

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2018 – 2019

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Iveta Nodlová

**Vzdělávání Romů v ČR s důrazem na využití romského
jazyka ve školství**

Praha 2019

Vedoucí bakalářské práce: Doc. PaedDr. Eva Šotolová Ph.D.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

**BACHELOR / MASTER COMBINED (PART TIME) / FULL-TIME
STUDIES**

2018 – 2019

BACHELOR THESIS

Iveta Nodlová

**Education of Roma in the Czech Republic with an
emphasis on the Romani language in education**

Prague 2019

The Bachelor Thesis Work Supervisor:

Doc. PaedDr. Eva Šotolová Ph. D.

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená bakalářská/diplomová práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne

Iveta Nodlová

Poděkování

Děkuji Doc. PaedDr. Evě Šotolové, Ph.D., za odborné vedení bakalářské práce, její ochotu a trpělivost, kterou mi věnovala.

Anotace

Bakalářská práce se ve své teoretické části zabývá historií romského etnika až po současnost. Charakterizuje specifika romské populace. Popisuje řečovou výchovu romských dětí a problémy, které jim jazyková bariéra přináší po nástupu do škol. Práce se dále zabývá vzděláváním Romů v ČR a podpůrnými strategiemi směřujícími k vyrovnání jejich šanci na rovnost vzdělávacích příležitosti. Dále práce popisuje romský jazyk z hlediska jeho původu a v praxi používaný jazykový etnolekt. Vystihuje základní odlišnosti romštiny a českého jazyka a aspekty využití romštiny ve školství. Praktická část bakalářské práce se zabývá kvantitativním výzkumem formou dotazníku. Dotazník cílí na pedagogické pracovníky pracující ve školách s převahou romských dětí. Výzkumním cílem práce je analyzovat postoje pedagogů k využití romského jazyka ve výuce a následně ověřit jejich znalost základních odlišností romského jazyka od českého.

Klíčová slova

Romové, romské etnikum, romský jazyk, romský žák, řečová výchova, sociokulturní handicap, vzdělávání Romů.

Annotation

In its theory section, this Bachelor's thesis describes the history of the Romani people up to the present time and characterizes the specifics of the Roma population. It describes the language education of Roma children and the challenges they encounter due to a language barrier when they enter the school system. The thesis describes the education of the Roma people in the Czech Republic and also the supportive strategies aiming to ensure equality of education opportunities. Further, it describes the Romani language from the perspective of its origin, and the ethnolects used in practice. It describes basic differences to the Czech language and the aspects of using Roma language in education. The practical section deals with a quantitative research in the form of a questionnaire. This questionnaire will be directed to the staff of schools where Roma children are in the majority. The aim of this research will be to analyse the attitudes of teaching staff towards using Roma language in education and also to investigate their knowledge of basic differences between Czech and Roma language.

Keywords

Language education, Romani education, Romani ethnic, Romani language, Romani people, Romani student, sociocultural handicap

ÚVOD.....	9
TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1 DĚJINY ROMŮ V ČESKÝCH ZEMÍCH.....	10
1.1 Období Romů od roku 1918 – 1945	11
1.2 Romské etnikum do roku 1989.....	12
1.3 Romové po roce 1989	13
2 ODLIŠNOSTI SOCIOKULTURNÍHO HANDICAPU	15
2.1 Specifika romské populace	15
2.2 Jazyková bariéra romských žáků	16
2.2.1 Řečová výchova romských dětí	17
3 VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÝCH ŽÁKŮ V ČR	19
3.1 Mateřská škola - předškolní vzdělávání.....	20
3.1.1 Legislativa předškolního vzdělávání.....	20
3.2 Přípravné třídy	21
3.2.1 Legislativa přípravných tříd.....	22
3.3 Asistent pedagoga	22
3.3.1 Legislativní vymezení asistenta pedagoga	24
3.4 Základní škola.....	24
3.4.1 Doučování.....	26
3.5 Střední škola	27
4 ROMSKÝ JAZYK.....	29
4.1 Původ a nářečí romského jazyka	29
4.2 Základní odlišnosti romského jazyka od českého.....	30
4.2.1 Fonetická a intonační oblast.....	31
4.2.2 Gramatická oblast	31
4.2.3 Sémanticko-lexikální oblast.....	32
4.3 Romští autoři a romská literatura.....	32
4.4 Aspekty využití romského jazyka ve školství.....	34
4.4.1 Význam Evropské charty regionálních a menšinových jazyků	35
PRAKTICKÁ ČÁST	36
5 PRŮZKUMNÁ ČÁST	36

5.1	Charakteristika sledovaného souboru	36
5.2	Dotazníkové šetření	36
5.2.1	Vymezení průzkumného cíle	37
5.2.2	Hypotézy	37
5.2.3	Metodika průzkumu	38
5.3	Etika průzkumu.....	38
6	INTERPRETACE VÝSLEDKŮ ŠETŘENÍ.....	40
6.1	závěr průzkumu.....	52
	ZÁVĚR	54
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	56
	SEZNAM ZKRATEK	59
	SEZNAM TABULEK A GRAFŮ.....	60
	SEZNAM PŘÍLOH.....	61

ÚVOD

Vzdělávání je významnou hodnotou evropské civilizace 21. století. Je základním atributem jednotlivců, kterým přináší možnost osobního rozvoje a následné začleňování do společnosti. Vzdelání je považováno za jeden ze základních nástrojů, kterým je možné bojovat proti sociálnímu vyloučení. Vzdelanost lidstva je důležitá pro rozvoj a růst morální úrovně společnosti. Všem občanům ČR je zaručeno právo na vzdělání, které stát deklaruje v Úmluvě o právech dítěte a Listině základních práv a svobod. Přestože legislativa brání jakékoli diskriminaci, neustále přetrvává nerovnost ve vzdělání. Nerovnost je ovlivněna úrovní sociálního prostředí, ze kterého dítě pochází. V české společnosti takovou skupinu představuje romské etnikum. Vzdelanostní úroveň romské populace od společenského a politického převratu až dodnes je velmi nízká. Tato skutečnost se odráží i na výši životní úrovně Romů a jejich integraci do majoritní společnosti. Školní úspěšnost romských dětí zajisté ovlivňuje nejenom rodinné prostředí, výchova, ale především jazyková bariéra, která ve většině případů bývá nejpodstatnějším důvodem neúspěšnosti romských žáků.

Teoretická část bakalářské práce se zabývá historickými fakty týkajícími se Romů, kterým je věnována první kapitola. Druhá kapitola popisuje specifické odlišnosti romského etnika, jakými jsou sociokulturní handicap, řečová výchova a jazyková bariéra. Následně je popsáno vzdělávání Romů v ČR a podpůrné opatření k jejich rovným šancím vzdělávacích příležitostí. Poslední kapitola se zabývá charakteristikou romského jazyka. Jsou zde mimo jiné popsány základní odlišnosti romštiny a českého jazyka. Závěr kapitoly je zaměřen na aspekty využití romského jazyka ve školství.

Základem praktické části této bakalářské práce je kvantitativní výzkum. Nástrojem výzkumu bude dotazník, určený pedagogickým pracovníkům, kteří pracují ve školách s převahou romských dětí. Hlavním cílem práce bude ověřit postoje učitelů k využití romského jazyka ve školství. Dalším cílem bude získat fakta o znalostech základních odlišností romského a českého jazyka ze strany učitelů. Dílčím cílem bude získat základní povědomí o tom, zda pedagogičtí pracovníci považují jazykovou bariéru za hlavní příčinu školní neúspěšnosti romských žáků.

TEORETICKÁ ČÁST

1 DĚJINY ROMŮ V ČESKÝCH ZEMÍCH

Dějiny Romů jsou podle Říčana dojemným i děsivým příběhem, při kterém člověk jen stěží může pochopit jejich osudy bez opravdového pocitu lítosti za své dávné i nedávné předky. Jejich pravlastí byla Indie. Migrace z Indie trvala řadu staletí a Romové ji opouštěli ve vlnách (Říčan, 1998 str. 15). Příznivé přijetí Romů v Evropě netrvalo dlouho. Začali být pronásledováni po celé střední a západní Evropě. Na některých místech byli postaveni mimo ochranu zákona, a kdokoliv je mohl beztrestně na potkání zabít. Proto začali prchat do Čech a na Moravu, kde perzekuce Romů byla mírnější (Říčan, 1998 str. 17). O příchodu Romů do českých zemí jsou považované různé informace. Za první zmínku dle některých historiků lze považovat „Dalimilovou kroniku“ z roku 1314. Dalším historickým dokladem o pobytu Romů na našem území je „Popravčí kniha pánů z Rožmberka“ z roku 1399. Za hodnověrnou zprávu se pokládá zmínka ze „Starých letopisů českých“ z roku 1416. Velký příchod Romů do střední Evropy, a následně i do českých zemí se váže k roku 1417, kdy začínají vlastní dějiny Romů na území dnešní ČR. Podmínky Romů na našem území byly příznivější než jinde, a proto se zde počet Romů začal zvyšovat. V důsledku toho byla vydána přísnější protiromská opatření (Šotolová, 2011 str. 18). Říčan uvádí, že po roce 1700 i nadále pokračovalo pronásledování Romů, o čemž svědčí vládní vyhláška (1710), „*Pod ztrátou hrdla vypovězených a jednomu každému svobodně o život připraviti dovolených zemi škodlivých cikánů*“ (Říčan, 1998 str. 17). Problémy spjaté s Romy začala řešit osvícená panovnice Marie Terezie (1740 – 1780). V této době se začalo prosazovat úsilí vzít Romy oficiálně na vědomí a asimilovat je do společnosti. Vydala nařízení úplné asimilace Romů (1761). Cílem asimilace Romů byla jejich přeměna na řadové rolníky. Namísto slova „cikán“ se mělo užívat neutrální pojmenování (novomaďar, novorolník nebo novoosadník). Romové nesměli mluvit romsky a ponechávat si cikánská jména. Museli se oblékat jako ostatní, plnit povinnosti nevolníků vůči vrchnosti a církvi. Součástí asimilace bylo, že děti oficiálně nesezdaných rodičů byly odebírány a předávány k převýchově do řádných rodin. Romové byli záměrně usazováni tak, aby v každé vesnici byla jenom jedna romská rodina (Horváthová, 2002 str. 37). Panovnice Marie Terezie kladla důraz na povinnou školní

docházku, a na zlepšení hygienických návyků. V asimilaci Romů pokračoval syn Marie Terezie Josef II. Jeho přínosem bylo, že romské rodiny usazoval v 18 moravských a 2 slezských obcích. Trvalé osídlení romského etnika na Moravě dle autorky nemělo principiální účinek, ale i tak patří mezi výrazné události v dějinách Romů (Horváthová, 2002 str. 38).

1.1 OBDOBÍ ROMŮ OD ROKU 1918 – 1945

Období první Československé republiky se zřetelem Horváthové se vyznačuje demokratickou povahou, která byla srovnatelná s jinými evropskými lidovými státy. Ačkoli měl stát demokratický charakter, špatně toleroval kočující Romy. Spíše hledal možnosti, jak majoritu uchránit před Romy, než aby byl nápomocný k jejich integraci. Na základě přísného bavorského vzoru byl v roce 1927 vydán „Zákon o potulných cikánech“ pod číslem 117. Zákon se vztahoval na kočovný a potulný život Romů. Starší 14 let museli mít tzv. „cikánskou legitimaci“ obsahující kromě osobních údajů i otisky prstů (Horváthová, 2002 str. 43). Kočovníci měli povinnost vlastnit „kočovnický list“, definující trasu, po které se měli pohybovat, a vystaven byl vždy na jeden rok. Dle ustanovení měli být kočovným skupinám odebírány děti do 18 let z důvodu nedostatečné péče. Následně jejich výchovu měla převzít jiná rodina, anebo měly být umístěny ve výchovném ústavu. Toto nařízení nebylo důsledně vymáháno, neboť skupiny se zdržovali jen krátkou dobu na jednom místě (Horváthová, 2002 str. 44). Toto období se dle Šotolové vyznačuje i snahou přispět ke zlepšení životních podmínek romského etnika v rámci vzdělávání. V Užhorodě byla založena první cikánská škola (1926). Dle dobrých výsledků a zkušeností se začalo vyučovat i v jiných městech např. v Levoči, Košicích, Štítníku, Mukačevu, nebo Dobšíně. Třídy poskytovaly, jak přiměřené vědomosti, tak i jazykovou přípravu (Šotolová, 2011 str. 23).

Osudy Romů se začali značně dramatizovat, když došlo k okupaci našeho území nacisty. Dne 15. 3. 1939 byl vytvořen Protektorát Čechy a Morava. Ministerstvem vnitra bylo vydáno ustanovení týkající se „trvalého usídlení kočujících osob“. Nařízení mělo zpřehlednit, kolik osob bude určeno k pozdější vynucené koncentraci. Následujícím krokem protektorátní vlády bylo „nařízení o preventivním potírání zločinnosti“ (jaro 1942). Nařízení se týkalo zavedení vazby pro zločince a jedince

ohrožující veřejnost svým asociálním chováním. Dle Horváthové byli za asociály pokládáni „*Cikáni a osoby žijící po cikánsku*“. Následně pak byli zatýkáni a vezněni i lidé, kteří se nedopustili žádného trestního činu (Horváthová, 2002 str. 45). V létě roku 1942 byl v rámci protektorátu vydán „Výnos o potírání cikánského zlořádu“. S výnosem souvisel i soupis veškeré romské populace. Tyto záznamy osob byly rozděleny do dvou skupin. První skupina byla odeslaná do tzv. cikánských táborů v Letech a Hodoníně. V prosinci 1942 došlo k deportaci druhé skupiny Romů do koncentračního tábora Osvětim – Březinka. Deportace Romů z protektorátu do koncentračních a vyhlazovacích táborů, probíhala od jara 1943 do července 1944, přičemž řada Romů zahynula ještě před plánovaným odsunem (Horváthová, 2002 str. 46). Šotolová uvádí, že s nástupem Adolfa Hitlera k moci a rozpoutáním druhé světové války započalo nejkrutější období v historii Romů. Realizovala se rasová politika, přičemž Romové byli prohlášeni tak jako Židé, za občany druhé třídy (Šotolová, 2011 str. 25). Celé období se vyznačuje jako masivní likvidací romského obyvatelstva a v této souvislosti se hovoří o „genocidě“. V koncentračních táborech v Osvětimi zemřelo cca 20 000 Romů z celé Evropy. V průběhu druhé světové války se celkový počet romských obětí odhaduje na půl milionu osob (Horváthová, 2002 str. 48).

Autorka tohle období charakterizuje takto: „*Je předsudek považovat Romy za asociály – je to odrazem naší nesociální formy života. Nazýváme je asociálními, jelikož se nechtějí přizpůsobit naší společnosti závisující na individuálním výkonu. Zlo bude prolomeno teprve tehdy, když nebudeme považovat náš vlastní způsob života za normu. Osvětim je historií – nepochopení zůstává realitou*“ (Šotolová, 2011 str. 32).

1.2 ROMSKÉ ETNIKUM DO ROKU 1989

Období těsně po druhé světové válce bylo dobou, kdy území Čech a Moravy zůstalo téměř bez Romů. Pár stovek Romů, kteří se vrátili z koncentračních táborů, se integrovalo do majoritní společnosti a často se k romství ani nehlásilo. Do Čech začali přicházet Romové ze Slovenska v migračních vlnách od roku 1945 až do rozdělení federace. Slovenští Romové byli příliš odlišní od českých. Jejich civilizační úroveň, byla dána životem v segregovaných osadách na okrajích slovenských obcí. Společné soužití přinášelo sociální neshody a neklid. (Horváthová, 2002 str. 50). Vůči romskému

etniku se i nadále uplatňovala politika zákona č. 117/1927, a to až do roku 1950. Rovnoprávnost Romů ve společnosti jim zaručila ústava (únor 1948). Směrnice, vydaná v roce 1952 pod názvem „Úprava poměru osob cikánského původu“, kladla velký důraz na převýchovu a následné odstraňování jejich zaostalosti. Státní orgány se začaly intenzivně věnovat romské problematice, přičemž existovaly dva rozdílné přístupy (etnický a asimilační). Přednost dostala státem řízená asimilace. „Zákon o trvalém usídlení kočujících osob“ byl schválen v roce 1958. Pro Romy to znamenalo povinnost se usadit tam, kde byli zastiženi. Snahou koncepce bylo integrovat romskou populaci do společnosti a následně smazat veškeré odlišnosti (Horváthová, 2002 str. 51). Asimilace Romů byla nahrazena mírnější koncepcí společenské integrace. Pomoc se poskytovala formou materiálních a sociálních výhod, přičemž mělo dojít k vyrovnanosti s majoritou. Tyto výhody Romům umožnily, že jim byly přednostně přidělovány byty, získali zvýšené sociální dávky a speciální účelové příspěvky. Tento přístup Romům úplně utlumil jejich soběstačnost a samostatnost (Horváthová, 2002 str. 53).

V období pražského jara vyšla důležitá směrnice „O výchově a vzdělání výchovně zanedbaných a prospěchově opožděných cikánských dětí“. Nařízení kladlo důraz na zakládání tříd pro adaptaci romských dětí při mateřských školách. Zřizovaly se speciální třídy pro prospěchově opožděné děti, prvního až pátého ročníku základních škol, oddělení školních družin a klubů, i výchovné skupiny v dětských domovech (Šotolová, 2011 str. 36). V roce 1973 MŠ vypracovalo „Návrh dlouhodobé koncepce předškolní a školní výchovy cikánských dětí“. Koncepce navrhovala učitelům pracujícím s romskými dětmi absolvovat kurz romštiny pro lepší komunikaci s nimi. Důraz se kladl na předškolní diagnostiku a následně vhodné zařazení dítěte do základní školy, nebo do speciální třídy ZŠ, respektive do zvláštní školy. Integrace i asimilace romské populace probíhala i v dalších letech, přičemž se státní domníval, že s materiálním dostatkem se změní jejich mentalita a zároveň i vztahy s majoritou (Šotolová, 2011 str. 37).

1.3 ROMOVÉ PO ROCE 1989

Politický převrat v roce 1989 byl jak pro majoritní společnost, tak i pro romskou populaci velkým přelomem v jejím společenském, kulturním a sociálním životě.

Rozpad komunismu všem přinesl novou naději na svobodu a lepší život. Pro romské etnikum to znamenalo svobodně užívat svého jazyka a pěstovat svou kulturu (Říčan, 1998 str. 31). Docházelo k zakládání různých organizací nejenom politických ale i nadací, vznikala romská média. Byla založena **Nadace dr. Rajka Djurice** (1992), která kladla důraz na obnovení romské kultury a zlepšení vzdělanostní úrovně Romů v ČR. V Kolíně v roce 1998 byla nadací založena soukromá Romská střední škola sociální (Horváthová, 2002 str. 55). V roce 1994 začal vycházet Časopis romistických studií, „**Romano džaniben**“. Pro zájemce o studium se otevřel samostatný obor „**romistika**“ v rámci indologického ústavu při Filozofické fakultě UK. Dále studenti mohou studovat obor „romistika“ i včetně studia romštiny na Pedagogické fakultě UK. Semestrální cyklus romistiky probíhá na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Za největší odbornici na danou problematiku, která působila u nás i v zahraničí, je považována romistka PhDr. Milena Hübschmannová CSc. (Horváthová, 2002 str. 57).

Postupem času se dle Říčana projevilo, že Romové nebyli tak schopni nové eventuality dostatečně aplikovat ve svém životě. Jejich podmínky jako komplex se nezlepšily, naopak došlo k výraznému zhoršení (Říčan, 1998 str. 31). Tentýž autor uvádí, že se rozběhly procesy, které romské problémy ještě dále zhoršovaly (Říčan, 1998 str. 32). Horváthová uvádí, že dluhy, které se objevily v minulém režimu, se s příchodem tržního hospodářství začaly rychle projevovat. Celá tato situace způsobila, že Romové se ocitli mezi prvními nezaměstnanými. Příčinou těchto okolností bylo nedostatečné vzdělání, skrytý rasismus zaměstnavatelů, ale i systém sociálních dávek. (Horváthová, 2002 str. 57). Romové začali v nové době pociťovat nejistotu. Nabyli dojmů, že bývalý režim jim poskytoval víc jistot jak v oblasti vzdělávání tak i materiálních. Nostalgicky vzpomínají na minulý režim. Důležité je pochopit a vzít v úvahu, že v dnešní době se musíme postarat sami o sebe a nést důsledky svého jednání nebo nečinnosti (Říčan, 1998 str. 32).

2 ODLIŠNOSTI SOCIOKULTURNÍHO HANDICAPU

„Člověk, který je v něčem odlišný, bývá hůře hodnocen a obtížněji akceptován, často získává nižší sociální status“ (Vágnerová, 2014 str. 600). Autorka popisuje, že chování člověka pocházejícího ze sociokulturně odlišného prostředí v lidech vyvolává nejistotu, nerozumějí mu, a jeho chování jim připadá nevhodné. Odmítavý postoj majority je obranným mechanismem umožňujícím únik z nepříjemné situace. Hranice, kdy se odlišnost mění v handicap, je dána společenskou normou a znamená odchylku přinášející znevýhodnění. „Sociokulturní handicap vyplývá z odlišné sociální příslušnosti a s tím souvisejícího omezení zkušenosti, jež jsou jiné nebo nedostatečné. Jde o problém daný působením jiných sociokulturních vlivů, odlišné socializace“ (Tamtéž, 2014 str. 601). Takoví lidé jsou majoritní společností znevýhodnění a v různé míře se liší identitou, jazykem, stylem života... Majoritní společnost očekává, že se jí příslušníci minoritní skupiny alespoň částečně přizpůsobí, aby v ní mohli fungovat. V souvislosti se zkušenostmi a předsudky dané společností, jsou vztahy k minoritám odlišné. Postoj české společnosti k Romům jako etnické skupině je zejména odmítavý. Důsledkem negativního vztahu vůči Romům je přesvědčení, že parazitují na společnosti a zneužívají sociální výhody. Toto nežádoucí stanovisko ještě posiluje jejich nízká vzdělanost, vysoká nezaměstnanost a kriminalita (Tamtéž, 2014 str. 602). Autorka uvádí několik sociokulturních odlišností, které se projevují v jazykových a komunikačních kompetencích, odlišnost neverbální komunikace, rozdílné hodnoty a normy chování, odlišné způsoby uvažování a odlišné pojetí sociálních rolí (Tamtéž, 2014 stránky 603-607).

2.1 SPECIFIKA ROMSKÉ POPULACE

Společnost, ve které žijeme, nám po několik století poskytuje výhody, které každý jedinec užívá. Mezi takové přednosti patří společný jazyk s jednotnou strukturou pojmů, všemi uznávaný systém hodnot i sdílení kultury. Ačkoli se setkáváme s lidmi jiné kultury s odlišným jazykem, předpokládáme, že si navzájem budeme všichni rozumět. Když se tak neděje, mnohdy si nerozumíme, tak to pokládáme za jejich nevědu až schválnost. Jiná řeč s jinou soustavou pojmů, vlastní kultura, jiné uznávané hodnoty i celkově odlišný způsob života, to jsou odlišnosti romského etnika, které ovlivňují

i jejich školní neúspěšnost. (Šišková, 2008 str. 123). Tentýž autor dále uvádí i jiné specifika Romů. Jelikož je Rom vybaven obdivuhodnou empatií, tudíž nám dokáže říkat to, co chceme slyšet, a moc se nezabývá tím, jestli je to pravda nebo nikoli (Šišková, 2008 str. 127). Jiný autor popisuje, že vcítění hraje velkou roli i v komunikačním způsobu Romů, přičemž Rom dokáže přečíst informace z držení těla a pohledu očí. „*Při komunikaci se zaměřují a zpracovávají prioritně neverbální informace (mimiku, gesta, sílu hlasu, tempo řeči atd.), které vypovídají o emočním vztahu komunikátora k obsahu sdělovaného komuniké i ke komunikantům. Z nonverbálních projevů umějí přečíst člověka, jeho upřímnost, rysy osobnosti a podle toho se chovají*“ (Navrátil, 2002 str. 12). Dalším specifickým rysem Romů je senzitivita – vysoký podíl emocí při jednání. Rom nemá schopnost nadhledu, a tím vyvážený rozklad dané situace a systematický postoj. Impulzivita a náhlá nekontrolovatelná reakce patří k dennodenním projevům Romů (Šišková, 2001 str. 146). Jiný autor pojednává o tom, že Romové mají jiné temperamentové vlastnosti vyplývající z vrozených dispozic, které nelze změnit (Vágnerová, 2007 str. 62). Romská minorita se dle autorky dále vyznačuje svou soudržností a solidaritou. Je to pro ně důležitá sociální norma, přičemž se zpravidla sdružují na základě příbuzenských vztahů a příslušnosti k rodu. Jejich kolektivismus se projevuje v různých oblastech života. Všechno užívají společně, mají tendenci své problémy řešit kolektivně. Proto lze říci, že Romům chybí motivace individuálního úsilí, nerozvíjí se u nich soutěživost a motivace k vyniknutí ve skupině. Tyto skutečnosti nejsou romskou komunitou podporovány. Typickým specifikem Romů je nepravidelnost, živelnost a nesystematičnost. Je to romský životní styl, přičemž v rodině chybí stálá struktura a diferencovanost denního režimu. Tento trend se projevuje v souvislosti s povinnostmi v práci či během vzdělávání (Tamtéž, 2007 stránky 59-60).

2.2 JAZYKOVÁ BARIÉRA ROMSKÝCH ŽÁKŮ

Jazyková bariéra romských žáků je dle Říčana (1998 str. 116) jednou z hlavních příčin školní neúspěšnosti. Jejich nedostatečná znalost českého jazyka je známým problémem a překážkou, jak uspět v české škole. Tento handicap stále narůstá, jelikož romští žáci špatně rozumějí češtině a také ji během školní docházky správně neslyší v rodině.

Kaleja (2011 str. 51) zmiňuje, že väčšia časť romských detí, i keď mluví česky, používa romský prízvuk. Psychologové niekedy špatne posudzujú ich výslovnosť, a tým je na základe ich prízvuku identifikujú ako hloupé. Romština významne ovplyvňuje podobu češtiny, ktorou romské deti používajú, a to je pak príčinou prechádzania romských detí do špeciálnych škôl. Nástupom do ZŠ sa český jazyk javí ako enormná komplikácia, pretože romskí žiaci nie sú schopní naučiť sa jazyk majority a držet tak krok s neromskými deťmi.

Kamiš (1999 str. 109) poznamenáva, že zahájenie školskej dochádzky pre radu detí predstavuje komunikácia „verbálna šok“. Ohromenie spočíva v tom, že žiaci prichádzajú do styku so spisovným jazykom, ktorý začína fungovať ako „integratívne kritérium“. Toto kritérium sa vzťahuje k jazykovej a rečovej kompetencii každého žiaka. Autor „verbálna šok“, ktorý prežíva dieťa, zdôvodňuje, tým že prevažná časť výchovy a vzdelávania má „verbálnu charakter“. Prebieha vo spisovnom jazyce. Väčšina detí ho nezná ani v rovine mluvenej natož v rovine grafickej.

„K dosaženiu náležitej úrovne komunikačnej úspešnosti v procese pedagogickej komunikácie v prostredí českej školy pre jednotlivých účastníkov komunikácie je nutný predpoklad existencie spoločného základu (resp. určitej podobnosti) jednotlivých kódov používaných účastníkmi komunikačnej interakcie“ (Kamiš, 1999 str. 109). Tentýž autor v tejto súvislosti hovorí, že dieťa predškolského veku si osvojuje reč podobnú jazyku školy. Dieťa, ktoré vstupuje do ZŠ, má menšie problémy než žiaci, ktorých materčina reč je odlišná od spisovného jazyka školy. Řičan (1998 str. 116) uvádza, že tzv. „omezeným jazykovým kódom“ disponujú príslušníci nižších sociálnych vrstiev. Pretože komunikácia Romov prebieha s ľuďmi nižších vrstiev, tak je tam vyššia pravdepodobnosť, že svojim deťom predávajú omezený kód, ktorý málo podnecuje vývoj intelektuálnych schopností.

2.2.1 ŘEČOVÁ VÝCHOVA ROMSKÝCH DĚTÍ

Jazyková výchova v romskej rodine dle Šiškové (2008 str. 215) prebieha úplne inak, než v rodinách českých. Romská maminka na svoje dieťa mluví, len keď po ňom niečo chce, zatiaľ čo česká na dieťa mluví neustále. Pôča o romské dieťa viac menej spočíva na dotykoch a pohľadení, pričom dotyk slouží na komunikáciu. Pretože je medzi matkou a dieťaťom silný fyzický kontakt, je tu tiež mnoho empatie i telepatie. Takže rečová

výchova se přirozeně obejde beze slov, a tím romské dítě začíná mluvit později. Pokud dítě mluví, romská matka nepotřebuje jeho mluvený projev korigovat, protože nepotřebuje přesně rozumět každému slovu, rozumí mu i beze slov. Slova, která romské děti umí, jsou mnohoznačná, obecná, široká a pojmy jsou nepřesné a nedefinované. K tomu se ještě přidávají i vady řeči. Jazyková výchova, která se aplikuje v romské rodině, je pro romskou komunitu celkem vyhovující, přičemž po potřebu do škol je nedostatečná (Šišková, 2008 str. 216).

Řeč a jazyk mají docela podstatný vliv v procesu socializace, který si dítě osvojuje uvnitř rodiny. Autor to popisuje jako „sociálně specifikovaný řečový kód“. U romského dítěte je mateřský kód „nářeční“, minimálně „obecně romský“ a souběžně kód majority je v podobě nespisovné, obecně české. České dítě má obecně český, minimálně nářeční a okrajově spisovný řečový kód. Dítě si normy řeči osvojuje v rodině přejímáním a nápodobou smyslu jazyka. Tudíž pro další sociální růst dítěte je rozhodující právě prvotní řečová a jazyková zkušenost (Balvín, 1996 str. 27).

Z hlediska lexikálního si romské dítě osvojuje o hodně méně slov v češtině, než české dítě. Při vstupu do ZŠ má romský žák slovní zásobu cca. 400 až 800 slov, přičemž neromské dítě má slovní zásobu v rozsahu 2000 až 3500 slov. Tentýž autor dále považuje za důležité, aby se romský žák před vstupem do ZŠ naučil přiměřenou míru přesnosti slovní zásoby zobrazující jak jeho sociální prostředí, tak i prostředí majority. Řečová výchova romského dítěte předškolního věku by měla probíhat v jeho mateřštině v rámci rodinného romského prostředí. Kromě toho by měla být dítěti poskytnuta i jazyková výchova v češtině, jelikož romské děti budou chodit do české školy (Balvín, 1996 str. 30).

Další autor uvádí, že nejhůř je na tom dítě, jehož rodiče už doma nemluví romsky. Jeho čeština, je nedostatečná, a dítěti chybí mateřský jazyk v plném rozsahu, přičemž dle autora vzniká „jazykové vakuum“. Potíže nastávají nejenom v dorozumívání, ale i v myšlení, které je ochuzené a je narušená i jemnost citění (Říčan, 1998 str. 42). Romští rodiče hovořící tzv. romským etnolektem češtiny nenaučili své děti mluvit dobře ani česky ani romsky. Děti, které se relativně dobře naučily romskému jazyku, posléze měly lepší předpoklady naučit se druhému jazyku - češtině (Horváthová, 2002 str. 30).

3 VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÝCH ŽÁKŮ V ČR

„Výchova a vzdělávání patří k základním pilířům rozvoje společnosti. Má své nezastupitelné místo při prosazování vládní politiky nejenom ve všeobecné rovině, ale i ve vztahu ke všem národnostním a etnickým skupinám“ (Balvín, 1996 str. 39).

Mnozí Romové dle Říčana (1998 stránky 113-114) chápou školu jako „bílou“ represivní instituci, ke které jsou nedůvěřiví, a tento názor následně přenášejí i na své děti. Pedagog romských dětí nemá velkou naději tuto nedůvěru prolomit. Tak jak je důležitá podpora rodičů, aby se tato nedůvěra mohla překonat anebo aspoň oslabit, je stejně podstatné budovat vztah mezi školou a celou romskou komunitou. Další autor popisuje, že když romský žák nastupuje do školy, vstupuje do vazby s učitelem, ale stále přetrvává pevné propojení s rodinou. Tyto vazby mají u romského žáka výrazná specifika, která by měl učitel respektovat (Balvín, 2004 str. 44). Další autor hovoří o tom, že pedagog by měl navázat kladný vztah s romským žákem, aby měl žák pocit, že je ve škole vítán. Ostatním dětem by měl vysvětlovat příčiny odlišnosti romských žáků. Neměl by dopustit, aby docházelo k zesměšňování romských dětí (Horváthová, 2002 str. 58).

Šotolová popisuje současný stav vzdělanostní úrovně romské minority jako neuspokojivý. To následně přináší nepříznivé následky i v oblasti sociální, ekonomické i kulturní. K odstranění společenské nerovnosti Romů by měla přispět změna přístupu školského systému. Školství má povinnost akceptovat romského žáka s jeho etnickou, kulturní a sociální odlišností. Autorka předpokládá, že k základním úkolům škol by mělo patřit:

- Čelit počáteční neúspěšnosti romských žáků od 1. ročníku ZŠ v důsledku nedostatečných jazykových dovedností a celkové sociální situace.
- Formami a metodami práce a přiměřenými situacemi romské žáky motivovat a pěstovat pozitivní postoj žáků a jejich rodičů ke vzdělání.
- Co nejvíce využívat přirozeného nadání a schopností romských žáků pro specifickou přípravu na povolání a občanský život (Šotolová, 2011 str. 50).

3.1 MATEŘSKÁ ŠKOLA - PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

„Předškolní vzdělávání je považováno za prvopočátek vzdělávání, je organizováno a řízeno požadavky a pokyny MŠMT ČR. Zahrnuje více než 80% populace, je považováno za otevřený systém, který vychází z rodinné výchovy a s rodinou jako rovnocenným partnerem spolupracuje“ (Bartoňová, 2009 str. 83).

Tentýž autor hovoří o tom, že před rokem 1989 do mateřských škol docházel větší počet romských dětí, než nyní. Preprimární vzdělávání nebylo zpoplatněné. Obědy pro sociálně znevýhodněné rodiny platil sociální odbor. Situace se po sametové revoluci zvrátila a se zavedením poplatků romské děti přestaly navštěvovat mateřské školy. Dále uvádí, že pokavaď romské děti chodily do mateřských škol, jejich vzdělávací dráha byla úspěšnější. Problémem je, že do předškolních zařízení dochází menšinový podíl romských dětí. Kaleja (2011 str. 83) situaci vnímá tak, že v dnešních podmínkách je poměrně mnoho Romů vyčleněno ze systému preprimárního vzdělávání. Důvodem vyčlenění je nedostupná cena a rasové předsudky. Šotolová (2011 str. 50) mluví o tom, že je potřeba navyšovat počet romských dětí v mateřských školách a to minimálně aspoň dva roky před zahájením povinné školní docházky. Dále požaduje, aby se v mateřských školách vytvořili podmínky prospěšné pro vzdělávání a výchovu romských dětí. Příznivou atmosféru lze dle autorky vytvořit využitím romského jazyka pomocí dobrovolníků z romské minority, anebo využitím konverzačního minima romštiny ze strany pedagoga. Kromě toho je nutné vytvářet podmínky pro rozvíjení českého jazyka, přičemž by se romština používala jako pomůcka pro snazší pochopení češtiny.

3.1.1 LEGISLATIVA PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Předškolní vzdělávání je zakotveno v zákoně č. 317/2008 Sb. Předškolní vzdělávání je určeno obvykle pro děti ve věku od tří do šesti let. Realizuje se v mateřské škole případně v přípravných třídách základních škol. Legislativně je vymezeno ve školském zákoně 561/2004 Sb., Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Školský zákon 561/2004 Sb. byl novelizován a vydán pod č. 178/2016 Sb. s účinností od 1. 9. 2017. Novelizace školského zákona zavedla povinné předškolní vzdělávání, které se poskytuje

bezúplatně. Rodičům vznikla povinnost přihlásit své dítě do MŠ, pokud k 1. 9. 2017 dítě dosáhne pěti let, i povinnost omluvit nepřítomnost dítěte v MŠ. Předškolní vzdělávání lze v odůvodněných případech plnit i individuální formou. Individuální vzdělávání je bez pravidelné docházky v MŠ. Zákonný zástupce může své dítě vzdělávat doma, může vzdělávat jiná osoba, nebo může navštěvovat jiné zařízení než je MŠ (MŠMT, 2017 a).

3.2 PŘÍPRAVNÉ TŘÍDY

Problémem dnešní doby dle Kaleje (2011 str. 82) je, že mateřské školy absolvuje velmi nízký počet romských dětí, tudíž do ZŠ přicházejí nedostatečně připravené. Šišková (2008 str. 214) popisuje, že romský žák v první třídě ZŠ mnohdy neuspěje, a proto opakuje ročník nebo je přeřazený do speciální školy. Šotolová (2011 str. 62) zmiňuje, že převažujícím problémem ve vzdělávání a výchově je jazyková příprava romských žáků. Ačkoli výuka neprobíhá v romském jazyce, je výchozím předpokladem zkvalitňovat výuku českého jazyka. Tuto problematiku mělo vyřešit zřizování přípravných tříd. Na základě usnesení vlády ČR ze dne 28. dubna 1993 bylo MŠMT uloženo realizovat přípravné třídy. Dle autorky se tyto třídy mají zaměřovat mimo jiné na osvojení českého jazyka, ale i rozvíjet jazyk, kulturu a tradice. Balvín (2004 str. 48) předpokládá, že zřizováním nultých ročníků by se měl usnadnit přechod romského dítěte z rodiny do školního prostředí. Prvotním důvodem zřizování těchto tzv. nultých ročníků dle autora bylo, že romský žák v první třídě selhával v mnoha směrech. Mezi příčiny selhávání patří jazyková bariéra i kulturní a sociální překážky. Podle Horváthové (2002 str. 57) se projevují nevyhovující podmínky pro domácí přípravu dětí, i absence spolupráce rodičů se školou. Tentýž autor předpokládá, že zmíněné nedostatky by měly eliminovat právě přípravné třídy vznikající v rámci základních škol.

Balvín (2004 str. 49) uvádí, že na základě experimentu se vzděláváním romských dětí v přípravných třídách provedeného Výzkumným ústavem pedagogickým v Praze jsou přípravné třídy prospěšné a je nezbytné s nimi pokračovat. Na bázi pozitivních výsledků byl na podzim roku 2000 vypracován nový statut nultých ročníků. Přípravné neboli vyrovnávací třídy byly naplánovány

do roku 2020 usnesením vlády ČR. V této koncepci je přesně vymezeno: „Mezi přístupy, které se již dnes osvědčují, patří předškolní výchova v mateřských školách, přípravné ročníky, přítomnost romských asistentů ve školách a vyrovnávací třídy. Nejdůležitější je však individuální přístup v základní škole, který je umožněn nižším počtem žáků ve třídách a speciální přípravou učitelů. Přípravné ročníky budou zřizovány při základních školách, za kontraproduktivní se považuje zřizování těchto přípravných ročníků při zvláštních školách... Nabídka přípravných tříd má být dostatečná pro všechny romské děti. Přípravné třídy však nejsou cílovým řešením. Do budoucna musíme vytvořit takový systém vzdělávání, aby základní školy byly od prvního ročníku až po poslední pro všechny děti, ať přijdou do školy jakkoli připravené, či zcela nepřipravené a školy podobné dnešním zvláštním školám vyhradit jen dětem s vrozeným mentálním defektem“ (Balvín, 2004 str. 49).

3.2.1 LEGISLATIVA PŘÍPRAVNÝCH TŘÍD

Přípravné třídy zřizované v oblasti základního školství jsou legislativně vymezené ve školském zákoně 561/2004 Sb. - Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, a dále vyhláškami MŠMT. Školský zákon uvádí, že přípravné třídy se zřizují v rámci ZŠ, pokud se v nich bude vzdělávat nejméně 10 dětí. Nezbytný je souhlas krajského úřadu. Vzdělávání v přípravných třídách začíná před zahájením povinné školní docházky. O zařazování žáků rozhoduje ředitel školy na základě písemného doporučení PPP a také na základě žádosti zákonného zástupce (MŠMT, 2017 b).

3.3 ASISTENT PEDAGOGA

Dle autora Němce (2014 stránky 14-15) má pozice asistenta pedagoga v ČR poměrně dlouhou historii. Jednou z prvních škol, která začala zaměstnávat asistenty, byla Církevní základní škola a mateřská škola Přemysla Pittra v Ostravě. Hlavní motivací k založení funkce asistentů pedagogů v ČR vzešla z propracovaného modelu tzv. „ethnic assistans“ (pomocný pedagogický pracovník), který funguje ve Velké Británii. Důležitým záměrem bylo napomáhat vzdělávat žáky z etnických minorit. V počátečním období ještě funkce asistentů v našich školách nebyla podporována státem. Důležitou roli v zaměstnávání a vzdělávání asistentů hrály neziskové

organizace. Mezi hlavní NO patří zejména brněnské **Společenství Romů** na Moravě a pražské nadace **Nová škola a Humanitas Profes**. Asistenti se stali státními zaměstnanci ve školním roce 1997/1998. MŠMT vydalo dokument s názvem „Informace o zřízení funkce romského asistenta v základní a zvláštní škole“ (3. března 1998). Na základě metodického pokynu MŠMT z přelomu let 2000 a 2001 byla zrušená profese romský asistent a byla nahrazena novou funkcí s názvem vychovatel – asistent učitele. V roce 2005 byla tato funkce nahrazena funkcí asistent pedagoga na základě legislativní úpravy.

Balvín (2004 stránky 50-51) uvádí, že tito asistenti začali pracovat při výuce a stali se pomocníky českých učitelů. Pracují na překonávání handicapů romských žáků v několika oblastech. Mezi hlavní cíle asistenta dle autora patří: překonávat počáteční šok, který romský žák prožívá se vstupem do první třídy ZŠ. Tentýž autor tento počáteční šok charakterizuje jako „psychologický i verbální šok“. Dále rozvíjet komunikaci mezi školou a romskou rodinou, motivovat romské žáky ke škole a posléze vytvořit jejich vlastní výhled na další život. Horváthová (2002 str. 58) charakterizuje romského asistenta jako osobnost, která napomáhá pedagogům při adaptaci romských žáků na školní prostředí. Bartoňová (2009 str. 125) popisuje asistenta jako člověka, který zná prostředí a zvyky romské komunity. Náplň práce asistenta se dle Němca (2014 str. 48) formuje podle individuálních potřeb žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí a požadavků pedagogů školy. K jeho činnostem, můžeme zařadit podporu žáků a učitelů v průběhu výuky, zajištění mimoškolní přípravy a doučování. Práce asistenta ve výuce dle autora má splňovat dva předpoklady:

- Nalezení vhodného poměru mezi aktivitami asistenta ve větším počtu tříd.
- Rozdělení odpovědnosti za vzdělávání žáků mezi učitele a asistenta podle jejich kvalifikace (Němec, 2014 str. 49).

Tentýž autor (2014 str. 50) uvádí, že práce asistenta ve výuce může být prováděna několika způsoby. Jedná se o individuální nebo skupinovou práci se znevýhodněnými žáky ve třídě nebo mimo třídu a práce s žáky bez znevýhodnění. V neposlední řadě je to podpora pedagoga jak administrativní tak i organizační.

3.3.1 LEGISLATIVNÍ VYMEZENÍ ASISTENTA PEDAGOGA

Asistent pedagoga je legislativně vymezen v zákoně pod č. 563/2004 Sb. – Zákon o pedagogických pracovnících, ve vyhláškách a v metodických pokynech MŠMT. Zřízení místa asistenta pedagoga ve škole je dáno školským zákonem č. 561/2004Sb. Náplň práce je zakotvena ve vyhlášce č. 416/2017 Sb. - Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Přímá a nepřímá pedagogická činnost asistenta pedagoga je definována ve vyhlášce pod č. 273/2009 Sb., dříve ve vyhlášce pod č. 72/2005 Sb. Konkrétní rozsah pedagogické činnosti je v kompetenci školy (www.asistentpedagoga.cz).

3.4 ZÁKLADNÍ ŠKOLA

Základní vzdělání Bartoňová (2009 str. 84) charakterizuje jako etapu, která dává žákovi základ pro další vzdělávání. Umožňuje mu zvolit si povolání a posléze se zapojit do praktického života. Dále primární vzdělání vystihuje jako období, kdy se „žák učí, jak se učit“.

Vzdělávání romských žáků v období povinné školní docházky podle Kaleji nese sebou určitá specifika. Romský žák se brzy po příchodu do ZŠ potýká s několika problémy. Projekt Varianty z roku 2002 uvádí několik odlišností, jakými jsou:

- Nerozvinutá jemná motorika – neznalost kreslení a psaní.
- Neschopnost se samostatně rozhodovat a zodpovídat sám za sebe.
- Nezvyk na pevný denní režim, přísný řád a aktivity vyžadující soustředění.
- Neznalost pojmů, které nejsou potřeba v praktickém životě a které děti získávají z knih a encyklopedií.
- Nedostatek času a prostoru na domácí přípravu.
- Neochota rodičů zajistit základní školní pomůcky.
- Jazyková bariéra i u dětí, které již nemluví romsky, ale stále užívají etnolekt češtiny (Kaleja, 2011 str. 84).

Tentýž autor pojednává o tom, že prospěch romských žáků na základní škole ovlivňuje mimo jiné i zvýšená absence. Oproti běžné populaci je téměř trojnásobná a s přibývajícím ročníkem roste. Vzdělanostní šance romských dětí významně ovlivňuje

i pokles výkonnosti na druhém stupni a posléze špatný prospěch. Neúspěšné zvládnutí základní školy jim pak snižuje možnosti na přechod na střední školu (Kaleja, 2011 str. 85).

Říčan (1998 str. 118) poukazuje na to, že většina romských dětí vůbec nenastoupí do základní školy. Důvodem je, že odchází rovnou do zvláštní respektive speciální školy. Příčinou zařazení romského dítěte do této školy je, že ještě nedozrálo pro ZŠ a to ani po odložení povinné školní docházky. Další pohnutkou je, že to vyžadují i samotní romští rodiče, protože se jejich dítě většinou cítí lépe na tomto typu škol. Mívají tam početní převahu a vynikají nad neromskými dětmi. Další autor zmiňuje, že pokud se později ukáže, že intelektové schopnosti dítěte jsou průměrné, respektive nadprůměrné, tak přeřazení do ZŠ je reálně neuskutečnitelné (Šišková, 2008 str. 214). Pokaždě romské dítě neabsolvovalo mateřskou školu ani přípravní třídu, je dle Říčana potřebná individuální péče a to i následně při přechodu na druhý stupeň. Důležité je, aby pedagog na začátku prvního ročníku ZŠ dal najevo svůj „*respekt k romské menšině a neformální, zažitý odpor k rasismu*“ (Říčan, 1998 str. 119).

Rozsáhlé zkušenosti ve vzdělávání romských žáků na ZŠ má dle Balvína (2004 str. 63) Fakultní základní škola v Praze (Žižkov) pod vedením Ireny Meisnerové. Ve svém projektu navazovala na experiment romských speciálních mikrotříd, který vznikl v roce 1967. Experiment byl prvním pokusem o řešení problematiky vzdělávání romských žáků. V rámci projektu se pedagogům podařilo dokázat, že romští žáci jsou ve sféře ZŠ vzdělávatelné. „*Předpokladem však je, že romské dítě dostane větší množství času na osvojení vědomostí a návyků a budou mu také přizpůsobeny podmínky, za kterých osvojování učiva probíhá*“ (Balvín, 2004 str. 64).

Dle názoru Šotolové (2011 str. 51) je důležité, aby se připravenost romského dítěte hodnotila objektivně. To znamená, aby se neuplatňovaly testy, které jsou standardizované pro neromské děti. Dále uvádí, že nástupem romských dětí do povinné školní docházky je potřebné vytvářet pozitivní atmosféru pro jejich rozvoj, respektovat lidskou důstojnost, zřizovat málopočetné vyrovnávací třídy k překonání rozdílu v připravenosti a jazykového handicapu. V rámci možností zavést do výukových osnov nejen romskou historii a kulturu, ale i výuku romského jazyka jako nepovinného

předmětu. Uplatňovat činnosti, které jsou specifické pro romské žáky. K těm patří např. hudba, tanec atd.

3.4.1 DOUČOVÁNÍ

Doučování pro sociálně znevýhodněné děti je dle Němce (2014 stránky 56-59) důležitou součástí, ale dokonce i podmínkou pro dosažení přinejmenším průměrné školní úspěšnosti žáka. Autor uvádí, že doučování je koncipováno velice obsírně. Může zahrnovat jak probírání látky, kterou žák zcela nepochopil, tak intenzivní opakování již probrané látky a vypracovávání domácích úkolů. Doučování je zajišťováno asistentem pedagoga. Rodiče těchto žáků ve většině případů domácí přípravu nezvládají. Nepřípravenost romských žáků je způsobena malým zájmem rodičů, kteří nemají potřebné znalosti a zažité výchovné vzorce, které by mohly jejich děti napodobit. Doučování může probíhat formou individuální a skupinovou. Individuální doučování je vhodné pro žáky prvního i druhého stupně základní školy. Asistent pracuje s jedním vybraným žákem po dobu 20 až 30 minut. Skupinové doučování se uplatňuje u starších žáků. Doučování může probíhat buď v rodině žáka, nebo ve školním prostředí. Výhodou doučování v rodině je dle autora to, že je psychologicky příjemnější jak pro dítě, tak i pro rodiče. V průběhu doučování si rodiče můžou osvojit postupy používané v domácí přípravě. Tím získávají kompetence použitelné, k tomu aby se s dítětem mohli připravovat doma sami. Doučování, které je organizované ve škole, lze realizovat hned po ukončení výuky a je možné zapojit větší počet žáků. Také je vhodnou alternativou, pokud domácí prostředí nenaplnuje minimální standardy.

Doučování romských dětí se dle Pape (2007 str. 35) často organizuje v rámci neziskových organizací. Doučování je dobrovolné a realizované mimo školu, s nepedagogickými pracovníky. Jelikož je spojeno s nějakou klubovou či zájmovou činností, tak se ho děti rády zúčastní, a tím se doučování pro ně stává zajímavějším. Tentýž autor navrhuje školám, které organizují doučování romských dětí několik doporučení. Mezi návrhy patří: dobrovolnost, propojenost doučování s volnočasovými aktivitami, mít místnost zařízenou jako klubovnu, najít zodpovědné dobrovolníky, doučování organizovat jako projekt, kde učitel plní funkci koordinátora a koordinuje činnost dobrovolníků. Tato doporučení vznikla na základě letitých zkušeností projektu „Doučování – mentoring“, který spustila obecně prospěšná společnost Nová škola

se sídlem v Praze. Je zaměřená na romské žáky 8 a 9 ročníků základních škol s předpokladem studovat na střední škole. Cílem bylo tyto žáky připravit tak, aby zvládli přijímací pohovory. Následně v průběhu studia jim byl poskytován přiměřený standard podpory k dosažení maturity. Projekt byl rozšířen o volnočasové aktivity a cílovou skupinou se staly i děti z jiných minorit (www.lidovky.cz).

3.5 STŘEDNÍ ŠKOLA

„Střední vzdělávání rozvíjí vědomosti, dovednosti, schopnosti a postoje získané v základním vzdělání a důležité pro rozvoj jedince“ (Bartoňová, 2009 str. 85).

Říčan (1998 stránky 119-120) uvádí, že absolvováním základní školy školní kariéra romských žáků končí, poněvadž většina z nich počítá s tím, že půjde na „podporu“. Z části romských žáků, kteří nastoupí do učebního oboru, se jich ve skutečnosti vyučí jenom menšina. Střední školu navštěvuje jen mizivá část romské populace. Na vysokou školu se dostanou dle autora jen výjimečné „bílé vrány“. Pokaždě se Rom dostane na učební obor anebo na střední školu, ocitá se dle tvrzení autora mezi dvěma mlýnskými kameny. Na jedné straně stojí rasisticky laděná majoritní společnost, která ho těžce akceptuje, na opačném konci stojí jeho romská rodina a komunita, která s jeho studiem nesouhlasí a nepodporuje ho. Všechno se snaží jeho snahu překazit. Tento postoj většinou zastávají zejména olašští Romové. Tedyž autor tvrdí, že pokud je naděje, že romský žák úspěšně dodělá devátý ročník ZŠ, je potřebné ho podporovat stipendii.

Při uplatnění romských žáků na střední škole je dle Šotolové (2011 str. 51) potřebné zřizovat speciální rodinné školy. Instituce by se zakládaly pro studenty zvláštních škol a pro žáky s neukončeným základním vzděláním. Výuka by se kromě učiva specializovala na získání znalostí a dovedností pro vedení např. domácnosti, péče o děti, základy vaření, šití, základní občanské znalosti...Dalším důležitým aspektem je přednostně poskytnout vyučení nebo studium na střední škole těm, kteří projeví zájem a schopnosti. Pro vyučení je potřeba formovat přiměřené a specifické obory vycházející z romské kultury (košíkářství, hrnčířství...). Dále uplatňovat i obory pro společenské uplatnění (oděvnictví, sklářství, oprava hudebních nástrojů...). Tedyž autor (2011 str. 52) kromě toho uvádí, že je také důležité organizovat kurzy jako např. výpomocný

pracovník v odvětví školství, zdravotnictví a sociální péče. Zprostředkovat kurzy pro získání základního a středního vzdělání pro romskou mládež a dospělé Romy.

4 ROMSKÝ JAZYK

„Romština je v českém prostředí stále více vytlačována jako mateřský jazyk a nahrazována nezvládnutou, pojmově chudou a špatně strukturovanou češtinou“ (Říčan, 1998 str. 41). Horváthová (2002 str. 30) zdůrazňuje, že romský jazyk stále ještě představuje pro značnou část Romů jazyk mateřský. I když několik let byla romština komunistickým režimem potlačována. V posledních letech je dle Říčana (1998 str. 42) opouštění romštiny většinou spojováno se snahou zbavit se romství, kdy většina romských rodin nutí své děti úplně zapomenout na romštinu. Na druhou stranu tentýž autor ve své publikaci popisuje, že někteří Romové dodnes usilují o zdokonalení se v romštině. Jedná se o vzdělané Romy, kteří dosud mluvili romsky velmi málo. Snaží se pro nové pojmy formovat nová romská slova, která nejsou převzata z jiných jazyků. U nás i ve světě usilují o spojení početných variant romštiny. Brání se mísení romského jazyka s většinovým jazykem dané země, který stále více převažuje romštinu. Autor toto mísení charakterizuje jako „kreolizaci“. Mezinárodní romská jazyková komise již od roku 1990 pracuje na vytvoření jednotné romštiny na základě romských dialektů. Autor si klade otázku, jestli se bude romský jazyk vyvíjet ke světové jednotě, anebo se bude romština stále více vytrácet a posléze zanikne. Autor se přiklání spíše k druhé variantě, o čemž svědčí i dosavadní vývoj. Romský jazyk přežije jako jazyk pěkných příběhů, písní a folklóru. Dále přežije jako jazyk, kterým budou Romové hovořit při slavnostních příležitostech, aby vyjádřili svoji národní identitu. „*Budoucnost je otevřená. Bylo by chybou podceňovat nadšení hrstky idealistů mezi našimi Romy a gádžovskými romisty! Hrstky idealistů dokázaly někdy, jak víme z historie, překvapivě mnoho*“ (Říčan, 1998 str. 43).

4.1 PŮVOD A NÁŘEČÍ ROMSKÉHO JAZYKA

Romský jazyk dle Horváthové (2002 str. 29) patří k západním novindickým jazykům. V 18 století se stal důkazem k potvrzení indického původu Romů. Jejich původ prokázala jazykovědná srovnání romštiny s indickými jazyky. Kořínková (2015) uvádí několik příkladů podobnosti romštiny / hindštiny: *Mire bala kale hin / Mere bal kale haine (Mé vlasy jsou černé); Ajsi bari rakli / Ajsi bari larki (Tak velká dívka).*

Romština se dle Horváthové (2002 str. 29) stala z lingvistického hlediska významným jazykem, neboť uchovává vývojové stádium mezi staršími formami indických jazyků tzv. „prákrty“ a dnešními indickými jazyky, jakými jsou např. hindština, paňdžaština, bengálština... Šotolová (2011 str. 39) popisuje tři základní dialektové skupiny romského jazyka, vznikající při putování Romů z Indie. Patří sem: arménská, evropská a syrská romština. V různé míře je ovlivněna jazyky národů, z území kde Romové žijí. Na území Evropy vzniklo několik dialektových skupin. Romština se dělí na primární romštinu, která existovala již na území Indie a sekundární romštinu, která je ovlivněna prostředím, v němž se různé skupiny Romů pohybovaly. V české republice se vyskytuje slovenská, maďarská, olašská, česká a německá romština. Dále se autorka ve své publikaci zmiňuje o tom, že stará slova indického původu jsou většinou společná pro všechny dialekty romského jazyka. Tato část slovní zásoby je ucelená a stabilní a přetrvává nejdéle. Jenom pomalu jsou jednotlivá slova nahrazována jinými slovy z jazyka majority. Druhu skupinu slovní zásoby tvoří výpůjčky z různých kontaktních jazyků a to zejména ze srbštiny, chorvatštiny, rumunštiny, maďarštiny, slovenštiny, ukrajinštiny, polštiny němčiny a z jejího spišského dialektu. Jde o významově nová slova a pro Romy neznámé pojmy (Šotolová, 2011 str. 42).

Po druhé světové válce začali do Čech, přicházet Romové ze Slovenska. Mluvili buď romsky, nebo užívali romský etnolekt slovenštiny. Nezbylo jim nic jiného než hovořit česky, jelikož se Češi romsky učit nechtěli. Romové si češtinu osvojili v poměrně krátké době. Jenomže to byl romský etnolekt češtiny. Hübschmannová tento úkaz charakterizuje: „*Etnolekt je neustálená forma ne-vlastního jazyka, který bilingvní populace užívá jako druhý*“ (Hübschmannová, 1995 str. 71).

4.2 ZÁKLADNÍ ODLIŠNOSTI ROMSKÉHO JAZYKA OD ČESKÉHO

Hübschmannová (1995 str. 73) zmiňuje, že ačkoli příslušníci dnešní romské populace mluví česky lépe, než jejich rodiče a prarodiče, etnolekt češtiny stále přetrvává. Romští žáci jsou pak ve školách hodnoceni špatnými známkami. Proto autorka poznamenává, že pro učitele by bylo praktické, aby se seznámili alespoň

se základy romštiny. Získali by tak představu jak vyučování v češtině zatěžuje romského žáka a z čeho plynou jeho chyby. Mezi prolínající se jazykové oblasti patří fonetické a intonační, gramatické, sémanticko-lexikální a stylistické oblasti.

4.2.1 FONETICKÁ A INTONAČNÍ OBLAST

Foneticky se čeština a romština příliš nerůzní. Postačí to ale k tomu, aby Romové v české výslovnosti dělali chyby romské a naopak. Romština si uchovala indickou zvláštnost přidechové (aspirované) hlásky. Každá z nich má svou párovou neaspirovanou hlásku (č-čh, k-kh, p-ph, t-th). Ve výslovnosti je potřeba dodržovat jinak dochází k chybám. Hübschmannová (1995 str. 74) uvádí několik příkladů chyb, kterých se dopustili studenti romštiny: namísto „mám smutek“ / „*hin man pharigen*“, řekli: „*hin man phari phen*“, což znamená: mám těhotnou sestru. Dále namísto „babička nalila polévku“ / „*e baba čhord'a zumin*“, řekli: „*babička ukradla polévku*“ / „*e baba čord'a zumin*“. V češtině se nevyskytuje měkké *L*. Hlásky *Dž* je v romštině docela četná, přičemž v české abecedě není zařazená, ale vyskytuje se ve dvou slovech, džbán, džber. V některých nářečích romského jazyka se nevyskytují dvojhlásky *ou* a *au*. Proto se ve školních sešitech mohou najít chyby takového typu: *s maminkó, avtobus, má bovli na čele* apod. V romštině se nevyskytuje, české *ř*. Někteří romští žáci nerozeznávají *ř* od *ž*. Proto píší místo *říká* - *žíká* nebo *pozítří* – *pozíčí*, atd. Fonetická rovina česky mluvících Romů je také poznamenána romským přízvukem a intonací. Přízvuk je většinou na předposlední slabice. Přízvučná slabika se prodlužuje, přičemž se prodloužené samohlásky vyslovují kratčeji než dlouhé samohlásky v češtině. Pro romské děti je velice obtížné dodržovat správný pravopis, protože slyší a vyslovují češtinu jinak než české děti (Hübschmannová, 1995 str. 75).

4.2.2 GRAMATICKÁ OBLAST

Dle známe romistky se gramatická oblast romštiny značně odlišuje od českého jazyka. Romský jazyk má oproti češtině jedenáctý slovní druh, a tím je člen. Rody má romština dva, mužský a ženský, chybí jí střední. Chybějící střední rod je v romštině nahrazován mužským nebo ženským rodem. Písemný projev romských žáků pak vypadá takto: *Já jsem namaloval sluníčko moc červenýho*. Přičemž slunce je v romštině *o kham* a je rodu mužského. Pádů má osm. Ablativ vyjadřuje vztah „od“, „z“. Soubory

přípon a koncovek jsou dva. Jeden soubor se používá u původních a starších slov přejatých. Druhý se užívá u nově přejatých slov (Hübschmannová, 1995 str. 75). Další odlišnost je v předložkách. V romštině nejsou *s* a *se*. Romské předložky se váží k nominativu a lokálu. V této oblasti lze poukázat na dvojí chybovost. První typ chybovosti spočívá v tom, že se přenáší vlastní komunikační modely do druhého jazyka. Romové vědí, že čeština má předložky, které se váží k sedmému pádu. Převážně se užívají, ale ne vždy. Příklad chybovosti při přenášení bezpředložkového instrumentálu je: „*šla mým bráchou do kina*“. K chybovosti druhého typu dochází, pokud se model mluvčího do druhého jazyka nehodí. Pak použije model převládajícího jazyka, kde se ale právě v této formě neužívá. Autorka tuto chybu popisuje jako nadměrná správnost. Například: „*bojím se jít s lesem*“. Romský ablativ je bezpředložkový a většinou je vyjádřen českým genitivem. V druhém pádě se často vyskytuje předložka *od* a *z* a Romové často chybují v nadměrné správnosti: př. „*zeptej se od mýho táty*“ (Šotolová, 2011 stránky 44-45).

4.2.3 SÉMANTICKO-LEXIKÁLNÍ OBLAST

Většina romských slov má ve srovnání s češtinou více významů. Nejčastější prolínání významu slov je zaznamenáno u sloves. Například romské sloveso „*džal*“ má v českém jazyce dva významy, kterými jsou: jít a jet. Další romské sloveso „*anel*“, má v češtině tři významově odlišné výrazy (přinést, přivést, přivézt) (Šotolová, 2011 str. 46).

Šebková (1995 str. 19) uvádí i odlišnost významu romských přídavných jmen. Například romské adjektivum „*baro*“ má v češtině čtyři významy (velký, dlouhý, hluboký, vysoký), „*cikno*“ znamená malý, krátký, mělký, nízký. Autorka prezentuje ve své publikaci výroky, které byly odposlouchané ve škole: „*Ona má velké vlasy.*“ „*Já mám malou gumu na skákání*“. V romštině se většinou nepoužívají nadřazené nebo obecné pojmy (ovoce, pečivo, nábytek atd.).

4.3 ROMŠTÍ AUTOŘI A ROMSKÁ LITERATURA

Romština dle Červenky (2008 str. 8) byla po dlouhá léta vždy jazykem osobní komunikace mezi romským etnikem. Česká společnost romštinu nikdy neznala a často

ji zakazovala používat, například již v období asimilačních opatření Marie Terezie. Dodnes se romští žáci setkávají se zákazy romštiny během školních přestávek. Horváthová (2002 str. 29) hovoří o tom, že ačkoli neexistovala romská literatura, přesto Romové dokázali vytvořit bohatou kulturu. Z generace na generaci si prostřednictvím ústní lidové slovesnosti zvané „paramisa“ (pohádky) předávali různé poznatky a vědomosti ze života. Dospělí, vyprávěli rozličné příběhy ze života. Na základě „pohádek“, se tak děti dozvídali životní moudra dospělých. Autorka uvádí, že většinou v každé komunitě byl jeden nebo více vypravěčů a říkalo se jim „paramisaris“ (vypravěč pohádek). Vyprávění se prolínalo se skutečností a fantazií. Námětem pohádek byl unik před zlem, uhájení holého života s použitím vlastní chytrosti až mazanosti. Dalším žánrem byla tzv. „pherasa“ – „pherasa paramisa“ (anekdoty anebo žertovné pohádky). Naše romistka dr. Milena Hübschmannová sesbírala tyto informační zdroje a vydala „*god'aver lava* (moudrá slova, přísloví) (Horváthová, 2002 str. 30).

Ve 20. století se začaly tisknout první knihy v romštině. Dodnes je vydávání romské literatury ojedinělou aktivitou bez jakékoli podpory. Většinou již vstupuje do pevně zavedených národních literatur. Za první autorku beletrie je považována **Elena Lacková** (1921 – 2003) se svou knihou *Narodila jsem se pod šťastnou hvězdou*. Psala hry, prózu i poezii v romštině i slovenštině. Editorkou zmiňované knihy se stala romistka **Milena Hübschmannová** (Červenka, 2008 str. 9). Významným romským autorem poezie je **Dezider Banga**. Známa je jeho kniha pohádek: *Čierný vlas*. Napsal také *Rómsky šlabikár* a *Čítanku*. Mezi další romské spisovatele patří **Ján Berky-Luborecký**. Své pohádky a povídky uveřejňoval v romských i neromských časopisech. Vydal knihu pohádek *Sny o šťastí*. **Jozsef Ravasz**, kromě básní píše i pohádky a vyšla mu kniha *Domček v srdci*. V České republice se literární tvorbě věnovali Romové pocházející ze Slovenska. **Tereza Fabianová** psala povídky: *Čavargoš* (Tulák) a *Sar me phiravas andre škola* (Jak jsem chodila do školy). Sbírkou povídek pod názvem *Bijav* (Svatba) napsal **Andrej Giňa**. **Margita Reiznerová** psala většinou poezii a založila vydavatelství *Romaňi čhib* (Romský jazyk). K romským autorům narozeným již v Čechách patří: **Ilona Ferková**, **Jan Horváth** (Mann, 2001 str. 41). K známým romským publikacím, patří: *Příručka cikánštiny*, ve které je popsáno romské nářečí. Výše zmiňovaná lingvistka Milena Hübschmannová vydala učebnici *Základy romštiny, Romsko-český a česko-romský kapesní slovník, Amari abeceda*. Upřednostňovala

východoslovenský romský dialekt. Od romistek Hany Šebkové a Edity Žlnayové vyšla kniha, *Romani čhib, učebnice slovenské romštiny* (Mann, 2001 str. 26).

Horváthová zmiňuje, že po roce 1989 romské osobnosti s romisty udělali kus práce, aby romština nezanikla. Zasloužili se o to, aby se rozvíjela romská literatura. Autorka vyzdvihuje, že „*romská literatura vzniká i přesto, že psanou formu svého mateřského jazyka se Romové neměli možnost nikdy a nikde naučit*“ (Horváthová, 2002 str. 31).

4.4 ASPEKTY VYUŽITÍ ROMSKÉHO JAZYKA VE ŠKOLSTVÍ

Častým problémem romských žáků na školách je jazyková bariéra. Přicházejí jako bilingvní – hovořící romsky i česky. Obvykle však ani jedním jazykem nemluví dobře, rozumí špatně česky a ještě hůře romsky. Romské děti jsou tak znevýhodněné ve srovnání s jinými dětmi (Pape, 2007 str. 25). Dalším problémem je dle jednoho článku velmi nízké profesní sebevědomí romských dětí. Přirozeně napodobují dráhu rodičů a mají pocit, že vzdělání je pouze pro „neromy“. Někteří profesně úspěšní Romové mluví o tom, že setkání s informacemi o romské historii, literatuře a romských osobnostech sehrálo v jejich životě významnou roli. Záhy jim to pomohlo cítit se ve společnosti sebevědoměji. Dále se uvádí, že pro zdravou identitu člověka je důležité znát svou historii. Ideálním místem pro zprostředkování takových informací je škola. Právě tyto informace se ale v českých školách vyskytují jenom okrajově (www.majinato.cz).

Romisté se aktivně přičiňují o rozvoj mateřského jazyka romského etnika. Přestože se mateřský jazyk Romů vytrácí, nebo je společností dokonce potlačován, MŠMT každoročně vypisuje dotační výzvy v rámci rozvojových programů. Tyto výzvy jsou zaměřené na projekty, které podporují rozvoj mateřského jazyka romských dětí. Někteří odborníci se shodují a tvrdí, že romský žák by se měl vzdělávat ve svém mateřském jazyce. Jelikož je to jeho právo, tak by mu toto právo nemělo být znepřístupňováno. Na druhé straně stojí pedagogové, kteří se většinou k těmto aspektům, staví spíše kriticky. Nechtějí přijmout fakt, že by výuka v romštině mohla být podpůrným mechanismem v inkluzivním vzdělávání. Také předpokládají, že samotní Romové o romský jazyk nemají velký zájem. Hlavně argumentují tím, že případné zavedení romštiny do vyučovacího procesu, by zvyšovalo segregaci ve školách. Důležité je zvážit

pozitivní i negativní stránky umožnění využití romského jazyka ve výuce. Jako podpůrné opatření by dle autora stimulovalo rozvoj osobnosti romského žáka. „*Poslouží-li romština jako suportivní mechanismus ve vzdělávání, při osvojování si akademického kurikula k dosažení daného stupně vzdělání, lze konstatovat, že hraje významnou, dosud nezkoumanou roli*“ (Kaleja, 2011 on-line).

Šotolová (2011 str. 40) uvádí, že romský jazyk se uplatňuje v některých státech již několik let. Uplatňuje se jako literární jazyk například v Jugoslávii, kde se používá v televizních a rozhlasových vysíláních. Publikuje se romská poezie, próza a vychází časopis. Ve Finsku jsou otevírány večerní kurzy romštiny. Ve školách je zavedena jako nepovinný předmět. Švédsko vydává dějové romské knihy pro děti a mládež. Jsou využívány v romských třídách s dvoujazyčným vyučováním.

Uchovat romský jazyk jako kulturní bohatství dle Šebkové (1995 str. 14) vyžaduje velké úsilí, které je hlavně na samotných Romech. Majorita by měla být k tomu nápomocná. Pedagogové by také měli usilovat o odstraňování romských chyb v češtině, přičemž by češtinu zbavovali „*romismů*“. U romských žáků by měli podporovat zájem o jejich mateřský jazyk. Zároveň je povzbuzovat ke zdokonalování romštiny. Protože bilingvismus dle autorky je „*obrovským kulturním přínosem pro každého jedince*“. Přičemž nesmí docházet ke komolení jazyků.

4.4.1 VÝZNAM EVROPSKÉ CHARTY REGIONÁLNÍCH A MENŠINOVÝCH JAZYKŮ

Evropská charta regionálních a menšinových jazyků je dokument, který byl přijat 5. 11. 1992 některými členskými státy Rady Evropy. Tento dokument zavazuje státy, aby přijaly opatření na ochranu menšinových jazyků a práva občanů tyto jazyky používat. Česká republika tento dokument podepsala v roce 2000. Regionální a menšinové jazyky jsou dle tohoto dokumentu jazyky, které používají příslušníci menšin v daném státě. Jsou odlišné od oficiálního jazyka dané země a nejde o dialekty ani jazyky migrujících osob. Do Charty byla zahrnuta ochrana také slovenštiny, polštiny, němčiny a romštiny (Šotolová, 2011 str. 47).

PRAKTICKÁ ČÁST

5 PRŮZKUMNÁ ČÁST

Teoretická část této práce se zaměřila na vysvětlení pojmů sociokulturního handicapu a jeho možný vliv na vzdělávání romských dětí. Poukázala na jejich specifika jazykového a řečového charakteru a celkové prožívání této skutečnosti. Uvedla problematiku vzdělávacího procesu Romů v ČR a následně podpůrné strategie vzdělávání. Práce se soustředila na romský jazyk a jeho základní odlišnosti od českého jazyka a uvádí i příklady typické chybovosti Romů při nástupu do základních škol. Teoretická část této práce se zaměřila také na romské osobnosti a romskou literaturou a uvedla argumenty pro i proti využívání romštiny ve vzdělávacím procesu.

V empirické části bakalářské práce je zkoumán náhled pedagogických pracovníků na případnou implementaci romského jazyka do vzdělávacího procesu, jejich základní povědomí o romštině, a romské literatuře, a zda znají primární odlišnosti romského jazyka od českého jazyka. V práci je poukázáno na jazykovou bariéru romských žáků jako hlavní příčinu v jejich neúspěšnosti ve škole.

5.1 CHARAKTERISTIKA SLEDOVANÉHO SOUBORU

Autorka práce průzkum prováděla na dvou základních školách v Kladně. První z nich je charakteristická vzděláváním žáků v multikulturním prostředí a jejím stěžejním úkolem je vytváření podmínek pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. SVP žáků této školy nejčastěji pramení z toho, že žáci pocházejí sociokulturně znevýhodňujícího prostředí. Jedná se o školní zařízení s převahou romských žáků. Na škole je zřízeno osm běžných tříd a sedm speciálních tříd. Škola každým rokem otevírá přípravnou třídu. Působí tady 38 pedagogických pracovníků včetně 13 asistentů pedagogů. Druhá základní škola z Kladenska nechce na základě rozhodnutí ředitelky školy být v této práci specifikována.

5.2 DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ

Pro realizaci praktické části autorka využila kvantitativní zkoumání. U kvantitativní strategie průzkumu použila techniku dotazníku se čtyřmi stanovenými hypotézami. Toto

šetření má poskytnout podstatná fakta pro zvolené téma bakalářské práce: Vzdělávání Romů v ČR s důrazem na využití romského jazyka ve školství.

5.2.1 VYMEZENÍ PRŮZKUMNÉHO CÍLE

Hlavním tématem bakalářské práce je vzdělávání Romů s využitím romského jazyka ve školství. Cílem kvantitativního průzkumu této práce je zjistit, zda pedagogičtí pracovníci mají zájem začlenit romský jazyk do vzdělávacích procesů. Dalším klíčovým cílem práce je zjistit, jestli pedagogičtí pracovníci znají základní odlišnosti romského jazyka od českého. Dílčím cílem práce je zjistit, zdali jazyková bariéra z pohledů pedagogů představuje hlavní příčinu školní neúspěšnosti romských žáků.

5.2.2 HYPOTÉZY

Dotazníkové šetření bylo provedeno na dvou základních školách s převahou romských dětí na Kladensku. Respondenty byly pedagogičtí pracovníci. Pro empirické šetření byly stanoveny hypotézy a jejich platnost byla následně ověřována dotazníkovým šetřením. Na jedné základní škole bylo osloveno 38 pedagogických pracovníků, z nichž 29 vyplnilo anonymní dotazník. Na druhé ZŠ bylo rozdáno 19 anonymních dotazníků, z nichž 15 bylo vyplněno.

Hypotéza č. 1: Více než polovina dotazovaných pedagogických pracovníků nepovažuje za důležité využívat romský jazyk ve výuce.

Hypotéza č. 2: Více než polovina dotazovaných pedagogických pracovníků nezná základní odlišnosti romského jazyka od českého jazyka,

Hypotéza č. 3: Více než polovina dotazovaných pedagogických pracovníků si uvědomuje, že jazyková bariéra romských žáků je hlavní příčinou neúspěšnosti těchto žáků ve škole.

Hypotéza č. 4: Více než polovina dotazovaných pedagogických pracovníků má povědomí o existenci učebnic romského jazyka

5.2.3 METODIKA PRŮZKUMU

V průzkumném šetření bylo použito kvantitativní metody se zřetelem na stanovené cíle a hypotézy. Hypotézy byly ověřovány pomocí dotazníků. Dotazníky vyplňovali pedagogičtí pracovníci ze dvou základních škol na Kladensku. Šlo o školy s převahou romských žáků. K respondentům patřili jak učitelé, tak i asistenti pedagogů. Oslovení respondenti byli poučeni o anonymnosti a dobrovolnosti dotazníkového šetření. Dále byli poučeni o tom, že získaná data budou použita výhradně za účelem vypracování autorčiny bakalářské práce. Kromě toho bylo dotazovaným objasněno, jakým způsobem mají postupovat při vyplňování dotazníku. Na všechny dotazy ohledně dotazníkového šetření reagovala autorka této bakalářské práce prostřednictvím ředitelky obou škol, které byly obeznámeny s cíli dotazníkového šetření, způsobem jak dotazníky vyplňovat i tím k jakému účelu budou využity.

Dotazník byl složen ze čtrnácti otázek (viz. Příloha č. 1). První část dotazníku byla zaměřena na zjištění demografických údajů respondentů. Druhá část dotazníku se týkala romských žáků a jejich (ne)-úspěšnosti ve škole, následně pak možnostmi podpůrných opatření ke zlepšení vzdělávání romských žáků a potenciálu využití romského jazyka ve školách. Dotazník obsahoval také otázky zaměřené na povědomí o romských osobnostech a romské literatuře a o základních odlišnostech romského a českého jazyka.

Dotazník obsahoval uzavřené otázky typu dichotomických, trichotomických, výběrových a výčtových dotazů. Otázky sloužily k získání potřebných informací pro zpracování kvantitativního průzkumu k bakalářské práci: Vzdělávání Romů v ČR s důrazem na využití romského jazyka ve školství.

5.3 ETIKA PRŮZKUMU

Dotazníkové šetření proběhlo se svolením ředitelky dané školy. Respondenti byli informováni, za jakým účelem je výzkum realizován a že získaná data a fakta budou použita jenom v rozsahu této bakalářské práce. Všichni respondenti dotazníkového průzkumu byli s tímto sdělením seznámeni a porozuměli. Autorka práce dodržela zákon

o ochraně osobních údajů. Jedná se o zákon č. 101/2000 Sb., který je od 25. května 2018 částečně nahrazen nařízením EU 2016/679 pod zkratkou GDPR.

6 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ ŠETŘENÍ

Jak již bylo uvedeno (viz. kapitola 5.2.2), dotazníkového šetření se zúčastnilo 44 pedagogických pracovníků ze základních škol na Kladensku. První dvě otázky dotazníku sloužily ke zjištění demografických údajů respondentů. V první otázce se zjišťovalo pohlaví a v druhé se zkoumal věk dotazovaných. Jak ukazuje tabulka č. 1, větší skupinu respondentů tvoří ženy (39). Celkový podíl žen ve vzorku je 88 %. Dále tabulka ukazuje věk dotazovaných, přičemž nejpočetnější kategorii tvoří učitelé ve věkovém rozpětí 46 až 55 let (32 %). Druhou nejpočetnější skupinou jsou pedagogové ve věku 36 až 45 let (27 %), třetí od 56 až 65 let (24 %). Nejmenší skupinu tvoří respondenti ve věku 20 až 35 let (16 %)

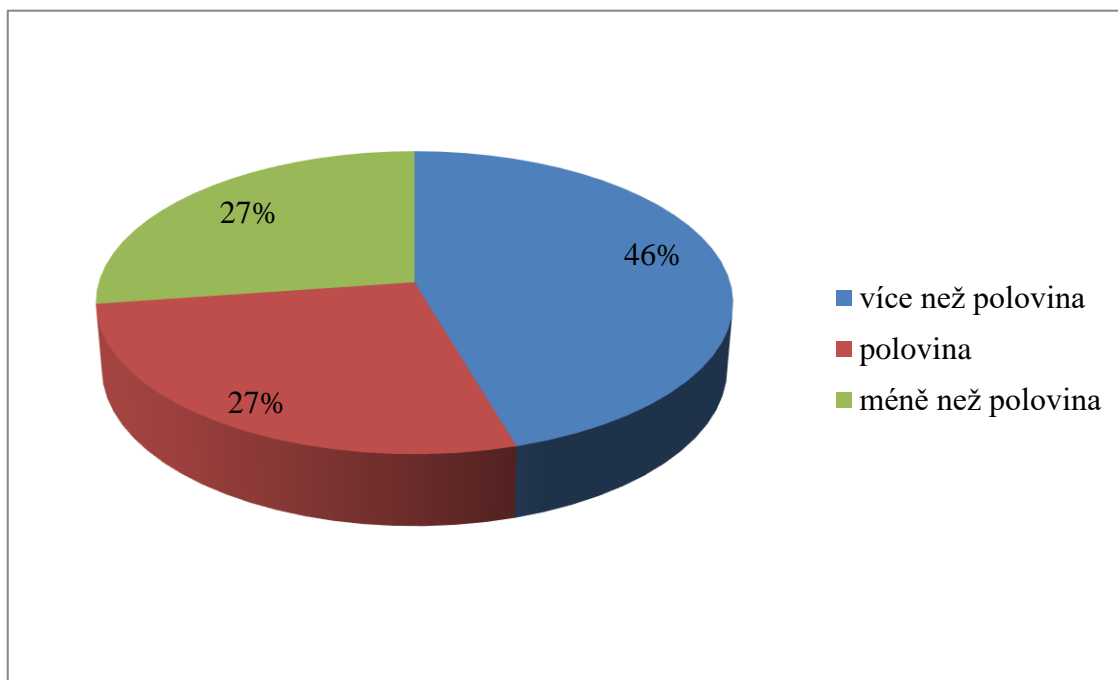
Tabulka 1: Demografické údaje respondentů - pohlaví a věk

		Počty respondentů	Podíl
Pohlaví	Žena	39	88 %
	Muž	5	12 %
Věk	20 – 35 let	7	16 %
	36 – 45 let	12	27 %
	46 – 55 let	14	32 %
	56 – 65 let	11	25 %
	66 a více let	0	0

Zdroj: autorka práce, 2019 (vlastní šetření)

Jak je vyobrazeno na grafu č. 1, průzkum ukázal, že v některých třídách sledovaných základních škol tvoří romské děti nadpoloviční většinu žactva (46 % tříd). Pak jsou třídy, kde je zařazena polovina a méně než polovina, ty tvoří stejnou procentuální skupinu 27 %.

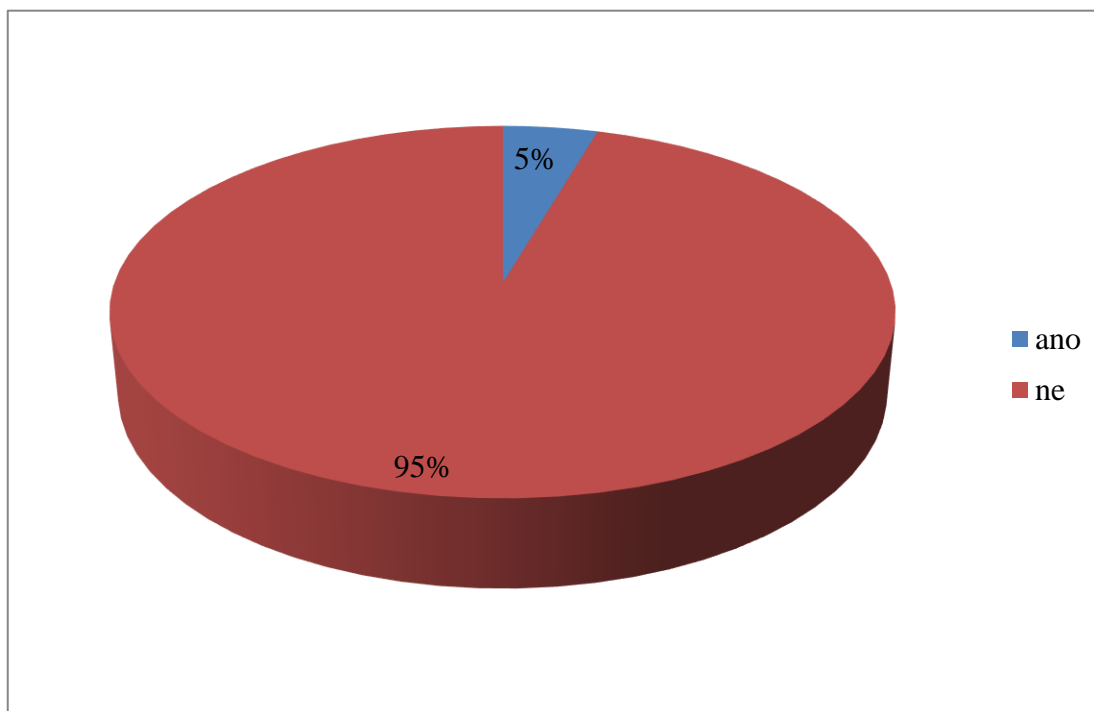
Graf 1: Přibližný počet romských žáků ve třídách



Zdroj: autorka práce, 2019 (vlastní šetření)

Další z otázek, kterou si autorka práce kladla, bylo, zda je jazyková bariéra u romských dětí hlavní příčinou jejich neúspěšnosti ve škole. Z průzkumu vyplývá, že 95 % dotazovaných je toho názoru, že jazyková bariéra není důvodem jejich neúspěchu ve škole. Jenom 5 % respondentů odpovědělo opačně.

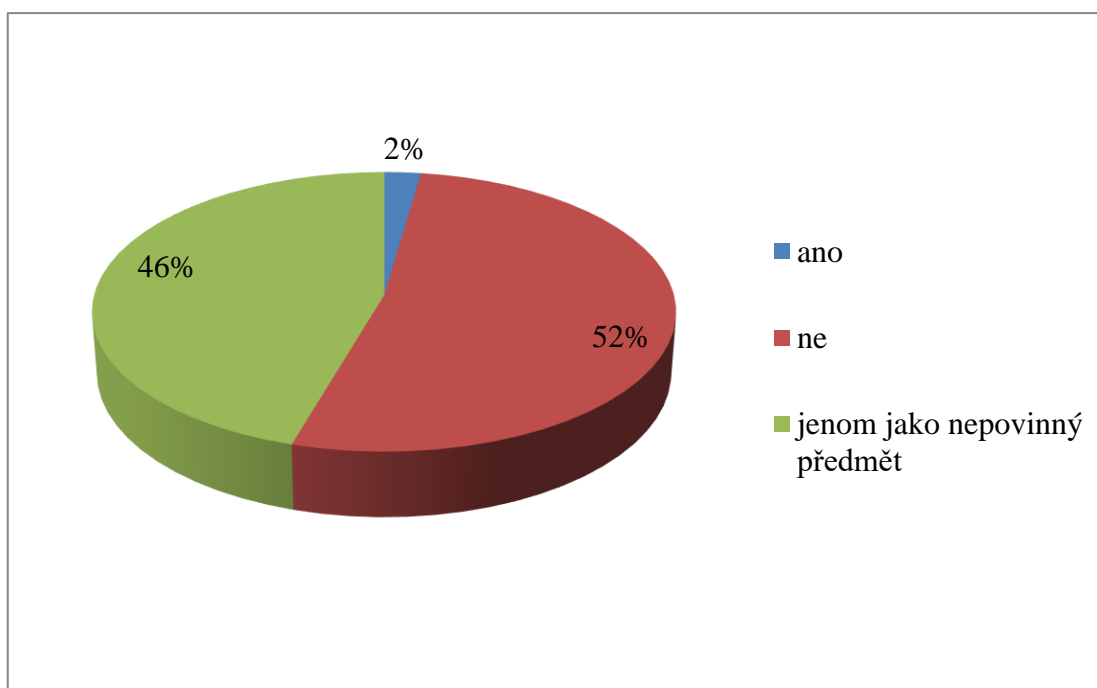
Graf 2: Jazyková bariéra Romů – hlavní příčina neúspěšnosti ve škole



Zdroj: autorka práce, 2019 (vlastní šetření)

S tím souvisí otázka, jestli by se do vzdělávacího procesu měl zavést romský jazyk. Z grafu č. 3 vyplývá, že více než polovina (52 %) respondentů je zásadně proti tomu, aby se romština využívala ve výuce. Se zavedením romského jazyka do vyučovacího procesu souhlasí pouze 2 % oslovených. Využití romského jazyka podporuje 46 % dotazovaných. Jeden z respondentů dodatečně uvedl, že učitelé by měli mít možnost učit se romským jazykem.

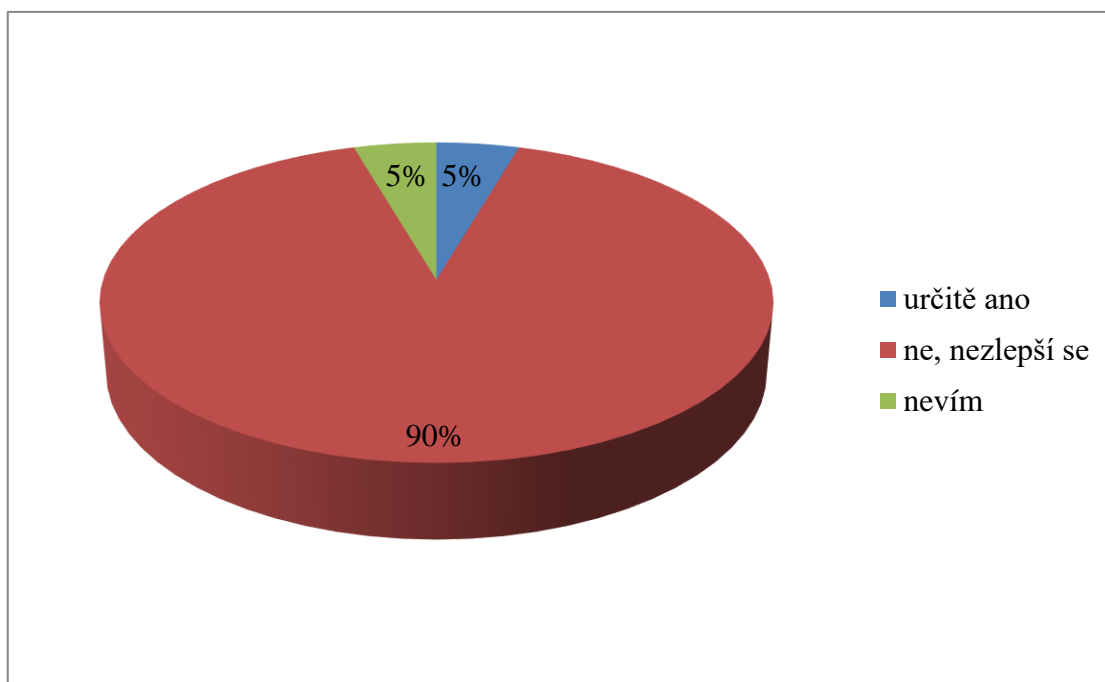
Graf 3: Romský jazyk ve vyučovacím procesu



Zdroj: autorka práce, 2019 (vlastní šetření)

V případě využití romštiny ve školách jako nepovinného předmětu, zajímalo autorku šetření, zda by se zlepšila vzdělanostní úroveň romské populace. Jak nám ukazuje graf č. 4, 90 % respondentů je přesvědčeno, že danou situaci se vzděláním romských žáků nepovinná romština nevylepší. 5 % si myslí, že současná situace by se zlepšila a dalších 5 % neví.

Graf 4: Zlepšení vzdělanostní úrovně Romů s ohledem na využití romštiny



Zdroj: autorka práce, 2019 (vlastní šetření)

Jak již bylo v teoretické části uvedeno, v dnešní době se využívají různá podpůrná opatření ke zlepšení vzdělávání romských žáků. Autorka tohoto průzkumu uvedla nejpoužívanější strategie k vylepšení vzdělávání Romů, ke kterým patří: asistent pedagoga, doučování, individuální plán, kooperativní učení, volný čas ve školním prostředí a přípravné třídy. Průzkum dle tabulky č. 2 ukázal, že 17. základní škola v Kladně využívá všechny níže uvedené typy podpůrných opatření ve vzdělávání romských žáků. Druhá škola využívá jenom tři subvenční opatření - asistenta pedagoga, doučování a volný čas ve školním prostředí.

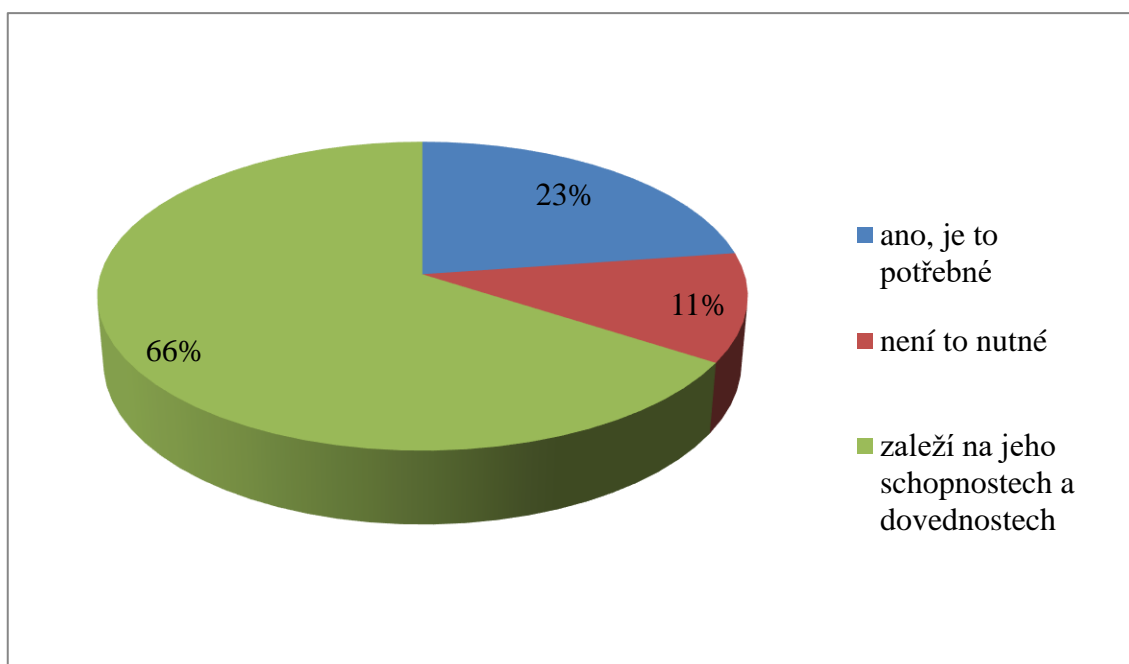
Tabulka 2: Podpůrná opatření při vzdělávání romských žáků

Podpůrná opatření	17. ZŠ Pařížská Kladno	ZŠ na Kladensku
Asistent pedagoga	✓	✓
Doučování	✓	✓
Vzdělávání dle individuálního plánu	✓	×
Kooperativní učení	✓	×
Volný čas ve školním prostředí	✓	✓
Přípravné třídy	✓	×

Zdroj: autorka práce, 2019 (vlastní šetření)

Další pokládanou otázkou bylo, zda je důležité, aby učitel k romským dětem přistupoval individuálně. Jak je zobrazeno na grafu č. 5 průzkum ukazuje, že 11 % dotazovaných si myslí, že není nutné k romským dětem přistupovat individuálně. Dalších 23 % se přiklání k odpovědi, ano, je to potřebné. Nejvíce dotazovaných (66 %) si myslí, že individuální přístup by měl záviset na individuálních schopnostech a dovednostech konkrétních romských žáků.

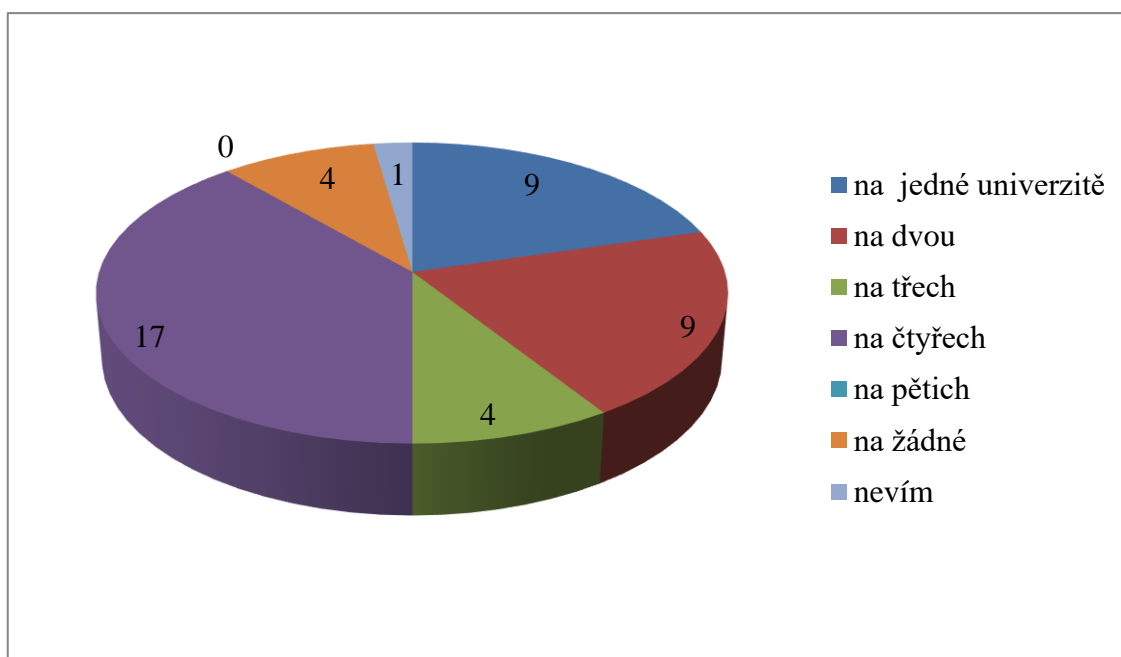
Graf 5: Individuální přístup k romským dětem při školní práci



Zdroj: autorka práce, 2019 (vlastní šetření)

Dále se dostáváme k otázkám, které se týkají znalosti romského jazyka. Jednou z otázek bylo, zda dotazovaní vědí, na kolika univerzitách se studuje romština. V teoretické části se autorka zmiňovala o čtyřech univerzitách, kde se v současné době vyučuje romistika (viz. kapitola 1.3). Z grafu č. 6 lze vyčíst, že odpovědi na danou otázku byly velmi různorodé. Ze 44 respondentů jich správně odpovědělo, 17. 27 dotazovaných uvedlo, že neví nebo uvedlo nesprávný údaj.

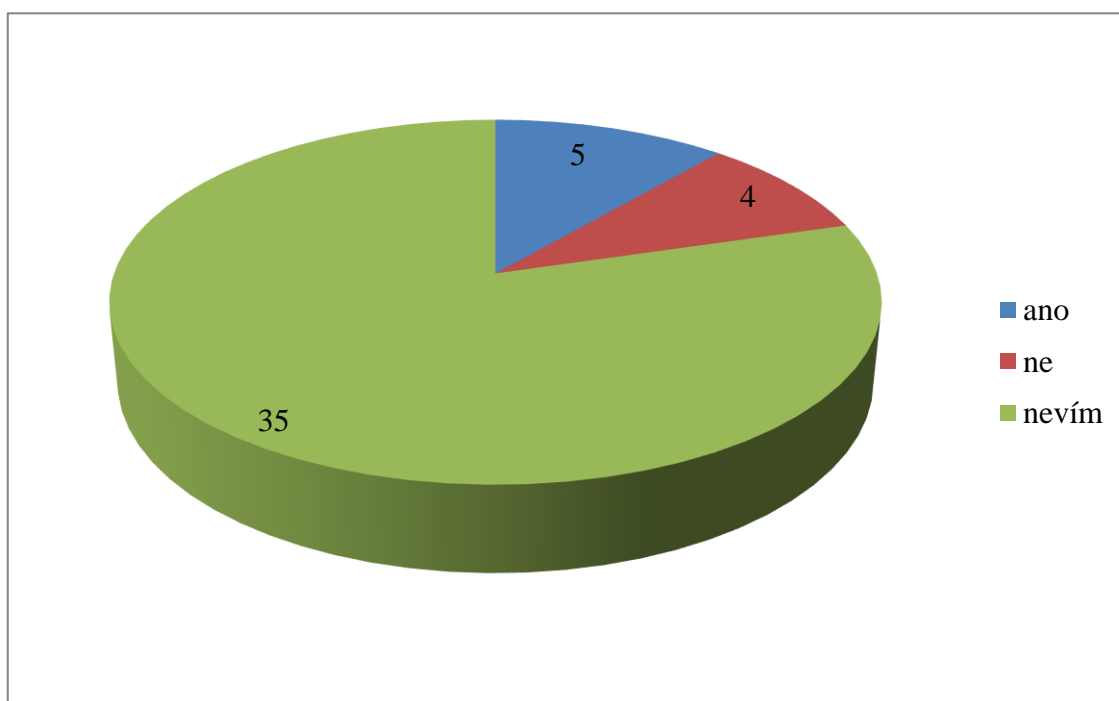
Graf 6: Studium romistiky na univerzitách v ČR



Zdroj: autorka práce, 2019 (vlastní šetření)

Další otázkou v rámci dotazníku bylo, jestli existuje dokument o jazykových právech minorit. Pokud dotazovaní zvolili odpověď ano, měli napsat, o jaký dokument se jedná. Autorka práce se o dokumentu zmiňuje v teoretické části (viz. kapitola 4.4.1), jedná se o Evropskou chartu regionálních a menšinových jazyků. Průzkum ukázal, že ze 44 oslovených jich, 35 o existenci dokumentu neví. Čtyři dotazovaní si myslí, že neexistuje. Pouze 5 ze 44 respondentů odpovědělo, že dokument o jazykových právech menšin existuje, ale správný název dokumentu z nich neuvedl nikdo.

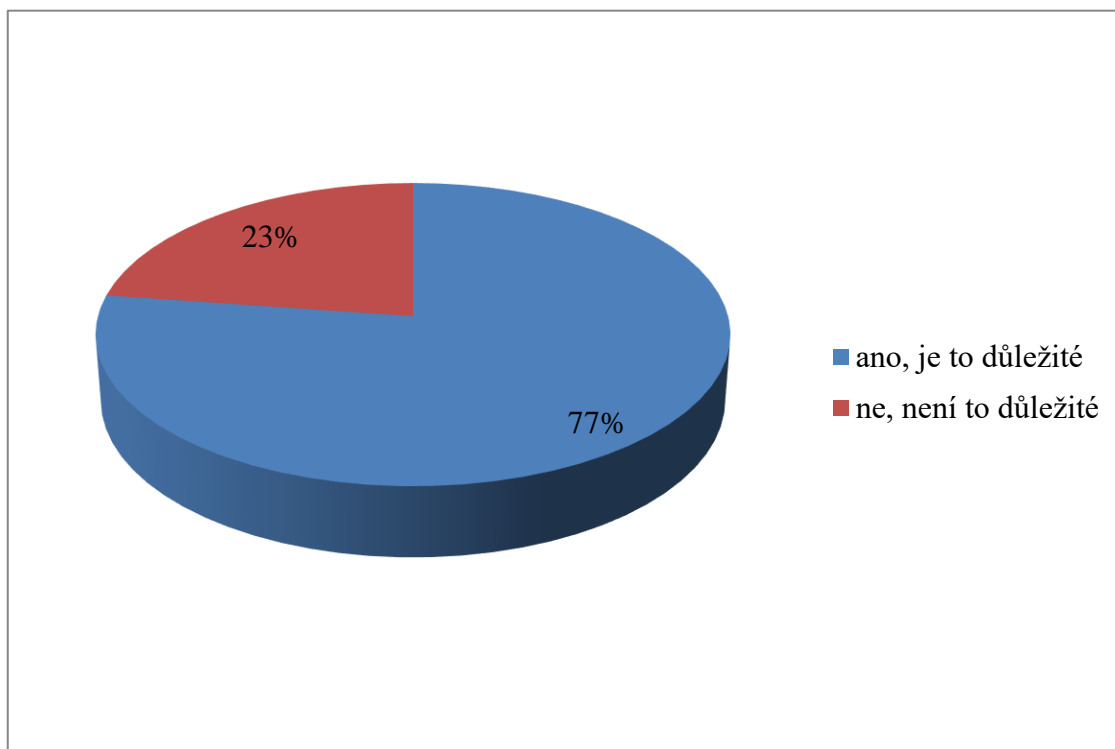
Graf 7: Dokument o jazykových právech minorit



Zdroj: autorka práce, 2019 (vlastní šetření)

Následující otázkou v dotazníku byla otázka, jestli je při práci s romskými žáky důležité znát jejich historii a kulturu. Graf, č. 8 ukazuje, že 77 % dotazovaných považuje při práci s Romy za důležité znát jejich historii i kulturu. Zbýlých 23 % to nepokládá za podstatné.

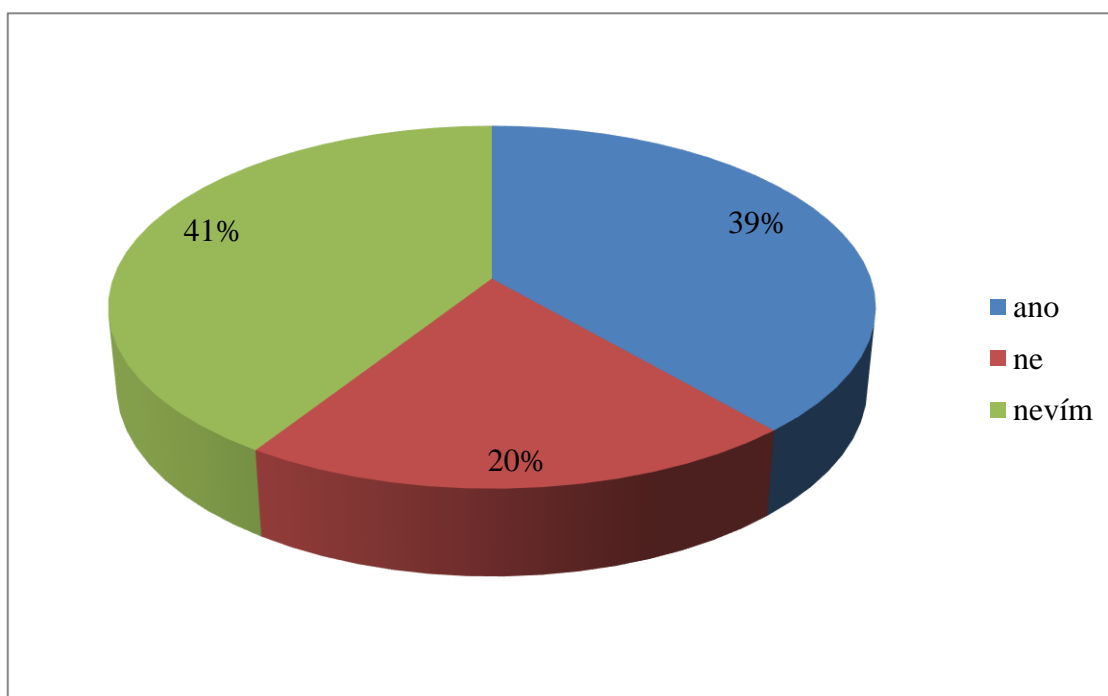
Graf 8: Důležitost znalosti historie a kultury při práci s romskými žáky



Zdroj: autorka práce, 2019 (vlastní šetření)

Vzhledem k možnosti využití romského jazyka ve školství se nabízí otázka, zda jsou k dispozici učebnice romského jazyka. V již zmiňované teoretické části autorka práce poukazuje na romskou literaturu včetně učebnic (viz. kapitola 4.3.). Znamou romskou učebnicí je *Amari abeceda* anebo *Základy romštiny* od známé lingvistky Mileny Hübschmannové. Jak nám ukazuje graf č. 9 tak 39 % oslovených zodpovědělo, že jsou k dispozici romské učebnice, 20 % respondentů odpovědělo, že k dispozici nejsou. 41 % uvedlo odpověď neví.

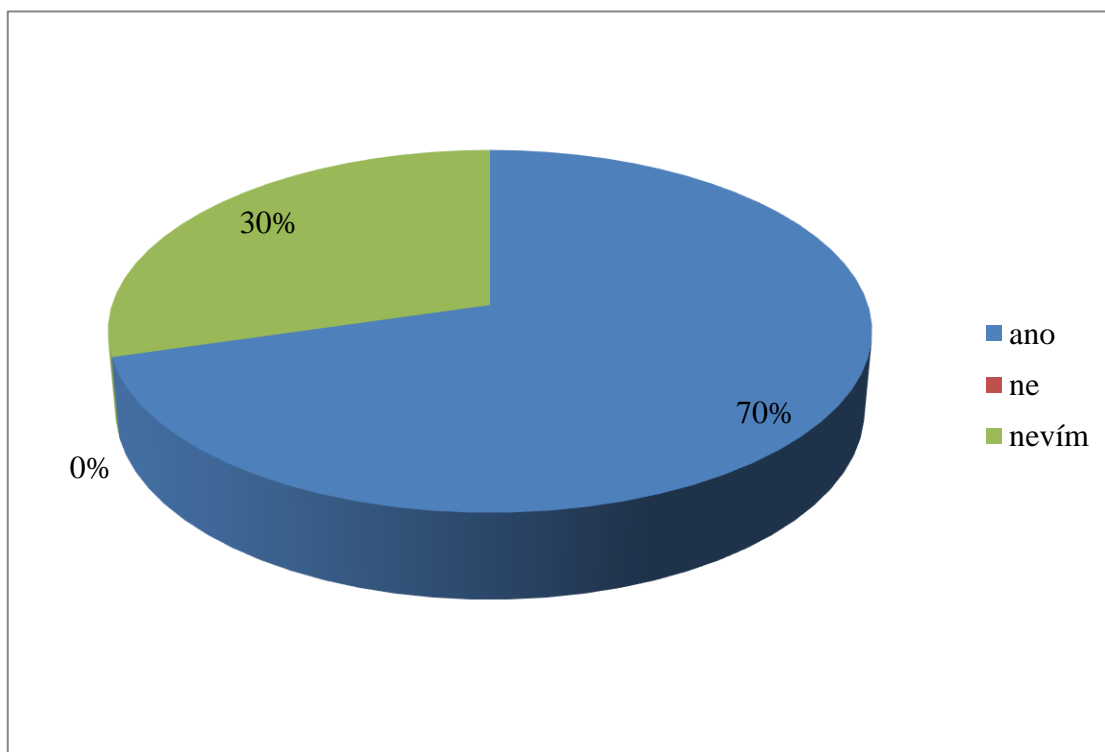
Graf 9: Učebnice romského jazyka



Zdroj: autorka práce, 2019 (vlastní šetření)

Další navazující otázkou bylo, zdali existuje slovník romského jazyka. Z grafu č. 10 vyplynulo, že 70 % respondentů má povědomí o existenci slovníku romsko-českého a česko-romského, a 30 % dotazovaných neví, jestli slovník existuje.

Graf 10: Existence romsko-českého a česko-romského slovníků



Zdroj: autorka práce, 2019 (vlastní šetření)

Dostáváme se k poslední otázce, která byla zaměřena na základní odlišnosti romského a českého jazyka. Autorka práce teoretické části této práci popisuje několik základních odlišností z oblasti fonetické a intonační, gramatické a sémanticko-lexikální. Jak nám ukazuje tabulka č. 3, z celkového počtu 44 respondentů osm oslovených odpovědělo na danou otázku, že odlišnosti převládají v gramatice a slovní zásobě. Přičemž odpovědi jsou sice správné, ale nejsou blíže specifikované. 35 respondentů neuvedlo žádnou odlišnost, neboť žádnou konkrétní neznali. Jeden dotazovaný uvedl, že rozdíly jsou v mentalitě, přičemž autorka práce se domnívá, že respondent buď nepochopil otázku, nebo ji nepřečetl do konce.

Tabulka 3: Základní odlišnosti romského a českého jazyka

Odpovědi respondentů		Podíl
Gramatika	4	9%
Malá slovní zásoba	4	9%
Mentalita	1	2%
Nevím	35	80%

Zdroj: autorka práce, 2019 (vlastní šetření)

6.1 ZÁVĚR PRŮZKUMU

Před zahájením průzkumného šetření byly stanoveny čtyři hypotézy, které bylo nutné, buď potvrdit, nebo vyvrátit. Na otázky zadané v dotazníku, které se týkaly zavedení romského jazyka do vzdělávacího procesu a základních odlišností romštiny a češtiny, odpovídalo 44 pedagogických pracovníků ze dvou základních škol. Na základě vyhodnocení dotazníkového šetření, je možné stanovit následující závěry.

Hypotéza č. 1: Více než polovina dotazovaných pedagogických pracovníků nepovažuje za důležité využívat romský jazyk ve výuce. Tato hypotéza se potvrdila. V dotazníku tuto hypotézu potvrzuje otázka č. 5 a z odpovědí vytvořený graf č. 3.

52 % respondentů nepovažuje za opodstatněné využívat romštinu ve výuce, přičemž 46 % dotazovaných by romský jazyk využilo jen jako nepovinný předmět.

Hypotéza č. 2: Více než polovina dotazovaných pedagogických pracovníků nezná základní odlišnosti romského jazyka od českého jazyka. Tato hypotéza se potvrdila a poukazuje na to otázka č. 14 a tabulka č. 3. Jak nám tabulka ukazuje, tak 80 % oslovených neví, jaké jsou základní odlišnosti romštiny a češtiny, a 18 % uvedlo dvě odlišnosti, přičemž ale nebyly přesně specifikované.

Hypotéza č. 3: Více než polovina dotazovaných pedagogických pracovníků si uvědomuje, že jazyková bariéra romských žáků je hlavní příčinou jejich neúspěšnosti ve škole. Tato hypotéza se nepotvrdila. Hypotéza je vyvrácena otázkou č. 4 a grafem č. 2. Z celkového počtu 44 dotazovaných si 95 % respondentů myslí, že jazyková bariéra není nejpodstatnějším důvodem školní neúspěšnosti romských žáků.

Hypotéza č. 4: Více než polovina dotazovaných pedagogických pracovníků má povědomí o existenci učebnice romského jazyka. Tato hypotéza nebyla potvrzena. Vyhodnocení otázky č. 12 (graf č. 9) ukazuje, že 41 % respondentů neví, zda je k dispozici učebnice romštiny, a 20 % oslovených tvrdí, že neexistuje. Pouze 39 % dotazovaných ví, že učebnice romštiny existuje.

ZÁVĚR

Autorka se v této práci věnovala tématu vzdělávání Romů s využitím romského jazyka ve školství. Vzdělávání romské populace je neustále aktuálním tématem, jelikož romské etnikum představuje poměrně početnou skupinu v české společnosti. Příčiny, důsledky a vlivy jejich vzdělanostní úrovně jsou vnímány jak jedinci, tak i společností, přičemž vzdělání je vnímáno jako nástroj proti sociálnímu vyloučení a důležitý předpoklad pro ekonomický růst celé společnosti. Vzdělání je a bude nezbytnou součástí života každého jedince ve společnosti. Romové jsou po celá desetiletí považováni za skupinu s nízkou vzdělanostní úrovní. Mezi příčiny tohoto stavu patří různé faktory ovlivňující školní úspěšnost romských dětí. Majorita ve většině případů shledává příčiny v jejich životním stylu na nebo pod hranicí chudoby, v rodinném prostředí a výchově. Odborníci nalézají kromě těchto příčin i jazykovou bariéru při nástupu do školského zařízení. Většina romských dětí, které přicházejí do školy, mluví tzv. etnolektem češtiny a posléze neovládají správná pravidla českého ani romského jazyka.

V teoretické části byla uvedena důležitá fakta týkající se vzdělávání romských žáků, která byla podložena odbornou literaturou. Práce popsala sociokulturní handicap a jeho možný vliv na to, jak úspěšně integrovat romské děti do vzdělávacího procesu. Autorka práce dále uvedla a objasnila základ etnolektu romského jazyka, jeho odlišnosti od českého jazyka a aspekty využití romštiny ve školství.

Cílem praktické části bylo specifikovat, možnosti využití romského jazyka ve vzdělávacím procesu. Následně poukázat odlišnosti romštiny od češtiny a zvýšit povědomí o romské literatuře.

Empirická část práce, byla realizována kvantitativním průzkumem dotazníkovou metodou uskutečněným na dvou základních školách na Kladensku. Dotazníkovým šetřením se zjišťovalo, jaký náhled na zařazení romského jazyka do škol mají pedagogičtí pracovníci. Dále bylo zjišťováno, zda je dle pedagogů jazyková bariéra hlavní příčinou neúspěchu romských žáků při nástupu do školských zařízení. Z výsledků vyplývá, že učitelé nepovažují za důležité zahrnout romštinu do výuky. Spíše by ji využili jako nepovinný předmět. Pedagogičtí pracovníci to vnímají tak, že

využití romského jazyka ve školství nevyřeší nízkou vzdělanostní úroveň romské populace. Práce poukazuje i na fakt, že učitelé zastávají názor, že jazyková bariéra není podstatnou příčinou neúspěchu romských dětí ve škole.

Pokud jde o možnost využít romský jazyk jako nepovinný předmět, je velmi důležitá znalost základních odlišností romštiny a českého jazyka a základní povědomí o existenci romských učebnic. V tomto ohledu pedagogičtí pracovníci nejsou dostatečně připraveni k tomu, aby se romský jazyk zavedl do školství, byť jen jako nepovinný předmět. Ani školy a jejich vzdělávací plány zatím neumožňují sladit výuku romštiny s běžným školním plánem.

Stěžejním úkolem při využití romského jazyka ve školství také je, aby si nynější a budoucí pedagogové rozšířili vzdělání v rámci romistiky. Dále je zde také problematika romských dětí, které již nemluví romsky, a také problematika rodičů neromských dětí a jejich negativní postoje k romské populaci.

Vzdělávací proces romské populace a její následná integrace do majoritní společnosti je značně nelehký proces. Je to celospolečenský problém, který není snadné vyřešit. Neromská populace k romskému etniku pohlíží jako k celku velmi negativně, neboť je ovlivňována negativními předsudky a stereotypy, xenofobií až rasismem. Na druhé straně ve společnosti žije ještě dost nepřizpůsobivých Romů, kteří nadále neprojevují zájem své děti vzdělávat. Pokud bude celá tato situace v oblasti vzdělávání přetrvávat, tak není možné, aby se v dohledné době něco zásadního změnilo.

I přes složitou situaci, by mělo smysl se romštinu učit, neboť by posilovala identitu každého romského žáka. Žáci ve škole by měli dostat možnost dozvědět se o romské kultuře a o historii svých předků. Vždyť tu máme závazný dokument Evropskou chartu regionálních a menšinových jazyků, který každému zaručuje právo studovat ve svém mateřském jazyce.

„Ko pes ladžal vaš peskeri čhib, ladžal pes the vaš peskeri daj“

„Kdo se stydí za svůj jazyk, stydí se i za svou matku“.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

BALVÍN, J. kol. *Bariery a negativní jevy v životě a vzdělávání Romů*. Ústí nad Labem : Hnutí R, 1996. str. 67. ISBN 80-902149-1-6.

BALVÍN, J. *Výchova vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém*. 1. vyd. Praha : Radix, 2004. ISBN 80-86031-48-9.

BARTOŇOVÁ, M. *Strategie ve vzdělávání žáků de sociálním znevýhodněním*. Brno : Masaryková univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-5103-4.

ČERVENKA, J. Romština v běhu staletí . *Grand Biblio*. 2008, roč. 11, č. 2, , s. 8-9. ISSN 1802-3320.

HORVÁTHOVÁ, J. *Kapitoly z dějin Romů*. Praha : Lidové noviny, 2002. ISBN 80-7106-615-X.

HÜBSCHMANNOVÁ, M. *Šaj pes dovakeras - Můžeme se domluvit*. 2. vyd. Olomouc : Univerzity Palackého, 1995. ISBN 80-7067-563-2.

KALEJA, M. *Romové a škola versus Rodiče a žáci*. Ostrava : Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2011. ISBN 978-80-7368-943-8.

KAMIŠ, K. *Čeština a romština v českých zemích*. 1. vyd. Ústí nad Labem : Univerzita J. E. Purkyně, 1999. ISBN 80-7044-251-4.

MANN, A. B. *Romský dějepis*. 1. vyd. Praha : Fortuna, 2001. ISBN 80-7168-762-6.

NAVRÁTIL, S. a J. MATTIOLI. *Systémový přístup ke zvýšení úspěšnosti Romských žáků v učení a jeho experimentální ověřování*. Brno : Paido, 2002. ISBN 80-7315-031-X.

NĚMEC, Z. *Asistence ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. 1. vyd. Praha : Nová škola, 2014. ISBN 978-80-903631-9-9.

PAPE, I. *Jak pracovat s romskými žáky: příručka pro učitele a asistenty pedagogů*. Praha : Občanské sdružení Slovo 21, 2007.

ŘÍČAN, P. *S Romy žít budeme - jde o to jak*. 1. vyd. Praha : Portal, 1998. ISBN 80-7178-250-5.

ŠEBKOVÁ, H. *Jazyková situace Romů a její vývoj*. Praha : Občanské sdružení Ment, 1995.

ŠIŠKOVÁ, T. *Menšiny a migranti v České republice*. 1. vyd. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-648-9.

ŠIŠKOVÁ, T. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. 2. vyd. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-182-2.

ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdělávání Romů*. 3. vyd. Praha : Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1909-5.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychologické podmínky vzdělávání zdravotně, sociálně a sociokulturně znevýhodněných lidí*. 1. vyd. Liberec : Technická univerzita, 2007. ISBN 978-80-7372-184-8.

VAGNEROVÁ, M. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. 1. vyd. Praha : Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0696-5.

Seznam použitých internetových zdrojů

KALEJA, M. *Mateřský jazyk romských žáků základních škol v procesu vzdělávání* [online]. [cit. 2019-01-13]. Dostupné z: <http://researchgate.net/profile/Martin-Kaleja/publication/311822001-matersky-jazyk-romskych-zaku-zakladnich-skol-v-procesu-vzdelavani/>

KOŘÍNKOVÁ, K. *Sociokulturní situace romů v čra její možný vlivna školní (ne)úspěšnost*. [Online]. [cit: 2018-12-27]. Dostupné z: <https://docplayer.cz/1260769->

Sociokulturni-situace-romu-v-cr-a-jeji-mozny-vliv-na-skolni-ne-uspesnost-18-03-2015-katerina-korinkova.html.

MŠMT. 2017 b. *Přípravné třídy základních škol od školního roku 2017/2018*. [Online]. [cit. 2018-13.12]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/pripravne-tridy-zakladnich-skol-od-skolniho-roku-2017-2018>.

MŠMT, 2017 a. *Informace o povinném předškolním vzdělávání*. [Online]. [cit. 2018-12-16]. Dostupné z: <http://msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/informace-o-povinnem-predskolnim-vzdelavani/>

LIDOVKY, 2009. *Pomoc Romům? Doučování!* [online]. [cit. 2018-12-18] Dostupné z: <https://lidovky.cz/noviny/pomoc-romumu-doucovani/>

- 2013. *Zákony a vyhlášky* [online]. [cit. 2018-12-16]. Dostupné z: <http://asistentpedagoga.cz/zakony-vyhlasky/>

MAJÍ NA TO!. *Jak citlivě zpracovat do výuky běžných předmětů romské realie* [online]. [cit. 2019-01-13] Dostupné z: <http://majinato.cz/15-jak-citlive-zpracovat-do-vuky-beznych-predmetu-romske-realie/>

SEZNAM ZKRATEK

MŠMT ... Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy

SVP ... Speciální vzdělávací potřeby

PPP ... Psychologicko-pedagogická poradna

ZŠ ... Základní škola

ČR ... Česká republika

MŠ ... Mateřská škola

SEZNAM TABULEK A GRAFŮ

Seznam tabulek

Tabulka 1: Demografické údaje respondentů: pohlaví a věk	40
Tabulka 2: Podpůrná opatření při vzdělávání romských žáků.....	45
Tabulka 3: Základní odlišnosti romského jazyka a českého jazyka	52

Seznam grafů

Graf 1: Přibližný počet romských žáků ve třídách	41
Graf 2: Jazyková bariéra Romů – hlavní příčina neúspěšnosti ve škole	42
Graf 3: Romský jazyk ve vyučovacím procesu	43
Graf 4: Zlepšení vzdělanostní úrovně Romů s ohledem na využití romštiny.....	44
Graf 5: Individuální přístup k romským dětem při školní práci	46
Graf 6: Studium romistiky na univerzitách v ČR	47
Graf 7: Dokument o jazykových právech minorit	48
Graf 8: Důležitost historie a kultury při práci s romskými žáky	49
Graf 9: Učebnice romského jazyka.....	50
Graf 10: Existence romsko-českého a česko-romského slovníků	51

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A - Dotazník	I
-----------------------------------	----------

Příloha A – Dotazník

Dobrý den,

jmenuji se Iveta Nodlová a ráda bych vás požádala o pomoc při vyplnění tohoto dotazníku k mé bakalářské práci. Zjišťuji v něm zájem pedagogických pracovníků k využití romského jazyka ve školství, znalost základních odlišností romského jazyka od českého jazyka a uvědomění si, že hlavní příčinou školní neúspěšnosti je jazyková bariéra romských žáků. Vámi zvolenou odpověď prosím zakroužkujte.

Děkuji za spolupráci Iveta Nodlová

1. Jaké je vaše pohlaví?

- žena
- muž

2. Jaký je váš věk?

- 20 – 35 let
- 36 – 45 let
- 46 – 55 let
- 66 a více let

3. Kolik máte přibližně ve třídě romských žáků?

- více než polovina
- polovina
- méně než polovina

4. Je jazyková bariéra romských žáků hlavní příčinou jejich neúspěšnosti ve škole?

- ano
- ne

5. Myslíte si, že by se ve školách měl vyučovat romský jazyk?

- ano
- ne
- jenom jako nepovinný předmět

6. Domníváte se, že využití romského jazyka ve školách zlepší vzdělanostní úroveň romské populace?
- určitě ano
 - ne, nezlepší se
 - nevím
7. Jaká podpůrná opatření ve škole využíváte ke zlepšení vzdělávání romských žáků?
- asistent pedagoga
 - doučování
 - vzdělávání podle individuálního plánu
 - kooperativní učení (skupinová práce podporující komunikaci)
 - volný čas ve školním prostředí
 - přípravné třídy
8. Předpokládáte, že učitel by měl k romským žákům přistupovat individuálně?
- ano, je to potřebné
 - není to nutné
 - záleží na jejích schopnostech a dovednostech
9. Víte, na kolika univerzitách v ČR se studuje romistika?
- na jedné univerzitě
 - na dvou univerzitách
 - na čtyřech univerzitách
 - na třech univerzitách
 - na pěti univerzitách
 - na žádné
 - nevím
10. Existuje dokument o jazykových právech minorit?
- ano (pokud jste zvolili odpověď „ano“, napište jeho název)
 - ne
 - nevím

11. Domníváte se, že je důležité poznat historii a kulturu při práci s romskými žáky?

- ano je to důležité
- ne, není to potřebné

12. Je k dispozici učebnice romského jazyka?

- ano
- ne
- nevím

13. Existuje slovník romsko-český a česko-romský?

- ano
- ne
- nevím

14. Dokázali byste stručně specifikovat, jaké jsou základní odlišnosti romského jazyka od českého jazyka?

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Iveta Nodlová

Obor: Speciální pedagogika a vychovatelství

Forma studia: kombinovaná

Název práce: Vzdělávání Romů v ČR s důrazem využití romského jazyka ve školství

Rok: 2019

Počet stran textu bez příloh: 47

Celkový počet stran příloh: 3

Počet titulů českých použitých zdrojů: 19

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 0

Počet internetových zdrojů: 7

Vedoucí práce: Doc. PaedDr. Eva Šotolová Ph.D.