těchto žáků pocházelo ze sociálně znevýhodněného prostředí?
3. Jak byste definoval/a romského žáka? Kdo je podle Vás Rom?
4. Užíváte termín Cikán nebo Rom?
5. Znáte historii příchodu Romů? Víte, jaká země je považována za jejich pravlast?
6. Co si myslíte o současném postavení Romů ve společnosti? Víte, jaké romské skupiny žijí v České republice?

2. okruh: jazyková bariéra

7. Setkáváte se u romských žáků s jazykovými problémy?
8. Jaké jsou podle Vás hlavní příčiny jazykového handicapu? Např. neabsolvování MŠ, nedostatečná znalost romštiny apod.
9. Používají romští žáci ve školu romštinu?
10. Mají romští žáci spíše omezený nebo rozvinutý jazykový kód?
11. V rámci fonetické oblasti, mají romští žáci problémy s českým ř? Zaměňují ho za ž?
12. Mají problém s dvojhláskami au a ou, jak v mluvené, tak i v psané formě? Například s maminké či má bovli na hlavě.
13. Slýcháváte nějaké rozdíly v intonaci romských žáků?
14. Mají romští žáci správnou výslovnost? Pokud ne, navštěvují logopeda?
15. Umí romští žáci správně používat předložky s/se, nebo místo toho používají sedmý pád? Například šla mym bráchou do kina.
16. Zaregistroval/a jste někdy špatné užívání přídavných jmen? Například slovo velký použili ve špatném kontextu? Ta má ale velký vlasy.
17. Vzhledem k tomu, že nerozlišují ženský a mužský rod a číslovky vážou s jiným pádem, setkal/a jste se někdy s chybováním v této oblasti?
18. Užívají romští žáci slang? Myslíte, že nevědí, že to není spisovná čeština?
19. V rámci nápravy jazykové bariéry, používáte písničky, básničky k poslechu melodie, intonace a rytmu ve svých hodinách?
20. Jaké jsou podle Vás možnosti učitele, jak překonat jazykový handicap u romských žáků?

3. okruh: psychické odlišnosti

21. Diskutujete často nad nějakými abstraktními pojmy, které mohou být pro romské žáky komplikované?
22. Zaregistroval/a jste nějaké odlišnosti v pozornosti a paměti romských žáků na rozdíl od žáků majoritní společnosti?
23. Jaké emoce romští žáci nejvíce projevují?
24. Shledáváte u romských žáků obtíže v oblasti myšlení a vůle?
25. Myslíte si, že romští žáci jsou dostatečně vnitřně i vnějšně motivováni?
26. Co si myslíte, že stojí v popředí hodnotové orientace Romů? Např. vzdělání nebo rodina?
27. Mají romští žáci problémy s jemnou motorikou?
28. Spatřujete rozdíly mezi žáky, kteří navštěvují mateřskou školu rok, a kteří nenavštěvují všechny tři roky?

4. okruh: rodina romského žáka

29. Chodí do školy děti z rodin, které jsou společensky integrované a děti posílají pravidelně do školy, nebo spíše pravý opak?
30. Spatřujete, že romským dětem chybí denní režim? Přichází později do školy, případně jsou „za školou“?
31. Dokáže romský žák pracovat individuálně, nebo potřebuje pomoc?
32. Stalo se ve Vaší škole, že by romský žák ničil školní majetek, například lavice?
33. Myslíte si, že úroveň vzdělání romských rodičů má vliv na vzdělání jejich dítěte?
34. Propadají romští žáci častěji než žáci z majoritní společnosti? Případně ukončují školní docházku v nižším ročníku?
35. Víte, na jakých školách většinou romští žáci dále pokračují?
36. Stává se, že žáci nejezdí na výlety nebo nemají adekvátní pomůcky? Čemu tuto situaci připisujete?
37. Myslíte si, že rodičovský zájem o vzdělávání jejich dětí se postupně ročníky snižuje?
38. Mají romští žáci osvojené hygienické návyky?

5. okruh: učitel romského žáka

39. Myslíte si, že jste dostatečně empatický/empatická k žákovi romského původu?
40. Zajímal/a jste se někdy o romskou kulturu podrobně? Případně jak?

41. Myslíte si, že pregraduální příprava učitele na romské žáky je dostatečná i vzhledem k probíhající inkluzi?
42. Jaký máte osobní vztah k romské menšině? Neutrální, negativní, spíše pozitivní, jednoznačně pozitivní nebo nedokážete svůj vztah k Romům vyjádřit?
43. Znáte nějaké základy romského jazyka?
44. Poskytoval/a jste někdy žákům poznatky o romské kultuře ve vyučovací hodině? Například zpívali jste romskou písničku nebo se učili o historii?
45. Myslíte si, že jste stejně spravedlivá k romským i neromským žákům?
46. Jak řešíte konfliktní situace s romským žákem? Otevřeně a mimo třídní kolektiv?
47. Jaká je spolupráce s romskými rodiči? Chodí na třídní schůzky nebo konzultace pravidelně?
48. Došlo někdy ke konfliktu mezi Vámi a romskými rodiči? Jak jste tento konflikt vyřešil/a?
49. Myslíte si, že Vaše vnímání romských žáků je ovlivněno prvním dojmem?
50. Promítají se do výuky vytvořené negativní stereotypy o romské menšině? Například považujete Roma za líného a agresivního?
51. Respektují romští žáci pokyny učitele?

6. okruh: romští žáci mezi spolužáky majoritní společnosti

52. Jaké postavení mají podle Vás romské děti mezi svými spolužáky z majority?
53. Distancují se neromští žáci od romských žáků? Proč myslíte, že to dělají?
54. Jak byste popsala chování romského dítěte v kolektivu?
55. Setkal/a jste se někdy s posměchem dětí z majoritní společnosti na účet romských žáků při výuce?
56. Setkal/a jste se někdy s šikanou ze strany neromských dětí nebo i obráceně?

7. okruh: možnosti pomoci romským žákům

57. Zřizuje Vaše škola přípravné třídy?
58. Užíváte asistenta pedagoga pro romské žáky?
59. Používáte multikulturní výchovu ve svých hodinách?
60. Snažíte se o diferencovaný přístup k romským žákům?
61. Jak se snažíte vzdělávací handicap romských žáků řešit? Jak to řeší škola?