

Inkluze romské minority a klima školy v sociálně pedagogických souvislostech

Bc. Simona Holubová, DiS.

Diplomová práce
2015



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2014/2015

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Simona Holubová, DiS.**
Osobní číslo: **H13965**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Inkluze romské minority a klima školy**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek vztahujících se k romské minoritě, inkluzi a k oblasti klimatu školy.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníku.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

BALVÍN, Jaroslav. Filozofie výchovy a metody výuky romského žáka. Praha: Radix, 2008. ISBN 978-80-86031-83-5.

DAVIDOVÁ, Eva. Cesty Romů. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1995. ISBN 80-7067-533-8.

HÁJKOVÁ, Vanda. Inkluzivní vzdělávání. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.

CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

NAVRÁTIL, Pavel. Romové v České společnosti. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-741-8.

PETLÁK, Erich. Klíma školy a klíma triedy. Bratislava: IRIS, 2006. ISBN 80-89018-97-1.

PROCHÁZKA, Miroslav. Sociální pedagogika. Praha: Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-4033-1.

SAMKOVÁ, Klára. Romská otázka. Psychologické důvody sociálního vyloučení Romů. Praha: BLINKR, 2011. ISBN 978-80-87579-03-9.

Vedoucí diplomové práce:

doc. PhDr. Mgr. Jaroslav Balvín, CSc.

Ústav pedagogických věd

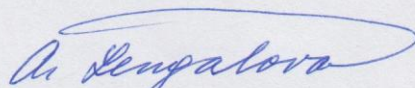
Datum zadání diplomové práce:

7. ledna 2015

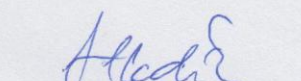
Termín odevzdání diplomové práce:

17. dubna 2015

Ve Zlíně dne 7. ledna 2015


doc. Ing. Aněžka Lengalová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně .. 3. 4. 2014 ..

..... Holáková

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédá k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Předkládaná diplomová práce pojednává o problematice romské národnostní menšiny ve spojitosti se školním prostředím. Práce je primárně zaměřena na oblast inkluze romské minority a na klima školy. Smyslem práce je vedle přiblížení specifického způsobu života romského etnika majoritní společnosti také vyvolání zájmu o problematiku multikulturních rozdílů. Vzhledem k tomu, že je práce vedena směrem k romské minoritě ve spojitosti s oblastí školního prostředí, je stěžejním účelem práce poukázání na vliv inkluze romské minority na klima školy a v neposlední řadě také zjištění, jak na tuto minoritu pohlízejí samotní žáci a pedagogové.

Teoretická část je věnována dosud vydané literatuře vztahující se k danému tématu, základním pojmům, vztahu tématu k oboru sociální pedagogiky a zejména informacím o romské minoritě a informacím ze školního prostředí. Praktická část obsahuje samotné kvantitativní šetření zaměřené na hledání souvislostí mezi Romy a klimatem školy a zjišťování, jak se k romské minoritě staví samotní účastníci edukačního procesu.

Klíčová slova: Inkluze, integrace, Romové, minorita, škola, klima školy

ABSTRACT

This diploma thesis deals with problems of the Roma minority in conjunction with the school environment. The work is primarily focused on the inclusion of the Roma minority and school climate. The purpose of thesis is to approach a specific lifestyle of the Roma ethnic to majority society and also to increase interest in the issue of multicultural differences. Whereas the work is guided towards the Roma minority in connection with the area of the school environment, it is crucial to point out the effect of inclusion of the Roma minority on the school climate and ultimately to determine how this minority is perceived by pupils themselves and educators. The theoretical part is devoted to the published literature related to the topic, basic concepts, relationship of the topic to the area of social pedagogy and particularly to information about Roma minority and information

from the school environment. The practical part contains a quantitative survey focused on exploring the connections between Roma and school climate and how the Roma minority is perceived by participants in the educational process.

Keywords: Inclusion, integration, Roma, minority, school, climate of the school

Touto cestou děkuji panu doc. PhDr. Mgr. Jaroslavu Balvínovi, CSc. za obětavé a odborné vedení mé diplomové práce. Upřímně děkuji za kladný přístup, podnětné rady a vstřícnost, kterou mi věnoval.

Motto:

„Lidé si nejsou rovni, ale my se můžeme rozhodnout bojovat za rovnost.“

Karl Raimund Popper

„Když se člověk oddaluje od člověka, když člověk nedovede snášet člověka, když člověk zuří proti člověku, je to zřejmý úpadek lidství.“

Jan Amos Komenský

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	11
I TEORETICKÁ ČÁST	13
1 K TEORETICKÝM VÝCHODISKŮM A POJMŮM	14
1.1 K TEORETICKÝM VÝCHODISKŮM.....	14
1.2 K POJMŮM	17
1.3 VZTAH TÉMATU K SOCIÁLNÍ PEDAGOGICE	21
2 ROMOVÉ A KLIMA ŠKOLY V SOCIÁLNĚ PEDAGOGICKÝCH SOUVISLOSTECH	24
2.1 ROMOVÉ VE SPOLEČNOSTI.....	24
2.2 EDUKACE ROMSKÝCH ŽÁKŮ	32
2.3 KLIMA ŠKOLY A ROMSKÝ ŽÁK.....	35
3 INKLUZE ROMSKÉ MINORITY DO SPOLEČNOSTI A ŠKOLNÍHO PROSTŘEDÍ	44
3.1 INKLUZE A JEJÍ VÝZNAM	44
3.2 INKLUZE A JEJÍ VÝZNAM PRO ZAČLENĚNÍ ROMŮ DO SPOLEČNOSTI.....	47
3.3 INKLUZE A JEJÍ VÝZNAM PRO ZAČLENĚNÍ ROMSKÉHO ŽÁKA DO ŠKOLNÍHO PROSTŘEDÍ	50
II PRAKTICKÁ ČÁST	53
4 PROJEKT VÝZKUMU	54
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	54
4.1.1 Dílčí výzkumné otázky.....	54
4.2 CÍL VÝZKUMU	54
4.3 HYPOTÉZY VÝZKUMU.....	55
4.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR A SBĚR DAT.....	55
4.5 DRUH VÝZKUMU, VÝZKUMNÁ METODA A ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT	56
5 VYHODNOCENÍ, ANALÝZA A INTERPRETACE VÝZKUMU	57
5.1 ZNÁZORNĚNÍ VÝSLEDKŮ POMOCÍ TABULEK A GRAFŮ.....	57
5.1.1 Oblast předpokládaného vztahu české majority a vlastní vztah respondenta k romské minoritě.....	57
5.1.2 Specifické odlišnosti a atributy Romů, které se jeví pozitivně a které negativně	61
5.1.3 Školní prostředí.....	65
5.2 OVĚŘENÍ HYPOTÉZ	74
5.2.1 Existují rozdíly ve vnímání romské minority mezi pedagogy a ostatními žáky?	74

5.2.2	Existuje souvislost mezi vnímáním romské minority a vnímaným negativním atributem?	75
5.2.3	Existují rozdíly ve vnímání vlivu žáků romského původu na klima školy mezi pedagogy a žáky?.....	77
5.2.4	Existuje souvislost mezi chováním pedagogů vůči žákům romského původu a vztahy mezi romskými žáky se žáky ostatními?.....	78
5.2.5	Je souvislost mezi strachem ze žáků romského původu a pocitem bezpečí ostatních žáků na škole?	79
5.3	SHRNUTÍ VÝZKUMU	81
ZÁVĚR		85
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY		86
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK		92
SEZNAM OBRÁZKŮ		93
SEZNAM TABULEK		94
SEZNAM PŘÍLOH		96

ÚVOD

Jedním ze sociálních problémů nejen dnešní doby jsou vedle nezaměstnanosti, či například chudoby, socio-kulturní rozdíly. Společnost se dnes a denně potýká se vzájemnou netolerancí mezi majoritní a minoritní částí obyvatelstva, jež se navzájem nerespektují. Příslušníci romské menšiny se více či méně odlišují od majoritní společnosti. Tyto odlišnosti jsou patrné nejen ve způsobu života, ale také v kulturních projevech, či hodnotovém systému. V důsledku těchto specifických odlišností se Romové často dostávají do střetů s majoritní společností. Tento fakt se odráží jak na celkové společnosti a její stabilitě, tak na životě jejich členů.

Předkládaná magisterská diplomová práce pojednává o problematice romské národnostní menšiny ve spojitosti se školním prostředím, jež je vedle rodiny určujícím a přenášejícím prvkem společnosti, který formuje člověka, tedy i jeho názory, chování a v neposlední řadě i předsudky a stereotypy, které se promítají v jednání příslušníků většinové společnosti a znemožňují vytvoření objektivního pohledu na osoby jiného etnika. Nejinak tomu však bývá také u příslušníků minority. Práce konkrétně vykresluje oblast inkluze romské minority a klimatu školy.

Motivací pro volbu tématu je jeho aktuálnost, kdy integrace, či inkluze Romů do naší společnosti, nevyjímaje oblast školství, zůstává v současné době stále velmi diskutovaným tématem. Taktéž neopomeňme vlastní zaměření, vzhledem k působení na základní škole, a i přesvědčení, že je potřebné se věnovat problematice multikulturních rozdílů a prosazovat vzájemný respekt a toleranci, jako přirozenou a podstatnou součást mezilidských vztahů a každodenního života lidské společnosti.

Cílem této práce bylo z hlediska neutrálního postavení prozkoumat, jaký vliv má inkluze romských žáků do běžných škol na klima dané školy, jaký názor na tuto oblast nese pedagogický sbor a jak romské spolužáky hodnotí samotní žáci.

Diplomová práce je složena ze dvou stěžejních částí, a to z části teoretické a praktické. Jde tedy o kombinaci teoretického zpracování daného tématu a empirického šetření.

Teoretická část zahrnuje deskripci romské menšiny, od historie, přes kulturu a specifika, až po postavení této minority ve společnosti. Pro snadnější pochopení daného tématu jsou v této části vymezeny také základní pojmy jako integrace, inkluze nebo školní klima,

kteřé se k problematice úzce vztahují, a v neposlední řadě teoretická část obsahuje oblast edukace Romů.

Praktickou část diplomové práce tvoří kvantitativní šetření, které bylo realizováno na pozadí kvantitativní výzkumné metodologie, a to prostřednictvím dotazníků s uzavřenými otázkami. Dotazníky byly dvojího typu, a to dotazníky připravené pro pedagogické pracovníky ZŠ, a dotazníky určené žákům ZŠ. Cílem výzkumu bylo zjistit, jak pohlízejí pedagogové i žáci na romskou národnostní menšinu a zdali inkluze romské minority nějakým způsobem ovlivňuje klima dané školy. Z analýzy získaných dat vyplynula řada poznatků, jež demonstrují vliv romské inkluze na klima školy.

Přínosem této práce je přiblížení specifického způsobu života romského etnika většinové společnosti a poukázání zejména na skutečnost, nakolik inkluze romské minority ovlivňuje klima školy. Implicitním záměrem je posílit v potenciálním čtenáři věcné pochopení romské minority, podpora tolerance, boj proti lhostejnosti a stereotypům a probuzení zájmu o téma multikulturních rozdílů.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 K TEORETICKÝM VÝCHODICKŮM A POJMŮM

V této části práce se zabýváme dostupnou literaturou, jak domácí, tak i zahraniční a cizojazyčnou, z oblasti inkluze, romské minority a školního prostředí. Dále se věnujeme deskripci vybraných pojmů, jež jsou stěžejní pro danou problematiku a v neposlední řadě vymezujeme vztah mezi zvoleným tématem a sociální pedagogikou.

1.1 K teoretickým východiskům

Tato podkapitola je věnována literatuře, jež se úzce vztahuje k danému tématu, a je podstatná pro odborné uchopení dané problematiky. Tento stručný přehled obsahuje česká, zahraniční i cizojazyčná díla.

Z domácí literatury

Tématem romského etnika, jejich historií, tradicemi, kulturou či například vzděláváním se zabývá řada autorů. Mezi známými teoretiky a spisovateli, zaměřujícími se na romskou kulturu, jsou mimo jiné i mnozí Romové.

Publikace E. Davidové *Romano drom - Cesty Romů* (Davidová, 1995) je dokumentárním dílem zaměřeným na změny v postavení a způsobu života Romů mezi léty 1945 až 1990 v České republice a na Slovensku. Taktéž se zabývá původem, antropologickým hlediskem, etnickou charakteristikou či vývojem tradic. Kniha je přínosným souborem informací, jež jsou podstatné pro pochopení podstaty tohoto etnika.

Dílo P. Navrátila et al. *Romové v české společnosti* (Navrátil, 2003) vzniklo na základě výzkumu z roku, zaměřeného na život Romů a vzájemný vztah s majoritní společností. Autoři podávají deskripci situace Romů v České republice včetně vzájemných vztahů Romů a jejich okolí. Tato publikace nám vysvětluje typické problémy, jež etnické menšiny zažívají – zejména z hlediska sociálního vyloučení.

Dále jsou pro naši práci důležité knihy od J. Balvína *Metody výuky romských žáků* (Balvín, 2007) a *Filozofie výchovy a metody výuky romského žáka* (Balvín, 2008), které cíleně spojují právě romské etnikum se školním prostředím. Tyto publikace se zaměřují na romského žáka ve vyučování, zejména na metody, jak tyto žáky vyučovat či motivovat ke studiu. Druhá uvedená kniha se zabývá taktéž otázkou společenských souvislostí

a podstatou filozofického základu profesionální činnosti pedagogických či jiných pracovníků.

Abychom lépe propojili dané téma se sociálně pedagogickými aspekty, je nezbytné zařadit do výčtu publikací i díla zaměřující se na sociální pedagogiku samotnou. Zde je pro naši práci důležitá například kniha M. Procházky *Sociální pedagogika* (Procházka, 2012). Zaměřuje se na historické kořeny tohoto oboru a na vznik sociální pedagogiky jako vědy, a rovněž na stěžejní pojmy, se kterými sociální pedagogika úzce souvisí, například na socializaci nebo na vztahy mezi prostředím a uvedenou disciplínou.

Diplomová práce je věnována vedle národností menšiny Romů také klimatu školy. Je tedy nezbytné prostudovat i literaturu zaměřenou na tuto sféru. Publikace R. Čapka *Třídní klima a školní klima* (Čapek, 2010) shrnuje odborné poznatky o klimatu třídy a školy. Obsahuje základní informace o faktorech klimatu a jeho kategoriích. Kniha je doplněna o řadu praktických příkladů, včetně příkladů zkvalitnění klimatu školy a výsledků již realizovaných šetření. Také obsahuje nástroje měření, metody hodnocení a rozboru.

Ze zahraniční literatury

Zahraníční literatura přináší další nové poznatky i úhly pohledu na danou problematiku vzájemného vztahu Romů s majoritní společností, studované téma rozvíjí a doplňuje. Je tedy nedílnou složkou pramenů naší diplomové práce.

Důležitými pro naši práci jsou především knihy A. Fräsera *Cikáni* (Fraser, 1998) či J. P. Liégeoise *Rómovia, cigáni, kočovníci* (Liégeois, 1995). Obě díla jsou zaměřena na romskou minoritu. V první zmíněné publikaci autor popisuje původ Romů, počátky jejich migrace do mnoha koutů celého světa. Kniha je průřezem dějin, kdy Cikáni kočovali, nevyjímaje nechvalně proslulou část o (nejen) romském utrpení během druhé světové války. Dílo vypovídá o soudržnosti a síle romského etnika udržet po mnoho let svoji identitu a přežít, navzdory jejich častému pronásledování a vykořeňování. Knihu přeložila a o stručný přehled dějin Romů v České republice a na Slovensku, doplnila Marta Miklušáková. Druhá uvedená publikace představuje životní styl Romů, poukazuje na jejich bohatou kulturu s důrazem na rodinu, náboženství, osobité umění i sílu této národnosti menšiny, kterou prokázala v průběhu svých složitých a pohnutých dějin. Představuje také obraz postojů napříč dobou či organizace zabývající se Romy. Zmiňuje se i o školním prostředí, konkrétně o škole jako

instituci pro každého člověka. Kniha obsahuje dvě části, a to sociálně-kulturní a sociálně-politickou, a umožňuje tak pohled ze dvou různých úhlů. Dílo obsahuje důležité informace, jež jsou jedním z předpokladů alespoň částečného pochopení romského etnika, jejich kultury, historie i životních hodnot.

Tématem sociální pedagogiky se zabývá řada zahraničních autorů. Uvedme si například publikaci Z. Bakošové *Sociálna pedagogika* (Bakošová, 1994), v níž autorka vymezuje tento obor, popisuje jeho vznik a vývoj. Ve své publikaci rozebírá základní pojmy spjaté s výchovou a sociální pedagogikou, jako je socializace či sociální problémy. Dílo se věnuje důležitým oblastem tohoto odvětví, a to oblasti výchovy a její koncepci, rodinnému prostředí, jeho typologii a funkcím či prostředí školnímu. V neposlední řadě se autorka dotýká tématu prostředí náhradní rodinné výchovy a sféry sociální a pedagogické komunikace.

Ze zahraniční literatury nelze opomenout knihu E. Petláka *Klíma školy a klíma triedy* (Petlák, 2006). Publikace je zaměřena na klima školy, klima třídy a v neposlední řadě na aspekty ovlivňující toto klima. Dílo rozebírá jednotlivé typy školního klimatu, od sociálního přes mravní po pozitivní. Představuje také možnosti zkoumání a možnosti zlepšení tohoto jevu.

Z cizojazyčné literatury

Z cizojazyčné literatury je pro naši práci zajímavá publikace L. Kwadrans *Education of the Roma in the Czech Republic, Poland and Slovakia – gap confrotation between expectations and reality – comparative research* (Kwadrans, 2011). Autor zde zkoumá a komparuje vzdělávání v jednotlivých zemích.

Dílo autorů T. Actona a G. Mundyho *Romani culture and Gypsy identity* (Acton, Mundy, 1999) představuje romský kočovný život a postavení Romů ve 20. století. Popisuje jejich kulturu, umění a hudbu v souvislosti s jinými kulturami. Zabývá se Romy ve Velké Británii a Austrálii. Taktéž tato publikace neopomíjí celkový pohled do problematiky charakteristiky romského etnika. Ve spojitosti se školním prostředím vznikla otázka skloubení povinné školní docházky a kočovného způsobu života romských dětí. Je zřejmé, že se majoritní společnost zabývala již dříve problematikou kočovného způsobu života a osidlování cizího území.

Kniha tvůrců J. Balvína, M. E. Kowalczyk a L. Kwadrans *Situation of the Roma Minority in the Czech Republic, Hungary, Poland and Slovakia* (Balvín, Kowalczyk a Kwadrans, 2011) pojednává o dějinách, kultuře, sociální integraci a sociální práci ve čtyřech zemích Visegrádské skupiny, tedy aliance čtyř zemí střední Evropy, České republiky, Maďarska, Polska a Slovenska, kdy smyslem tohoto seskupení je podpora rozvoje kooperace a posílení vzájemných vazeb mezi těmito státy.

1.2 K pojmům

Tuto podkapitulu věnujeme základním pojmům, s nimiž je pracováno v naší diplomové práci, a jsou stěžejní pro správné uchopení daného tématu a předmětné problematiky.

Majorita

Majoritou je zejména označován termín většina. Jedná se o početně, mocensky nebo ekonomicky silnější společnost v určitém čase a prostoru. V souvislosti se společenským postavením můžeme majoritu chápat jako nadřazenou skupinu, složenou z většiny dané společnosti, jež určuje celkový směr společenství přes společensky přijatelné normy až po předsudky a stereotypy. Ve vztahu k romským občanům majorita určuje a usměrňuje vývoj sociálního postavení této národnostní menšiny dle svého smýšlení, zaměření a norem.

Minorita

Pojem minorita je opakem předchozího pojmu minorita a je ekvivalentem výrazu menšina. Jedná se o početně menší skupinu oproti jiné většinové skupině ve společnosti. Řadit zde můžeme například imigranty, homosexuálně orientované jedince, lidi odlišné rasy a etnického původu, členy nejrůznějších náboženských, politických nebo jazykových skupin či lidi s handicapem, bezdomovce, toxikomany apod. Minorita je skupina osob, odlišující se v řadě aspektů od majoritní společnosti, a vzhledem k jejich zvyklostem, životnímu stylu i hierarchii hodnot, které jsou v přímém konfliktu s hodnotami majoritní společnosti, je dáno její diskriminující společenské postavení. Naše diplomová práce je zaměřena konkrétně na romskou minoritu.

Etnikum

Etnikum je souhrnným označením jedinců, jež spojuje společný původ, specifické kulturní znaky, jazyk, tradice a celková mentalita typická pro tuto danou skupinu lidí. Členové etnické skupiny se společně odlišují od jiných etnik. Důležitým aspektem mezi členy etnika je pocit sounáležitosti a příslušnosti k dané skupině, dále pocit společného původu a společné historie. Co se týče již zmiňovaného společného původu, lze konstatovat, že vzhledem k přemísťování mnohých lidí není tento aspekt již tak důležitý, a proto můžeme přeneseně význam slova etnikum chápat jako skupinu lidí sdílející stejnou kulturu. Taktéž členové nemusejí sdílet stejné území. Za ekvivalent tohoto termínu považujeme pojem národ či kmen. Dle autora Hladíka (2006, s. 72) se v případě etnika jedná o skupinu lidí, která je odlišná od ostatních jedinců či skupin svou etnicitou – tedy souhrnem kulturních, rasových, jazykových a teritoriálních aspektů, historií, sebepojetím a vědomím společného původu.

Socializace

Pojmem socializace vyjadřujeme postupnou přeměnu člověka jako biologické bytosti na bytost společenskou. (Kraus, 2008, s. 59) Socializace je procesem postupného začleňování do způsobu života společnosti, ve které jedinec setrvává. Probíhá po celý život člověka, kdy v jejím průběhu dochází k osvojování si daného jazyka, chování, společenských norem či hodnot nebo orientace v mezilidských vztazích.

Integrace

Termín integrace má řadu významů. Ve spojitosti se všemi společenskými oblastmi tímto pojmem definujeme jakési zapojení či lépe řečeno začlenění minoritních skupin do systému majoritní společnosti. Mezi aspekty integrace patří jak samotná adaptace člověka na prostředí, která je zde stěžejní, tak zabezpečení takových podmínek, aby toto prostředí bylo bezpečné a pro daného člověka kompenzačně zajištěné (asistent, speciální pomůcky, individuální vzdělávací plán apod.) Integrace se vztahuje na celou řadu možných cílových skupin – od zdravotně handicapovaných, přes sociálně znevýhodněné až po členy různých etnických menšin.

Inkluze

Pojmem inkluze označujeme obecněji zahrnutí, zapojení či přijetí do určitého celku. Původně definice tohoto pojmu byla užívána v oblasti vzdělávání a její podstatou je rovný přístup ve vzdělávání všem bez ohledu na fyzické, intelektuální, emocionální, sociální, jazykové nebo jiné podmínky. (Průcha a kol., 1995, s. 85)

Často tedy tohoto pojmu využíváme pro další termín, a to pro inkluzivní vzdělávání. To se projevuje právě v přizpůsobení vzdělávacích podmínek tak, aby vzdělání bylo dostupné všem žákům a tyto podmínky odpovídaly jejich potřebám. Inkluzivní vzdělávání tedy chápeme jako přístup, který očekává zařazení všech žáků do běžné školy a nekategorizuje žáky na ty se speciálními vzdělávacími potřebami a bez nich. Třída je tedy rozmanitě složená z nejrůznějších žáků, od zdravotně znevýhodněných, přes žáky ze zahraničních zemí či patřících k jinému etniku, po žáky spadající do majoritní společnosti. Samozřejmostí by měl být rovnocenný přístup pedagoga.

Postupný přechod od integrace k inkluzi je zejména změnou pohledu na tuto problematiku. Inkluze je zaměřená především na poskytnutí rovnocenných příležitostí všem žákům a odstranění bariér ve vzdělávání, kdy stěžejní zde není samotné přizpůsobení dítěte školnímu prostředí, ale hlavní roly hrají aspekty přizpůsobení podmínek, prostředí i ostatních členů dané instituce.

Exkluze

Exkluze neboli vyloučení, potažmo sociální exkluze, je proces, při kterém dochází k znemožnění či omezení zapojení se plně a aktivně do dané společnosti. Tento proces se vztahuje jak na jednotlivce, tak i celé skupiny. Tito lidé se tedy dostávají na okraj společnosti a jsou odříznuti od sociálních vztahů s většinovou společností, od různých institucí a služeb či vzdělávacích a pracovních příležitostí. Stávají se marginální částí společnosti.

Diskriminace

Dle Krause (2008, s. 161) vyjadřuje pojem diskriminace situaci, kdy: *„majoritní společnost znevýhodňuje, poškozují nebo neuznává určité jedince či skupiny osob a to z rasových,*

etnických, náboženským či jiných důvodů. Podstatou diskriminace je tedy potlačení osobní i sociální identity dané osoby a odlišný přístup a zacházení s lidmi ve srovnatelných situacích a hlediscích na základě jejich odlišností, jako je například rasa, etnický původ, národnost, náboženství, nevyjímaje pohlaví. Diskriminace je právně nepřípustná, byť se sní, setkáváme dnes a denně. (Prokešová, 2010, s. 10) Tato problematika se projevuje v mnoha oblastech života, například ve vzdělávání, na trhu práce apod.

Rasismus

Rasismus je definován mnoha způsoby. V těchto definicích se často reflektuje osobní názor a přesvědčení autora. Pojem rasismus můžeme v širším slova smyslu popsat jako ideologii, jež determinuje postavení ve společnosti na základě rasové příslušnosti. Toto se děje na základě odlišného vývoje jednotlivých ras a etnik, který předurčuje vlastnosti a schopnosti příslušníků určité rasy. Lidstvo je zjednodušeně řečeno rozděleno na vyšší a nižší rasy. (Wikipedie – online)

V souvislosti s postojem, potažmo negativním postojem, vycházejícím z přesvědčení o nadřazenosti určité rasy nad jinými, můžeme chápat rasismus jako rasovou nenávisť či národnostní nesnášenlivost s mnoha dalšími konkrétními projevy, činy a situacemi.

Dle autorů Děmjančuka a Drotárové (2005, s. 52) tento pojem označuje: „*souhrn postojů, které vycházejí z přesvědčení, že určitá skupina lidí, kterou lze obvykle vydělit pomocí snadno identifikovatelných znaků (barva kůže je jen jedním z nich), představuje nositele konkrétních nežádoucích jevů (od průměrné inteligence ke sklonu ke kriminálnímu jednání či neschopnosti získat potřebné pracovní návyky a dovednosti až k např. k emoční labilitě)*“.

K rasismu se váže mnoho dalších pojmů, od výše uvedené diskriminace, přes segregaci (oddělení, vyloučení), genocidu (vyhlazování příslušníků národnostních, rasových, etnických či náboženských skupin), až po xenofobii (strach z neznámého, nedůvěra k něčemu cizímu). Poslední z uvedených pojmů je jedním z mnoha možných původců rasismu.

Předsudky

Předsudkem označujeme jakýsi fixovaný postoj, jenž má emocionální podklad. Tento postoj je zaujímán směrem k nějakému objektu či jinému člověku nebo skupině. V případě, že jsou předsudky směřovány vůči určité etnické skupině, mluvíme pak o etnických předsudcích. (Hayesová, 2013, s. 37)

Existence předsudků je patrná ve všech sférách života téměř každé společnosti. Často jsou předávány z pokolení na pokolení. Hlavním problémem tohoto jevu je zobecňování, případně určité nálepkování, které pramení ze špatné zkušenosti. Tato zkušenost může být vlastní nebo zprostředkovaná, ať už přes jiné lidi či media. Z konkrétní negativní zkušenosti s člověkem romského původu dochází mezi lidmi k zobecňování fktu, že všichni Romové jsou a priori špatní. Je na každém z nás, jak naložíme s informacemi, které jsou nám předkládány, jak je přijmeme a dále interpretujeme. A taktéž, jaký vztah si utvoříme vůči zobecňování a nálepkování.

Klima

Obecně, když opomeneme ekvivalent podnebí, můžeme tímto mnohoznačným pojmem vyjádřit určitý poměr, situaci či prostředí. (ABZ slovník cizích slov – online).

Ve spojitosti se školní oblastí se můžeme setkat s pojmy jako klima školy, klima třídy či psychosociální klima. Tyto aspekty se týkají prostředí, jež je ovlivněno právě poměry a kvalitou vzájemných vztahů dané školy. Uvedená klimata mohou být prožívány a hodnoceny pozitivně či negativně, a to jak žáky a studenty, tak pedagogickými pracovníky a ostatními zaměstnanci zařízení.

1.3 Vztah tématu k sociální pedagogice

Sociální pedagogiku, její význam a využití definuje řada autorů odlišně. Pojetí tohoto oboru tedy není zcela jednoznačné. Dle Krause (2008, s. 46) se sociální pedagogika se zaměřuje na: *„každodennost života jedince, na zvládání životních situací bez ohledu na věk, akcentuje ochranu jedince před rizikovými vlivy a iniciuje takové změny v sociálním prostředí, které se snaží uvádět do souladu individuální potřeby a zájmy jedince s možnostmi společnosti“*. J. Schilling (in Kraus, 2001, s. 41) definuje příznačně tento obor jako jakousi snahu pomoci všem věkovým skupinám, a to v různorodých situacích, do nichž se dostaly v průběhu života. Velký důraz klade na volný čas, který považuje za

neoddělitelný aspekt každého života. Hradečná (2013, s. 7) uvádí, že tato disciplína bere v potaz makrosociální aspekty výchovy. Řadíme zde charakter dané společnosti, kulturní a politickou situaci včetně preferovaných a uznávaných hodnot, které mohou být v interkulturním prostředí velmi různorodé. Dle pedagogického slovníku (Průcha a kol., 2003, s. 217) je sociální pedagogika disciplínou, jež se zabývá širokým spektrem problémů souvisejících s výchovným působením na sociálně znevýhodněné či rizikové skupiny. „Mezi tyto problémy patří zejména poruchy rodiny a rodičovství; náhradní rodinná výchova; týrané, zneužívané a zanedbávané děti; delikvence a agrese, mládeže; drogová závislost mládeže; dětská prostituce a pornografie; dodržování práv, dítěte; resocializace a reedukace trestaných osob a další. Sociální pedagogika má tedy, neobyčejně významnou úlohu v současné společnosti, v důsledku narůstající sociální, patologie, kriminality mládeže aj. V ČR se disciplína intenzivněji rozvíjí až po r. 1989, nyní je i studijním oborem na některých fakultách, též v souvislosti s oborem nazývaným sociální práce“. (Průcha a kol., 2003, s. 217-218)

Cílovou skupinou mohou být právě příslušníci etnických menšin, nevyjímaje romské etnikum. Sociální pedagogika jako vědecká disciplína tedy hraje v životě romské národnostní menšiny důležitou úlohu. Kdy jejím cílem je vychovávat, socializovat, redukovat a v romské souvislosti především pomáhat a integrovat. (Kaleja, 2011, s. 13) Přičemž tento proces integrace je postaven zejména na zřetelné změně postojů, zvyků a kulturních vzorců jejich nositelů, ke které není romská minorita dostatečně motivována. (Pavelčíková, 2010, s. 61)

Sociálně pedagogická činnost v souvislosti s romskou minoritou by měla být založena především na poskytnutí potřebné pomoci a snaze o integraci prostřednictvím celé společnosti, což spočívá i v podtržení pozitivních hledisek a objektivním vysvětlení negativních stránek tohoto etnika. Tato disciplína se snaží vyrovnat sociální znevýhodnění a plní následující funkce (Kaleja, 2011, s. 12 - 13):

- vzdělávací (programy, kurzy),
- informační (informační podpora),
- společenskou (respektování společenských norem),
- profylaktickou (redukce negativních jevů),

- preventivní (orientace na společensky ohrožené a sociálně znevýhodněné skupiny),
- kulturní (předávání kulturních vzorců, interpretace kulturně komunikačního kanálu mezi majoritou a minoritou).

Sociální pedagogika má tedy řadu funkcí a je nezbytným odvětvím, které je velmi různorodé a flexibilní. Využívá řadu poznatků z jiných vědeckých disciplín (sociologie, psychologie, antropologie, politologie apod.), a proto má velmi široké pole působnosti a transdisciplinární charakter. Vzhledem k tomu, že každá situace je pouze modelová a neexistují jednoznačné návody a postupy, není vždy možné vše aplikovat v praxi.

Co se týče vzniku tohoto oboru, tak Bakošová (1994, 1994, s. 6) uvádí, že „*sociální pedagogika vznikla na přelomu 19. a 20. století jako reakce na starou tradiční školu a převládající psychologické koncepce, které považovaly člověka za biologickou a psychologickou bytost, kdy pro její vývoj nemá společenské prostředí zásadní význam*“.

2 ROMOVÉ A KLIMA ŠKOLY V SOCIÁLNĚ PEDAGOGICKÝCH SOUVISLOSTECH

Následující kapitola je věnována již konkrétně romskému etniku, a to v sociálním kontextu a pedagogických souvislostech. Co se týče oblasti sociálního kontextu, abychom lépe pochopili chování a způsob života romské minority a dokázali společně žít v jedné společnosti, případně mohli efektivně spolupracovat, je třeba zaměřit se na historické souvislosti, které nám mohou hodně napovědět o příčinách problémů romské menšiny s většinovou společností. Dále si popíšeme tradice, zvyky, kulturu a typická specifika Romů, která jsou pro ně běžná, případně pro majoritní společnost odlišná. Dále budou navazovat pedagogické souvislosti zvoleného tématu, a to podkapitola věnovaná edukaci romských žáků a podkapitola, zaměřující se na klima školy ve spojitosti s těmito žáky.

2.1 Romové ve společnosti

Rom je označení příslušníka romského etnika. V překladu znamená „muž“ či „člověk“ (Romni – romská žena). Původ tohoto slova není zcela jasný, dle řady autorů je výraz odvozen zřejmě od indického slova „dom“ neboli „člověk“. Označení Rom se poprvé objevil na prvním mezinárodním kongresu Romů v Londýně, a to 8. dubna 1971. Zde také romští představitelé prohlásili na mezinárodní úrovni endo-etnonimum Rom (jméno určité etnické skupiny používané jejími příslušníky) jako oficiální název příslušníků romského etnika. Do této doby se tedy nazývali Romy jen v rámci vlastní komunity. (Informace pro učitele – online) V důsledku předchozí neznalosti většinová společnost, kdo Romové jsou, odkud přišli, Romy označovala různými exonymy (označení pocházející od jiných lidí) – Cikán (česky), Zigeuner (německy), Tattare (švédsky), Tsiganes či Bohemiens (francouzsky), Gypsie (anglicky), Zingari (italsky) apod. (Liégeois, 1995, s. 34) Časem tyto výrazy nabyly jiného či dokonce negativního významu, kdy Gypsy označuje například kohokoli, kdo se potuluje a nežije na jednom místě. Ve Slovníku spisovného jazyka českého z roku 1989 se můžeme dočíst, že synonymem slova „cikán“ je tulák, dobrodruh, podvodník, zloděj či lhář (cigánit – lhát). Co se týče již zmíněného českého označení cikán (či jiných cizojazyčných obměn), bylo nejspíše odvozeno od řeckého slova Athinganoi (nedotknutelní – lidé, kteří nechtějí, aby se jich ostatní dotýkali). (Informace pro učitele – online)

„Rom užívá většina Romů v Evropě a na Balkáně, když se chce označit etnickým názvem. Ke skupinám, které se nazývají jiným endo-etnonymem, patří například Sinti (žijí převážně v Německu, severní Itálii, na Balkáně, ale i v ČR a jinde v Evropě), Manuš (ve Francii), Kale (ve Španělsku, Finsku), Romaničel (v Anglii a USA). Slovo Rom se jako etnonymum v těchto skupinách nepoužívá, můžeme se s ním setkat jako s označením osob romského původu nebo v názvu jejich jazyka (např. romanes)“. (Informace pro učitele – online)

Co se týče postavení Romů ve společnosti, je pro ně jejich současné místo v majoritní společnosti komplikované. Na jedné straně jsou ovlivňováni vlastním působením svého etnika. Ze strany druhé na ně působí sféra vlivů vnějších, tedy vlivy okolní společnosti. (Davidová, 1995, s. 41)

Navrátil (2003, s. 12) vidí postavení Romů ve společnosti a řešení této problematiky zejména v kontextu jejich sociálních vztahů a postojů k majoritní společnosti. Většinová společnost chápe tuto etnickou minoritu jako stejnorodou skupinu lidí. Když opomeneme individualitu každého jedince, tak podle Bartoňové (2005, s. 95) se toto etnikum kategorizuje do několika skupin, které mezi sebou často nekomunikují a mají mezi sebou vyhrocenější vzájemné vztahy než s obyvateli neromského původu. Nicméně většinové společnosti mezi nimi nečiní z pravidla žádné rozdíly, což většinou samotní Romové špatně snášejí.

Členění romského etnika dle Bartoňové (2005, s. 59):

- Romové (hlásí se k příslušné národnostní menšině),
- moravští Romové,
- čeští Romové,
- maďarští Romové,
- slovenští Romové,
- olašští Romové,
- Sinti (žijí rozptýleně v západní Evropě),
- Cikáni (obecné jméno Romů a Sintů, jak je označovaly slovanské a germánské národy).

Vyvstává tedy otázka „Cikán či Rom?“ Použití výrazu Cikán je sporné, argumentů pro i proti používání tohoto výrazu máme mezi majoritou i minoritou velké množství. Z jednoho úhlu pohledu může být bráno označení za pejorativní a negativní vzhledem k ostatním synonymům tohoto slova. Druhá stránka věci je potom fakt, že pojem Romové, pokud je užívám souhrnně, neuznává existenci jiných cikánských společenství (Sinti, Manuš apod.). Označením Cikán tedy zahrnuje všechny tyto národnostní skupiny. Nechme to tedy na příslušnících samotných.

Původ a historie romského etnika v Evropě a ČR

„A major part of the Gypsy history has been hardly put into words or has not been outlined at all. There have been various legends and myths created over centuries about the Gypsy origin, tedy velká část romské historie byla stěží vyjádřena slovy nebo nebyla nikdy napsaná. Během několika století vznikly o romském původu různé legendy a mýty.“
(Kwadrans. 2011, s. 73)

Příslušníci romského etnika se v průběhu svých dějin střetávali především s negativním a odmítavým postojem společnosti. Tato situace vedla k potlačování jejich identity, v důsledku toho se snaží dávat najevo jejich pravou přirozenost, specifickou kulturu, nevyjímaje postoje, které zaujímají vůči okolí. Toto vše může být důsledkem momentálního postavení a zařazení do společnosti.

Dle Nečase (1999, s. 9) mají Romové, jako každý národ, předlouhou historii. *K ní se však nevztahuje příliš mnoho literatury a dalších dokumentů. Předkové dnešních Romů patřili pravděpodobně k původnímu obyvatelstvu Indie, které bylo někdy v polovině 2. tisíciletí př. n. l. vytlačeno do těžko přístupných a okrajových oblastí.* (Nečas, 1999, s. 10) Autor dále dodává, že tito předkové nejspíše příslušeli k nejnižším a opovrhovaným kastám.

Romové pobývali několik staletí na území byzantské říše. V důsledku populačního nárůstu si začali hledat existenční uplatnění v blízkém sousedství. (Nečas, 1999, s. 12) Migrace z Indie pobíhala v období od 9. - 14. století, a to ve více vlnách. Zprvu se toto etnikum přemísťovalo na území Balkánského poloostrova. (Liégeois, 1995, s. 12) Ve střední Evropě se Romové začali objevovat ve 13. století a koncem 14. století zavítali na území českých zemí. Z této doby již existuje řada historických dokladů, které hovoří o jejich pobytu. (Davidová, 1995, s. 14)

Migrace sebou nepřivedla pouze nové, do té doby pro většinu populace, neznámé etnikum, ale i nové sociální problémy, jež vznikly v důsledku obydlování cizího území, strachu z neznámého a specifického, potažmo odlišného způsobu života romské národnostní menšiny. Otázka romského usazování byla také ovlivněna momentální politickou a sociální situací dané společnosti. Davidová (1995, s. 190) uvádí, že romskou problematiku začali řešit jako jedni z prvních Marie Terezie a její syn Josef II, leč neúspěšně. Nástrojem byla snaha o potlačení jejich identity. O tento represivní způsob vnucování kulturního modelu majoritní společnosti se také pokoušela totalitní společnost v poválečném Československu, s větším či menším úspěchem. *„V každém případě s mnoha negativními dopady na stav a charakter současného romského etnika.“* (Davidová, 1995, s. 190)

Velmi razantně se snažila vyřešit romskou otázku říšskoněmecká éra. Období II. světové války je zřejmě nejhorší etapou (nejen) romského etnika. Stejně jako Židé a další „podřadné“ národnosti byli pronásledováni, omezováni a umisťováni do koncentračních táborů či táborů nucených prací, kde byli systematicky a po nějaký čas nenápadně vyhlazováni. V publikaci autora Fräsera (1998, s. 99) se můžeme konkrétně dočíst: *„ke konci třicátých let se do Československa uchýlila řada romských rodin, které prchaly z nacistického Německa a okupovaného Rakouska. Na sklonku roku 1939 nařídilo protektorátní ministerstvo vnitřním oběžníkem všem podřízeným úřadům, aby Romy vyzvaly k okamžitému usazení, na něž byla určena dvouměsíční lhůta. Ti z nich, kteří se nařízení nepodřídili, byli umisťováni do kárných pracovních táborů, zřízených v souladu s nařízeními vlády z března a dubna téhož roku: Romové z Čech do tábora v Letech u Písku, moravští Romové pak do Hodonína u Kunštátu. V roce 1942 byly oba tábory na základě nařízení o preventivním potírání zločinnosti po říšskoněmeckém vzoru oficiálně změněny na sběrné tábory a od 1. 8. 1942 na tábory cikánské. Jeden z největších cikánských táborů byl v Osvětimi II – Březince.“* (Fraser, 1998, s. 99)

Konec druhé světové války byl výrazným mezníkem v životě Romů, výchozím bodem jejich dalšího vývoje. V Československu se začala řešit problematika docházky romských dětí do školy. Stěžejní byla potřeba odstranit jejich negramotnost (alfabetizační program). Taktéž byla důležitá integrace dospělých Romů do pracovního procesu. Jejich pracovní možnosti byly omezené vzhledem k nekvalifikovanosti a negramotnosti. V šedesátých letech přišlo již zmiňované vnucování kulturního vzorce většinové společnosti. Také byla naplánována likvidace romských osad a jejich postupný rozptyl. Po roce 1970 bylo ustoupeno od

represivní asimilace romského etnika, jež byla nahrazena snahou o začlenění do společnosti bez potlačení romské identity a etnických specifik. Nicméně mnozí Romové se dobrovolně asimilovali v přesvědčení lepšího začlenění do majoritní společnosti. Postupně se společnost snažila o zlepšení podmínek pro toto etnikum, byl kladen důraz na terénní práci, na otázku bydlení, pracovního zařazení a školní docházky dětí. Od 80. let začala společnost akceptovat Romy jako národnostní menšinu, do této doby nebyli považováni jako samostatné etnikum, byť na ně bylo pohlíženo jako na značně odlišnou skupinu obyvatel. (Davidová, 1995, s. 193 - 210)

Po listopadu 1989 se situace Romů odvíjela od nového politického a sociálního stavu, otevřela se cesta k dalším možnostem seberealizace, začalo se více mluvit o integraci a alternativách, jak vyrovnat podmínky majoritní společnosti a romské národnostní menšiny a zpřístupnit příležitosti všem členům společnosti. Nicméně s rozvojem a změnou společnosti vyvstaly na povrch i nové další problémy, jež jsou předmětem mimo jiné právě sociální pedagogiky.

Jazyk

Koncem 18. století zjistili jazykovědci, že cikánská řeč, potažmo romština pochází z oblasti severozápadní Indie a je odvozena z nářečí, jež jsou blízké sanskrtu. (Liégeois, 1995, s. 20) Byť romský jazyk vychází z již zmiňovaného sanskrtu a hindštiny, za předpokladu původní příslušnosti k Indii, není jednotný. Liší se dle následného původu a místa pobytu. „*Dnes, po více než tisíciletém vývoji i bez psaných sjednocujících pravidel, neexistuje jedna standardní podoba romštiny. Místo toho má tento jazyk množství dialektů (jen v Evropě jich je přes šedesát), které jsou očividně úzce příbuzné, ale často navzájem nesrozumitelné*“ (Fraser, 1998, s. 4) Fraser (1998, s. 4) uvádí, že řada dobových pramenů svědčí o výpůjčkách z řečtiny, rumunštiny či slovanských jazyků.

Co se týče našeho území, je dle Davidové (2004, s. 22 - 24) romský jazyk postupně ovlivňován češtinou. K dialektům, jež jsou používány v České republice, patří například dialekt olašský, jenž je poměrně odlišný od usedlých Romů. Mluví jím specifická skupina olašských Romů. Tato etnická menšina si důrazně ochraňuje svůj typický způsob života a svoji kulturu, jejíž nedílnou součástí je právě jazyk, proto si právě tento dialekt zachoval svoji původnost. Taktéž se můžeme setkat s již málo rozšířeným typem romštiny, a to

s romštinou českou a moravskou. Bohužel většina Romů, jež tímto dialektem mluvila, byla vyhlazena v průběhu již zmiňované II. světové války.

Mezi Romy a majoritní společností se může vyskytnout určitá jazyková bariéra, z které mohou poté pramenit určitá nepochopení si navzájem, s čím mohou souviset mnohé následné problémy a nedorozumění. Zmíněná jazyková bariéra tedy může negativně ovlivnit různé aspekty života Romů, ať už ve školním prostředí, při uplatnění se na trhu práce, při vyřizování běžných věcí každodenního života či rovnou při procesu socializace a integrace.

Romská kultura

Pro to, abychom pochopili romské etnikum a případně předešli přejímání, v naší práci již zmíněných předsudků a zobecňování špatných zkušeností je důležité zjistit charakteristiku romské kultury a jejích dalších hledisek.

Kulturu si můžeme definovat jako soubor hmotných a duchovních hodnot, jež vytvořilo lidstvo. Mezi materiální hodnoty řadíme výtvořky z různých oblastí, ať už z literatury, výtvarného umění či hudby. Mezi duchovní aspekty kultury řadíme například hodnotovou orientaci, náboženství či zvyky a tradice.

Romská kultura je bohatá a barvitá. Říká se, že Romové mají v krvi rytmus, proto se mezi nimi nacházejí skvělí tanečníci a hudebníci. Taktéž jsou velmi zruční, proto mohou mít sklon k malování, vyřezávání či modelování například z hlíny. Byť Romům bývá často vytýkáno jejich „nekulturní chování“, je to zejména romská kultura, která ve většinové společnosti vzbuzuje zájem v souvislosti s tímto etnikem. Jejich kultura odráží velkou energii a vnitřní sílu a je to právě ona, která může být spojovacím mostem mezi majoritní společností a romským etnikem. (Romové v České republice – online)

Jak jsme již zmiňovali, aspektem kultury je i hodnotová orientace daného člověka, od které se mimo jiné odvíjí také způsob života. Mezi způsobem života romského etnika a majoritní společnosti existují rozdíly, jež mohou způsobovat vzájemné nepochopení. Jedním z aspektů, který se podílí na těchto rozdílech, je právě odlišné pojetí života, Romové uznávají jiné hodnoty než většinová společnost. Stěžejní hodnotou je v životě je pro ně zaměření na rodinu, až vedlejší je pro ně oblast práce. Byť byli Romové při svém kočovném způsobu života na okolní společnosti spíše nezávislí, v rámci své rodiny to bylo naopak.

Rodina znamená téměř vše, uspokojuje základní životní potřeby jejich členů, je zdrojem obživy, plní funkci ochrannou a taktéž vzdělávací. Romové se proto se svojí rodinou velmi identifikovali. (Romové v České republice – online)

V oblasti duchovní kultury je důležitou součástí náboženství. „*O náboženském citění Romů panují tři různé názory, které přejali i různí badatelé. První z nich předpokládá, že Romové jsou zcela bez náboženského citění, druhý je pokládá za vyznavače přírodních a animistických sil a duchů, a poslední tvrdí, vycházejí hlavně z vnějších projevů, že jsou skálopevní křesťané, nejčastěji katolíci*“. (Davidová, 1995, s. 123) Jak autorka uvedla, nejvíce jsou Romové přitahováni ke katolické církvi. Pro tuto církev jsou typické okázalé a honosné obřady, hudbou provázené, pestré ceremonie a rozmanité barvy katolického kostela, a právě proto odpovídá tato církev snad nejvíce jejich citění. (Davidová, 1995, s. 123) Byť jedna ze zmíněných domněnek tvrdí, že Romové nevyznávají žádné náboženství, Romové vždy byli a dodnes jsou často oddáni Bohu a tento aspekt kultury hraje v jejich životě důležitou roli. O Romech se traduje, že vyznávají-li vůbec nějaké náboženství, pak se jedná o víru, která je jakousi symbiózou náboženství preferované většinou společností a vlastních pověr přinesených z Indie. Většina Romů v České republice se hlásí konkrétně k římským katolíkům. (Romové v České republice – online) Velký význam v náboženské sféře má pro romské etnikum křesťanství a víra v okolnosti, které předurčují osud dítěte. Taktéž je pro ně velmi důležité setkání se u rakve zesnulého a účast na pohřbu. Tato návštěva spojuje všechny příbuzné a známé, posiluje jednotu a jejich soudržnost. Taktéž jsou častým projevem náboženské aktivity poutě. (Liégeois, 1995, s. 82 - 83)

Dle Davidové (1995, s. 123) jsou předchozí dvě části duchovní kultury, a to hodnotový vzorec, potažmo hodnotová orientace a víra romského etnika „*odrazem stupně jejich celkového rozvoje, projevujícího se v jejich stavu poznání, existujícího ve formě tradic a zděděných návyků. Dosažený stupeň poznání a dlouho vysoké procento negramotnosti jako důsledek předchozích nepříznivých životních podmínek včetně společenské izolace byly příčinou zjednodušeného chápání přírodních a společenských jevů včetně jejich na majoritní společnosti i na vlastní postavení v celé společnosti*“.

Specifické projevy romského etnika

Každá národnost, ať už je majoritou či minoritou, je něčím typická. Má své svůj jazyk, kultury i specifické projevy. Tyto specifika jsou determinovány různými aspekty, například historickým vývojem daného etnika, politickou a ekonomickou situací dané společnosti apod.

Dle Bartoňové (2005, s. 96) si můžeme vymežit určité specifické projevy romského etnika:

- orientace na současnost, aktuální prožívání, okamžitý prožitek, neperspektivní uvažování,
- neschopnost domýšlet důsledky jednání, malá zodpovědnost,
- odmítání autority,
- oslabená emoční kontrola, velká vzrušivost, sklon k vznětlivosti a impulzivitě,
- citová labilita,
- automatické přijímání morálních zásad většinové společnosti bez vnitřního přijetí norem,
- nestálost, touha po neustálé změně a potřeba nových podnětů (dříve kočování, dnes například častější změna bydliště, u dětí například záškoláctví),
- nedůvěra k jiné společnosti, méně kladný postoj k jiným lidem,
- malý zájem o společenské dění,
- změna tradiční silné sounáležitosti v negativní identifikaci s etnikem (lze pozorovat zejména u mládeže),
- pozdější nástup vývojových změn poznávacích procesů,
- sklon k mechanickému učení,
- velmi dobrá sociální inteligence ve smyslu řešení běžných životních situací, ale na druhou stranu selhávání při řešení úkolů teoretických,
- nízká výkonnostní motivace, typická je snaha o dosažení maximálních výkonů s minimálním úsilím,
- nerozvinuta oblast sebevýchovy,
- sklon k pasivnímu trávení volného času, nerozvinutost zájmů,

- malý zájem o všeobecně uznávané společenské normy a hodnoty.

2.2 Edukace romských žáků

Pojmem edukace označujeme souhrnně jakýsi systém výchovy a vzdělávání, jenž se uskutečňuje vedle rodiny a společnosti zejména ve školním prostředí. Edukace je jedním z nejdůležitějších nástrojů, který napomáhá integraci menšin do většinové společnosti. Nicméně edukace romských žáků není ekvivalentní s edukací žáků majoritní společnosti. Děje se tak mimo jiné zejména právě díky nedostatečné integraci této etnické menšiny do společnosti.

Dle Nelešovské (online) neuspokojivá úroveň vzdělání romského etnika negativně ovlivňuje oblast sociální, ekonomickou i kulturní. Taktéž se tímto prohlubují skupinové i společenské rozpory.

Tento fakt reflektuje skutečnost, že integrace a edukace jsou vzájemně propojeny a navzájem se ovlivňují. Podpora pozitivního vztahu ke vzdělání sebou nepřináší pouze zvýšení vzdělání Romů, ale může napomoci i ke zlepšení sociální situace romského etnika.

Aspekty ovlivňující edukaci romských žáků

Vedle nedostatečné integrace romského etnika do společnosti ovlivňují edukaci kulturní rozdíly a hodnotový systém. Vzdělání je jednou z determinant, jež určuje člověku sociální zařazení a uplatnění v budoucím životě. Proto je naší majoritní společností na vzdělání kladen velký důraz. Naopak pro romské etnikum, vzhledem k již v předcházející podkapitole zmíněné hodnotové orientaci, nehraje vzdělání důležitou roli. Romové jsou zaměřeni na současnost, na prožitky, tedy i na krátkodobé cíle. Nezaměřují se na budoucí perspektivy života. Proto pro ně vzdělání, jakožto dlouhodobý cíl, nemá často žádnou hodnotu a není důležitým aspektem jejich života. *„Hodnota vzdělání se u Romů odvíjí od preferovaných hodnot, jakými jsou zejména hodnoty materiální. Vzdělání v hodnotovém systému Romů bylo v dřívějším období velmi podceňováno. V současné době lze zaznamenat mírný kvalitativní posun při hodnocení významu vzdělání v romské populaci“*. (Nelešovská – online, s. 1) Autorka dále uvádí, že většina romských dětí nemá ve svém okolí vzory, které by je motivovaly k vyššímu vzdělání. V souvislosti s touto skutečností, lze jen stěží předpokládat, že tyto děti budou samy aktivně usilovat o hodnotnější vzdělání.

(Nelešovská – online) Je tedy velmi důležité podporovat u této národnostní menšiny pozitivní vztah ke vzdělání, utvrzovat ho a motivovat je.

Dále má na edukaci romských žáků velký vliv jazyková vybavenost. Pro romské žáky je velkou překážkou omezená znalost jazyka majoritní společnosti. Mnoho romských rodin mluví svým specifickým romským jazykem nebo jazykem, jenž je směsí romštiny a jazyka většinové společnosti. Slovní zásoba je tedy značně omezena a vyjadřovací kompetence jsou nedostatečné.

Uvedená hlediska, ovlivňující edukaci romských žáků se odrážejí zejména ve školní úspěšnosti. Nedostatečná jazyková vybavenost a další uvedené aspekty výrazně snižují šanci na úspěch. Romští žáci mnohdy neprospívají, inklinují k záškoláctví a dalším sociálně patologickým jevům. Tato skutečnost se poté promítá i v dospělosti, kdy Romové vzhledem ke svému nízkému vzdělání nedovedou sehnat odpovídající zaměstnání. (Gulová a Štěpařová, 2004, s. 110)

Problémy romských žáků se mohou projevit již v první třídě na základní škole, kdy vzhledem ovlivňujícím činitelům jejich edukace nezvládají dané učivo a tato skutečnost je řešena následným přeřazením do škol speciálních. Jak jsme již zmínili, vzdělání značně ovlivňuje život budoucí, proto toto přeřazení může být zcela nevýhodné či neadekvátní.

Pedagog a romský žák

Edukace romských žáků je velmi složitý a pro pedagoga náročný proces. Sekyt (1998, s. 156) uvádí, že je důležité pochopit rozdílnost romských žáků a pochopit situaci v romských rodinách, jejich kulturu, zvyky a celkový život. Jen za tohoto předpokladu, bude schopen pedagog najít správné postupy a druh motivace při edukaci těchto žáků. Téhož názoru je i Balvín (1999, s. 51), který zastává názor, že pedagog by měl mít vztah k romskému etniku jako k nositeli odlišné, ale rovnocenné kultury, a stěžejním předpokladem pro kvalitní pedagogickou práci je poznání této kultury, respektování situace romského žáka a odpovídající přístup při edukačním působení na jeho osobnost. Autor dále tuto myšlenku rozvádí o skutečnost, že *„vzdělanost učitele romských dětí by měla spočívat nejenom v osvojených poznatcích o romské kultuře, ale i ve schopnosti a umění motivovat romského žáka k tvorbě v intencích romské kultury, která svými cíli směřuje i k nalézání smyslu života a prosazování obecně platných lidských hodnot“*. (Balvín, 1999, s. 5

Předpoklady efektivní edukace

Aby vzdělání bylo dostatečně efektivní, je třeba, abychom přijali určité změny v procesu edukace romských žáků. Efektivita edukace je závislá na několika základních podmínkách, které bychom měli dodržovat a podporovat. Dle Šotolové (2000, s. 36) spočívá jedna ze základních podmínek odstranění společenské nerovnosti Romů ve změně filozofie školského systému. Ten by měl být povinen akceptovat v edukačním procesu přítomnost romských žáků, a to s jejich etnickou, kulturní a sociální odlišností. Gulová a Štěpařová (2004, s. 111) uvádějí, že *„hlavní podmínkou školní úspěšnosti romských žáků je však jejich vlastní zaujetí pozitivního přístupu ke vzdělání tak, aby vzdělávání nechápali jako nutné zlo, které je jim vnucováno majoritní společností, ale přijímali je jako prostředek svého vlastního osobního rozvoje a společenské integrace.“*

Mezi další podmínky patří (Gulová a Štěpařová, 2004, s. 111):

- zajištění pravidelné a dostatečně dlouhé docházky žáků do školy,
- odstranění jazykové bariéry,
- adekvátní postoj škol ke specifickým hodnotám, zájmům a potřebám romského etnika,
- vzájemný respekt kulturních rozdílů romských a ostatních žáků (podpora multikulturní výchovy),
- využívání alternativních přístupů v edukaci.

Dle Nelešovské (online) jsou romské děti *„dobře přizpůsobeny určitému typu společenství, v němž četná rodina zůstává často silným sociálním základem, a proto se necítí dobře v našich tradičních školských zařízeních, pokud nemají náležité prostředí a podmínky.“*

V této souvislosti jsou stěžejními úkoly pro edukaci zejména (Nelešovská - online):

- vytváření příznivé atmosféry pro rozvoj romského dítěte a pěstování pocitu lidské důstojnosti,
- zřizování málopočetné vyrovnávací třídy od prvního ročníku k překonání jazykových problémů a rozdílů v připravenosti na vzdělání,
- vypracování a uplatnění projektu tříd pro romské žáky s rozšířenou hudební a pohybovou výchovou,

- v souvislosti se školní družinou uplatnění specifické zájmové činnosti pro romské žáky, zaměřené na rozvoj jejich přirozených schopností a zájmů (hudba, tanec),
- dle možností zařazení do učebního plánu žáků romského původu výuku romštiny jako nepovinného předmětu,
- podpora výchovy pro pochopení ostatních kultur a menšin včetně romské menšiny, jejich historie a kultury - multikulturní výchova.

K podpoře vzdělání a zefektivnění edukace vznikl experimentální projekt takzvaných přípravných ročníků. Jeho stěžejním úkolem je připravit děti, které nenavštěvují mateřské školy, na vstup do první třídy. Děti se zde seznamují se školním prostředím. Učí se žít a pracovat v kolektivu a taktéž vnímat pedagoga jako autoritu. (Balvín, 2007, s. 54)

2.3 Klima školy a romský žák

Zprostředkovat jedinou a výstižnou definici pojmu klima školy je složité, protože na klima je pohlíženo z mnoha hledisek a je složeno z mnoha proměnných. Taktéž řada autorů tento pojem popisuje odlišně. Dle Grecmanové (2008, s. 33) můžeme například klima školy chápat jako jakýsi „*projev jejího prostředí, který vnímají, prožívají a hodnotí účastníci*“. Čapek (2010, s. 134) klima školy definuje jako „*souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení účastníků vzdělávání v dané škole, které se týká všech aspektů vzdělávání. Patří do něho jejich vzájemná komunikace a sociální vztahy, stejně tak vnímáme prostředí, prožitky a emoce a další sociální a psychické procesy, které děje v této škole vyvolávají*“. Podle Petlák (2006, s. 15) pojmem klima školy vymezujeme „*atmosféru školy, ducha školy, étos školy (mravní ovzduší dané školy), kulturu školy, podmínky školy, prostředí školy, skupinovou subkulturu školy a sociální systém školy*“. Dle Klapilové (2000, s. 30) je klima školy multifaktorální jev, jenž zahrnuje vzájemné sociální vztahy pedagogů a žáků, dále jasné vymezení práv a povinností všech účastníků edukačního procesu, to znamená jak žáků, tak pedagogů, organizační rámec celé instituce a v neposlední řadě také vztah k práci a způsoby jejího hodnocení. V jistém zjednodušení: „*Klima školy vypovídá o tom, jak se jednotliví účastníci (žáci, učitelé, rodiče i nepedagogičtí pracovníci) školního procesu cítí v prostředí dané školy, jak je toto prostředí motivuje k práci a studiu, jak ovlivňuje průběh učení i učební výsledky apod.*“ (Inkluzivní škola – online)

Klima školy je tedy celková kvalita interpersonálních vztahů a sociálních procesů dané školy. Taktéž je úrovní komunikace a interakce mezi všemi aktéry edukačních procesů ve škole včetně komunikace se sociálními partnery školy. Dále je klima školy dlouhodobějším sociálním a emocionálním naladěním s relativně ustálenými způsoby jednání, které jsou založeny na implicitních či explicitních hodnotách a pravidlech života ve škole. (Šteigrová – online)

Faktory utvářející a ovlivňující klima školy

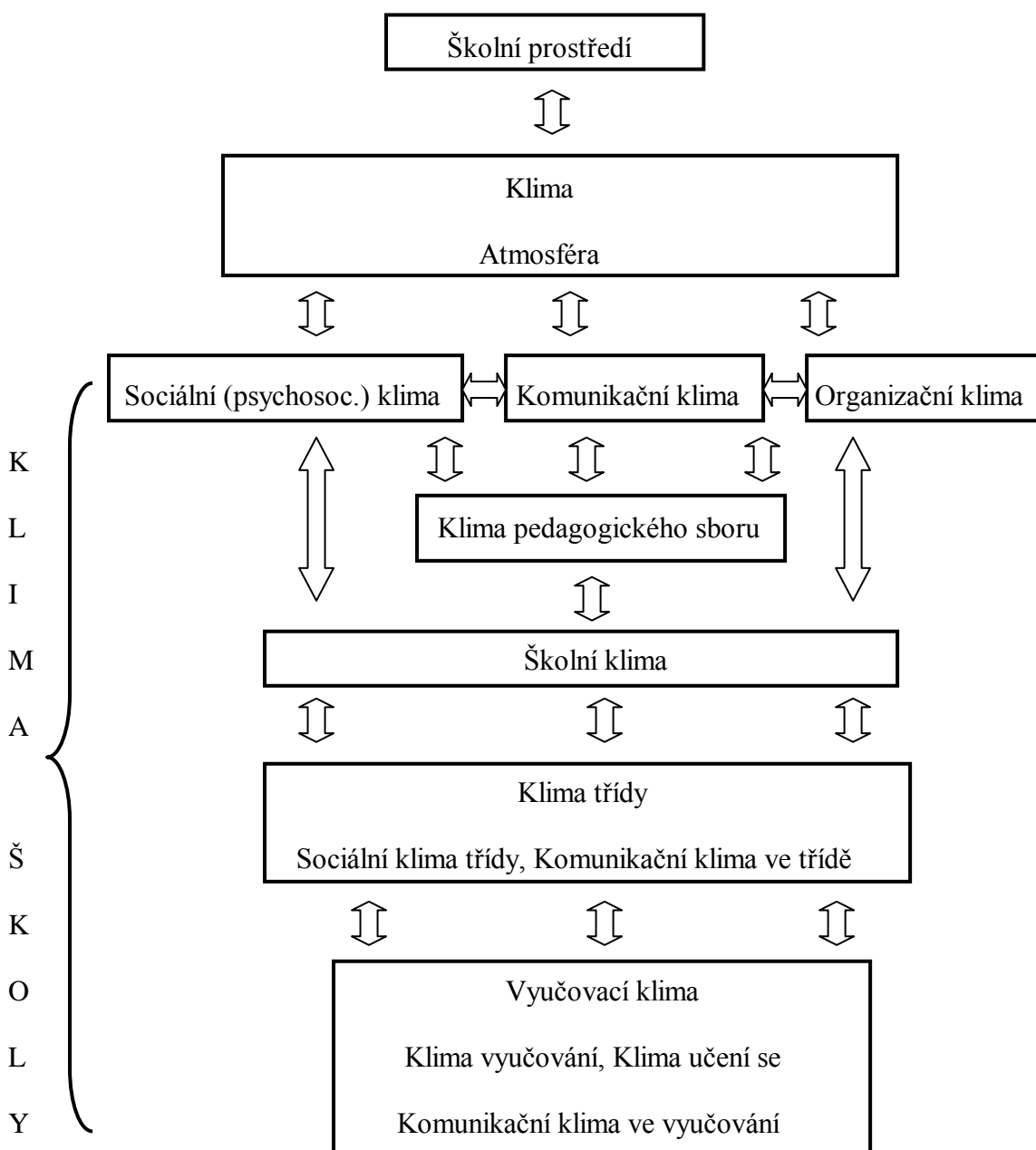
Na klima školy působí mnoho faktorů, které jej ovlivňují a potažmo vytvářejí. Rozhodujícím faktorem, jenž vytváří a ovlivňuje klima školy, je zejména systém mezilidských vztahů. Ten je dán především vztahy mezi pedagogy a žáky, vzájemnými vztahy mezi pedagogy a ostatními pracovníky školy, vedením školy a rodiči a mezi žáky samotnými. Na klimatu se ovšem nepodílí pouze vztahy účastníků, ale například kultura školy, prostředí, kvalitu managementu a další psychologické, sociologické a kulturní souvislosti. Podle Čápa a Mareše (2001, s. 37) mezi prvky ovlivňující klima patří:

- ekologie (zde je zahrnuta charakteristika budovy, v níž se edukační proces odehrává, spadá sem jak architektura, tak i velikost školy – počet žáků atd.),
- prostředí (týká se charakteristiky pedagogů – například délka praxe, platové zařazení, apod., a charakteristiky žáků - věk, pohlaví, sociální status atd.),
- sociální systém (vztahy mezi klíčovými účastníky, sociální komunikace, podíl na rozhodování, příležitost k účasti na sociálním dění apod.),
- kultura (hodnoty, hodnotový systém a očekávání účastníků edukačního procesu, jasnost a konzistentnost cílů školy, míra důrazu na kooperaci, intenzita angažovanosti pedagoga na rozvoji žáků apod.).

Co se týče posledního uvedeného bodu, každá škola má svou specifickou kulturu tvořenou daným společenstvím lidí. Dochází zde k uznávání určitých hodnot, k naplňování určitých představ, k dodržování určitých nepsaných pravidel. Taktéž kultura školy zahrnuje určité rituály a specifické způsoby komunikace mezi všemi účastníky či ustálené způsoby jednání a řešení problémů. (Šteigrová – online)

Taktéž Světlík (1996, s. 28) uvádí několik složek vnitřního prostředí školy, jež klima školy ovlivňují, a to pozitivně či negativně. Mezi tyto prvky prostředí patří kultura školy, mezilidské vztahy, organizační model školy, kvalita managementu a sboru, materiální prostředí školy.

Na následujícím diagramu Grecmanová (2003, s. 16) znázorňuje jednotlivé složky klimatu školy, přičemž se tyto jeho prvky vzájemně ovlivňují:



Obrázek 1: Diagram jednotlivých součástí klimatu školy

Typy klimatu školy

Dle Petláka (2006, s. 18) nelze určit jakýsi univerzální typ klimatu školy, a to z toho důvodu, že každá škola je jiná, má odlišné vedení a složení pedagogického sboru, stanovuje si své cíle a pracuje v jiném prostředí a podmínkách. Existuje řada přístupů k typologii klimatu školy a je na něj pohlíženo z více hledisek.

Petlák (2006, s. 18 - 23) rozlišuje následující typy klimatu školy:

1. Typy klimatu dle cílů školy:

- Kustodiálně zaměřené cíle školy (typická je formálnost práce, byrokratické řízení, lpění na formalitách, rutinní práce, kladení důrazu na racionalizaci, požadavek na přizpůsobení se).
- Edukativně zaměřené cíle školy (charakteristická je flexibilita, tvořivost, častá inovace, respektování individuality každého žáka, otevřenost vůči rodičům i veřejnosti).

2. Typy klimatu dle výchovných cílů:

- Autoritativní typ – typické jsou příkazy a nařízení, kterými je dosahováno cílů. Často se zde můžeme setkat s bariérou mezi pedagogem a žákem, z čehož může vyplynout postavení žáka do opozice vůči pedagogovi.
- Demokratický typ – charakteristické je demokratické jednání se žáky, klade se zde důraz na vypěstování důvěry žáků ke svým pedagogům. Žáci mají možnost prezentovat své názory a místo zde má i věcná a přiměřená kritika, jak ve směru pedagog-žák, tak i ve směru opačném, tedy žák-pedagog.
- Liberální typ – příznačná je uvolněná disciplína žáků a malá angažovanost pedagogů. Často zde mají žáci tendence zneužívat liberální povahy učitele.

3. Typy klimatu dle zaměření na lidi či pracovní úlohy školy:

- Tento soubor typů klimatu školy je odvozen od toho, nač je ve škole kladen důraz, co daná škola preferuje a v jaké intenzitě. Můžeme se setkat například s typem klimatu, kde se vyskytuje velký zájem o lidské kontakty, ale malý zájem o úlohy školy. Dalším typem může být právě opačná situace, kdy jsou preference obráceny k úlohám školy na úkor lidské stránky školy. Taktéž intenzita zájmu se zde pohybuje

od velkého, přes střední, až po nízký. V této souvislosti mohou být typy klimatu školy velmi různorodé. Ideální klima představuje spojení velkého zájmu o pracovní úlohy s velkým zájmem o lidské stránky.

4. Typy klimatu dle různých vztahů, postojů, pocitů a hodnotících soudů:

- Osobnostně orientovaný typ – typická je tolerance k žákům a jejich osobnosti, samozřejmostí je i pomoc a podpora žáků, pedagogové nevyvolávají stresové situace a hledají metody a formy práce jak se žákem co nejlépe a efektivně pracovat.
- Diskrepantní typ – charakteristickým rysem je neshodné vnímání školy mezi rodiči a žáky na straně jedné a pedagogy na straně druhé. Z pravidla, při existenci tohoto typu klimatu školy, pedagogové zastávají spíše pozitivní názor, co se týče školního prostředí a naopak rodiče jsou v opozici a tuto oblast hodnotí negativně, což se pak projevuje v postojích žáků.
- Funkčně orientovaná typ – tento typ se projevuje nepříznivými vztahy mezi pedagogy a žáky, v důsledku malého zájmu pedagogů o žáky, nízké tolerance a empatie, pedagogové vyžadují přísnou disciplínu a pozornost soustředí především na výsledky. Tento špatný vztah se záporně projevuje i do dimenze vztahů žák-žák (chybí zde spolupatičnost, vzájemná úcta atd.).
- Distanční typ – zde jsou typické negativní vztahy mezi žáky a pedagogy, a to v důsledku jisté vzdálenosti mezi účastníky a absence osobní blízkosti. Vyskytuje se zde nedostatečná sociální angažovanost pedagogů, kteří se nedostatečně věnují žákům a své preference zaměřují pouze na disciplínu a výkon. Vzdálenost mezi pedagogy a žáky ovlivňuje dimenzi vztahů žák-žák kladně, stmeluje je dohromady. Nicméně na druhou stranu mají tito žáci malý zájem o učení, jsou nedostatečně motivováni a nepocitují zodpovědnost.

5. Typy klimatu dle chování učitele v konfliktu se žákem:

- Konzervativní typ – typické jsou klasické výchovné metody, určitý druh nátlaku či trestu, práva a povinnosti žáka striktně vymezuje a omezuje škola. Důraz je kladen na disciplínu a zodpovědnost.

- Progresivní typ – charakteristická je absence nadvlády pedagoga nad žákem, panují zde demokratické vztahy, různé konflikty se řeší uváženě, racionálně a bez potřeby znevažování osobnosti žáka.
6. Typy klimatu dle způsobu vedení školy a kontaktu školy s okolím:
- Typ, kdy je škola vedena autokraticky, od života izolujícím způsobem. Život této školy podléhá zcela řízení ředitele a některých pedagogů. Žáci ani rodiče se nijak nepodílí na organizaci. Škola neudržuje kontakty s okolím, je uzavřena sama do sebe. Taktéž zde není místo pro nejrůznější inovace,
 - Typ, kdy je škola vedena autokraticky, životu blízkým způsobem. I v tomto případě je škola vedena ředitelem a několika pedagogy. Život školy je v neustálém pohybu. Na pořadu dne jsou nejrůznější akce, besedy, oslavy apod. Kolektiv školy je spíše spokojený, ale prakticky si neuvědomuje, že je více méně pasivní a rozhodující slovo má vládnoucí skupina, která rozhoduje a usměrňuje život školy dle vlastních představ a jiné nápady neberou v potaz.
 - Typ, kdy je škola vedena demokraticky, od života izolujícím způsobem. Zde jsou uplatňovány demokratické prvky, žáci i rodiče jsou vnímáni jako partneři školy a je zde prostor pro inovace. Na druhé straně právě v důsledku nejrůznější inovací se škola uzavřela do sebe a málo komunikuje s jinými školami a s okolím vůbec. Což je velkým nedostatkem.
 - Typ, kdy je škola vedena demokraticky, životu blízkým způsobem. Ve své podstatě se jedná o školu, jakou jsme popsali v předcházejícím bodě. Nicméně je tu jeden patrný a zásadní rozdíl, a to v její otevřenosti a přístupnosti, jak ve vztahu k rodičům, tak i k veřejnosti, k ostatním institucím a školám. Nebrání se kooperaci, experimentuje a hledá různé alternativy v edukačním procesu.
7. Typy klimatu dle uniformity a plurality školy:
- Typ vycházející z formální organizace školy – uniformované klima školy. Jedná se o klasické řízení školy, kde je stěžejním programem zvládnutí daného učiva žáky. Na inovační metody a formy práce není brán velký zřetel. Co se týče například vztahu školy a rodičů, nazvěme si je vztahy klasickými (nebo formálními či korektními),

rodiče jsou informováni o práci svých dětí a taktéž fungují různá sdružení rodičů, kde dochází ke spolupráci.

- Typ vycházející z inovativních přístupů – pluralitní, otevřené klima školy. Typická je otevřenost vůči všemu novému. Uplatňují se zde nejrůznější inovativní metody a formy práce. Rodiče se aktivně zapojují a jsou považováni za součást školy.

Nyní jsme si popsali několik možných typů klimatu školy, nicméně v praxi se vyskytuje celá řada dalších eventuálních možností druhů klimatu. V praxi je běžným jevem, že se jednotlivé typy v rámci jedné školy prolínají.

Bezpečné a pozitivní klima školy

Míra kvality klimatu školy nám odráží skutečnost, zdali se na dané škole vyskytuje pozitivní (příznivé a žádoucí) klima, jež vytváří podmínky pro úspěšný a efektivní edukační proces, nebo negativní (nepříznivé a nežádoucí) klima, které má záporný dopad na dění ve škole, a může být příčinou ztráty motivace, špatných školních výsledků a v neposlední řadě i důsledkem výskytu sociálně patologických jevů.

Havlíková (1994, s. 43) uvádí, že kvalita klimatu školy se promítá do pocitů bezpečí nebo ohrožení, které žák prožívá. Škola, jejíž součástí je podpora bezpečného klimatu, zvyšuje svoji kvalitu následujícími aspekty:

- bezpečné klima zlepšuje motivaci a neuropsychické předpoklady žáků i pedagogů k plnění úkolů,
- bezpečné klima umocňuje pozitivní prožívání, snižuje riziko aktuálního stresu a úzkostných stavů,
- bezpečné sociální klima působí na žáky a pedagogy, kteří si z něho přebírají vzorce pro svoje sociální chování,
- bezpečné klima podporuje otevřenost a spolupráci žáků, rodičů a pedagogů a vytváří podmínky pro adekvátní a včasné řešení vzniklých problémů.

S bezpečným klimatem souvisí právě pozitivní klima školy. „*V atmosféře ohrožení nemůže vzniknout pozitivní klima. V pozitivním klimatu mají učitelé většinou cit pro řešení těžkostí, problémů, dokážou jednat se smyslem pro potřeby žáků. Zdržují se posuzování a kontrol*

tam, kde to není nezbytně nutné. Hodnocení je založeno na vztazích vzájemné důvěry mezi učiteli a žáky“. (Grecmanová, 2008, s. 87)

Dle Grecmanové (2008, s. 87) nemůže škola bez pozitivního klimatu efektivně fungovat. To je důvodem, proč vědce, učitele, rodiče i žáky stále zajímají záležitosti, týkající se znaků pozitivního klimatu školy, tudíž takové školy, kde pedagogové rádi učí, žáci se dobře cítí, kde je dosahováno požadovaných výsledků a vyskytuje se zde minimum disciplinárních problémů. Mezi tyto znaky patří (Grecmanová, 2008, s. 88):

- Z hlediska žáků - podpora rozvoje osobnosti žáka, umožnění samostatného objevného učení, které přináší žákům radost, požadavky odpovídající schopnostem žáků, poskytnutí jistoty akceptování žáka, umožnění prožití úspěchu, organizační přehlednost, spravedlivý přístup k žákům, možnost žáků ovlivnit školu.
- Z hlediska pedagogů - škola je vnímána jako pracoviště, kde pedagog dobře a adresně učí, rád pracuje a spolupracuje s žáky, rodiči a kolegy, umožňuje mu prožívat citový soulad a pocit sounáležitosti s ostatními pedagogy, úspěch v oboru, pocit seberealizace, pocit svobody a samostatnosti v práci, radost z pochvaly a uznání, ze spravedlivého ohodnocení a spokojenost s bezkonfliktní atmosférou.
- Z hlediska rodičů, kteří mají od pozitivního klimatu svá očekávání - vstřícnost pedagogů, spravedlivé ohodnocení a zacházení s dětmi, jasná rozhodnutí, pedagogickou kvalifikovanost a vyučovací kompetentnost pedagogů, vhodnou motivaci žáků k učení, individuální podporu každého žáka, cílevědomou práci školy s ohledem na úroveň žáků v poznávací a emocionální oblasti.
- Z hlediska veřejnosti, očekávání, že škola připraví žáky k úspěšnému zapojení do profesního života, bude se angažovat na poli společenském a aktivně se zapojovat do veřejného života.

Romský žák

Jak již bylo zmíněno, vzdělání nepředstavuje pro Romy stěžejní roli v jejich životě. Když opomeneme skutečnost kulturních rozdílů, odlišnosti v hodnotovém žebříčku či nedostatek vzorů ve svém okolí, děje se tak i díky škole samotné, která neposkytuje tomuto etniku to, co by od ní očekávali. Škola nerespektuje jejich jazyk ani rozdílné sociální a kulturní

podmínky. Dle Frasera (1998, s. 103) „*se romské děti o sobě ve škole nic nedozvědí a školní docházku tráví studiem věcí, které jsou jim vzdáleny*“.

Odlišovat se od ostatních, mít rozdílné sociální a kulturní zázemí či mateřský jazyk je pro romské žáky i jejich okolí velmi náročné. „*Pokud budou zajímavosti a výhody vyplývající z odlišnosti nenásilně včleněny do chodu školy a do její kultury, budou z toho mít prospěch nejen žáci odlišného etnické příslušnosti a jejich rodinní příslušníci, kteří se díky tomu budou cítit rovnoprávnými členy společnosti a školy, ale také všichni ostatní spolužáci a učitelé, kteří budou mít možnost nejen poznat odlišnost, ale také si uvědomit hodnotu druhého člověka bez ohledu na jeho původ*“.

(Inkluzivní škola – online)

V souvislosti s problematikou romské, ale i jiné etnické menšiny ve školním prostředí, je potřebné mít na paměti zejména jednu součást klimatu školy, a to tzv. kulturní rozměr školy (dodržování tradic, uznávání určitých hodnot, přítomnost určitých symbolů apod.), společně s ekologickou, společenskou a sociální dimenzí klimatu. Dalším prvkem klimatu školy by měl být jakýsi demokratický duch, potažmo určitý řád a pravidla, které by měli všichni znát, případně se podílet na jejich tvorbě, ale zejména je respektovat. Tento určitý systém pravidel a hodnot by v žádném případě neměl opomínat hlediska související s předcházením rasismu a potažmo žádných patologických jevů, jež se ve společnosti i školním prostředí vyskytují. Příčinou výskytu negativních jevů mohou být za určitých okolností právě i snahy o vytvoření jakéhosi multikulturního prostředí. Škola by měla mít tuto problematiku dobře ošetřena nejen metodikem prevence, ale i celým pedagogickým sborem. (Inkluzivní škola – online)

Abychom předcházeli konfliktům vzniklým v důsledku odlišných kulturních podmínek romských žáků, je třeba zamezit vzniku projevů rasismu a s ním spojených sociálně patologických jevů. Tyto rozpory mají neblahý dopad jak na jednotlivce, tak na celkové klima školy. Pro podporu pozitivního a zejména bezpečného klimatu školy, je potřeba, abychom jako pedagogové dodržovali následující pravidla (Inkluzivní škola – online):

- Striktně odmítáme rasismus ve všech jeho formách - individuální, systematický, kulturní, přímý i nepřímý; a když se objeví, řešíme to,
- podporujeme a oceňujeme kulturní a jazykovou diverzitu, věnujeme jí pozornost ve výuce a prostředí školy, v kurikulu i pedagogice,
- chráníme práva jednotlivců, stejně jako odmítáme veškeré projevy rasismu.

3 INKLUZE ROMSKÉ MINORITY DO SPOLEČNOSTI A ŠKOLNÍHO PROSTŘEDÍ

Ve třetí kapitole dáváme prostor problematice inkluze, jejímu celkovému významu a zejména tomu, jakou roli hraje ve vztahu začlenění romského etnika do společnosti a následně do školního prostředí.

Pojem inkluze vychází z anglického slova *inclusion*, což znamená *zahrnutí*, v širším slova smyslu *příslušnost k celku*. Inkluze není jen optimalizovaná a rozšířená integrace. (Hájková a Strnadová, 2010, s. 12) Obecně neznamena pouze formální zahrnutí do společnosti nebo organizace, ale stěžejním je zde právě přijetí ze strany ostatních členů skupiny. Inkluze je jakýsi přechod od postoje „*musíme je vzít mezi sebe*“ k uvědomění si, že každý člověk je nějak odlišný, jedinečný, a jako takový má své místo ve společnosti. Může se jednat o lidi zdravotně znevýhodněné, příslušníky etnických a kulturních menšin, uprchlíky či přistěhovalce, osoby se sociálním handicapem, propuštěné vězně, mladistvé delikventy apod. (Ostrava – online)

3.1 Inkluze a její význam

Jak jsme již zmínili inkluze je jakýsi přerod v myšlení, kdy přijímáme všechny lidi bez ohledu na jejich sociální situaci, vyznání, rodinné podmínky, handicap, rasu či příslušnost k menšině, přičemž různorodost je námi vnímána pozitivně, jako obohacení a přínos pro nás, potažmo pro společnost. (Inkluze – online)

Integrace versus inkluze

V souvislosti s pojmem inkluze se můžeme setkat také s jiným termínem, a to integrací. Někteří autoři tyto dva pojmy považují za totožné, jiní je zase striktně oddělují. Integrace má vícero významů, v kontextu naší práce je nejpříznačnější ekvivalent integrace začlenění či zapojení, ať už do kolektivu, či celkové společnosti.

Vymezení obou pojmů je poněkud nejednoznačné a více autorů upozorňuje, že jsou používány v různých významech. Vztah obou pojmů můžeme popsat jako třídímenzionální chápání inkluze v porovnání s integrací (Walterová – online):

1. Inkluze je ztotožňována s integrací.

2. Inkluze je jakési vylepšení integrace.

3. Inkluze je nová kvalita odlišná od integrace, spočívající v bezpodmínečném akceptování speciálních potřeb všech dětí.

Inkluze na rozdíl od integrace, která jednoduše řečeno pomůže jednotlivci v začlenění do společnosti a v přizpůsobení se kolektivu, znamená vytvoření diferencovaných podmínek různým lidem tak, že všichni lidé získají prostředí, které je optimálně rozvíjí a přitom mohou žít společně s ostatními, byť jsou více či méně odlišní. (Osobnostní rozvoj pedagoga – online)

Jak při integraci, tak při inkluzi jde o přijetí více či méně odlišného člověka majoritní společností. Člověk by měl pociťovat toto sociální začlenění a taktéž by měl disponovat schopností žít v dané společnosti. Nicméně při inkluzi je člověk přijímán a akceptován většinou společností i s jeho odlišnostmi

Postupný přechod od integrace k inkluzi je zapříčiněn zejména změnou pohledu na tuto problematiku a změnou celé filosofie. Základem nového pojetí je poznání a pochopení, že společnost je sestavena z různorodých jedinců, kteří vytvářejí společnou jednotu, v níž dochází k vzájemnému respektování individuálních rozdílů a poskytování rovnocenných příležitostí všem lidem.

Vzhledem k výše uvedenému, můžeme chápat integraci jako proces sociálního začlenění a inkluzi jako její filosofickou nadstavbu, která je založena na přirozeném respektu k individuálním rozdílům a jako taková vyjadřuje náš postoj, přesvědčení a hodnoty. Z toho vyplývá, že inkluze má trvalejší charakter a provází celý náš život.

Inkluze versus exkluze

Opakem pojmu inkluze je pojem exkluze. Jedná se o opačný proces a v této souvislosti je víc než zřejmý význam inkluze, jejímž smyslem je omezení či eliminace právě tohoto negativního jevu. Termínem exkluze vyjadřujeme zejména vyloučení, všeobecně je toto slovo používáno ve spojitosti s vyloučením sociálním, kdy se jedná o exkluzi sociální.

Sociální exkluzí můžeme tradičně souhrnně označovat celou škálu konkrétních mechanismů, jakož i důsledky jejich působení, s nimiž se v mnohotvárných obdobách střetáváme snad ve všech (časově i prostorově determinovaných) společnostech. Odsouvání určitých osob či skupin na okraj společnosti (marginalizace) či přímo mimo ni (exkluze) představovalo od

nepaměti mechanismus sociální kontroly, která byla hrozbou nejen pro narušitele norem, ale i pro cizince, kteří zpochybňovali univerzální platnost norem, hodnot či sociálních institucí majoritní společnosti již jen pouhou svou odlišností a jinakostí. (Mareš a Sirovátka, 2008, s. 272)

Dle Mareše a Sirovátka (2008.s. 272) je v současné době sociální exkluze chápána spíše ve smyslu ohrožení integrity a sociální koheze (soudržnosti) dané kolektivity a zpochybňování společné identity jejich členů.

Důležitým znakem sociální exkluze její prostupnost vícero oblastmi, které se mohou překrývat, jsou vzájemně ve vztahu a ovlivňují se. Má multidimenziální charakter. Rozsah sociální exkluze se vztahuje zejména na čtyři základní oblasti, a to na oblast ekonomickou, politickou, sociální a kulturní (Mareš a Sirovátka, 2008, s. 274):

- ekonomické vyloučení - spěti s chudobou, nezaměstnaností a s poklesem určité životní úrovně, jež je standardní v dané společnosti,
- politické vyloučení – charakteristické odepíráním občanských, politických a v krajním případě i základních lidských práv,
- sociální vyloučení – zde patří negativní jevy jako bezdomovectví, sociální izolace apod. (jedinci či skupinám je ztížen, omezen nebo odepřen přístup k institucím a službám a je tedy omezováno jejich začlenění do společnosti),
- kulturní vyloučení – brání vyloučeným podílet se na kultuře dané společnosti a sdílet s nimi kulturní kapitál, hodnoty či vzdělání.

Významnou je inkluze zejména pro její zaměření na minimalizaci možného výskytu sociální exkluze. Nenahraditelný je její přínos v oblasti efektivního zařazení jedinců do společnosti a usnadnění společného soužití nás všech. Právě inkluze umožňuje sžívání se více či méně odlišných jedinců již od raného dětství s většinovou společností, jakož i zapojení se do jejího života a hledání svého uplatnění a místa. Implicitně je inkluze velmi významná zejména ve sféře osobnostního růstu a posunu myšlení dotčených členů majoritní společnosti (pedagogové, spolužáci, rodiče a celkově veřejnost). (Quip – online)

3.2 Inkluze a její význam pro začlenění Romů do společnosti

Výše jsme si uvedli, jaký význam má inkluze zejména v oblasti začleňování jedinců do společnosti. V případě začlenění romské minority do společnosti můžeme hovořit přímo o inkluzi sociální. Posláním této inkluze je hledat všechny možné alternativy řešení problematiky spojené se společenským začleňováním. Vzhledem ke skutečnosti, že romská etnická menšina je i v dnešní době stále nedostatečně začleněna a její postavení v majoritní společnosti je komplikované, můžeme obrát k lepšímu hledat právě v inkluzi.

Nicméně určitý posun k lepšímu patrný je, tedy že u malé části romského etnika již proces začlenění úspěšně proběhl. Tito lidé však obvykle své společenství opouštějí. Vzdělaný romský občan, jenž získal určité postavení a prestiž ve společnosti se postupně odkloní od romské komunity, nezabývá se problematikou menšinové společnosti (nezřídka nechce být s touto menšinou spojován) a tímto brání dalšímu šíření tohoto procesu.

Sociální inkluze

Evropská komise (online) definuje sociální inkluzi jako jakousi nezbytnost obhajovat místo ve společnosti pro všechny lidi, a to bez rozdílu. Je postavena na vzájemném respektu a solidaritě, dále je její nedílnou součástí podpora rovných příležitostí a důstojných životních podmínek bez ohledu na sociální postavení, ekonomické podmínky nebo schopnosti, pohlaví, sexuální orientaci či etnický původ. Při sociální inkluzi jde o rovnost příležitostí, a to i pro skupiny, jejichž příslušníci začínají na zcela jiné startovní úrovni, než většina z nás. (Špidla – online) Na inkluzi nenahlížíme jako na určité zvýhodňování, ale přistupujeme k ní jako k nástroji odstraňování bariér. Je to takový systém opatření a činností, které by vedly k plnohodnotnému začlenění jedinců a skupin do všech oblastí života dané společnosti ve snaze předejít či zmírnit sociálnímu vyloučení.

V oblasti romské problematiky by se sociální inkluze měla cíleně zaměřit na hledání takových podmínek, jež by vedly ke klidnému soužití všech členů společnosti. Taktéž by měla stavět zejména na poskytnutí možnosti uplatnit svá práva a využít životních příležitostí, tak aby docházelo k udržení lidské důstojnosti a určitého životního standardu.

Podobně jako sociální exkluze je také inkluze multidimenzionální a prostupuje několika oblastmi lidského života, jež se vzájemně ovlivňují a mohou se překrývat. Mezi základní

dimenze patří zejména oblast ekonomická, sociální a politická. (Mareš a Sirovárka, 2008, s. 280)

V souvislosti s těmito dimenzemi můžeme jasně definovat jaké funkce a význam má inkluze nejen pro romskou etnickou menšinu (Mareš a Sirovátka, 2008, s. 280):

- Ekonomická dimenze – zaměřuje se zejména na potírání nezaměstnanosti, potažmo chudoby a na zpřístupnění sociálních práv. Inkluze je realizována podporou příjmů, sociálními službami, podporou bydlení, podporou a motivací ke vzdělání a celoživotnímu učení, pobídkami k práci (princip rovných šancí), opatřeními proti diskriminaci apod.
- Sociální dimenze – podpora sociálních kontaktů a sítí (včetně podpory jejich kvality), budování důvěry v jiné lidi, prostřednictvím sociální práce, prevence izolace apod.
- Politická dimenze – zde patří podpora přístupu k realizaci občanských a politických práv, zprostředkování příležitostí k politické participaci a budování důvěry v instituce.

Dekáda romské inkluze

„Dekáda romské inkluze je mezinárodní iniciativou dvanácti států, která spojuje zúčastněné vlády, mezinárodní instituce a romskou občanskou společnost. K těmto dvanácti zemím patří kromě České republiky také Bulharsko, Chorvatsko, Maďarsko, Makedonie, Rumunsko, Slovensko, Srbsko, Černá Hora, Albánie, Bosna a Hercegovina a Španělsko“. (Ostrava – online) Slovinsko a Spojené státy mají status pozorovatele (Vláda ČR – online)

Dekáda romské inkluze 2005 - 2015 je politickým závazkem (výše uvedených států), jež nabízí příležitost řešit situaci romských komunit, chudobu, diskriminaci či sociální vyloučení v regionálním měřítku. Iniciativa spojuje zúčastněné vlády, mezinárodní instituce a romskou občanskou společnost v procesu plnohodnotného začleňování Romů do společnosti, a to zejména v oblasti vzdělání, bydlení, zdraví a zaměstnanosti. Stěžejním je zejména plné zapojení se Romů samotných. (Vláda ČR – online)

„Česká republika přistoupila do iniciativy Dekáda romské inkluze v letech 2005–2015 na základně vládního usnesení ze dne 26. ledna 2005 č. 136 o přistoupení k mezinárodní iniciativě Dekáda romské inkluze 2005–2015.“ (Vláda ČR – online)

Inkluzivním nástrojem je Národní akční plán, který byl přijat taktéž v roce 2005. Tento plán udává směr, jakým se Dekáda v České republice bude ubírat. Předpokladem efektivního naplňování Národního akčního plánu Dekády je úzká meziresortní kooperace, která probíhá pod patronátem Rady vlády pro záležitosti romské komunity. Úlohy Akčního plánu (AP) jsou rozděleny do čtyř hlavních oblastí, a to do oblasti vzdělání, bydlení, zaměstnanosti a zdraví. Vedle těchto základních pilířů se Akční plán zabývá průřezovými tématy jako například diskriminací či rovnými příležitostmi. Vytyčených cílů Akčního plánu by mělo být dosahováno v reálném časovém období. (Vláda ČR – online)

Mezi konkrétní úlohy Dekády romské inkluze 2005 - 2015 patří například (Mezikulturní dialog – online):

- zvýšení podílu podporovaného zaměstnání Romů (indikátor měřitelnosti – o 5 – 10 % ročně) v porovnání s neromskou populací,
- zvýšení počtu romských absolventů profesní přípravy (indikátor měřitelnosti – o 10 % ročně),
- zkrácení průměrné délky dlouhodobé nezaměstnanosti u Romů o polovinu,
- zvýšení počtu malých a středních podniků provozovaných Romy a zaměstnávajících Romy,
- dosažení 50% zvýšení zaměstnanosti v lokalitách, v nichž se vyskytují romská ghetta v průběhu Dekády,
- změna vnímání podnikatelů při zaměstnávání Romů,
- prevence ztráty bydlení romských domácností,
- zlepšení přístupu chudých romských rodin k bydlení,
- realizace programu zdravotního sociálního pomocníka ve vyloučených lokalitách,
- antidiskriminační zákon,
- školení pracovníků úřadu práce v oblasti antidiskriminačních opatření,
- zvýšení motivace k zaměstnávání Romů prostřednictvím změny v poměru výše sociálních dávek a minimální mzdy apod.

Pro zhodnocení do jaké míry a jak efektivně je Akční plán Dekády naplňován, jsou výsledky průběžně monitorovány. Na základě získaných informací je vyhotovena Zpráva o naplňování Dekády romské inkluze 2005 – 2015, která reflektuje pokrok při plnění jednotlivých cílů. V České republice Zprávu o naplňování Dekády každoročně předkládá vládě člen vlády ČR a předseda Rady vlády ČR pro záležitosti romské menšiny. Za přípravu a naplňování Dekády v České republice je zodpovědný národní koordinátor. (Romea – online)

3.3 Inkluze a její význam pro začlenění romského žáka do školního prostředí

Začlenění romských žáků do školního prostředí není krátkodobým procesem. Předpokladem je trpělivé a adekvátní působení na všechny členy rodiny žáka a zároveň je stěžejním plánem postupné odbourávání předsudků členů majoritní společnosti.

Právě oblast vzdělání je dlouhodobou prioritou romské inkluze. Tato sféra značně ovlivňuje a určuje úspěšnost Romů na trhu práce, jejich ekonomickou nezávislost a sociální vzestup. Vyšší úroveň vzdělání je klíčová pro proces emancipace Romů a poskytuje jim příležitost k plnohodnotné spoluúčasti na občanském i politickém životě. (Europa – online)

V souvislosti se školním prostředím inkluzí konkrétně rozumíme celkový koncept, podle kterého by všechny děti měly navštěvovat třídy hlavního vzdělávacího proudu, a to bez ohledu na stupeň znevýhodnění. (Hájková a Strnadová, 2010, s. 12)

Inkluzi zaměřenou konkrétně na romskou národnostní menšinu zahrnuje ve svých základních oblastech Dekáda romské inkluze 2005 – 2015. Ta mezi své cíle v této oblasti zahrnuje (Mezikulturní dialog – online):

- vytvoření komplexního systému předškolní péče pro socio-kulturně znevýhodněné skupiny,
- zavedení mechanismů pro přístup ke vzdělání (bezplatná docházka v posledním roce mateřské školy) a jejich zapracování do školského zákona,
- podpora revize financování škol normativy,
- projednání s reprezentací vysokých škol mechanismus podpory romských studentů na vysokých školách,

- zvýšení způsobilosti pedagogů v oblasti multikulturního vzdělávání.

Podpůrným nástrojem pro inkluzi romských žáků do prostředí školy může být samotný koncept inkluzivního vzdělávání. Tento směr přijímá všechny děti bez ohledu na jejich sociální situaci, vyznání, rodinnou konstelaci, postižení, rasu či příslušnost k menšině. Toto vzdělávání probíhá individuálně dle potřeb žáků. Existence různorodosti je přitom vnímána jako obohacení a přínos. Inkluzivní vzdělávání ve svých základních myšlenkách liší od klasického vzdělávání dětí se znevýhodněním v běžných školách prostřednictvím integrace.

V případě inkluzivního vzdělávání se nejedná pouze o umístění znevýhodněného dítěte do běžné školy, ale snahou je spíše přizpůsobit školu jeho potřebám. Přitom je důraz kladen na kvalitu vzdělávání a zdůrazňuje prospěch pro obě strany. (Inkluze – online)

„Inkluzivní vzdělávání neboli společné vzdělávání, je založeno na přesvědčení, že všichni žáci mají právo být vzděláváni ve skupinách se svými vrstevníky a mohou mít anebo mají prospěch se vzděláváním ve školách v místě bydliště. Učitelé, rodiče i další zainteresovaní, spolupracují a mají k dispozici dostatečné a odpovídající zdroje, které zohledňují potřeby začleněného žáka“. (Inkluze – online)

Význam inkluze pro začlenění romského žáka do školního prostředí je zejména v nápomoci a podpoře při začleňování do této sféry. Jak jsme již zmiňovali, oblast školství značně ovlivňuje náš celý následný život, zejména jeho kvalitu, životní příležitosti, pracovní uplatnění, sociální status atd. Proto je tedy nesmírně důležité věnovat pozornost oblasti vzdělání v souvislosti s problematikou romského etnika. (Inkluze – online)

Mohlo by se zdát, že potencionálními kandidáty na inkluzi do naší společnosti, jsou pouze příslušníci romské národnostní menšiny, potažmo jakékoli etnické menšiny. Nicméně není tomu zcela tak. Jak do pozice člena většinové společnosti, tak do pozice člena minority (kandidáta na inkluzi) se člověk může narodit, ale stejně tak se v této pozici v průběhu života vlivem různých okolností (změnou životního stylu, sňatkem, změnou zdravotních dispozic, proměnou politické struktury území apod.) může ocitnout. (Janků, 2003, s. 119)

Byť by mělo být snahou společnosti eliminovat výskyt exkluze, dle Rabušice (2000, s. 78) by bylo příliš idealistické a vysoce nesociologické očekávat, že tendence k jistému vylučování ze společnosti zmizí. Sociologie tvrdí, že soutěž je vnitřně spjatá s lidskou povahou, dle sociální psychologie je koncept „my a oni“ důležitým aspektem podílejícím se

na socializaci člověka a taktéž biologie podporuje tento názor. Dle biologů jsme stejně jako šimpanzi xenofobní a nenapravitelné povědomí příslušnost ke kmeni je součástí naší povahy a na sousední (konkurenční, odlišnou) skupinu je pohlíženo automaticky jako na nepřítele.

Člověk je však bytost na vyšší úrovni a navzdory těmto biologickým poznatkům je snaha o minimalizaci sociální exkluze velmi smysluplná. Každý z nás má své místo na tomto světě. Každému z nás by měly být poskytnuty stejné podmínky pro rozvoj jeho plnohodnotného života a každý z nás by měl dostat rovné příležitosti ve společnosti.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 PROJEKT VÝZKUMU

Praktická část naší práce spočívá v samotném kvantitativním výzkumu, zahrnuje informace a poznatky z teorie, odborné literatury a vlastní zkušenosti. V jednotlivých kapitolách blíže charakterizujeme přípravu a průběh výzkumu a v neposlední řadě také interpretujeme výsledky.

4.1 Výzkumný problém

Jako výzkumný problém volíme výzkumnou otázku: „*Jaký vliv má inkluze žáků romského původu na klima školy?*“

4.1.1 Dílčí výzkumné otázky

Výzkumné otázky zkoumáme z úhlu pohledu pedagogických pracovníků i žáků. Zajímá nás, jak své romské spolužáky vnímají žáci a jak na žáky romského původu pohlízejí pedagogičtí pracovníci.

1. Existují rozdíly ve vnímání romské minority mezi pedagogy a ostatními žáky?
2. Existuje souvislost mezi vnímáním romské minority a vnímaným negativním atributem?
3. Existují rozdíly ve vnímání vlivu žáků romského původu na klima školy mezi pedagogy a žáky?
4. Existuje souvislost mezi chováním pedagogů vůči žákům romského původu a vztahy ostatních žáků s romskými žáky?
5. Existuje souvislost mezi strachem ze žáků romského původu a pocitem bezpečí ostatních žáků na škole?

4.2 Cíl výzkumu

Jádrem je šetření v oblasti školního prostředí ve spojitosti s romskými žáky. Cílem námi zvoleného výzkumu je zjištění, jaký vliv má inkluze romských žáků do běžných škol na klima dané školy, jaké hledisko vůči romské národnostní menšině zaujímají pedagogičtí pracovníci ZŠ a jak na své romské spolužáky pohlízejí samotní žáci ZŠ.

4.3 Hypotézy výzkumu

Zvolený výzkumný problém je východiskem pro tvorbu hypotéz. Formulace věcných hypotéz tedy vychází z výzkumného problému a také z dílčích výzkumných otázek.

H1: Předpokládáme, že pedagogové i ostatní žáci vnímají romskou minoritu stejně.

H2: Předpokládáme, že vnímání romské minority má souvislost s vnímaným negativním atributem.

H3: Předpokládáme, že pedagogové i ostatní žáci vnímají vliv žáků romského původu na klima školy bez rozdílu.

H4: Předpokládáme, že chování pedagogů vůči romským žákům má souvislost s celkovými vztahy ostatních žáků s žáky romskými.

H5: Předpokládáme, že strach z chování romských žáků má souvislost s pocitem bezpečí na škole ostatních žáků.

4.4 Výzkumný soubor a sběr dat

Vzhledem k tomu, že jsme ve svém výzkumu použili dva typy dotazníků určené pro odlišné typy respondentů, máme tedy dva výzkumné soubory.

Prvním výzkumným souborem byli pedagogičtí pracovníci základních škol. Oslovila jsem 150 respondentů, a to přes elektronické komunikační systémy (e-mail, sociální sítě, interní elektronická pošta dané organizace apod.). Tyto dotazníky měly formu pouze elektronickou. Dotazník nám vyplnilo 108 pedagogických pracovníků.

Druhý výzkumný soubor byl vytvořen z žáků druhého stupně základních škol. Osloveno bylo 158 žáků převážně z města Otrokovic. Dotazník měl tištěnou formu, ale byl také vyhotoven v elektronické podobě a jeho tištěná verze obsahovala informaci o přesné webové stránce, kde lze tento dotazník také vyplnit. návratnost byla v počtu 114 respondentů. Část respondentů vyplnila dotazník ve škole a z části byly dotazníky žáky vyplněny v domácím prostředí. Výhodou osobní účasti při vyplňování bylo poskytnutí respondentu vysvětlení v případě, že se vyskytly nejasnosti v položené otázce. U všech respondentů proběhlo oslovení (ať už osobní či elektronické) a seznámení s cíli a průběhem výzkumu. Zdůrazněna byla anonymita a dobrovolnost zúčastnění se na výzkumném šetření.

4.5 Druh výzkumu, výzkumná metoda a způsob zpracování dat

Pro naši práci jsme zvolili kvantitativní výzkum, pomocí kterého získáme informace od většího počtu respondentů. Konkrétní výzkumnou metodou byl dotazník. Chráska (2007, s. 163) definuje dotazník jako „*soustavu předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně.*“

Námi sestavený dotazník obsahuje uzavřené otázky, kdy jsou respondentovi nabídnuty odpovědi, z nichž si vybírá (v našem případě může označit pouze jednu odpověď). Výhodou je poměrná časová nenáročnost, jasnost kontextu odpovědí, které se týkají potřebné oblasti a méně náročné vyhodnocování. Abychom předešli situaci, kdy by respondent musel označit odpověď, se kterou se neztotožňuje jeho názor, jsou v dotazníku i typy neutrálních odpovědí. Dle Chrásky (2007, s. 169): „*Musejí být položky v dotazníku všem respondentům jasné a srozumitelné. To znamená, že např. musíme respektovat to, jakým respondentům je dotazník určen (věk, vzdělání, motivace). Položky v dotazníku by měly být formulovány také co možná nejstručněji.*“ Vzhledem k dvojímu výzkumnému souboru se počet otázek a jejich povaha v dotazníku nepatrně lišila. Pro pedagogické pracovníky jsme připravili 13 otázek, pro žáky 15, a vztahovaly se k těmto oblastem:

1. Předpokládaný vztah české majority a vlastní vztah respondenta k romské minoritě.
2. Specifické odlišnosti a atributy Romů, které se jeví pozitivně a které negativně.
3. Školní prostředí

V rámci výzkumu byl také proveden předvýzkum, který se provádí na malém počtu osob, a to za účelem zjištění, zda byl výzkumný nástroj zvolen vhodně a funguje. Na základě jeho výsledků pak lze navržený dotazník upravit. K ověření srozumitelnosti a vhodnosti otázek, kterých bylo využito v dotazníku, jsme v našem případě oslovili 15 respondentů z řad žáků základní školy (u pedagogických pracovníků jsme nepředpokládali nevhodnost či nesrozumitelnost). Na základě výsledků jsme byli nuceni provést v dotazníku úpravy několika otázek, aby jim respondenti lépe rozuměli.

Výsledky, jež jsme v tomto šetření získali, jsme utřídili a zpracovali do tabulek. Pro větší přehlednost a názornost jsme využili grafy, a interpretujeme i slovně.

5 VYHODNOCENÍ, ANALÝZA A INTERPRETACE VÝZKUMU

Dotazník určený pedagogickým pracovníkům ZŠ vyplnilo celkem 108 respondentů.

Dotazník určený žákům druhého stupně ZŠ vyplnilo celkem 114 respondentů.

5.1 Znázornění výsledků pomocí tabulek a grafů

Vzhledem k odlišné povaze dvou typů respondentů jsou otázky položeny nepatrně odlišně. Abychom rozlišili příslušnost otázky danému typu respondentů, je vždy za číslem otázky uvedeno malé tiskací písmeno abecedy. V případě respondentů – pedagogických pracovníků ZŠ se jedná o písmeno **a**, respondentům – žákům ZŠ náleží písmeno **b**.

5.1.1 Oblast předpokládaného vztahu české majority a vlastní vztah respondenta k romské minoritě

V první, úvodní části, dotazníku jsme zaměřili otázky na skutečnost, jak vnímají respondenti vztah české majority k romské minoritě a jaký je jejich osobní vztah k této národnostní menšině.

Otázka č. 1a: Jaký vztah podle Vás zaujímá majoritní česká společnost vůči příslušníkům romské národnostní menšiny?

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost
Spíše negativní	64	59%
Jednoznačně negativní	33	30%
Neutrální	6	6%
Spíše pozitivní	4	4%
Jednoznačně pozitivní	1	1%
Celkem	Σ 108	Σ 100%

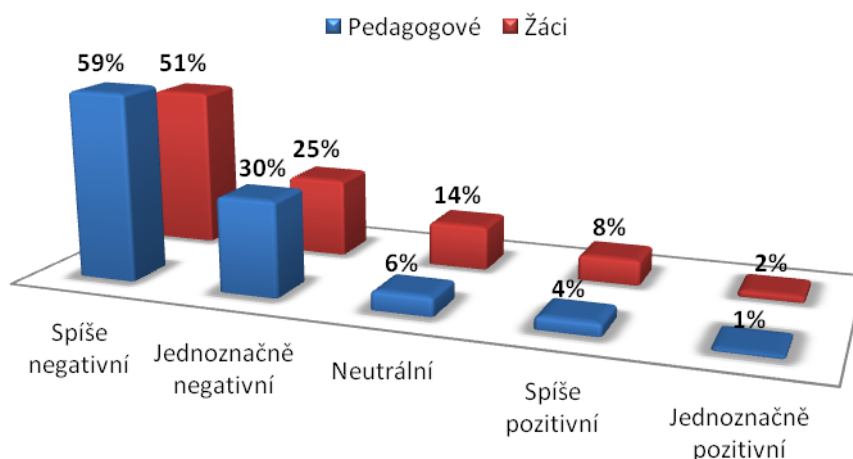
Tabulka 1: Vztah majority k minoritě dle pedagogů

Otázka č. 1b: Vztah Čechů a Romů je podle tebe:

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost
Spíše negativní	58	51%
Jednoznačně negativní	29	25%

Neutrální	16	14%
Spíše pozitivní	9	8%
Jednoznačně pozitivní	2	2%
Celkem	Σ114	Σ 100%

Tabulka 2: Vztah majority k minoritě dle žáků



Obrázek 2: Graf vztahu majority k minoritě

Dle prvních výsledků je patrné, že pedagogové i žáci vnímají vztah české majority k romské minoritě jako „spíše negativní“ či „jednoznačně negativní“. Poté nepatrně více procent žáků vnímá tento vztah jako „neutrální“ či „spíše pozitivní“.

Otázka č. 2a: Jak hodnotíte svůj osobní vztah k příslušníkům romské národnostní menšiny?

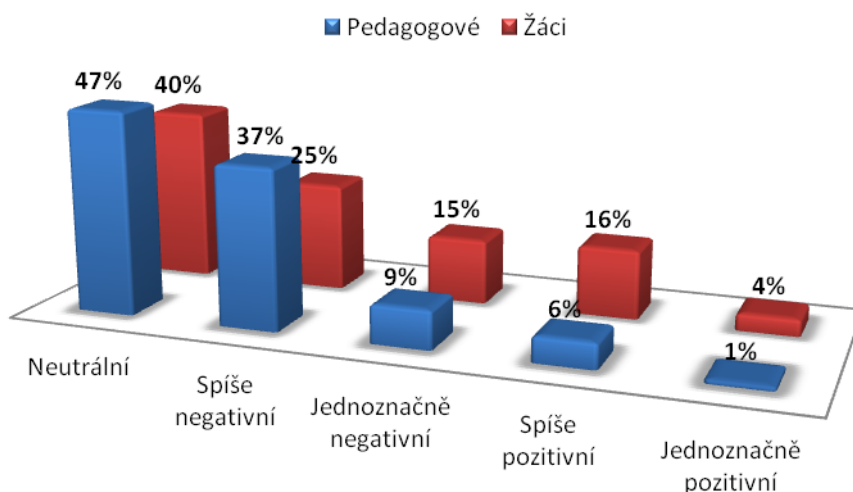
Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost
Neutrální	50	47%
Spíše negativní	40	37%
Jednoznačně negativní	10	9%
Spíše pozitivní	7	6%
Jednoznačně pozitivní	1	1%
Celkem	Σ 108	Σ 100%

Tabulka 3: Osobní vztah pedagogů k minoritě

Otázka č. 2b: Tvůj vlastní vztah k lidem romského původu je:

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost
Neutrální	46	40%
Spíše negativní	29	25%
Spíše pozitivní	18	16%
Jednoznačně negativní	17	15%
Jednoznačně pozitivní	4	4%
Celkem	Σ 114	Σ 100%

Tabulka 4: Osobní vztah žáků k minoritě



Obrázek 3: Graf osobního vztahu

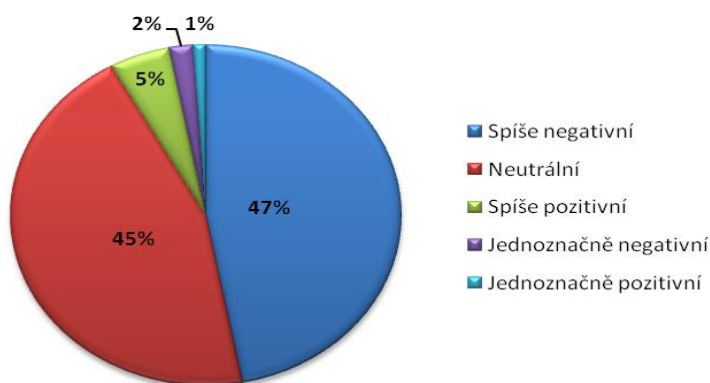
Druhou otázkou jsme směřovali již ke zjištění, jaký vztah mají samotní respondenti vůči příslušníkům romské národnostní menšiny. V obou případech dominovalo pohlížení na svůj osobní vztah jako na „neutrální“. Druhým nejčastějším hodnocením svého osobního vztahu bylo „spíše negativní“. Nicméně zde se již procenta poměrně liší. Taktéž se liší třetí nejhojnější odpověď, kdy pedagogové hodnotili svůj osobní vztah jako „jednoznačně negativní“ a žáci naopak jako „spíše pozitivní“. Při pohledu na příslušný graf je zřejmé, že žáci svůj osobní vztah k romské minoritě hodnotí o něco pozitivněji než pedagogové.

Otázka č. 3a: Jaký vztah podle Vás zaujímají vůči Romům Vaši žáci?

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost
Spíše negativní	51	47%
Neutrální	49	45%

Spíše pozitivní	5	5%
Jednoznačně negativní	2	2%
Jednoznačně pozitivní	1	1%
Celkem	Σ 108	Σ 100%

Tabulka 5: Vztah žáků k minoritě dle pedagogů



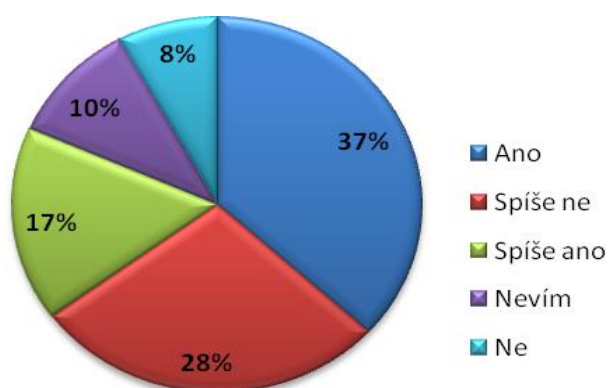
Obrázek 4: Graf vztahu žáků k minoritě dle pedagogů

Třetí otázka byla položena respondentům poměrně odlišně. U pedagogů nás zajímalo, jak hodnotí vztah svých žáků k romské minoritě. Z grafu je patrné domnění pedagogů, že vztah žáků je především, a to ve 47 % „spíše negativní“ a poté, ve 45 %, „neutrální“.

Otázka č. 3b: Umiš si představit člověka romského původu jako kamaráda?

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	42	37%
Spíše ne	32	27%
Spíše ano	19	17%
Nevím	12	11%
Ne	9	8%
Celkem	Σ 114	Σ 100 %

Tabulka 6: Představa kamarádství žáků s příslušníky romské minority



Obrázek 5: Graf představy kamarádství žáků s příslušníky romské minority

Třetí otázka určená žákům byla zaměřena na poznání skutečnosti, zdali by si žáci uměli představit kamaráda romského původu. 37% žáků si kamaráda patřícího k romské minoritě představit umí. Možnost „spíše ne“ uvádí 28% žáků. S odpovědí „spíše ano“ se ztotožňuje 17% respondentů a 10% respondentů na tuto otázku nemá vyhraněný názor, tedy zvolilo možnost „nevím“. Nejnižší procento žáků (8%) odpovídá na tuto otázku „jednoznačné ne“.

5.1.2 Specifické odlišnosti a atributy Romů, které se jeví pozitivně a které negativně

V této oblasti jsme zaměřili otázky na zjištění, v čem se dle respondentů romská minorita nejvíce odlišuje, a taktéž které romské atributy shledávají jako nejvíce sympatické a které se jim jeví naopak nejméně stravitelné.

Otázka č. 4a: Když se řekne „Romové“, co Vás jako první specifická odlišnost napadne?

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost
Životní styl	58	53%
Fyzický vzhled	18	17%
Hodnoty	15	14%
Tradice a zvyky	11	10%
Jiné	4	4%
Nevím, na to nemohu odpovědět	1	1%

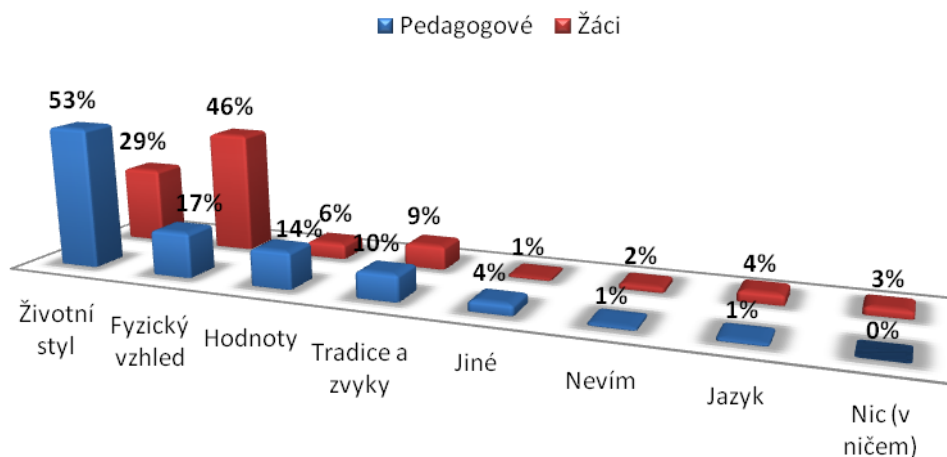
Jazyk	1	1%
Nic	0	0%
Celkem	Σ 108	Σ 100%

Tabulka 7: Specifická odlišnost dle pedagogů

Otázka č. 4b: V čem se Romové odlišují od Čechů?

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost
Fyzický vzhled	54	46%
Životní styl	33	29%
Kulturní tradice a zvyky	9	9%
Hodnoty	7	6%
Jazyk	4	4%
V ničem	3	3%
Nevím, na to nemohu odpovědět	2	2%
Jiné	1	1%
Celkem	Σ 114	Σ 100%

Tabulka 8: Specifická odlišnost dle žáků



Obrázek 6: Graf specifických odlišností

Zajímalo nás také, v čem se Romové nejvíce odlišují, jaká je jejich specifická odlišnost vůči majoritní společnosti. Zde se nejčtenější odpovědi u respondentů lišily. Nejvyšší procento pedagogů (53%) uvádí, jako největší odlišnost životní styl. U žáků, co se odlišnosti týče, zase dominuje fyzický vzhled (46%). Současně 29% žáků uvedlo možnost „životní styl“ a

17% pedagogů zase „fyzický vzhled“. Možnost, že se Romové od majoritní společnosti „v ničem neliší“, nevyužil ani jeden pedagog a 3% žáků.

Otázka č. 5a: Na Romech se mi zpravidla jeví nejvíce sympatické:

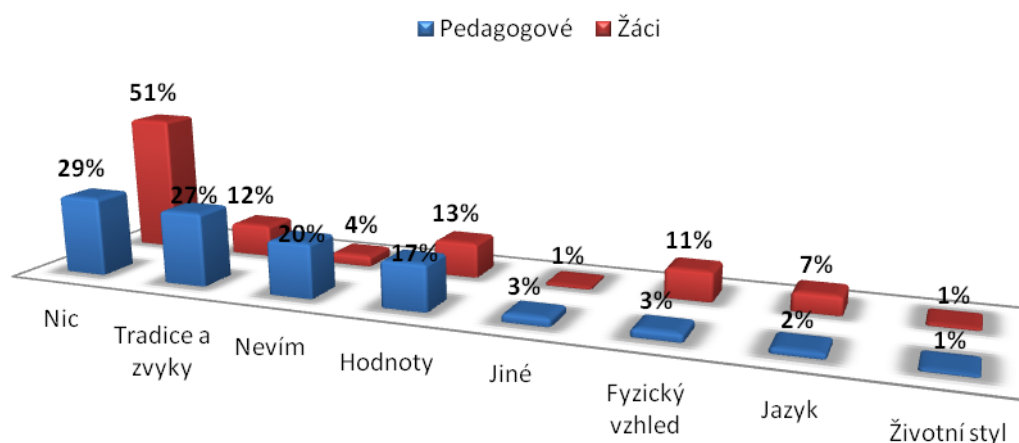
Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost
Nic	31	29%
Kulturní tradice a zvyky	29	27%
Nevím, na to nemohu odpovědět	21	20%
Hodnoty	18	17%
Jiné	3	3%
Fyzický vzhled	3	3%
Jazyk	2	2%
Životní styl	1	1%
Celkem	Σ 108	Σ 100%

Tabulka 9: Nejvíce sympatický atribut dle pedagogů

Otázka č. 5b: Na Romech se mi nejvíce líbí:

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost
Nic	57	51%
Hodnoty	15	13%
Tradice a zvyky	14	12%
Fyzický vzhled	12	11%
Jazyk	8	7%
Nevím, na to nemohu odpovědět	5	4%
Jiné	1	1%
Životní styl	1	1%
Celkem	Σ 114	Σ 100%

Tabulka 10: Nejvíce sympatický atribut žáků



Obrázek 7: Graf nejvíce sympatického atributu

Pátá otázka byla zaměřena na fakt, jestli respondenti umějí ocenit určitý romský atribut, zda shledávají na romských příslušnících něco, co se jim líbí, nějaký sympatický atribut. Nejvíce se objevila odpověď, že respondenti něco pozitivního na Romech nevidí, u žáků to bylo plných 51%, u pedagogů 29%. Co se týče pedagogů tak nepatrně méně měla odpověď „tradice a zvyky“, kterou označilo 27%.

Otázka č. 6a: Na Romech mi zpravidla nejvíce vadí:

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost
Životní styl	92	84 %
Jiné	5	5%
Nic	3	3%
Jazyk	3	3%
Hodnoty	2	2%
Nevím, na to nemohu odpovědět	1	1%
Kulturní tradice a zvyky	1	1%
Fyzický vzhled	1	1%
Celkem	Σ 108	Σ 100%

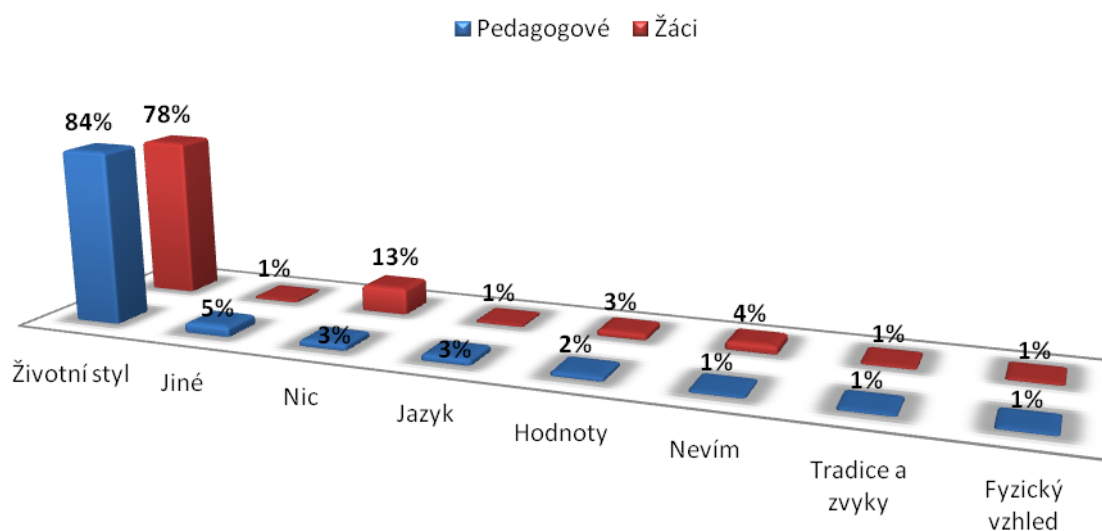
Tabulka 11: Negativní atribut dle pedagogů

Otázka č. 6b: Na Romech mi nejvíce vadí:

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost
Životní styl	89	78%

Nic	13	11%
Nevím, na to nemohu odpovědět	4	4%
Hodnoty	3	3%
Fyzický vzhled	2	1%
Jiné	1	1%
Kulturní tradice a zvyky	1	1%
Jazyk	1	1%
Celkem	Σ 114	Σ 100%

Tabulka 12: Negativní atribut dle žáků



Obrázek 8: Graf negativního atributu

Poslední šestou otázku náležící této části dotazníku jsme zaměřili na negativní atributy romské minority. Graf deklaruje konsensuální názor obou typů respondentů. Jak převážná většina pedagogů (84%), tak žáků (78%), vidí jako negativní romský atribut zejména jejich životní styl. 13% žáků na Romech neshledává nic negativního v porovnání se 3% pedagogů, kteří označili taktéž tuto možnost.

5.1.3 Školní prostředí

Třetí fragment dotazníku jsme zaměřili na samotné prostředí školy a jeho klima. Otázky směřovaly jak na samotné zjištění, zdali dle respondentů romská minorita ovlivňuje nějakým směrem klima školy, tak na jednotlivé složky, které klima školy ovlivňují (vztahy mezi

spolužáky, chování pedagogů vůči romským žákům či například vnímání školy jako bezpečného prostředí).

Otázka č. 7a: Setkáváte se s žáky romského původu?

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	104	96%
Ne	4	4%
Celkem	Σ 108	Σ 100%

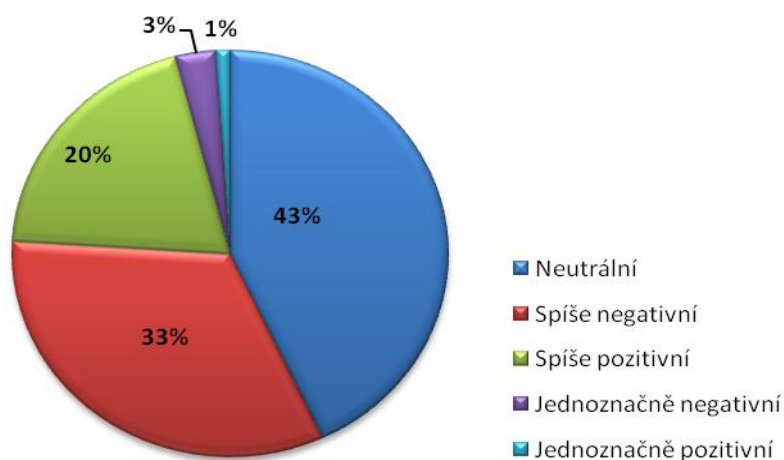
Tabulka 13: Výskyt romských žáků na ZŠ dle z pohledu pedagogů

Sedmou a zároveň úvodní otázkou této sekce jsme sledovali zjištění, zdali se respondenti setkávají s žáky romského původu. Jak je patrné z tabulky, 96% pedagogů se s těmito žáky setkává. V návaznosti na tuto otázku poté následovala otázka osmá, kde měli respondenti uvést, jak hodnotí svoji zkušenost s žáky romského původu. Z tabulky a grafu níže vyplývá skutečnost, že pedagogové hodnotí svoje zkušenosti zejména jako neutrální (43%).

Otázka č. 8a: Pokud ano, je Vaše zkušenost s romskými žáky:

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost
Neutrální	45	43%
Spíše negativní	34	33%
Spíše pozitivní	21	20%
Jednoznačně negativní	3	3%
Jednoznačně pozitivní	1	1%
Celkem	Σ 104	Σ 100%

Tabulka 14: Zkušenost pedagogů s romskými žáky



Obrázek 9: Zkušenosti pedagogů s romskými žáky

Otázka č. 7b: Jsou na tvé škole žáci romského původu?

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	108	95%
Ne	6	5%
Celkem	Σ 114	Σ 100%

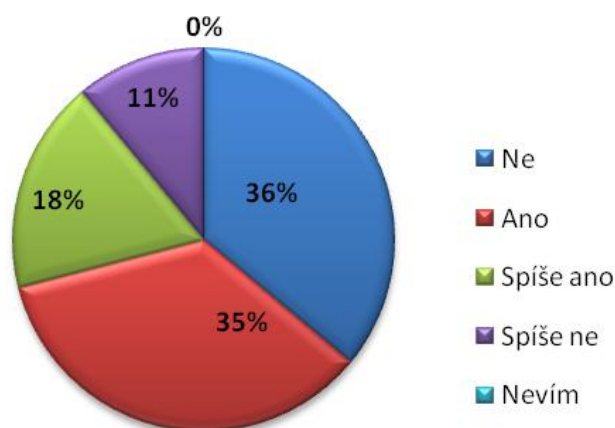
Tabulka 15: Výskyt romských žáků na ZŠ z pohledu žáků

Taktéž dotazník, určený žákům, obsahoval otázku, zjišťující, zdali se žáci na své škole setkávají s romskými spolužáky. 95% dotazovaných se s těmito žáky setkává. Následující osmá otázka se týká pouze respondentů, kteří v předchozí otázce odpověděli kladně. Zajímalo nás, zdali se žáci kamarádí se svými romskými spolužáky. Dle tabulky a grafu níže je patrné, že kladné i záporné odpovědi jsou téměř vyrovnané, s o něco větší převahou odpovědi kladných.

Otázka č. 8b: Pokud ano, kamarádíš se s některým?

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ne	39	36%
Ano	38	35%
Spíše ano	19	18%
Spíše ne	12	11%
Nevím	0	0%
Celkem	Σ 108	Σ 100%

Tabulka 16: Kamarádství žáků s romskými spolužáky



Obrázek 10: Graf kamarádství žáků s romskými spolužáky

Otázka č. 9a: Máte pocit, že se pedagogové chovají odlišně vůči žákům romského původu?

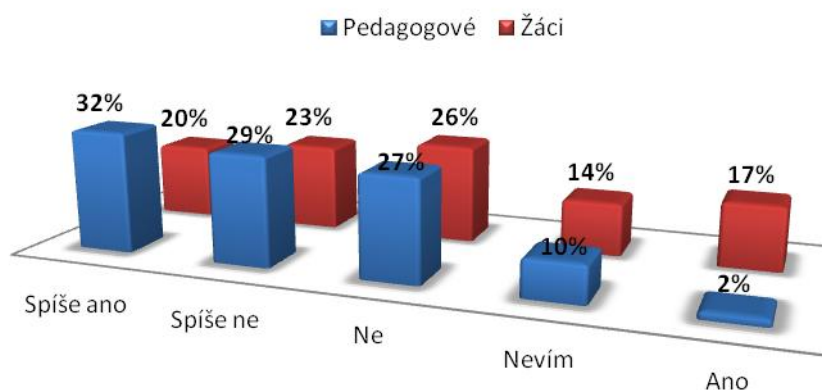
Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost
Spíše ano	35	32%
Spíše ne	31	29%
Ne	29	27%
Nevím	11	10%
Ano	2	2%
Celkem	Σ 108	Σ 100%

Tabulka 17: Odlišnost v chování pedagogů vůči romským žákům dle pedagogů

Otázka č. 9b: Myslíte si, že se učitelé chovají k romským žákům jinak?

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ne	30	26%
Spíše ne	26	23%
Spíše ano	23	20%
Ano	19	17%
Nevím	16	14%
Celkem	Σ 114	Σ 100%

Tabulka 18: Odlišnost v chování pedagogů vůči romským žákům dle žáků



Obrázek 11: Graf odlišnosti v chování pedagogů vůči romským žákům

V desáté otázce nás zajímalo, zdali se respondenti domnívají, že se pedagogové k žákům romského původu chovají poněkud odlišně než k žákům majoritní společnosti. Co se týče pedagogických pracovníků, 32% se domnívá, že se pedagogové chovají spíše odlišně. Nejvyšší procento žáků (26%) naopak soudí, že se pedagogové odlišně nechovají. Celkově při pohledu na tabulku a graf zjistíme, že jak pedagogové, tak žáci předpokládají skutečnost, že se pedagogové vůči romským žákům odlišně nechovají, ale tento fakt není jednoznačný, protože procento kladných odpovědí na tuto otázku není zanedbatelné.

Otázka č. 10a: Chování pedagogů vůči romským žákům je podle Vás:

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost
Neutrální	59	55%
Spíše negativní	27	25%
Spíše pozitivní	12	11%
Jednoznačně pozitivní	9	8%
Jednoznačně negativní	1	1%
Celkem	Σ 108	Σ 100%

Tabulka 19: Chování pedagogů vůči romským žákům dle pedagogů

Otázka č. 10b: Chování učitelů k romským žákům je podle Tebe:

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost
Neutrální	59	51%
Spíše negativní	24	21%
Jednoznačně pozitivní	12	11%

Spíše pozitivní	10	9%
Jednoznačně negativní	9	8%
Celkem	Σ 114	Σ 100%

Tabulka 20: Chování pedagogů vůči romským žákům dle žáků



Obrázek 12: Graf chování pedagogů vůči romským žákům

Otázka č. 11a: Myslíte si, že žáci romského původu klima školy ovlivňují:

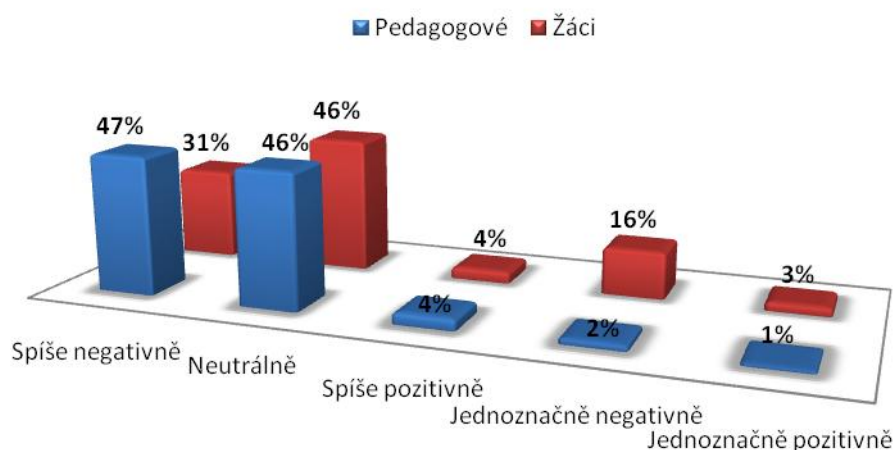
Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost
Spíše negativně	51	47%
Neutrálně	50	46%
Spíše pozitivní	4	4%
Jednoznačně negativní	2	2%
Jednoznačně pozitivní	1	1%
Celkem	Σ 108	Σ 100%

Tabulka 21: Vliv romských žáků na klima školy dle pedagogů

Otázka č. 11b: Myslíš si, že spolužáci romského původu ovlivňují školu:

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost
Neutrálně	53	46%
Spíše negativně	35	31%
Jednoznačně negativně	18	16%
Spíše pozitivně	5	4%
Jednoznačně pozitivně	3	3%
Celkem	Σ 114	Σ 100%

Tabulka 22: Vliv romských žáků na klima školy dle žáků



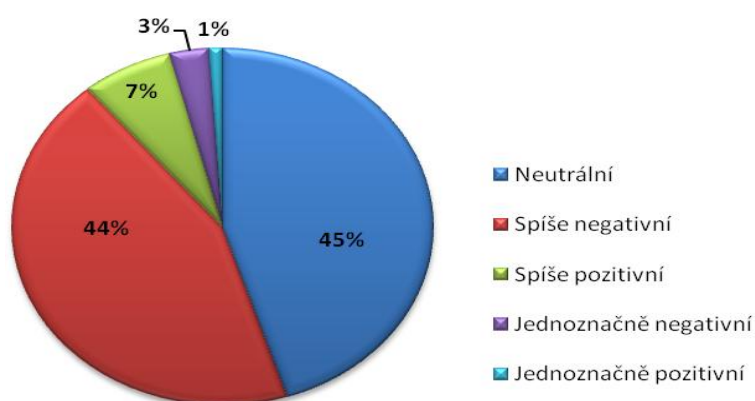
Obrázek 13: Graf vlivu romských žáků na klima školy

Vzhledem k ústřednímu tématu naší diplomové práce nás zajímalo, jakým směrem žáci romského původu ovlivňují klima školy. Dle výsledků je zřejmé, že převažovaly odpovědi neutrálního vlivu (žáci i pedagogové 46%) a také spíše negativního vlivu (47% a 31%).

Otázka č. 12a: Vztahy mezi žáky majoritní společnosti a žáky romského původu jsou podle Vás:

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost
Neutrální	49	45%
Spíše negativní	48	44%
Spíše pozitivní	7	7%
Jednoznačně negativní	3	3%
Jednoznačně pozitivní	1	1%
Celkem	Σ 108	Σ 100%

Tabulka 23: Vztahy mezi žáky dle pedagogů



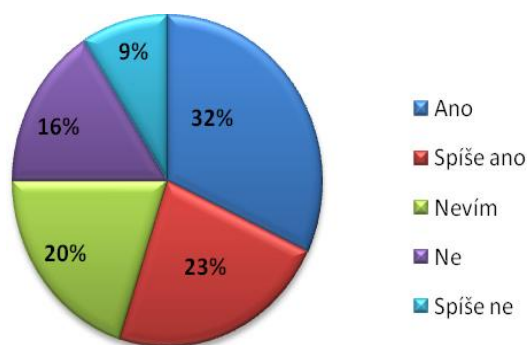
Obrázek 14: Graf vztahů mezi žáky dle pedagogů

Dvanáctá otázka byla položena respondentům odlišně, co se týče pedagogických pracovníků, zde nás zajímalo jejich stanovisko ke vztahům mezi žáky majoritní společnosti a žáky romského původu. Nejvyšší procento pedagogů (45%) hodnotí tento vztah jako „neutrální“ a jako „spíše negativní“ hodnotí tento vztah 44% respondentů.

Otázka č. 12b: Myslíš si, že by ve škole bylo lépe bez žáků romského původu?

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	37	32%
Spíše ano	26	23%
Nevím	23	20%
Ne	18	16%
Spíše ne	10	9%
Celkem	Σ 114	Σ 100%

Tabulka 24: Názor ostatních žáků na školu bez romských žáků



Obrázek 15: Graf názorů žáků na školu bez romských spolužáků

Zde nás zajímala skutečnost, zdali žáci mají pocit, že by bylo ve škole lépe bez romských spolužáků. Z tabulky i grafu vyplývá, že výrazný počet respondentů odpověděl kladně. Část respondentů v tomto směru neměla jasně vyhraněný postoj, a nezanedbatelné množství žáků nesouhlasí s tím, že by na škole bylo lépe bez žáků romského původu.

Otázka č. 13a: Mají žáci podle Vás strach či obavy z chování žáků romského původu?

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost
---------	-------------------	-------------------

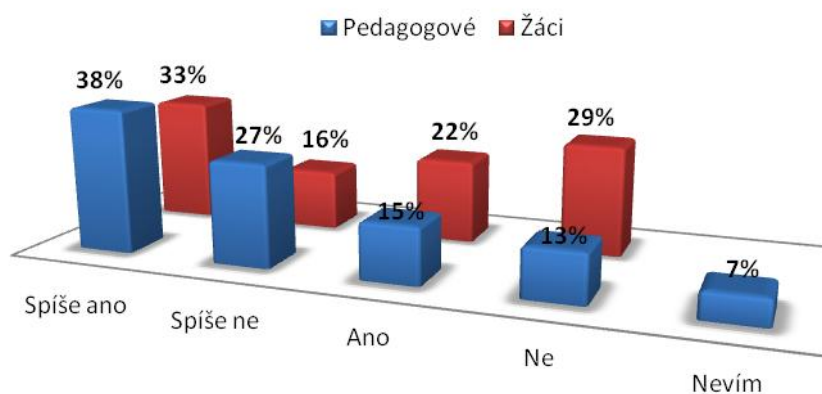
Spíše ano	41	38%
Spíše ne	29	27%
Ano	16	15%
Ne	14	13%
Nevím	8	7%
Celkem	Σ 108	Σ 100%

Tabulka 25: Pocit strachu ostatních žáků z romských žáků dle pedagogů

Otázka č. 13b: Máš strach či obavy z chování romských žáků?

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost
Spíše ano	38	33%
Ne	33	29%
Ano	25	22%
Spíše ne	18	16%
Celkem	Σ 114	Σ 100%

Tabulka 26: Pocit strachu ostatních žáků z romských žáků



Obrázek 16: Graf pocitu strachu žáků z romských spolužáků

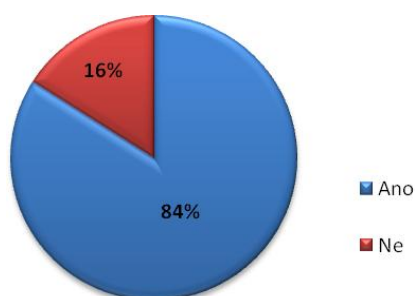
Zajímalo nás také, zdali mají žáci strach či obavy ze svých romských spolužáků. A to jak z pohledu pedagogů, tak samotných žáků. Nejvíce převažovala odpověď „spíše ano“, u pedagogů tak odpovědělo 38% a u žáků 33%. Dále jsou odpovědi spíše odlišné, ale celkově převažuje o několik nepatrných procent názor či pocit, že žáci určité obavy mají.

Otázka č. 14b: Cítíš se ve škole jako v bezpečném prostředí?

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost
---------	-------------------	-------------------

Ano	96	84%
Ne	18	16%
Celkem	Σ 114	Σ 100%

Tabulka 27: Pocit bezpečného prostředí dle žáků



Obrázek 17: Graf pocitu bezpečného prostředí dle žáků

Poslední otázku jsme věnovali skutečnosti, zda se žáci ve své škole cítí bezpečně. Tabulka i graf nám deklarují fakt, že 84% žáků se cítí ve své škole jako v bezpečném prostředí a 16% žáků se naopak školu jako bezpečné prostředí nevnímá.

5.2 Ověření hypotéz

Abychom si ověřili dané hypotézy, využijeme testu nezávislosti chí-kvadrát. Vycházet budeme z Chráska (2007, s. 77-78). Testu nezávislosti chí-kvadrát nelze použít v případě, kdy ve více než 20% polí tabulky jsou očekávané četnosti menší než 5 a taktéž v případě, že v některém z polí je očekávaná četnost menší než jedna. (Chráska, 2007, s. 78). Dále je nutná u každé z otázek formulace nulové a alternativní hypotézy.

5.2.1 Existují rozdíly ve vnímání romské minority mezi pedagogy a ostatními žáky?

Jak pedagogové, tak žáci mají z pravidla již vytvořený určitý postoj k romské minoritě. Nyní se pokusíme zjistit, zda existují rozdíly ve vnímání romské minority mezi pedagogy základní školy a ostatními žáky základní školy.

H0: Vnímání romské minority pedagogy a ostatními neromskými žáky je stejné.

HA: Vnímání romské minority pedagogy a ostatními neromskými žáky je odlišné.

	Vnímání romské minority					Σ
	Pozitivní	Spíše pozitivní	Neutrální	Spíše negativní	Negativní	
Pedagogové	1 (2,4)	7 (12,2)	50 (46,7)	40 (33,6)	10 (13,1)	108

Žáci	4 (2,6)	18 (12,8)	46 (49,2)	29 (35,4)	17 (13,9)	114
Σ	5	25	96	69	27	222

Tabulka 28: Rozdíly ve vnímání minority

Čísla v tabulce (bez závorek) odpovídají četnosti odpovědí, které respondenti uvedli.

Čísla v závorkách vyjadřují „očekávanou četnost“.

Pro každé pole kontingenční tabulky vypočítáme hodnotu $\frac{(P-O)^2}{O}$

Testové kritérium χ^2 vypočítáme jako součet hodnot $\frac{(P-O)^2}{O}$ pro všechna pole

kontingenční tabulky.

$$\chi^2 = \frac{(P-O)^2}{O} = 1,6 + 3,9 + 0,2 + 1,2 + 0,7 + 0,8 + 2,1 + 0,2 + 1,2 + 0,7 = 12,6$$

Pro posouzení vypočítané hodnoty je nutné určit počet stupňů volnosti tabulky.

$f = (r-1) \cdot (s-1)$, kdy r znázorňuje počet řádků a s počet sloupců

V našem případě $f = 4$

Hodnoty budeme posuzovat na hladině významnosti 0,05.

Pro vypočítaný stupeň volnosti a pro zvolenou hladinu významnosti 0,05 nalezneme kritickou hodnotu testového kritéria $\chi^2_{0,05}(4) = 9,488$ (Chráška, 2007, s. 248).

Srovnáme-li vypočítanou hodnotu s kritickou hodnotou, zjišťujeme, že vypočítaná hodnota je vyšší. Přijímáme tedy alternativní hypotézu, nulovou hypotézu odmítáme a mezi odpověďmi na uvedené otázky byla prokázána statisticky významná souvislost.

Jak je tedy patrné z výsledků, pedagogové vnímají romskou minoritu odlišně oproti žákům, sdílejí rozdílné osobní názory.

5.2.2 Existuje souvislost mezi vnímáním romské minority a vnímaným negativním atributem?

V této otázce se zaměříme na skutečnost, zdali souvisí postoj k romské minoritě s negativními atributy, které na Romech respondenti shledávají.

H₀: Vnímání romské minority nemá souvislost s vnímaným negativním atributem.

H_A: Vnímání romské minority má souvislost s vnímaným negativním atributem.

Protože testu nezávislosti chí-kvadrát nelze použít v případě, kdy ve více než 20% polí tabulky jsou očekávané četnosti menší než 5 a taktéž v případě, že v některém z polí je očekávaná četnost menší než jedna, sloučili jsme z tohoto důvodu četnosti, neboť pro některé odpovědi byly malé reprezentativní vzorky.

		Vnímání romské minority			Σ
		Pozitivní	Neutrální	Negativní	
Negativní atributy	Životní styl	20 (24,2)	77 (77,4)	82 (77,4)	179
	Ostatní*	2 (3,1)	10 (9,9)	11 (9,9)	23
	Nic	8 (2,7)	9 (8,6)	3 (8,6)	20
Σ		30	96	96	222

Tabulka 29: Souvislost mezi vnímáním romské minority a negativním atributem

(* Pozn. – ostatní: jiné, jazyk, hodnoty, kulturní tradice a zvyky, fyzický vzhled)

Čísla v tabulce (bez závorek) odpovídají četnosti odpovědí, které respondenti uvedli.

Čísla v závorkách vyjadřují „očekávanou četnost“.

Pro každé pole kontingenční tabulky vypočítáme hodnotu $\frac{(P-O)^2}{O}$.

Testové kritérium χ^2 vypočítáme jako součet hodnot $\frac{(P-O)^2}{O}$ pro všechna pole kontingenční tabulky.

$$\chi^2 = \frac{(P-O)^2}{O} = 0,7 + 0,002 + 0,3 + 0,4 + 0,001 + 0,12 + 10,4 + 0,02 + 3,6 = \mathbf{15,543}$$

Pro posouzení vypočítané hodnoty je nutné určit počet stupňů volnosti tabulky.

$f = (r-1) \cdot (s-1)$, kdy r znázorňuje počet řádků a s počet sloupců

V našem případě $f = 4$

Hodnoty budeme posuzovat na hladině významnosti 0,05.

Pro vypočítaný stupeň volnosti a pro zvolenou hladinu významnosti 0,05 nalezneme kritickou hodnotu testového kritéria $\chi^2_{0,05}(4) = \mathbf{9,488}$ (Chráška, 2007, s. 248).

Srovnáme-li vypočítanou hodnotu s kritickou hodnotou, zjišťujeme, že vypočítaná hodnota je vyšší. Přijímáme tedy alternativní hypotézu, nulovou hypotézu odmítáme. Mezi odpověďmi na uvedené otázky byla prokázána statisticky významná souvislost.

Vzhledem k výsledkům můžeme potvrdit, že existuje souvislost mezi vnímáním romské minority a vnímaných negativním atributem, jenž ovlivňuje zaujatý vztah k romské národnostní menšině.

5.2.3 Existují rozdíly ve vnímání vlivu žáků romského původu na klima školy mezi pedagogy a žáky?

Zde budeme zjišťovat, zdali existuje souvislost mezi strachem z romských žáků a pocitem bezpečného prostředí ostatních žáků na škole, jenž je důležitým aspektem klimatu školy.

H0: Pedagogové a ostatní žáci vnímají vliv žáků romského původu na klima školy stejně.

HA: Pedagogové a ostatní žáci vnímají vliv žáků romského původu na klima školy odlišně.

Protože testu nezávislosti chí-kvadrát nelze použít v případě, kdy ve více než 20% polí tabulky jsou očekávané četnosti menší než 5 a taktéž v případě, že v některém z polí je očekávaná četnost menší než jedna, sloučili jsme z tohoto důvodu četnosti, neboť pro některé odpovědi byly malé reprezentativní vzorky.

	Pozitivní	Neutrální	Negativní	Σ
Pedagogové	5 (6,3)	50 (50,1)	53 (51,6)	108
Žáci	8 (6,7)	53 (52,9)	53 (54,4)	114
Σ	13	103	106	222

Tabulka 30: Vliv žáků romské minority na klima školy

Čísla v tabulce (bez závorek) odpovídají četnosti odpovědí, které respondenti uvedli.

Čísla v závorkách vyjadřují „očekávanou četnost“.

Pro každé pole kontingenční tabulky vypočítáme hodnotu $\frac{(P-O)^2}{O}$.

Testové kritérium χ^2 vypočítáme jako součet hodnot $\frac{(P-O)^2}{O}$ pro všechna pole kontingenční tabulky.

$$\chi^2 = \frac{(P-O)^2}{O} = 0,3 + 0,0002 + 0,04 + 0,3 + 0,0002 + 0,04 = \mathbf{0,6804}$$

Pro posouzení vypočítané hodnoty je nutné určit počet stupňů volnosti tabulky.

$f = (r-1) \cdot (s-1)$, kdy r znázorňuje počet řádků a s počet sloupců

V našem případě $f = 2$

Hodnoty budeme posuzovat na hladině významnosti 0,05.

Pro vypočítaný stupeň volnosti a pro zvolenou hladinu významnosti 0,05 nalezneme kritickou hodnotu testového kritéria $\chi^2_{0,05}(4) = \mathbf{5,991}$ (Chráska, 2007, s. 248).

Na základě výsledků můžeme konstatovat skutečnost, že pedagogové i ostatní žáci vnímají vliv žáků romského původu bez rozdílu.

5.2.4 Existuje souvislost mezi chováním pedagogů vůči žákům romského původu a vztahy mezi romskými žáky se žáky ostatními?

Zde budeme zjišťovat, zdali existuje souvislost mezi chováním pedagogů vůči žákům patřícím k romské minoritě a vztahy ostatních žáků základní školy s žáky romského původu.

H₀: Chování pedagogů nemá souvislost se vztahy žáků patřícím k majoritě a romské minoritě.

H_A: Chování pedagogů má souvislost se vztahy žáků patřícím k majoritě a romské minoritě.

Protože testu nezávislosti chí-kvadrát nelze použít v případě, kdy ve více než 20% polí tabulky jsou očekávané četnosti menší než 5 a taktéž v případě, že v některém z polí je očekávaná četnost menší než jedna, sloučili jsme z tohoto důvodu četnosti, neboť pro některé odpovědi byly malé reprezentativní vzorky.

		Vztahy mezi žáky			Σ
		Negativní	Neutrální	Pozitivní	
Chování pedagogů	Negativní	11 (11,6)	13 (11,1)	1 (2,3)	25
	Neutrální	32 (28,7)	24 (27,6)	6 (5,7)	62
	Pozitivní	7 (9,7)	11 (9,3)	3 (1,9)	21
Σ		50	48	10	108

Tabulka 31: Souvislost mezi chováním pedagogů a vztahy mezi žáky

Čísla v tabulce (bez závorek) odpovídají četnosti odpovědí, které respondenti uvedli.

Čísla v závorkách vyjadřují „očekávanou četnost“.

Pro každé pole kontingenční tabulky vypočítáme hodnotu $\frac{(P-O)^2}{O}$.

Testové kritérium χ^2 vypočítáme jako součet hodnot $\frac{(P-O)^2}{O}$ pro všechna pole kontingenční tabulky.

$$\chi^2 = \frac{(P-O)^2}{O} = 0,03 + 0,3 + 0,7 + 0,4 + 0,5 + 0,01 + 0,8 + 0,3 + 0,6 = 3,64$$

Pro posouzení vypočítané hodnoty je nutné určit počet stupňů volnosti tabulky.

$f = (r-1) \cdot (s-1)$, kdy r znázorňuje počet řádků a s počet sloupců

V našem případě $f = 4$

Hodnoty budeme posuzovat na hladině významnosti 0,05.

Pro vypočítaný stupeň volnosti a pro zvolenou hladinu významnosti 0,05 nalezneme kritickou hodnotu testového kritéria $\chi^2_{0,05}(4) = 9,488$ (Chráška, 2007, s. 248).

Srovnáme-li vypočítanou hodnotu s kritickou hodnotou, zjišťujeme, že vypočítaná hodnota je nižší. Přijímáme tedy nulovou hypotézu.

Na základě výše uvedených výsledků můžeme tedy shledávat, že mezi chováním pedagogů, jež směřují směrem k žákům romského původu a celkovými vztahy, jež mezi sebou mají žáci majoritní společnosti a romští žáci, není souvislost.

5.2.5 Je souvislost mezi strachem ze žáků romského původu a pocitem bezpečí ostatních žáků na škole?

Zde budeme zjišťovat, zdali existuje souvislost mezi strachem z romských žáků a pocitem bezpečného prostředí ostatních žáků na škole, jsou je důležitým aspektem klimatu školy.

H0: Strach z romských žáků nemá souvislost s pocitem bezpečí na škole ostatních žáků.

HA: Strach z romských žáků má souvislost s pocitem bezpečí na škole ostatních žáků.

		Strach ze žáků romského původu				
Pocit bezpečného prostředí ve škole		Ano	Spíše ano	Ne	Spíše ne	Σ
	Ano	16 (21,1)	31 (32)	32 (26,9)	17 (15,2)	96
	Ne	9 (3,9)	7 (6)	1 (5,1)	1 (2,8)	18
Σ		25	38	33	18	114

Tabulka 32: Souvislost mezi obavami a pocitem bezpečí

Čísla v tabulce (bez závorek) odpovídají četnosti odpovědí, které respondenti uvedli.

Čísla v závorkách vyjadřují „očekávanou četnost“.

Pro každé pole kontingenční tabulky vypočítáme hodnotu $\frac{(P-O)^2}{O}$.

Testové kritérium χ^2 vypočítáme jako součet hodnot pro všechna pole kontingenční tabulky.

$$\chi^2 = \frac{(P-O)^2}{O} = 1,2 + 0,03 + 0,6 + 0,2 + 6,7 + 0,2 + 3,3 + 1,2 = \mathbf{13,43}$$

Pro posouzení vypočítané hodnoty je nutné určit počet stupňů volnosti tabulky.

$f = (r-1) \cdot (s-1)$, kdy r znázorňuje počet řádků a s počet sloupců

V našem případě $f = 3$

Hodnoty budeme posuzovat na hladině významnosti 0,05.

Pro vypočítaný stupeň volnosti a pro zvolenou hladinu významnosti 0,05 nalezneme kritickou hodnotu testového kritéria $\chi^2_{0,05}(3) = \mathbf{7,815}$ (Chráška, 2007, s. 248).

Srovnáme-li vypočítanou hodnotu s kritickou hodnotou, zjišťujeme, že vypočítaná hodnota je vyšší. Odmítáme tedy nulovou hypotézu a mezi odpověďmi na uvedené otázky byla prokázána statisticky významná souvislost.

Můžeme tedy konstatovat skutečnost, že mezi strachem a obavami, jež sdílejí ostatní žáci základní školy z žáků romského původu a jejich pocitem bezpečného prostředí ve škole je souvislost.

5.3 Shrnutí výzkumu

V první části výzkumu zapisujeme získaná data do tabulek a pro přehlednost graficky znázorňujeme odpovědi, které respondenti zaznamenali v dotazníku, a to v procentuální hodnotě relativní četnosti.

První část dotazníku byla zaměřená na vztahy mezi většinovou společností a romskou národnostní menšinou. Co se týče vztahu majoritní společnosti k příslušníkům romské minority, zde se pedagogové i žáci shodují na tom, že tento vztah je převážně negativní. Svůj osobní vztah, ale hodnotí nejvíce respondentů jako neutrální, až na druhém místě jako negativní. V otázce vztahů žáků k romské minoritě se převážná většina pedagogů domnívá, že je spíše negativní a o nepatrné procento méně pedagogů tento vztah hodnotí jako neutrální. Žákům jsme také položili otázku, zdali si umí představit člověka romského původu jako kamaráda. V tomto ohledu se větší polovina respondentů vyjádřila kladně, v poměru menší část respondentů se vyjádřila záporně a jen nepatrné množství na tuto otázku nemá vyhraněný názor, tedy neví. Z výsledků je tedy patrné, že vztah se ubírá spíše negativním směrem, popřípadě neutrálním.

Druhý fragment se vztahoval k určitým specifickým atributům. Zajímalo nás, která specifická odlišnost pedagogy a žáky ve spojitosti s romskou minoritou v první řadě napadne. Pedagogové za tuto specifickou odlišnost, která odlišuje majoritní společnost od romské národnostní menšiny, považují zejména životní styl. Naopak větší část žáci shledává Romy rozdílné zejména díky fyzickému vzhledu a až na druhé příčce skončila odpověď směřující k životnímu stylu. V souvislosti s romskou minoritou nás také zajímalo, zdali respondenti dokážou ocenit nějaké pozitivní hledisko, nějaký sympatický atribut. U pedagogických pracovníků se o něco častěji objevila odpověď deklarující skutečnost, že na tomto etniku neshledávají nic, co by se jim líbilo. O nepatrně méně pedagogů na druhou stranu dokáže vyzdvihnout romské tradice a zvyky. Žáci převážně na romské minoritě neshledávají žádné sympatické pozitivní atributy. Druhá nejčtenější odpověď žáků se vztahovala k romským hodnotám či tradicím a zvykům, které žáci oceňují. Abychom mohli lépe pochopit vztah mezi majoritou a romskou minoritou, bylo nutné položit respondentům i otázku týkající se naopak negativních atributů, tedy co pedagogům a žákům na příslušnících romského původu nejvíce vadí. V tomto směru se převážná část pedagogů i

žáků shodla – tedy že jim nejvíce vadí životní styl Romů. Vyplývá nám tedy, že velkým problémem ve vnímání romské minority je především jejich životní styl.

Poslední segment dotazníku byl zaměřen na samotné školní prostředí. Drtivá většina respondentů se s romskými žáky setkává. Zajímalo nás tedy, jaké jsou osobní zkušenosti s těmito žáky. Nejvíce pedagogové hodnotí svoji zkušenost jako neutrální, poté jako spíše negativní a i nezanedbatelná část respondentů hodnotí tento aspekt kladně, tedy že je jejich zkušenost spíše pozitivní. Žákům byla položena obdobná otázka, ale ve smyslu, zdali se žáky romského původu kamarádí. Z celkového počtu respondentů odpovědělo kladně 53% žáků a 47% žáků podalo zápornou odpověď. Jelikož vztahy a chování vůči někomu je důležitým aspektem klimatu školy, další otázku jsme směřovali ke zjištění, zdali se pedagogové chovají k žákům romského původu odlišně. Větší polovina pedagogů (56%) sdílí názor, že se odlišně pedagogové nechovají, nicméně nemalý počet se domnívá pravého opaku (32%). Taktéž u žáků dominuje ve větší míře skutečnost, že se pedagogové neprojevují odlišně (49%) ku kladným odpovědím (21%). Zbylí respondenti nevědí jak tomu je. V následné otázce jsme zjišťovali, jak respondenti hodnotí chování pedagogů vůči romským žákům. Byť patrné množství respondentů v předchozí otázce uvedlo, že se pedagogové chovají odlišně vůči žákům romského původu, tak v této oblasti hodnotí převážná část všech respondentů chování jako neutrální. Poté dominuje přesvědčení o spíše negativním chování. Protože je naše práce zaměřená i na klima školy, důležitým bylo zjištění, jakým způsobem žáci patřící k romské minoritě klima školy ovlivňují. Zde se respondenti v názorech rozcházejí. Pedagogové hodnotí tento vliv jako spíše negativní, poté neutrální a v nepatrné míře jako pozitivní. Žáci naopak shledávají toto ovlivňování klimatu zejména jako neutrální, poté spíše negativní, ale i v nezanedbatelné míře jako pozitivní. Jak jsme již zmínili výše, vztahy hrají důležitou roli v oblasti klimatu školy. Zajímalo nás tedy, jak hodnotí pedagogové vztahy mezi žáky majoritní společnosti a žáky romského původu. Z výsledků vyplývá, že značná část pedagogů vidí tento vztah jako neutrální a o nepatrné množství méně respondentů ho shledává jako spíše negativní. Vedle vztahů je důležitým aspektem klimatu školy také pocit bezpečného prostředí, s kterým souvisí i možné obavy či strach. Zajímalo nás, zdali ostatní žáci zažívají určité znepokojení v souvislosti s romskými žáky a jejich chováním. 53% pedagogů se domnívá, že žáci mají určité obavy, 40% dotazovaných odpovědělo záporně, tedy že žáci toto znepokojení nezažívají. Zbylé procento nezná na tuto otázku odpověď. Co se týče žáků samotných, tak 55% má obavy

z žáků romského původu a 45% respondentů tyto obavy nesdílejí. Poslední otázku jsme směřovali pouze k žákům, zjišťovali jsme, zdali se cítí ve škole jako v bezpečném prostředí. Byť se většina s žáky romského původu setkává a značné množství nese určité obavy z těchto spolužáků, drtivá většina dotazovaných se ve škole cítí jako v bezpečném prostředí.

V druhé části výzkumu se zabýváme zjišťováním vztahu jednotlivých proměnných či jejich porovnáváním. Porovnávané proměnné jsou formulovány do následujících dílčích výzkumných otázek:

6. *Existují rozdíly ve vnímání romské minority mezi pedagogy a ostatními žáky?*

K této otázce jsme následně formulovali hypotézu:

H1: Předpokládáme, že pedagogové i ostatní žáci vnímají romskou minoritu stejně.

Vzhledem k výsledkům testu nezávislosti chí-kvadrát musíme naši hypotézu vyvrátit, neboť pedagogové a žáci nevnímají jednoznačně romskou minoritu

7. *Existuje souvislost mezi vnímáním romské minority a vnímaným negativním atributem?*

Ke druhé výzkumné otázce náleží následující hypotéza:

H2: Předpokládáme, že vnímání romské minority má souvislost s vnímaným negativním atributem.

Zde můžeme naše hypotézu potvrdit. Z výsledků testu je zřejmé, že vnímání romské minority má souvislost s vnímaným negativním atributem. Tedy, že negativní hledisko do značné míry ovlivňuje celkové vnímání věci. V našem případě se jedná především o negativní atribut romského životního stylu.

8. *Existují rozdíly ve vnímání vlivu žáků romského původu na klima školy mezi pedagogy a žáky?*

Zde jsme formulovali hypotézu takto:

H3: Předpokládáme, že pedagogové i ostatní žáci vnímají vliv žáků romského původu na klima školy bez rozdílu.

Na základě testu můžeme hypotézu potvrdit. Vyšlo nám, že jak pedagogové, tak žáci vnímají vliv žáků romského původu na klima školy poměrně stejně.

9. *Existuje souvislost mezi chováním pedagogů vůči žákům romského původu a vztahy ostatních žáků s romskými žáky?*

Ke čtvrté otázce jsme formulovali hypotézu následovně:

H4: Předpokládáme, že chování pedagogů vůči romským žákům má souvislost s celkovými vztahy ostatních žáků s žáky romskými.

Zde musíme naši hypotézu vyvrátit. Z testu vplynulo, že mezi chováním pedagogů vůči žákům romského původu a vztahy žáků majoritní společnosti s žáky romské minority není souvislost.

10. *Existuje souvislost mezi strachem ze žáků romského původu a pocitem bezpečí ostatních žáků na škole?*

Poslední dílčí výzkumné otázky náleží námi stanovená hypotéza:

H4: Předpokládáme, že strach z chování romských žáků má souvislost s pocitem bezpečí na škole ostatních žáků.

V tomto případě můžeme naši hypotézu potvrdit. Strach či obavy z romských žáků a jejich chování má souvislost s pocitem bezpečného prostředí na škole ostatních žáků nepatřících k romské minoritě.

ZÁVĚR

Již v úvodu naší práce jsme zmínili, že společnost se potýká mimo jiné také s problémy socio-kulturními, jež pramení ze vzájemné netolerance. Je to dáno nejen určitými odlišnostmi minority, ale i celkovým přístupem majoritní společnosti k menšinové, tedy znevýhodněné společenské vrstvě obyvatel. Jak vyplynulo z teorie, školní prostředí je jedním z možných aspektů, jak určité odlišnosti nejen alespoň částečně přizpůsobit představě většinové společnosti, ale především rozvíjet vzájemnou toleranci a seznamovat nejen žáky, ale potažmo i veřejnost s romskou národnostní menšinou, aby došlo k určitému pochopení. Samozřejmě to platí i opačně. Tedy seznamovat žáky romského původu, potažmo prostřednictvím jich samých i jejich rodiny, s určitými standarty a očekáváními majoritní společnosti. Nástrojem, prostřednictvím kterého bychom mohli být schopni alespoň do určité míry ovlivnit pozitivně vztah mezi majoritní společností a romskou minoritou, je prohlubování a kladení důrazu na multikulturní výchovu (nejen v rámci školy, ale celospolečensky) a její podstatu pochopení odlišností a prosazování vzájemného respektu.

Z výsledků vyplynula skutečnost, že na romskou minoritu je pohlíženo negativně zejména díky určitému životnímu stylu, který má většinová společnost ve spojitosti s Romy všeobecně zažitý a s kterým nesouhlasí. Právě školní prostředí je možným prostředkem, jak negativní rysy životního stylu eliminovat a pozvednout úroveň vzdělání Romů. Vzdělání je totiž důležitým aspektem, který určuje postavení ve společnosti, proto tedy prostřednictvím edukačního procesu lze úroveň postavení ve společnosti pozvednout současně postupně transformovat negativní rysy životního stylu (nejen romské minority).

Co se týče samotného vlivu žáků romského původu na klima školy, je patrné, že tito žáci klima ovlivňují. Nicméně, každý účastník edukačního procesu svým způsobem toto klima ovlivňuje, nehledě na to, zdali je příslušník romského etnika či spadá do majoritní společnosti. A byť z výzkumu vyplynulo, že vliv je spíše negativní a řada žáků má obavy ze svých romských spolužáků, velká část k nim nese neutrální hledisko a valná většina se cítí, i přes přítomnost žáků romského původu, ve své škole bezpečně.

Přiblížení specifického způsobu života romské minority a jejího vývoje, boj proti lhostejnosti a stereotypům a podpora tolerance, mohou vést k věcnému pochopení této národnostní menšiny, a tedy i k zlepšení vzájemných vztahů.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ACTON, Thomas and Gary MUNDY. *Romani culture nad Gypsy identity*. Great Britain: University of Hertfordshire Press., 1999. ISBN 0-900458-76-3.
- [2] BAKOŠOVÁ, Zlatica. *Sociálna pedagogika (vybrané problémy)*. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava, 1994. ISBN 80-223-0817-X.
- [3] BALVÍN, Jaroslav. *Filozofie výchovy a metody výuky romského žáka*. Praha: Radix, 2008. ISBN 978-80-86031-83-5.
- [4] BALVÍN, Jaroslav. *Metody výuky romských žáků*. Praha: Radix, 2007. ISBN 978-80-860-31-73-6.
- [5] BALVÍN, Jaroslav. *Romové a jejich učitelé: 12. setkání Hnutí R v Květušíně 27. listopadu 1998*. Ústí nad Labem: Hnutí R, 1999. ISBN 80-902461-1-7.
- [6] BALVÍN, Jaroslav a kol. *Situation of the Roma Minority in the Czech Republic, Hungary, Poland and Slovakia*. Wrocław: Prom, 2011. ISBN 978-83-62969-01-2.
- [7] BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Brno: MSD, 2005. ISBN 80-866-3337-3.
- [8] ČÁP, Jan a Jiří, MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- [9] ČAPEK, Rober. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2742-4.
- [10] DAVIDOVÁ, Eva. *Romano drom: Cesty Romů 1945 - 1990*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1995. ISBN 80-7067-533-8.
- [11] DAVIDOVÁ, Eva. *Romano drom: Cesty Romů 1945 - 1990*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004. ISBN 80-244-0524-5.
- [12] DEMJANČUK, Nikolaj a Lucia DROTÁROVÁ. *Vzdělávání a extremismus*. Praha: EPOCH, 2005. ISBN 80-86328-83-X.
- [13] FRASER, Augus. *Cikáni*. Praha: Lidové noviny, 1998. ISBN 80-7106-212-X.

- [14] GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-010-3.
- [15] GRECMANOVÁ, Helena a kol. *Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS: Klima současné české školy*. Brno: Konvoj s r. o., 2003. ISBN 80-7203-064-5.
- [16] GULOVÁ, Lenka a Ema, ŠTĚPAŘOVÁ. *Multikulturní výchova v teorii a praxi*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2004. ISBN 80-866-3314-4.
- [17] HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.
- [18] HAVLÍNOVÁ, Miluše a kol. *Jak měnit a rozvíjet vlastní školu?*. Praha: Strom, 1994. ISBN 80-901662-2-9.
- [19] HAYESOVÁ, Nicky. *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0534-0.
- [20] HLADÍK, Jakub. *Multikulturní výchova (Socializace a integrace menšin)*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2006. ISBN 80-7318-424-9.
- [21] HRADEČNÁ, Marie a kol. *Jsme lidé jedné Země: program prevence xenofobie a rasismu*. Praha: Portál, 2013. ISBN 80-7106-212-X.
- [22] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu? Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 207. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [23] KALEJA, Martin. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2011. ISBN 978-80-262-0376-6.
- [24] KLAPILOVÁ, Světlá. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2000. ISBN 80-7067-669-8.
- [25] KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. *Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.
- [26] KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.
- [27] KWADRANS, Lukasz. *Education of the Roma in the Czech Republic, Poland and Slovakia – gap confrontation between expectations and reality – comparative research*. Wrocław: DPT Service s. c., 2011. ISBN 978-83-62969-05-0.

- [28] LIÉGEOIS, Jean-Pierre. *Rómovia, Cigáni, kočovníci*. Bratislava: Charis s r. o., 1995. ISBN 80-967380-4-6.
- [29] NAVRÁTIL, Pavel. *Romové v České republice*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717-8741-8.
- [30] NEČAS, Ctibor. *Romové v České republice včera a dnes*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0497-4.
- [31] PAVELČÍKOVÁ, Nina. *Problém vytváření romských elit v českých zemích - historie, současné možnosti a meze jejich veřejných aktivit*. s. 53-66. In BITTNEROVÁ, Dana a Miriam MORAVCOVÁ. *Etnické komunity: elity – instituce – stát*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2010. ISBN 978-80-87398-03-6.
- [32] PETLÁK, Erich. *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava: Iris, 2006. ISBN 80-89018-97-1.
- [33] PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3472-5.
- [34] PROKEŠOVÁ, Miriam. *Romové, otázky a hledání odpovědí*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2010. ISBN 978-80-7329-249-2.
- [35] PRŮCHA, Jan a kol. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.
- [36] PRŮCHA, Jan a kol. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- [37] SVĚTLÍK, Jaroslav. *Marketing školy*. Zlín: EKKA, 1996. ISBN 80-902200-8-8.
- [38] SEKÝT, Viktor. *Zamyšlení nad zvláštnostmi romských dětí vstupujících do školy*. s. 156-164. In ŠIŠKOVÁ, Tatjana. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7106-212-X.
- [39] ŠOTOLOVÁ, Eva. *Vzdělávání Romů*. Praha: Grada, 2000. ISBN 80-7169-528-9.

SEZNAM INTERNETOVÝCH ZDROJŮ

- [1] ABZ SLOVNÍK CIZÍCH SLOV. *Klima*. [online]. ©2005 - 2014. [cit. 18. 10. 2014]. Dostupné z http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/hledat?typ_hledani=prefix&cizi_slovo=klima.
- [2] EUROPA. *Koncepce romské integrace na období 2010 - 2013*. [online]. [cit. 20. 12. 2014]. Dostupné z http://ec.europa.eu/justice/discrimination/files/roma_czech_republic_strategy_cs.pdf.
- [3] EVROPSKÁ KOMISE. *Social Inclusion*. [online]. [cit. 20. 12. 2014]. Dostupné z http://ec.europa.eu/youth-policies/social-inclusion_en.htm.
- [4] INFORMACE PRO UČITELE. *Původ názvů Rom - Cikán*. [online]. [cit. 18. 10. 2014]. Dostupné z <http://www.varianty.cz/cdrom/podkapitoly/b02romove/17.pdf>.
- [5] INKLUZE. *Co je inkluzivní vzdělávání*. [online]. [cit. 20. 12. 2014]. Dostupné z <http://www.inkluze.cz/inkluzivni-vzdelavani/inkluzivni-vzdelavani>.
- [6] INKLUZIVNÍ ŠKOLA. *Klima školy*. [online]. [cit. 18. 12. 2014]. Dostupné z <http://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/klima-skoly>.
- [7] INKLUZIVNÍ ŠKOLA. *Pravidla pro zaměstnance školy*. [online]. [cit. 18. 12. 2014]. Dostupné z <http://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/pravidla-pro-zamestnance-skoly>.
- [8] MEZIKULTURNÍ DIALOG. *Zpráva o naplnění Dekády romské inkluze 2005 - 2015*. [online]. [cit. 20. 12. 2014]. Dostupné z <http://www.mezikulturnidialog.cz/res/data/010/001177.doc>.
- [9] NELEŠOVSKÁ, Alena. *Přístupy primární školy ke vzdělávání romských žáků*. [online]. [cit. 12. 12. 2014]. Dostupné z http://www.pf.ujep.cz/files/data/KPR_konferenceprispevek12.pdf.
- [10] OSOBNOSTNÍ ROZVOJ PEDAGOGA, *Vymezení pojmu integrace a inkluze ve vzdělávacím procesu*. [online]. [cit. 12. 12. 2014]. Dostupné z <http://osobnostnirozvojpedagoga.cz/moduly/m1/5-1-1-vymezeni-integrace-a-inkluze-ve-vzdelavacim-procesu.html>.

- [11] OSTRAVA. *Program sociální inkluze Ostrava*. [online]. [cit. 20. 12. 2014]. Dostupné z <http://www.ostrava.cz/cs/o-meste/aktualne/kampane/program-socialni-inkluze-ostrava-1/program-socialni-inkluze-ostrava/#1--aktu-ln---program-socialn--inkluze-byl-aktualizov-n>.
- [12] QUIP. *Jaký význam má inkluze?*. [online]. [cit. 20. 12. 2014]. Dostupné z <http://www.kvalitavpraxi.cz/zpravodajstvi/jaky-vyznam-ma-inkluze.html/>.
- [13] ROMEA. *Dekáda v roce 2010*. [online]. [cit. 20. 12. 2014]. Dostupné z <http://www.romea.cz/cz/zpravy/dekada-v-roce-2010>.
- [14] ROMOVÉ V ČESKÉ REPUBLICE. *Náboženství Romů*. [online]. ©1997 - 2014. [cit. 12. 12. 2014]. Dostupné z <http://romove.radio.cz/cz/clanek/18147>.
- [15] ROMOVÉ V ČESKÉ REPUBLICE. *Romská kultura*. [online]. ©1997 - 2014. [cit. 12. 12. 2014]. Dostupné z <http://romove.radio.cz/cz/clanek/18586>.
- [16] ROMOVÉ V ČESKÉ REPUBLICE. *Tradiční způsob života Romů na území bývalého Československa*. [online]. ©1997 - 2014. [cit. 12. 12. 2014]. Dostupné z <http://romove.radio.cz/cz/clanek/18197>.
- [17] ŠPIDLA, Vladimír. *Flexikurita v Evropě*. [online]. [cit. 20. 12. 2014]. Dostupné z http://ec.europa.eu/ceskarepublika/press/speeches/070404_cs.htm.
- [18] ŠTEIGROVÁ, Leona. *Klima školy*. [online]. [cit. 20. 12. 2014]. Dostupné z <http://www.rodicevitani.cz/pro-rodice/klima-skoly-ma-zasadni-vliv-na-to-jak-se-deti-uci/>.
- [19] VLÁDA ČR. *Dekáda romské inkluze 2005 - 2015*. [online]. [cit. 20. 12. 2014]. Dostupné z <http://www.vlada.cz/cz/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dekada-romske-inkluze/dekada-romske-inkluze-74018/>.
- [20] WALTEROVÁ, Eva. *Rozdílný význam pojmů integrace a inkluze*. [online]. [cit. 20. 12. 2014]. Dostupné z <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/SS/17243/ROZDILNY-VYZNAM-POJMU-INTEGRACE-A-INKLUZE.html/>.
- [21] WIKIPEDIE. *Rasismus*. [online]. [cit. 8. 12. 2014]. Dostupné z <http://cs.wikipedia.org/wiki/Rasismus>.

SEZNAM ČLÁNKŮ

- [1] JANKŮ, Kateřina. Sociální studia. *Romové a jiní „téměř Češi“*. Brno, 2003. č. 10, s. 115-129. Dostupné z <http://socstudia.fss.muni.cz/dokumenty/080305104604.pdf>.
- [2] MAREŠ, Petr a Tomáš, SIROVÁTKA. Sociální vyloučení (exkluze) a sociální začleňování (inkluze). *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*. Praha, 2008 roč. 44, č. 2, s. 113-138. ISSN 0038-0288.
- [3] RABUŠIC, Ladislav. Sociální studia. *Koho Češi nechtějí?*. Brno, 2000. č. 5, s. 63-81. Dostupné z <http://socstudia.fss.muni.cz/dokumenty/080404095423.pdf>.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

A KOL. A kolektiv

APOD. A podobně

ATD. A tak dále

ET AL. A kolektiv

CIT. Citováno

ČR Česká republika

NAPŘ. Například

POZN. Poznámka

S. Strana

ZŠ Základní škola

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Diagram jednotlivých součástí klimatu školy	36
Obrázek 2: Graf vztahu majority k minoritě	57
Obrázek 3: Graf osobního vztahu	58
Obrázek 4: Graf vztahu žáků k minoritě dle pedagogů	59
Obrázek 5: Graf představy kamarádství žáků s příslušníky romské minority	60
Obrázek 6: Graf specifických odlišností	61
Obrázek 7: Graf nejvíce sympatického atributu	63
Obrázek 8: Graf negativního atributu	64
Obrázek 9: Zkušenosti pedagogů s romskými žáky	65
Obrázek 10: Graf kamarádství žáků s romskými spolužáky	66
Obrázek 11: Graf odlišnosti v chování pedagogů vůči romským žákům	67
Obrázek 12: Graf chování pedagogů vůči romským žákům	68
Obrázek 13: Graf vlivu romských žáků na klima školy	69
Obrázek 14: Graf vztahů mezi žáky dle pedagogů	70
Obrázek 15: Graf názorů žáků na školu bez romských spolužáků	71
Obrázek 16: Graf pocitu strachu žáků z romských spolužáků	72
Obrázek 17: Graf pocitu bezpečného prostředí dle žáků	72

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Vztah majority k minoritě dle pedagogů	56
Tabulka 2: Vztah majority k minoritě dle žáků	56
Tabulka 3: Osobní vztah pedagogů k minoritě	57
Tabulka 4: Osobní vztah žáků k minoritě	57
Tabulka 5: Vztah žáků k minoritě dle pedagogů	58
Tabulka 6: Představa kamarádství žáků s příslušníky romské minority	59
Tabulka 7: Specifická odlišnost dle pedagogů	60
Tabulka 8: Specifická odlišnost dle žáků	61
Tabulka 9: Nejvíce sympatický atribut dle pedagogů	62
Tabulka 10: Nejvíce sympatický atribut dle žáků	62
Tabulka 11: Negativní atribut dle pedagogů	63
Tabulka 12: Negativní atribut dle žáků	63
Tabulka 13: Výskyt žáků na ZŠ z pohledu pedagogů	65
Tabulka 14: Zkušenost pedagogů s romskými žáky	65
Tabulka 15: Výskyt romských žáků na ZŠ z pohledu žáků	66
Tabulka 16: Kamarádství žáků s romskými spolužáky	66
Tabulka 17: Odlišnost v chování pedagogů vůči romským žákům dle pedagogů	67
Tabulka 18: Odlišnost v chování pedagogů vůči romským žákům dle žáků	67
Tabulka 19: Chování pedagogů vůči romským žákům dle pedagogů	68
Tabulka 20: Chování pedagogů vůči romským žákům dle žáků	68
Tabulka 21: Vliv romských žáků na klima školy dle pedagogů	69
Tabulka 22: Vliv romských žáků na klima školy dle žáků	69
Tabulka 23: Vztahy mezi žáky dle pedagogů	70
Tabulka 24: Názor ostatních žáků na školu bez romských žáků	70

Tabulka 25: Pocit strachu ostatních žáků z romských žáků dle pedagogů	71
Tabulka 26: Pocit strachu ostatních žáků z romských žáků	71
Tabulka 27: Pocit bezpečného prostředí dle žáků	72
Tabulka 28: Rozdíly ve vnímání minority	73
Tabulka 29: Souvislost mezi vnímáním romské minority a negativním atributem	74
Tabulka 30: Vliv žáků romské minority na klima školy	76
Tabulka 31: Souvislost mezi chováním pedagogů a vztahy mezi žáky	77
Tabulka 32: Souvislost mezi obavami a pocitem bezpečí	78

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník určený pedagogickým pracovníkům ZŠ

Příloha P II: Dotazník určený žákům ZŠ

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK URČENÝ PEDAGOGICKÝM PRACOVNÍKŮM ZŠ

Vážené kolegyně, vážení kolegové,

ráda bych Vás tímto požádala o vyplnění tohoto stručného anonymního dotazníku k praktické části mé diplomové práce na téma Inkluze romské minority a klima školy v sociálně pedagogických souvislostech. Získaná data budou sloužit pouze pro mé studijní potřeby. V jednotlivých uzavřených otázkách zaškrtněte pouze jednu variantu.

Za Vaši ochotu a čas velmi děkuji

Simona Holubová

1. Jaký vztah podle Vás zaujímá majoritní česká společnost vůči příslušníkům romské národnostní menšiny?

- a) jednoznačně pozitivní
- b) spíše pozitivní
- c) neutrální
- d) spíše negativní
- e) jednoznačně negativní

2. Jak hodnotíte svůj osobní vztah k příslušníkům romské národnostní menšiny?

- a) jednoznačně pozitivní
- b) spíše pozitivní
- c) neutrální
- d) spíše negativní
- e) jednoznačně negativní

3. Jaký vztah podle Vás zaujmají vůči Romům Vaši žáci?

- a) jednoznačně pozitivní
- b) spíše pozitivní

- c) neutrální
- d) spíše negativní
- e) jednoznačně negativní

4. Když se řekne „Romové“, co Vás jako první specifická odlišnost napadne?

- a) fyzický vzhled
- b) kulturní tradice a zvyky
- c) jazyk
- d) životní styl
- e) hodnoty (to, co ve svém životě upřednostňují – např. zaměření na rodinu apod.)
- f) jiné
- g) nic
- h) nevím, na to nemohu odpovědět

5. Na Romech se mi zpravidla jeví nejvíce sympatické:

- a) fyzický vzhled
- b) kulturní tradice a zvyky
- c) jazyk
- d) životní styl
- e) hodnoty (to, co ve svém životě upřednostňují – např. zaměření na rodinu apod.)
- f) jiné
- g) nic
- h) nevím, na to nemohu odpovědět

6. Na Romech mi zpravidla nejvíce vadí:

- a) fyzický vzhled
- b) kulturní tradice a zvyky
- c) jazyk
- d) životní styl
- e) hodnoty (to, co ve svém životě upřednostňují – např. zaměření na rodinu apod.)
- f) jiné
- g) nic
- h) nevím, na to nemohu odpovědět

7. Setkáváte se s žáky romského původu?

- a) Ano
- b) Ne

8. Pokud ano, Vaše zkušenost s romskými žáky je:

- f) jednoznačně pozitivní
- g) spíše pozitivní
- h) neutrální
- i) spíše negativní
- j) jednoznačně negativní

9. Máte pocit, že se pedagogové chovají odlišně vůči žákům romského původu?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne
- e) nevím

10. Chování pedagogů vůči romským žákům je podle Vás:

- a) jednoznačně pozitivní
- b) spíše pozitivní
- c) neutrální
- d) spíše negativní
- e) jednoznačně negativní

11. Myslíte si, že žáci romského původu klima školy ovlivňují:

- a) jednoznačně pozitivně
- b) spíše pozitivně
- c) neutrálně
- d) spíše negativně
- e) jednoznačně negativně

12. Vztahy mezi žáky majoritní společnosti a žáky romského původu jsou podle Vás:

- a) jednoznačně pozitivní
- b) spíše pozitivní
- c) neutrální
- d) spíše negativní
- e) jednoznačně negativní

13. Mají ostatní žáci podle Vás strach či obavy z chování žáků romského původu?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne
- e) nevím

PŘÍLOHA P II: DOTAZNÍK URČENÝ ŽÁKŮM ZŠ

Milé zákyně, milí žáci,

ráda bych vás tímto požádala o vyplnění tohoto stručného anonymního a dobrovolného dotazníku k praktické části mé diplomové práce na téma Inkluze romské minority a klima školy v sociálně pedagogických souvislostech. Získaná data budou sloužit pouze k mým studijním potřebám. V jednotlivých uzavřených otázkách zaškrtněte pouze jednu variantu.

Za vaši ochotu a čas velmi děkuji

Simona Holubová

Dotazník lze vyplnit i na webové adrese:

<https://www.vyplnto.cz/databaze-dotazniku/inkluzе-romske-minority/>

1. Vztah Čechů a Romů je podle tebe:

- f) jednoznačně pozitivní
- g) spíše pozitivní
- h) neutrální
- i) spíše negativní
- j) jednoznačně negativní

2. Tvůj vlastní vztah k lidem romského původu je:

- f) jednoznačně pozitivní
- g) spíše pozitivní
- h) neutrální
- i) spíše negativní
- j) jednoznačně negativní

3. Umiš si představit člověka romského původu jako kamaráda?

- a) ano
- b) spíše ano

- c) spíše ne
- d) ne
- e) nevím

4. V čem se Romové odlišují od Čechů?

- i) fyzický vzhled
- j) kulturní tradice a zvyky
- k) jazyk
- l) životní styl
- m) hodnoty (to, co ve svém životě upřednostňují – např. zaměření na rodinu apod.)
- n) jiné
- o) v ničem
- p) nevím, na to nemohu odpovědět

5. Na Romech se mi nejvíce líbí:

- i) fyzický vzhled
- j) kulturní tradice a zvyky
- k) jazyk
- l) životní styl
- m) hodnoty (to, co ve svém životě upřednostňují – např. zaměření na rodinu apod.)
- n) jiné
- o) nic
- p) nevím, na to nemohu odpovědět

6. Na Romech mi nejvíce vadí:

- i) fyzický vzhled
- j) kulturní tradice a zvyky
- k) jazyk
- l) životní styl
- m) hodnoty (to, co ve svém životě upřednostňují – např. zaměření na rodinu apod.)
- n) jiné
- o) nic
- p) nevím, na to nemohu odpovědět

7. Jsou na tvé škole žáci romského původu?:

- a) ano
- b) ne

8. Pokud ano, kamarádíš se s některým?

- f) ano
- g) spíše ano
- h) spíše ne
- i) ne

9. Myslíš si, že se učitelé chovají k romským žákům jinak?:

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne
- e) nevím

10. Chování učitelů k romským žákům je podle Tebe:

- f) jednoznačně pozitivní
- g) spíše pozitivní
- h) neutrální
- i) spíše negativní
- j) jednoznačně negativní

11. Myslíš si, že spolužáci romského původu ovlivňují školu:

- f) jednoznačně pozitivně
- g) spíše pozitivně
- h) neutrálně
- i) spíše negativně
- j) jednoznačně negativně

12. Myslíš si, že by ve škole bylo lépe bez žáků romského původu?

- f) ano
- g) spíše ano

- h) spíše ne
- i) ne
- j) nevím

13. Máš strach či obavy z chování romských žáků?

- k) ano
- l) spíše ano
- m) spíše ne
- n) ne
- o) nevím

14. Cítíš se ve škole jako v bezpečném prostředí?

- a) ano
- b) ne