

POSTOJE ROMSKÝCH DĚTÍ ZE SOCIOKULTURNĚ ZNEVÝHODNĚNÉHO PROSTŘEDÍ KE VZDĚLÁVÁNÍ

Bc. Petr Lukáš

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. Petr Lukáš**
Osobní číslo: **H120065**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Postoje romských dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí ke vzdělávání**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek vztahujících se k edukaci Romů, sociální psychologii a školnímu vzdělávání.

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.

DAŇO, Juraj a Magdaléna ĎURIČEKOVÁ. Cesty k vzdelanosti Rómov. Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta humanitných a prírodných vied. Prešov, 2004. ISBN 80-8068-281-X.

NEČAS, Ctibor. Romové v České republice včera a dnes. 5., dopl. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0497-4.

ŘÍČAN, Pavel. S Romy žít budeme – jde o to jak. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-250-5.

VÁGNEROVÁ, Marie. Školní poradenská psychologie pro pedagogy. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4.

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce:

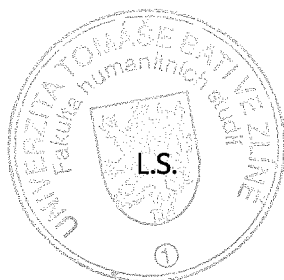
7. ledna 2015

Termín odevzdání diplomové práce:

17. dubna 2015

Ve Zlíně dne 7. ledna 2015


doc. Ing. Anežka Lengálová, 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 15. 4. 2015


.....

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 vzdělávacího 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 přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá problematikou vzdělávání romských dětí a jejich postoji k němu. Teoretická část popisuje důležité historické události ve výchově a vzdělávání romského etnika, analyzuje primární socializační prostředí dítěte a zmiňuje specifika výchovy v něm. Dále se zabývá romským dítětem, jeho odlišnostmi a znevýhodněními ve vzdělávacím procesu a neopomíjí zmínit působení školy, v němž se tento proces odehrává. Závěr teorie nabízí možná řešení ke zlepšení stávající situace ve vzdělávání Romů. Praktickou část tvoří kvantitativní výzkum postavený na dotazníkovém šetření. Hlavním cílem výzkumu je zjistit postoje romských dětí žijících v segregovaném „tradičním“ romském společenství ke vzdělávání a aspektům s ním souvisejícím.

Klíčová slova: Romské dítě, rodina, učitel, škola, výchova, vzdělávání

ABSTRACT

This thesis deals with the education of Roma children and their attitudes toward themselves. The theoretical part describes important historical events in educational upbringing and education of Roma ethnicity, analyzes the primary socialization environments and mentions some children specifics of education in it. It also deals with the Roma child, his differences and disadvantages in the educational process and does not omit the operation of schools where this process takes place. In the last part the theory provides possible solutions to improve the situation of state involvement, in Roma education. The practical part consist of the quantitative research based on questionnaire survey. The main objective of the research is to determine the position of Roma children living in segregated traditional Roma community education aspects related to it.

Keywords: Roma child, family, teacher, school, upbringing, education

Na tomto místě bych rád poděkoval panu Mgr. Jakubu Hladíkovi, Ph.D. za jeho ochotný přístup při vedení mé diplomové práce a podnětné rady v průběhu zpracování. Můj dík patří také Milanu Kroštěnovi a Ivanu Kroštěnovi za pomoc při realizaci výzkumu a mé rodině za trpělivost a podporu při studiu.

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

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 HISTORIE VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÉHO ETNIKA	13
1.1 PŮVOD ROMSKÉHO ETNIKA.....	14
1.2 KOČOVNÍ ŘEMESLNÍCI A TULÁCI VE STŘEDOVĚKÉ EVROPĚ.....	14
1.3 OD NÁSILNÉ ASIMILACE K DOBROVOLNÉMU USAZOVÁNÍ.....	16
1.4. VZDĚLÁVÁNÍ ROMŮ ZA PRVNÍ REPUBLIKY	18
1.4.1 Romové za 2. světové války v Česku a na Slovensku.....	20
1.5 ASIMILAČNÍ POLITIKA A VZDĚLÁVÁNÍ ROMŮ ZA SOCIALISMU.....	21
1.6 VZDĚLÁVÁNÍ ROMŮ PO ROCE 1989	24
2 ŽIVOT A VÝCHOVA V ROMSKÝCH RODINÁCH A JEJICH SPOLEČENSTVÍ	27
2.1 ROMSKÉ SPOLEČENSTVÍ.....	27
2.2 ROMSKÁ RODINA.....	29
2.2.1 Romská nukleární rodina	29
2.2.2 Výchova dětí v romské rodině.....	31
2.3 ROMSKÉ DÍTĚ	33
3 VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÝCH DĚTÍ	35
3.1 ROMSKÉ DÍTĚ VE ŠKOLE	35
3.2 VZTAH ROMŮ KE ŠKOLE, VZDĚLÁVÁNÍ A UČITELŮM.....	38
3.3 SOCIOKULTURNÍ SPECIFIKA NEGATIVNĚ OVLIVŇUJÍCÍ VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÝCH DĚTÍ	39
3.3.1 Jazyk.....	40
3.4 VÝCHOVNÉ NEDOSTATKY TRADIČNÍ ŠKOLY.....	41
4 ZPŮSOBY K ZEFEKTIVNĚNÍ VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÝCH DĚTÍ	43
4.1 ŠKOLA	44
4.1.1 Multikulturní výchova ve škole.....	44
4.2 UČITEL	45
4.2.1 Etické principy práce učitele romských dětí.....	46
4.2.2 Učitel ve vztahu k romským žákům	46
4.2.3 Práce s rodinou	47
4.3 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	48
4.3.1 Přípravné třídy	48
4.3.2 Mateřské školy	49
4.4 VÝUKA V ROMSKÉM JAZYKU	50
4.5 POMOCNÍ PEDAGOGIČTÍ A SOCIÁLNÍ PRACOVNÍCI	50
4.5.1 Asistent pedagoga	50

4.5.2	Romský asistent.....	51
4.5.3	Sociální pracovník.....	51
4.6	VOLNOČASOVÉ AKTIVITY	52
II	PRAKTICKÁ ČÁST	54
5	PŘÍPRAVA VÝZKUMU	55
5.1	STANOVENÍ VÝZKUMNÉHO CÍLE A VÝZKUMNÝCH OTÁZEK	55
5.2	METODA VÝZKUMU	56
5.2.1	Skladba dotazníku	57
5.2.2	Způsob zpracování dat	61
5.3	CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU A VÝZKUMNÉHO PROSTŘEDÍ	61
5.3.1	Výzkumný vzorek	61
5.3.2	Výzkumné prostředí	61
6	VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU A INTERPRETACE DAT.....	63
6.1	VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	63
6.2	INTERPRETACE DAT A SHRUTÍ.....	82
	ZÁVĚR	88
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	91
	SEZNAM OBRÁZKŮ	96
	SEZNAM GRAFŮ	102
	SEZNAM PŘÍLOH.....	103

ÚVOD

Ve své diplomové práci se zabývám problematikou vzdělávání romských dětí a jejich postoji k němu. Touto diplomovou prací navazuji na svou bakalářskou práci, kde jsem se zabýval postoji segregovaných Romů k integraci do majoritní společnosti. Důvodem, proč se zabývám romskou problematikou a především samotnými Romy žijícími odloučeně od nás, majoritní společnosti, je především snaha o hlubší porozumění lidí, kteří žijí vedle nás, nikoliv (bohužel) s námi. Nejde však pouze jen o ně, neboť s rostoucím vhladem do problematiky Romů a jich samotných roste i vhlad do mě samotného, naší společnosti a kultury. Poznáváním jich samotných tedy poznávám více sám sebe a své okolí.

Teoretická část se skládá ze čtyř kapitol, které mají za cíl dát hlubší vhlad do historie Romů, jejich tradičnímu společenství, sociální struktury a výchovy v něm, dále do vzdělávání romských dětí a problémů s nimi souvisejícími a nakonec možná řešení, která by vedla k zlepšení situace romských dětí ve vzdělávání.

V první kapitole se zabývám výchovou a vzděláváním romského etnika v historickém kontextu a zmiňuji důležité události, které je ovlivnily. Popisuji život Romů v jejich pravlasti a kočovný způsob života ve středověké Evropě se všemi jeho těžkostmi, jež významně pronikly do kolektivního vědomí romského etnika. Dále popisuji neúspěšné, „dobře míněné“ snahy osvícenských panovníků k asimilaci Romů na našem území. Poměrně rozsáhleji se zmiňuji o stavu a vzdělávání Romů za první republiky, kdy pozvolna přicházely změny k lepšímu. Největší prostor je dán výchově a vzdělávání Romů za socialismu, kdy ani čtyři desetiletí snahy státu nenapomohly zlepšit jejich situaci ve vzdělávání. Závěr kapitoly zmiňuje situaci Romů po sametové revoluci až do současnosti. Druhá kapitola popisuje romské společenství, jeho strukturu a rysy, které mají vliv na každodenní život jednotlivce v něm. Ačkoliv vliv komunity je v životě Romů velmi výrazný, nejvýznamnější sociální skupinou pro každého jednotlivce je rodina. Z tohoto důvodu je jí dán největší prostor v kapitole. Při charakteristice rodiny neopomím zmínit postavení jednotlivců, jejich rolí a specifik, která se uplatňují ve výchově dětí. Cílem této kapitoly je hlouběji proniknout do sociálního prostředí, do něhož se romské dítě rodí, vyrůstá v něm a stává se člověkem.

Třetí kapitola pojednává o romském dítěti, které vstupuje a ocitá se ve škole a vzdělávacím procesu. Škola je nejen místem, kde dítě získává znalosti a dovednosti, ale je také

významným socializačním činitelem, kde probíhá vzdělávací proces dítěte. K tomu, aby byl tento proces co nejvíce úspěšný, je nutná dobrá spolupráce rodiny se školou. Spolupráce však není vždy taková, jakou ji očekáváme, to zvláště platí o romském etniku, zejména rodičích, kteří většinou nemají na školu dobré vzpomínky. Z tohoto důvodu popisují postoje Romů ke škole, vzdělávání a učitelům, neboť jsou velmi důležité k pochopení a spolupráci nejen s rodiči, ale také s dětmi. Dále se zaměřuji na specifika Romů, která vyplývají z jejich sociokulturních odlišností, neboť určují to, jak se dítě ve škole chová, učí a prožívá celkově vzdělávací proces. V závěru kapitoly zmiňuji nedostatky školy, které mají často také svůj díl na neúspěšnosti romských žáků ve vzdělávacím procesu.

V poslední kapitole teoretické části se věnuji možným způsobům a postupům, které by mohly zefektivnit vzdělávání romských dětí. Cílem je zmínit především ty, které hrají nejvýznamnější roli v úspěšnosti romských dětí na základní škole, neboť pokud budou úspěšnými v primárním vzdělávání, je velmi pravděpodobné, že romské dítě bude pokračovat i v dalším vzdělávání po základní škole a tím se jeho šance na plnohodnotnou integraci mnohonásobně zvýší. K tomu, aby bylo dítě úspěšné, je nezbytné vytvořit mu co nejvhodnější podmínky v místě, kde se odehrává proces vzdělávání, a tím je škola. Z tohoto důvodu se zaobírám školou a jejího nezbytného přístupu k romským dětem. Nejdůležitějším činitelem je osobnost učitele, proto považuji za nezbytné zaměřit se na jeho roli a působení k romskému dítěti. Není to ale jen učitel, kdo může a má mít pozitivní vliv na dítě. Jsou to také pomocní pedagogičtí a sociální pracovníci, proto je zde nemohu opomenout. Dále se zabývám nutností předškolního vzdělávání ve studijní dráze romských dětí, protože jejich absence má velký podíl na jejich neúspěšnosti. V závěru kapitoly zmiňuji nezbytnost volnočasových aktivit a poukazuji na některé zajímavé poznatky k jejich uplatňování.

V praktické části se budu zabývat realizací kvantitativního výzkumu formou dotazníku. Hlavním cílem je zjistit, jaké postoje mají romské děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí ke vzdělávání a jeho vybraným aspektům, konkrétně ke škole, školnímu prostředí, k učitelům, ke studijním aspiracím, postojům k sobě jakožto k objektu vzdělávání a hodnotě vzdělávání.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 HISTORIE VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÉHO ETNIKA

Tato kapitola se zabývá výchovou a vzděláváním romského etnika v historickém kontextu. Na začátku krátce zmiňují život Romů v jejich pravlasti a odchodu z ní do evropských zemí, kde většina z nich po dlouhá staletí při kočovném způsobu života, poskytovala své řemeslné práce a zábavu usazeným obyvatelům. Ne vždy a všemi byl tento způsob života tolerován, ať už z důvodu strachu v těžkých časech ohrožení nebo újmy místních obyvatel, často bylo k Romům přistupováno s odstupem, opovržením a vedlo až k jejich vyhošťování z území států (království) a pronásledování. Tato zmiňovaná historická etapa negativní zkušenosti s majoritou se význačně podepsala na kolektivním vědomí romského etnika. Ani „dobře míněné“ změny v postojích vládařů k Romům v podobě násilné asimilace nezměnily postoje Romů k lepšímu, ba spíše naopak. Poměrně rozsáhleji se věnují vzdělávání Romů na počátku 20. století a za první republiky, kdy přicházely změny k lepšímu, které ale byly zmařeny druhou světovou válkou, která byla pro všechny Romy tragickým a extrémně náročným obdobím. Velký prostor je věnován výchově a vzdělávání Romů za socialismu, kdy ani čtyři dekády v socialistickém Československu nepomohly k významnější emancipaci Romů ve vzdělávání. Závěr kapitoly zmiňuje situaci Romů ve vzdělávání po roku 1989 do současné situace.

Ačkoliv se často opomíjí význam historického vývoje romské komunity, podle Balvína (2004, s. 82) je to je jednou z podstatných podmínek, která ovlivňuje časově i teritoriálně proces výchovy a vzdělání romského žáka ve škole. Výchova a vzdělání jsou determinovány i historicky. Předchozí vývoj vztahů k Romům a historický vývoj jejich situace je součástí celkových dějin společnosti. Romské dítě - žák je průsečíkem mnoha faktorů, z nichž historický handicap hraje svoji roli.

1.1 Původ romského etnika

O tom, kdo byli Romové na půdě dnešní Indie, se vyhranily dva různé názory. Jeden tradovaný mezi neromskými „romisty“, že Romové patřili k nejnižším kastám, eventuálně, že byli vyvrženci. Druhý, zastávající mnoho romských romistů, že Romové patřili k nejvyšším stavům. Ať to bylo tak či onak, je třeba brát v potaz obrovské časové rozpětí indické historie, ve kterém se status jednotlivých etnik, skupin a kast měnil. (Hübschmanová, 2000, s. 23)

Podle Nečase (2002, s. 10) předkové dnešních Romů patřili s největší pravděpodobností k původnímu obyvatelstvu Indie, které bylo někdy v polovině 2. tisíciletí př. n. l. buď vytlačeno do těžko přístupných a okrajových oblastí nebo podmaněno a včleněno do složitého sociálního systému.

Romové, jejichž předpokládaný státní útvar zanikl pod náporom árijských dobyvatelů a z podrobených populačních skupin vznikaly kasty, připomínající svou existencí život pozdějších Romů. **Členové domských kast (předků dnešních Romů) se živil kovářstvím, kotlářstvím, obchodem, podvodem a krádeží dobytka, uklízením a odstraňováním nečistot, hudbou, tančením a kejklířskými činnostmi, potulkou a žebrotou.** Důvodů k migraci předků Romů mohlo být několik. Tíživé sociální postavení, omezující monoprofesnost a její důsledky, ale také obavy z období dešťů a následných hladomorů přiměly předky Romů k migraci. (Nečas, 2002, s. 11-12)

Odchod neprobíhal najednou, ale uskutečnil se v průběhu dlouhých časových údobí, v několika migračních vlnách. Jedna z nich vedla přes Blízký Východ do jihovýchodní až střední Evropy, druhý proud pronikal přes Egypt a severní Afriku do Španělska. Na jejich dlouhé cestě se zastavili v Persii, Egyptu, Malé Asii a také v Řecku, kde o nich zprávy mluví jako o potulných kotlářích, hudebnících, kejklířích a provazolezcích. (Davidová, 1995, s. 14)

1.2 Kočovní řemeslníci a tuláci ve středověké Evropě

Romové vstupovali na českou půdu v menších i větších skupinách pravděpodobně už koncem 14. století a s jistotou na začátku 15. století. Zastavovali se pouze ke krátkému a přechodnému pobytu, protože se neustále přemísťovali po svých nekonečných kočovných trasách. Odměnu si zajišťovali výměnou za výsledky svých řemeslných dovedností

a příležitostné práce nebo poskytováním různých druhů zábavy a „mámení“, jako bylo předpovídání budoucnosti a černá magie. Tyto zdroje doplňovaly často také žebrotou, příležitostnými krádežemi a jinými formami příživnictví. (Nečas, 2000, s. 33)

Romové neusilovali o včlenění do socioekonomické struktury středověké společnosti, a i kdyby tak chtěli učinit, nenašli by zemi, která by jim poskytla útočiště natrvalo, kde by se mohli usadit. Setrvali tedy bez domova, žili ze dne na den a pohybovali se z jednoho místa na druhé do okamžiku, do kterého byla okolní společnost ochotna tuto jejich životní výjimku nadále akceptovat. (Nečas, 2002, s. 22)

Zpočátku se kočovní Romové pohybovali ve Svaté říši římské a zemích západní Evropy bez jakýchkoliv obtíží, nikdo je odtud zpočátku nevyháněl, naopak dostávalo se jim štědrého a shovívavého přijetí, obdivu a úcty. (Nečas, 2002, s. 21)

Známky odstupu a odmítání romských kočovníků se začaly objevovat až několik desítek let po jejich příchodu. Pomalu docházelo k prvním tenzím a v důsledku nich i k obecným protiromským opatřením. Jednotlivé evropské země postupně kočovné Romy vyhošťovaly, aniž by se někdo ptal, kam vlastně měli vyhoštěnci odejít, ani zda jim bude umožněn přechod hranic a vstup na vykázané cizí území. Postupně se Romové dostávali do konfliktu, jimiž pak vzájemné vztahy s okolním obyvatelstvem hořkly a postupně se ochlazovaly. (Nečas, 2002, s. 22-23)

Nejenže byli Romové z mnoha zemí vypovídáni, ale také často mučeni, zabíjeni a využíváni k nuceným pracím. Někdy byly pořádány hony na Romy a zabít je bylo beztrestné, jindy byli postihováni pouze potulní Romové dopouštějící se krádeží. V Čechách a na Moravě byla perzekuce Romů většinou mírnější, a proto sem Romové často prchali z okolních zemí. Navzdory perzekučním výnosům obyvatelstvo často přítomnost Romů ochotně akceptovalo zčásti ze soucitu a solidarity a zčásti proto, že dovedli být užiteční svým zbožím a službami nebo zajímaví jako zákazníci. (Říčan, 1998, s. 15)

Daniel (1994, s. 45-49) zmiňuje, že oproti nepřívětivé západní a střední Evropě bylo pro Romy Uherské království po staletí téměř jejich zaslíbenou domovinou. Romové zde byli začleňováni do hospodářských a sociálních poměrů pozdního středověku mnohem dříve, jak dokládají prameny ze 14. století. Z historických zpráv vyplývá, že Romové na Balkáně velmi dobře zdomácněli. Například v Srbsku jsou doloženy zprávy o hospodářském a sociálním vývoji Romů již ze 14. století.

K usedlému způsobu života na našem území začaly přecházet romské velkorodiny, které se v duchu pradávného kastovního dělení věnovaly jediné profesi, převážně šlo o práci s kovy a zřídka i provozování a poskytování různých druhů zábavy, zejména hudební činnosti. Kováři, muzikanti a další nabízeli své produkty a služby nejprve po malých kočovnických okruzích a postupně se usazovali. Nutno dodat, že počátek tohoto procesu nelze přesně určit, každopádně však nastával vždy dříve, než se o něm objevily první zprávy v historické dokumentaci. (Nečas, 2000, s. 38)

Výchova a vzdělávání romských dětí tehdy neprobíhalo systematicky a plánovitě, ale všemu potřebnému se děti učily tím, že se účastnily veškerého denního života dospělých. Od útlého věku se musely podílet na zajišťování potravy a dalších sebezáchovných aktivitách. **Pohádky byly velkou školou pro malé děti,** neboť právě díky nim se dozvídaly životní moudra dospělých a vstřebali do sebe a etické normy skupiny. (Horváthová, 2002, s. 29)

Na své budoucí povolání se vzdělávaly v rodinném prostředí, v příbuzenstvu a v té profesi, kterou po svém otci jednou zdědí. Kovářské děti od pěti let dmýchaly měchy a v osmi letech chlapečci bušili do železa a z hudebnických rodin za sebou už od čtyř let tahaly housličky a od čtrnácti už byly plnoprávními členy kapely a nepotřebovaly k tomu umět noty, ani číst či psát. (Hübschmannová, 1998, s. 38)

1.3 Od násilné asimilace k dobrovolnému usazování

Přestože pronásledování Romů pokračovalo i v 18. století, zároveň se postupně prosazovaly snahy vzít Romy oficiálně na vědomí a začlenit je do společnosti. (Říčan, 1998, s. 15)

S příchodem osvěcenské panovnice **Marie Terezie** přišly také na změny v názorech na Romy a přístupu k nim. Za její vlády roku 1763, byly zrušeny hrdelní soudy, čímž i po právní stránce bylo odstraněno fyzické pronásledování Romů. (Daniel, 1994, s. 95)

Marie Terezie se snažila asimilovat Romy především v Uhrách, dekretem vydaným v roce 1767, který Romům zakazoval mluvit romsky, nosit romský oděv, mít vajdy a rychtáře, žít pod širým nebem nebo ve stanech a pohybovat se bez cestovních pasů. Nesezdaným párům se měly jejich děti násilně odnímat a předávat do neromských rodin, kde měla být zaručena jejich výchova k řemeslné nebo zemědělské práci. Chlapci starší 16 let měli být podle tělesné způsobilosti odvedeni k vojsku, nebo dáváni do učení. Od roku 1773 měli dostávat

povolení ke sňatku jen ti Romové, kteří byli schopni uživit svou budoucí rodinu a odňaté děti měly být svěřeny do výchovy tak, aby se zamezilo jejich styku s rodiči, příbuznými a romskou komunitou. (Nečas, 1997, s. 31)

V asimilační politice pokračoval i syn Marie Terezie **Josef II.** Na jeho rozhodnutí z roku 1784 měly být rodiny moravských Romů rozděleny vždy po jedné zprvu do dvaceti, později do deseti obcí na majetku náboženského fondu. V domcích postavených na náklady některých velkostatků přečkali příslušníci kočovných a potulných rodin obvykle přes první zimu a potom je opouštěli. Pokud byli vypátráni a dopadeni, byli nuceni vrátit se postrkem na místo svého původního určení. Po opakujících se navracení to vedlo na několika místech k úspěšným výsledkům. Někteří Romové se ovšem stávali usedlíky z vlastního rozhodnutí. (Nečas, 2000, 39)

O jejich vzdělání a řádné církevní sňatky měli dbát kněží. (Řičan, 1998, s. 15)

Byla to Katolická církev, která se významnou měrou zapojovala do společenských reforem týkajících se Romů v oblasti školské. **Církevní úřady měly na starost školní výchovu romských dětí.** Často právě díky vlivu autorit se podařilo překazit potulování romských dětí, které začaly chodit do školy. Kněží a učitelé vykonali na poli výchovy romských dětí velký kus záslužné práce. (Daniel, 1994, s. 111)

Nečas (2008, s. 78) podotýká, že navzdory povinné školní docházce své děti romští rodiče neposílali do školy, protože při kočovném způsobu života jim bylo vzdělání málo platné a nepřinášelo jejich životu viditelnější užitek. **Školu vnímali jenom jako nutné zlo nebo v ní viděli represivní instituci, a to u nich vytvářelo nedůvěřivý až nepřátelský vztah i k pedagogické veřejnosti a ke školským úřadům.** Otázce vzdělávání romských dětí se dostávalo pozornosti od přelomu 19. a 20. století, kdy se o ni nezajímala pouze administrativa, ale i ojedinělé rodiny z některých romských osad si začaly uvědomovat její důležitost.

V roce 1900 doporučilo vídeňské ministerstvo vnitra, aby jednotlivé obce, kde měli Romové domovské právo, zaměstnávali rodiče k veřejným pracím, zejména při stavbách silnic a jejich děti měly pravidelně a nepřerušovaně navštěvovat školy. Přestože byl vyvíjen na Romy tlak ze strany úřadů, k usazení se a zařazení se do společnosti, i skrze klíčové vzdělání, často nedocházelo k naplnění očekávaných představ. Pravděpodobně za to mohla tehdejší společenská situace, jež Romům nedovolovala větší emancipaci. (Nečas, 1997, s. 42)

Podle Nečase (2002, s. 43) **v životě Romů nebylo vzdělání rozhodujícím faktorem, poněvadž v podmínkách diskriminovaného postavení se mohlo jenom málokdy uplatnit a využít.** Celková situace zůstávala na tomto poli krajně neutěšená. Mezi dospělými panovala úplná negramotnost a velmi nízkou úroveň měla znalost čtení a psaní také v mladých věkových skupinách. Podle statistického šetření z let 1909-1910 polovina rodičů neposílala své děti do školy vůbec a druhá polovina velmi nepravidelně. Pouze výjimečně se dbalo v některých rodinách o lepší docházku dětí do školy.

1.4. Vzdělávání Romů za první republiky

Přestože ani na počátku první Československé republiky nebyl problém vzdělávání dětí z romských osad vyřešen, pomalu přicházely pozitivní změny, které pomohly k pozvolným změnám k lepšímu.

Dopis Jana Daniela zasláný v roce 1923 prezidentu Masarykovi se stal jedním z podnětů, které vedly k otevření první „cikánské školy“ v roce 1926 v Užhorodě na Podkarpatské Rusi. Postupem času vznikaly další školy. Nevýhodou těchto škol byla segregace romských dětí a nemožnost navazovat přirozené kontakty s ostatními dětmi. (Horváthová, 2002, s. 40)

Za první republiky začali Romové studovat i na středních a vysokých školách. Svatobořický Tomáš Holomek studoval na reálném gymnáziu ve Strážnici a poté absolvoval Právnickou fakultu Univerzity Karlovy. Oslavanský Antonín Daniel studoval na reálném gymnáziu v Tišnově a posléze učitelský ústav v Brně. (Nečas, 2002, s. 43)

Nejvyšší školský úřad provedl dvojí šetření „o cikánských dětech školou povinných v zemi Moravskoslezské“. Z toho vyplynulo, že ve školním roce 1934-1935 platila povinnost školní docházky na Moravě a Slezsku pro 359 romských dětí, z nichž bylo zapsáno 351 na obecných a osm na měšťanských školách. O šest let později došlo k téměř dvojnásobnému navýšení, navzdory tomu, že ze statistiky ubyly obce z okupovaného pohraničí na severu a jihu Moravy. Důvodem bylo nařízení protektorátního ministerstva vnitra, jímž byla romská populace vyzvána, aby se trvale usadila a zanechala kočovného života. Ve školním roce 1940-1941 bylo tedy scholarizováno celkem 628 romských žáků a z těch chodilo 616 do obecných a 12 do hlavních, dříve měšťanských škol. (Nečas, 2008, s. 79)

Výsledky prvního dotazníkového šetření z roku 1934-1935 nám poskytují mnohem obsažnější zdroje informací o prospěchu, chování, školní docházce, zdravotním stavu, a také rodinných poměrech romských žáků. Z celkového počtu 359 dětí bylo 186 chlapců a 178 dívek. 350 žáků navštěvovalo školy s českým vyučovacím jazykem, 9 žáků s německým vyučovacím jazykem. Z tohoto počtu na obecných školách dosahovalo 11 romských žáků prospěchu výborného, 46 velmi dobrého, 84 dobrého, 85 dostatečného, 82 nedostatečného a 26 jich bylo neklasifikovaných, na měšťanských školách měli 3 romští školáci prospěch velmi dobrý, dva dobrý a tři nedostatečný. (Nečas, 2008, s. 81)

Z výsledků vyplynulo, že **děti z romských rodin vynikaly především ve zpěvu, kreslení, v ručních pracích a individuálně také v počtech. Naproti tomu nejčastěji propadaly z vyučovacího jazyka a z jiných předmětů s ním souvisících. Nedostatečná znalost kontaktního jazyka byla spolu se sociálně odlišným prostředím hlavním důvodem retardace romských žáků** za ostatními spolužáky, která se projevovala zvláště ve čtení a psaní, ale i ve vlastivědě, prvouce a jiných tzv. věcných naukách. (Nečas, 2008, s. 83)

V mravech bylo hodnoceno 215 romských žáků obecných škol chvalitebně, 76 uspokojivě, 7 málo uspokojivě a 36 bylo neklasifikovaných a na měšťanských školách bylo 5 žáků hodnoceno chvalitebně a tři uspokojivě. Učitelé tehdy vyzorovali nápadné rozdíly v pozornosti ve vyučování a v celkové ukázněnosti mezi dětmi mladšího a staršího školního věku. Zpráva uváděla, že ve výchovném a vzdělávacím procesu bylo s Romy do 11 let ještě k vydržení, ale po překonání této věkové hranice nastával v jejich disciplíně všeobecný obrat k horšímu. (Nečas, 2008, s. 83) Ve třídách měly romské děti své vlastní „cikánské lavice“, jejichž prostřednictvím zůstaly distancovány od ostatních žáků, a to prohlubovalo vzájemnou averzi a vznikala umělá překážka k dalšímu možnému sžívání. (Nečas, 2008, s. 84)

Zajímavý pohled na vzdělávání romských dětí poskytla paní Elena Lacková v knize „Narodila jsem se pod šťastnou hvězdou“. Paní Lacková (1997, s. 77) vzpomíná: „*Začala jsem chodit do první třídy a vůbec jsem se neučila. Učitelka nás cikánské děti posadila do poslední lavice. Lavice byla pro čtyři a nás v ní sedělo sedm. Učitelka si nás nevšimla a my jí také ne. Trhaly jsme papírky a hrály jsme si, že vaříme halušky, halušky trhané, halušky krájené, halušky párané, všechny druhy halušek, jaké dělaly naše maminky. Polívka byla z inkoustu.*“ Až na stížnost její maminky se ve škole malé Elen začali více věnovat.

Nutno dodat, že existovaly i výjimky. Zajímavě a nadčasově se o rozesazení ve třídě zmiňují v obci Ivaň. „*V lavici sedí mezi ostatním žactvem. Sedí-li odděleně, dávají jim ostatní žáci pocítovati jejich rozdílu často i nešetrným způsobem. Poněvadž žáci v době poškolní si s cikánskými dětmi hrají vespolek, není třeba ve škole je oddělovati*“. Ke stejným poznatkům dospěli učitelé i v Uherčicích, Bylnici a v několika málo jiných školách. (Nečas, 2008, s. 83-84)

Z dotazníkového šetření také vyplynulo, že **Romští školáci** nenavštěvovali vyučování pravidelně jako ostatní jejich spolužáci a **vykazovali mnohem vyšší absenci než ostatní jejich spolužáci**. Příčiny se spatřovaly v nedostatku šatstva a obuvi za nepříznivého počasí v zimních měsících. Jindy chodily děti školního věku s vědomím rodičů místo do školy na výpomoc při sklizni brambor a na jiné příležitostné práce k místním rolníkům nebo také hlídaly své sourozence doma, když dospělí chodili za výdělkem. Na absenci dětí měly také vliv nemoci a choroby, za kterými často stávala všeobecná podvýživa, nedostatečné ošacení, špatné ubytování a netečnost vůči jakékoliv tělesné hygieně. Vztah rodičů ke škole byl diferencovaný. Lépe situovaní Romové dbali o pravidelnou školní docházku svých dětí a zajímali se o jejich klasifikační hodnocení. Chudí rodiče, kterých byla většina v romských komunitách, projevovali o školu minimální zájem, k učitelům a jejich radám byli nevšímaví a jejich odmítavý postoj někdy přerůstal až v jakousi otevřenou nevraživost. (Nečas, 2008, s. 85-86)

1.4.1 Romové za 2. světové války v Česku a na Slovensku

Pomalou nastávající změny ve vzdělávání a celkové integraci Romů byly zmařeny okupací nacistickým Německem. Druhá světová válka byla nejčernějším obdobím Romů v celé jejich historii.

Podle Hübschmannové (1998, s. 28) přežilo z osmi tisíc českých a moravských Romů pouze kolem šesti set Romů. Daniel (1994, s. 133) odhaduje počet romských obětí na 6500-7000. Podle Nečase (2002, s. 84) genocidu za druhé světové války přežilo v českých zemích nanejvýš tisíc Romů a Sintů.

Na Slovensku byly poměry za války vůči Romům mnohem milosrdnější než české, ale i tak neobyčejně kruté. Práceschopní muži byli odvedeni do pracovních táborů. Slovenští Romové byli vystěhováni z blízkosti obcí a veřejných cest do odlehlých míst, kde žili ještě bíději, než ve svých původních osadách, mrzli a mokli, hladověli a umírali na

infekční choroby. Romům byl zakázán přístup do veřejných podniků, do obce směli vstupovat jen v určených dvou hodinách dne. Před osudem Židů Romy zachránila pomoc při práci na polích, bez které by se gádžové těžko obešli. (Říčan, 1998, s. 23)

1.5 Asimilační politika a vzdělávání Romů za socialismu

Konec druhé světové války byl historickým mezníkem v postavení a podmínkách života československých Romů. Je jakýmsi výchozím, nulovým bodem jejich dalšího vývoje. (Davidová, 1995, s. 9)

Struktura romské populace se na našem území zásadně změnila. Čeští Romové a němečtí Sintové byli téměř vyhlazeni a do pohraničních měst a průmyslových aglomerací začaly přicházet migrační vlny především slovenských Romů, zvláště pak z východního Slovenska, provázené příchody nových skupin Romů z Maďarska, případně teritoriálním pohybem olašských Romů. (Nečas, 2002, s. 98)

V roce 1952 vydalo ministerstvo vnitra směrnici o úpravě poměrů osob cikánského původu, jejíž hlavním cílem byla převýchova a „postupné zbavování cikánů následků zaostalosti jako dědictví kapitalismu.“ Od druhé poloviny padesátých let se státní politika začala intenzivně zabývat tzv. cikánskou otázkou, která vedla k **řízené asimilaci Romů**. V roce 1958 byl schválen zákon o trvalém usídlení kočujících osob, Romové tak měli povinnost usadit se tam, kde byli právě zastíženi a obce jim měly poskytnout náhradní ubytování. Tento zákon necitlivě zasáhl především skupiny olašských Romů. (Horváthová, 2002, s. 51-52)

S tímto rozhodnutím přišlo odmítnutí přiznání statusu romské národnosti, kodifikaci romštiny a zakládání romských škol a tříd, což by prý vedlo jen k posílení společenské marginalizace Romů a zpomalovalo převýchovu. (Nečas, 2002, s. 101)

Téhož roku byla vydána směrnice ministerstvem školství a kultury o výchově a vyučování romských dětí. Týkalo se včasné a pravidelné návštěvy všeobecně vzdělávací školy, umístění romských dětí v mateřských školách a v družinách mládeže, případně o zařazení do dětských domovů a povolání. Dále o zřizování samostatných škol nebo tříd pro zanedbané a obtížně vychovatelné romské děti starší 8 let, o zařazování romských dětí do zvláštních škol a organizování mimoškolní práce romských dětí. (Nečas, 1997, s. 80)

Státem řízená asimilace vedla k zařazení Romů mezi ostatní obyvatelstvo a měla postupně smazat všechny rozdíly. Zvyky Romů byly považovány za retardace, jazyk dokonce za „hantýrku“. Specifika Romů byla potlačována a co víc, docházelo k systematickému odnárodňování Romů. (Horváthová, 2002, s. 52)

Státní orgány v poválečném období **odmítaly přistupovat k Romům jako k osobitné národnosti. Domnívaly se, že svoji zaostalost můžou Romové překonat pouze tím, že se vzdají svého dosavadního způsobu života a přizpůsobí se většinovému obyvatelstvu.** To zapříčinilo, že Romové nemohli zakládat romské folklórní soubory, mládežnické a sportovní kluby, ve školách se nesměly zpívat romské písně, nesměly vycházet romské knihy, časopisy a v televizi nesměly vysílat romské večerníčky. Všechno úsilí státu se zaměřovalo pouze na řešení bývání, zaměstnanosti a školní docházky. (Mann, 2000, s. 38-39)

Tato násilná asimilační politika vedla k destrukci staletými vyžívajícími hodnot. Romské hodnoty byly hanobeny, až se jich postupně Romové sami vzdávali. Na nátlak školských pracovníků rodiče přestali mluvit na své děti romsky, v domnění předpokládaného úspěchu ve škole. (Horváthová, 2002, s. 52)

Na jedné straně bylo Romům odpíráno právo na svébytnost kultury a životního stylu, na straně druhé měli zaručeno slušné bydlení a stálé zaměstnání. (Řičan, 1998, s. 26)

Urbanizující se romská populace procházela progresivním vývojem v zaměstnanosti. Romští osídlenci a přistěhovalci se začali uplatňovat spíše v nezemědělských manuálních profesích nevyžadující odbornou kvalifikaci. Svůj materiální a sociální vzestup, který takřka samočinně bez jejího vlastního přičinění zajišťoval stát, přijímala romská populace jako samozřejmost. Podporování v těchto skutečnostech, že rodiče a prarodiče se jen sporadicky podíleli na společenské výrobě a často žili i na úkor společnosti, zapříčinilo jejich komplikovaný vnitřní vztah k práci a institutům sociální zabezpečení. (Nečas, 2002, s. 89-90)

Jedním z pozitiv byl vznik škol a tříd pro romské děti ve velkých lokalitách nebo dočasné speciální třídy pro olašské děti různého věku. Zlepšila se také zdravotní a lékařská péče. (Davidová, 1995, s. 202)

Dalším zásadním krokem, jenž negativně ovlivnil osudy Romů u nás, byla realizovaná likvidace romských osad a chatrčí a následný rozptyl jejich obyvatel. Při tomto rozptylu na různá místa došlo k zániku rodové komunity, které byly zárukou jistého morálního řádu pro

své členy. Díky tomu došlo k největší morální devastaci Romů jako svébytné etnické skupiny. Usidlování Romů z odlišných prostředí do společného obydlí znemožňovalo harmonické soužití. Toto manipulativní sestěhovávání nejrozličnějších Romů na jedno místo bylo výrazem naprostého nepochopení a neznalosti romské kultury. (Horváthová, 2002, s. 52)

Díky dočasnému politicko-společenskému uvolnění v roce 1968 byl založen v roce 1969 Svazu Cikánů- Romů v České i Slovenské republice, což vedlo k dočasnému navrácení romské identity, kultury a svébytnosti. Oba Svazy Cikánů- Romů vykonaly mnoho dobrého v oblasti vzdělání a rozvíjení romské kultury, zejména pořádání školení, soutěží, festivalů. Obava tehdejších stranických orgánů z přiznání statutu Romské národnosti způsobila, že v roce 1973 došlo ke zrušení tohoto prvního oficiálního romského hnutí a politického subjektu, čímž byl přerušena slibně se rozvíjející vývoj, kdy Romové přestali být manipulovanými objekty řešení. (Davidová, 1995, s. 205-207)

V roce 1970 se upustilo od předchozí násilné asimilační koncepce a začal se uplatňovat vůči Romům program sblížení romské menšiny s majoritní společností, který přetrvával až do konce 80 let. Cílem se stala společenská integrace Romů, označených poprvé jako zvláštní etnická skupina. O dva roky později byla vytyčena podobná politika na Slovensku, jejímž cílem byla akulturace Romů. Potírání etnických specifik nedosahovalo ostře vyhrocené podoby, jakou měla násilná asimilační koncepce. (Nečas, 2002, s. 103)

Ačkoliv se stát snažil řešit vzdělávání Romů např. v roce 1969 vydáním směrnice o výchově a vzdělávání zanedbaných a prospěchově opožděných romských dětí, situace nebyla stále dostatečně vyřešena. Přibližně 30 % Romů byli analfabeti a ještě ve věkové skupině od 15 do 29 let bylo 17 % negramotných. (Nečas, 1997, s. 84)

Neúspěšnost dětí ve školách se často řešila jejich přeřazením do zvláštních škol, určených pro děti s podprůměrnou inteligencí. Ve školním roce 1970-1971 v Čechách navštěvovalo zvláštní školy 20 % romských dětí, oproti 8% dětí z většinové populace. Paušálním zařazováním romských dětí do zvláštních škol se utvrzovala profesionální diskvalifikace celé romské populace. (Davidová, 1995, s. 212)

Ačkoliv v druhé polovině 80. let výrazně narůstá skupina Romů, a to nejen inteligence, která začíná prosazovat uznání romské etnicity a národnosti (Davidová, 1994, s. 216), situace na poli vzdělávání podle Nečase (2002, s. 95) dosahovala ve srovnání s ostatním obyvatelstvem nevysokých hodnot, k čemuž přispěly horší sociální podmínky ve výchově dětí, podceňování úlohy vzdělání a kvalifikace a nedostatečná znalost vyučovacího jazyka

českého. V roce 1980 prošli Romové především základním a v neúměrně malém podílu učňovským vzděláním. Počty romských absolventů odborných, středních a vysokých škol zůstávaly téměř zanedbatelné.

V roce 1989-1990 navštěvovalo mateřskou školu pouze 58,1 % romských dětí ve věku 3-6 let. **Děti, které neprošly předškolní výchovou, vstupovaly do základní školy se značnou nevýhodou a dále se pak opožďovaly v rozšiřování své slovní zásoby, v celkovém rozumovém vývoji, a tím i ve zvládnutí vyučovacího jazyka českého.** To pak vedlo u romských žáků k horšímu prospěchu, špatnému chování a nepravidelné a neúplné školní docházce. Ve srovnání s ostatními dětmi čtrnáctkrát častěji propadaly, pětkrát častěji dostávaly horší známku z chování a třicetkrát častěji ukončovaly školní docházku v nižším než v závěrečném ročníku. **Žalostné výsledky ve výuce a výchově přiváděly neúspěšné žáky k psychometrickým testům, kde byla sociální a řečová retardace zpravidla hodnocena jako mentální defekt, což vedlo k zařazování romských žáků do zvláštních škol osmadvacetkrát častěji než ostatních žáků.** (Nečas, 2002, s. 95-96)

1.6 Vzdělávání Romů po roce 1989

Ačkoliv se po roce 1989 dostává pozornosti romské problematice, jazyku a kultuře, zakládají se obory romistiky na vysokých školách, realizují projekty, týkající se vzdělávání romské mládeže, Romové přesto patří k vrstvám s nejhoršími životními podmínkami, neboť se vyznačují podprůměrnou sociální a vzdělanostní úrovní, vysokou nezaměstnaností, špatnou bytovou situací, nepříznivým zdravotním stavem, nadměrnou kriminalitou a stále se zhoršujícím napětím mezi vlastní komunitou a českou společností. (Nečas, 2002, s. 109-110)

Tyto hluboké ekonomické a následně i sociální změny, ovlivnily životní úroveň Romů negativním způsobem a na čas ovlivnily i možnosti přístupu romských žáků ke vzdělání. (Balvín, 1997b, s. 111)

Balvín (2004, s. 151) zmiňuje, že se **po roce 1989 stále patrněji projevovaly nedostatky v přípravě romských dětí na jejich rovnoprávné uplatnění v životě.** Nejvýznačnějším výrazem tohoto stavu byla téměř 80% přítomnost dětí ve zvláštních školách a jejich vysoká propadavost, zejména v 1. ročníku. V praxi se například tato situace projevila téměř 100 % úbytkem romských dětí v mateřských školách.

Hlavním důvodem podle Nečase (2002, s. 111), proč mateřské školy navštěvovalo jen nepatrné procento romských dětí, byly vysoké poplatky. Z tohoto důvodu byla a je většina dětí dodnes odkázána jenom na předškolní výchovu v rodinách, kde často na děti mluví jejich rodiče etnolektem češtiny nebo romsky, komunikační možnosti dětí jsou někdy méně, častěji však na hony vzdáleny jejich příštímu vyučovacímu jazyku. Jedním z nejnáměnnějších problémů a často právem kritizovaným je **časté zařazování romských dětí do zvláštních škol** namísto základních, které se tam dostávají často na základě testů zjišťujících školní zralost, jež nezohledňují etnické a kulturní odlišnosti romských dětí. Někdy si dokonce rodiče tuto školu vymáhají, neboť jejich děti se tam lépe cítí, mívají ve zvláštních školách početní převahu a dosahují tam bez větší námahy přiměřených úspěchů a často vynikají nad svými gádžovskými spolužáky. Pozitivním krokem je zakládání přípravných tříd pro romské i gadžovské děti předškolního věku ve spádových školách v regionech s koncentrovanou romskou populací. (Nečas, 2002, s. 112)

Podle Lidových novin ze 4. února 1995 měli romští žáci 14 krát větší vyhlídky na neúspěšné výsledky a 36 krát větší pravděpodobnost, že nedokončí úplné základní vzdělání. Rozdíl mezi učitelskými výsledky romských a neromských žáků vede zpravidla k **přeřazování neúspěšných romských dětí do zvláštních škol**. Často se tak děje po psychometrických testech, při kterých se jazykový a sociální handicap zaměňuje za druh mentálního postižení. Podle učitelů a aktivistů v oblasti vzdělávání je ve zvláštních školách až 80% romských dětí. Zvláštní školy pak bývají neomaleně označovány za „základní školy pro Cikány“, nebo přímo za „cikánské školy“. Ze základních a zvláštních škol nastupuje jen jedna část mladistvých Romů do učitelských oborů a větší část odchází „na podporu“. Počet romských středoškoláků tak zůstává mizivě nízký, vysokoškoláků zanedbatelný. (Nečas, 2002, s. 112)

Vzdělávání romské populace na počátku 21. století v České i Slovenské republice představuje závažný „společenský problém, který má jak aspekty sociální a ekonomické, tak i pedagogické. V Důsledku výrazné etnické, jazykové, kulturní odlišnosti a nízké sociální přizpůsobivosti Romů, má tato minorita potíže při začleňování do standardní vzdělávací dráhy. V důsledku toho je v romské minoritě podstatně nižší úroveň vzdělanosti, než v majoritní populaci. (Průcha, Walterová a Mareš, 2008, s. 301)

Z celkového počtu okolo 700 tisíc žáků základních škol ve Slovenské republice tvoří romské děti okolo 42 tisíc, 12,4% z nich každý rok neprospívá. Romské děti téměř desetkrát častěji propadávají, pětkrát častěji mají zhoršený stupeň hodnocení z chování, třicetkrát častěji ukončují školní docházku před závěrečným ročníkem (Klein, Matulayová 2008, s. 113)

Ze všeobecných údajů zveřejněných v masmédiích, tak i ze shrnutí různých průzkumů ve státech Evropské Unie a v SR, můžeme konstatovat, že:

30-40 % romských dětí navštěvuje školu nepravidelně, 58 % romských dětí navštěvuje základní školu a 42 % školu speciální. Asi 50 % dospělých Romů jsou analfabeti. Dosažené výsledky ve čtení a psaní neodpovídají délce školní docházky. 25 % dětí spadá do pásma verbální debility. Staletími fixovaný způsob přenosu informací je u Romů jiný, a tak nemají intenzivní vztah k psanému slovu, bližší jsou jim audiovizuální prostředky. Už v 1. třídě propadá 22 % romských dětí, všeobecně propadávají 14 krát častěji. 5 krát častěji dostávají zhoršenou známku z chování. 30 krát častěji ukončují povinnou školní docházku v nižším jak 8. ročníku a téměř 90 % Romů nepřekročilo hranici základního vzdělání. Jen 2,5 % Romů navštěvuje střední školu. (Ďuričková, cit. podle Rouse, 2000, s. 4)

2 ŽIVOT A VÝCHOVA V ROMSKÝCH RODINÁCH A JEJICH SPOLEČENSTVÍ

„Každý jedinec vyrůstá v určitém prostředí a vlastnosti tohoto prostředí jeho vývoj nějakým způsobem ovlivňují.“ (Vágnerová, 2010, s. 28)

Tato kapitola popisuje romské společenství, jeho strukturu a rysy mající vliv na každodenní život jednotlivce v něm. Ačkoliv vliv komunity je v romském společenství (osadě) velmi významný, nejvýznamnější v životě každého jednotlivce je rodina. Z tohoto důvodu dávám větší prostor popisu rodiny, jakožto nejvýznamnějšího socializačního činitele, dále postavením jednotlivců v ní a určitých specifíků, která se uplatňují ve výchově dětí. Závěr kapitoly je věnován romskému dítěti, jeho životu a prožívání na tomto světě. Cílem této kapitoly je přiblížit sociální prostředí, do něhož se romské dítě rodí, vyrůstá v něm a stává se člověkem.

2.1 Romské společenství

„Životní prostředí ovlivňuje mnoha způsoby život společnosti, lokality, rodiny i každého jednotlivého dítěte. Je nezbytné přihlížet k němu, chceme-li dobře poznat děti a mladistvé a efektivně na ně působit.“ (Čáp, Mareš, 2007, s. 71)

Při výchově dítěte kromě rodinného prostředí sehrává důležitou úlohu také společenské prostředí a lidé, s kterými se dítě dostává v každodenním životě do úzkého kontaktu. Styk s blízkým okolím zanechává na chování dítěte mnoho poznatků, které si dříve či později osvojí v dostatečné míře. (Daňo, Ďuričková, 2004, s. 21)

Společenské prostředí Romů, tedy přirozené prostředí, ve kterém romské dítě vyrůstá má mnohem významnější vliv na jedince v procesu socializace, než vliv prostředí majoritní společnosti u gadžovských dětí. Z tohoto důvodu nemohu opominout charakterizovat romské společenství a jeho specifika.

„Odadženo mardo, so ačhil'a čoro, oda mek gorder, so hino komoro“ – „Zle je tomu, kdo je chudý, ještě hůř tomu, kdo je sám.“

Základní a výchozí institucí pro romské společenství byla a tradičně i je rodová instituce vážící se na specifické rodinné vztahy. Rodina a širší rodová skupina či velkorodina, do níž Rom patří, je pro něho nejdůležitější a největší hodnotou. Tak tomu bylo vždycky a je tomu tak i dnes, i když v modifikované podobě, vycházející ze změněných životních a společenských podmínek. Pro většinu Romů byla charakteristická patriarchální velkorodina, patřící do širší skupiny rodově endogamní. Tuto velkorodinu, v podstatě rozšířenou, extenzivní rodinu tvoří několik základních rodin. Rodinné vztahy, hierarchie a struktura rodiny i role jednotlivých členů byly vždy těsně spjaty s charakterem vztahů a zákonů skupiny, kterými byly do jisté míry a stále jsou podřízeny. Ačkoliv je velmi obtížné analyzovat svébytnost příbuzenského systému rodinných a skupinových vztahů Romů, slovenští Romové používají dva základní termíny pro rodinně příbuzenské skupiny *famelija* (famelija) a *fajta*. (Davidová, 1995, s. 95)

Fajta neboli rod je příbuzenská skupina, do které náleží určitá část příbuzenstva, která může zároveň spadat do různých subetnických podskupin. Tyto skupiny mohou být endogamní i exogamní. Kromě nejbližších příbuzných patří do fajty i strýcové, tety, bratřenci a sestřenice obou rodičů i prarodičů s jejich dětmi. Každý Rom patří do fajty „*pal o dad*“ – příbuzenské linie z otcovy strany a „*pal e daj*“ – z matčiny strany. Do určité míry se fajta překrývá s rozšířenou rodinou zvanou **famelija**. Do famelije náleží příbuzní z otcovy i matčiny strany v rozsahu čtyř až pěti žijících generací. Za příbuzné se považují bratřenci a sestřenice z druhého a někdy až třetího kolene. Ačkoliv je dnes společný život velkorodiny – famelije možný pouze v romských osadách na Slovensku, velkorodinné vztahy, vzájemná soudržnost a zodpovědnost se často udržují i mimo ně, přestože famelija nežije pohromadě. Občas se i stává ve městech v ČR, že v jednom domě nebo bytě často žije více nukleárních rodin, které samostatně hospodaří. (projekt *Varianty, Člověk v tísní, společnost při ČT*, o.p.s., 2002)

Tyto širší rodiny a rody tvoří romskou obec, přesnější označení je romská osada, někdy též nazývána jako cikánská osada nebo romská komunita. **Kolektivní charakter společenského života** se zde projevoval v uspořádání malých „*kolib*“ a domků, ve kterých žilo a někde stále žije v průměru 8-9 lidí. Blízkost obydlí vedle sebe nebyla vynucena pouze nedostatkem stavebního prostoru, ale i sklonem ke shlukování do kolektivu, která je vlastní téměř všem Romům, žijícím v nejrůznějších životních prostředích a podmínkách. (Davidová, 1995, s. 101) Romské děti získávaly, a získávají často v těchto prostředích dodnes

poznatky pro život, často i kvalifikaci, osvojovaly si pravidla skupinového chování, specifické etické normy a formovaly svůj pocit spolupatříčnosti, své Romství. (Davidová, 1995, s. 114)

2.2 Romská rodina

Každý člověk je sociálně determinován řadou společenských skupin, mezi nimiž mimořádně velkou roli hraje rodina. Prostředí rodiny je prvním a základním životním prostředím člověka, které zároveň odráží problémy dané doby. Organizace rodinného života je jakýmsi sociologickým modelem dané kultury a vztahy mezi manželi, rodiči a dětmi i mezi sourozenci navzájem do značné míry vyjadřují zvláštnosti dané třídy, kultury, doby, tradice a rasy. (Kohoutek, 1998, s. 106)

2.2.1 Romská nukleární rodina

Podle Říčana (1998, s. 44-46) byla tradiční romská nukleární rodina veliká a značně soudržná, plná vřelosti k dětem. Za poslední generace však romská rodina zeslábla, a to především rodina vytržená z tradiční velkorodiny a ze soudržné obce, která často výborně fungovala i v nuzné osadě. Přesto si romská rodina doposud udržuje patriarchální ráz. V romských rodinách se udržovaly tradiční mravy. Bylo vyloučeno, aby romské dítě mluvilo vulgárně před dospělými. Rodiče se také před dětmi neobnažovali, neukazovali se před nimi ani ve spodním prádle. Dnes můžeme v romských rodinách zaznamenat i násilí na dětech, jež dříve bývalo naprostou výjimkou, a jejich zanedbávání v důsledku alkoholu a drogové závislosti.

V uplynulých obdobích se tedy romské pospolitosti začaly radikálně proměňovat a rozrušovat. Stále více rodin z romských osad odchází mezi ostatní obyvatelstvo v obci nebo ve městě, a zde v novém prostředí se mezi těmito Romy začínají vytvářet nové, dříve neobvyklé vztahy, k tradičnímu životnímu způsobu přistupují inovační elementy. Změna způsobu života provází i mnohé negativní prvky, jako nedostatek návyků, nedostatek sil překonávat těžkosti, spojené s hlubokou přeměnou jejich způsobu života v souvislosti s přesídlením do zcela odlišného prostředí, je ovlivňujícího. A přitom se jejich tradiční společenství postupně rozpadá. (Davidová, 1995, s. 117)

Podle Davidové (2004, s. 107) se v současné době vyskytují většinou romské rodiny tzv. nového typu, které jsou založené už na téměř rovnocenném vztahu muže a ženy, kde nejsou rodinné a příbuzenské vztahy tolik odlišné.

Těmito rodinami, tzv. nového typu, které žijí z vytržení tradiční romské velkorodiny a společenství (osad), se v této kapitole a v celé práci nebudu zabývat. Hlavním zájmem a cílem této kapitoly je popis života a výchovy v romské rodině a komunitě, která žije segregovaně od majoritní společnosti.

Prokreační rodina

Romové subjektivně dospívají dříve než mládež gadžovská a proto i sňatky nebo partnerské vztahy uzavírali ve velmi mladém věku. Dívky se dříve vdávaly často už ve 13-14 letech a někteří chlapci se ženili už v 15-16 letech. (Davidová, 1995, s. 105)

Extenzivní, Široká rodina pomáhala a pomáhá dospívajícím dětem, které založily vlastní rodinu nejen ekonomicky. V osadách žijí obvykle páry nějakou dobu u rodičů nevěsty nebo ženicha, kde je víc místa. Syn (nebo zeť) odevzdává peníze matce, která vaří a hospodaří pro všechny. Teprve při druhém, třetím dítěti, kdy se mladá rodina stabilizuje, se obvykle zmůže na vlastní domek či jiný přístřešek a osamostatní se. Soužití nově založené rodiny s rodiči dovršuje výchovu mladých a kompenzuje včasné sňatky a rané rodičovství. Matka / tchýně učí mladou ženu pečovat o dítě, otec / tchán doplňoval dříve kvalifikaci mladíka a uváděl ho do společnosti dospělých, stál při tom, když se ze svobodného romského chlapce stával muž, otec rodiny. (Davidová, 1995, s. 114)

Postavení muže a ženy v pojetí tradiční romské komunity

Podle Davidové (1995, s. 104) bylo donedávna **postavení ženy** v rodině a v pospolitosti osady velmi nízké, podřadné a pro ni potupující. Žena byla, a je tomu často dodnes, zdejšími muži považována v určitém smyslu za bytost menší důležitosti, určenou a hodící se jen k milování, plazení a vychovávání, obstarávání jídla a péči o domácnost. Zato **muž** byl v romské komunitě tradičně pánem rodiny, jeho museli všichni poslouchat.

Muž má jen jednu povinnost: odevzdat ženě vydělané peníze, pokud ovšem pracuje. (Říčan, 1998, s. 46)

Saří lidé, obzvláště saří muži, požívají vážnosti a úcty všech obyvatel romského společenství. Nejstarší Romové mají největší životní zkušenosti a moudrý rozhled, takže

ostatní z osady se k nim chodili radit ve všech vážnějších životních situacích. (Davidová, 1995, s. 104)

2.2.2 Výchova dětí v romské rodině

Dříve o každé dítě pečovala celá osada, ještě než se vlastně narodilo. Starší ženy dávaly pozor, aby těhotná žena dodržovala „pravidla pro těhotné“. Například se nesměla podívat na hada, žábu, slimáka a žádné hnusné zvíře. Vedly ji k tomu, aby se nepolekala, a když se už poleká, ať nepoloží ruku na tělo, protože dítě by pak na stejném místě mělo jag, oheň, rudou skvrnu. Když těhotná žena dostala chuť na nějaké jídlo, dali ji z něho, kolik chtěla, i když patřila k zneprátené rodině. Věřili, že kdyby těhotná nedostala to, na co má chuť, mohla by potratit. Jinak se těhotným neustále připomínalo, aby zpívaly, že dítě bude veselé a bude z něho muzikant, a aby neproklínaly a nemluvili sprostě, aby se nezlobily a mysleli na samé hezké věci. (Lacková, 1997, s. 50)

Zatímco česká matka kojí děťátko podle toho, jak jí to předepíše lékař, romská mu dá napít, kdy má hlad. A kojí ho do dvou, do tří let. Kluk už čutá mičudu, ale ještě se přijde k mamě posilovat. Dříve romské maminky o miminko velice pečovaly. Několikrát denně dítě masírovaly, aby nebylo prephaglo, což v češtině znamená přelomené, strnulé. Romská matka cvičí ručičkami i nožičkami dítě, natahuje je a skrčuje. Romské dítě neustále někdo nosí, někdo si s ním hraje, někdo se ho dotýká, někdo na ně mluví, zpívá mu a tancuje. Romské dítě není nikdy samo a cítí, že je milované. Romské dítě jí, když má hlad, vstává, když se probudí a jde spát, když je ospalé. Třeba i o půlnoci. Mezi Romy se přirozeně rozdává, jeli z čeho, a tak se o to nemusí prosit ani děkovat. Romské dítě se učí tím, že vidí a vnímá, co dělají druzí. Učí se jaksi samočinně, nikdo je nedrezíruje. Nikdo je nenutí, aby se učil něčemu, co mu není od Boha dáno. V romské rodině nemusí být dítě neustále ve střehu a napjaté, aby něco neudělalo špatně. (Demeter in Hübschmannová, 1998, s. 116-118)

Říčan (1998, s. 45) se shoduje, že romské děti nejsou pod tlakem vysokých nároků jako děti gádžovské, a dodává, že u dětí je díky tomu méně tabuizovaných témat a méně vnitřních konfliktů. Díky tomu zřídka pozorujeme neurotické rysy u romských dětí. Romské dítě je zvyklé účastnit se rozhodování spolu s ostatními. Vystane-li nějaká otázka, tak každý k tomu řekne své slovo a všichni jsou vyslyšeni. Od nikoho se neočekává, že úkol vyřeší sám. Právě naopak, kdyby chtěl rozhodovat sám, ostatní by se na

něj dívali úkosem. Jakmile chtěl někdo něco řešit sám, byl sobec. Romské děti jsou pořád pohromadě. Společně si hrají s míčem, společně tahají a tlačí jeden rozviklaný vozík, společně honí ráf od starého kola, a na kole jich sedí pět, šest. (Demeter in Hübschmannová, 1998, s. 116-118)

Sourozenecká výchova

Jak už bylo výše uvedeno, romské dítě bývá vychováváno v širší rodině s větším počtem sourozenců, než je běžné. Každé dítě má v rodině své místo a svou přezdívku. Děti jsou od malička vedeny k samostatnosti a brzy s nimi rodiče jednájí jako s dospělými lidmi. Balabánová (1998)

Podle Sekyta (2008, s. 219) bývá výchova v romské rodině v zásadě rodičovská, babičkovská nebo sourozenecká. Rodičovská výchova je ambiciózní a zkušenostní. Rodiče už mají nějaké zkušenosti se světem a mají ambice u svých dětí dosáhnout toho nejlepšího, i za cenu jejich tvrdšího vedení. Babičkovská výchova je zkušenostní, ale neambiciózní. Starší lidé oplývají zkušeností: „Život byl dlouhý, za mnoho nestál, a to nejhezčí – dětství – mi kazili povinnostmi, tak proč bych to dělal tomu dítěti.“ Sourozenecká výchova je ambiciózní, ale bez zkušeností. Starší sourozenec chce, aby byl mladší sourozenec lepší, ale doposud má malý rozhled a vlastně neví, co to je být lepší. V romských rodinách probíhá převážně „sourozenecká výchova“, a to především po narození dalšího dítěte. O to se stará „starší sestra“, která není ve všech případech skutečnou starší sestrou, může to být naopak mladší sestra matky, sestřenice, neteř, teta atd.

O sourozenecké výchově se zmiňuje i Milena Hübschmannová (1999, s. 41):

„Děvčátka byla k péči o dítě vychovávána od té chvíle, co udržela v náručí mladšího sourozence. Místo kočárku, kolébky, postýlky sloužila náručí nejrůznějších členů famelija, zejména starších sestřiček, které dítě nejen konejšily, ale musely mu umět utřít zadeček, přebalit je, převléci, dohlídnout, aby někam nespadlo, něco si neudělalo. Učily se tomu od matky, která o miminko takto pečovala, pokud nevařila nebo nesháněla po vesnicích obživu. Postupem času dívenky odkoukávaly i složitější úkony "péče" - například masáže děťátka, několikrát denně opakované, cvičení nožičkami ručičkami. Tradiční způsob masáže a cvičení, který přecházel z matek na dcery.“

Sekyt (2004, s. 149) podotýká, že již od dětství se každé romské dítě vzdělává v nepsaných zákonech své komunity, ve vyprávěné literatuře, v lidových písních, v historii a mytologii vlastního rodu, v romském „kdo je kdo“ a nakonec i v komunikačních dovednostech

nutných pro styk s Romy i s neromskou většinou. Ve všech romských rodinách se dívky naučí vařit, práť, vést domácnost, pečovat o děti a vychovávat je, v některých romských rodinách se chlapci naučí i tátovo řemeslo.

2.3 Romské dítě

Romské dítě mívalo většinou těžký život, často bylo hladové, trpělo bolestí, mrzlo a umíralo v důsledku nedostatečné zdravotní péče ať na kočovném voze nebo v nuzné osadě. Vzdělání romského dítěte bylo většinou bídne a jeho vyhlídky na slušnou existenci byly mizivé. Žilo však zpravidla v pevné rodině a navíc bylo zakotveno v širším společenství velkorodiny, osady, kde panovala určitá pravidla, považována za posvátná, především pravidlo vzájemné solidarity a ochoty podělit se s ostatními. Dítě bylo obklopeno vřelou a přirozeně živě projevovanou láskou celé řady lidí, s nimiž se denně stýkalo. Pouze výjimečně bylo bito. Dítě bylo v úzkém kontaktu s přírodou a zblízka mohlo pozorovat smysluplnou práci dospělých a při tom se účastnit spontánního veselí dospělých. S tím vším ale také sdílelo i jejich každodenní starosti, smutek a hněv, jež měly konkrétní příčiny. Svět tohoto dítěte byl přehledný a život, který žilo, dával smysl. (Říčan, 1998, s. 103)

Dříve romská rodina plnila řadu specifických funkcí. Zajišťovala svým dětem jakési obecné životní vzdělání spolu s jejich profesní přípravou (řemeslnou, či jinou), poskytovala zabezpečení a byla nositelem etických norem, hodnot a vnitřních zákonů skupiny. V současnosti je problém v tom, že některé z těchto funkcí byly narušeny, či dokonce rozbity. Z tohoto důvodu je na tom mnohdy romské dítě ve svém postavení hůře. (Balvín, 2004, s. 45)

Podle Bakošové (2008, s. 174) má **romské dítě** v rodině vysoké postavení, dítě je pro rodiče vysokou hodnotou. Výchova dětí je pedocentrická, dítě dostane všechno, co si žádá, a tak se u něho pěstuje rovnováha mezi individuálním a společenským přáním. Rodina dítěti nevštěpuje morální kodex. Bývá vychováváno v kolektivu, těžiště výchovy je na matce. Dítě je dlouhou dobu fixované na matku, která ho učí mluvit, uspokojuje jeho potřeby, učí ho zvyklostem a tradicím romské rodiny. Sociální citění dítěte se vyvíjí v pravidlech soudržnosti, kontinuity a bezpečnosti. Rodiče přehnaně odměňují i trestají, ve vztazích ukazují přehnané emociální reakce. V romské rodině generační rozpory neexistují, svět dětí splývá se světem dospělých, dospělí chrání děti před okolím. Ve výchově rodiče

nepoužívají kontrolu, příkazy ani vynucování si poslušnosti.

Podle Balvína (2004, s. 44) je romské dítě jiné v mnoha směrech, žije často v jiném, odlišném domácím prostředí, vyrůstá pod vlivem své komunity a jejich vnitřních norem a hodnot. Je vedeno k samostatnosti od dětství, účastní se života a světa dospělých a nemá svůj oddělený „dětský svět“ jako gadžovské děti. Doma nemá často připraveno základní standardní prostředí – psací stůl, někdy nemá ani vlastní postel, a to i v rodinách, kde na to mají podmínky, není to však považováno za potřebné. Romští rodiče mu nemohou často pomoci s úkoly, protože třeba sami základní školu nedokončili. Jejich postoje ke vzdělání ovlivňuje i specifické chápání času, které vyplývá z tradičního způsobu žití ze dne na den, z neplánování si budoucnosti.

3 VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÝCH DĚTÍ

V pedagogické encyklopedii (2009, s. 459) je **vzdělávání romských žáků** a studentů popsáno jako „*proces, v němž si toto etnikum, které žije v odlišném kulturním a sociálním prostředí a hovoří jazykem blízkým sanskrtu, osvojuje vědomosti, dovednosti a návyky životní, školní, pracovní aj., které mu umožní lepší integraci do života majoritní společnosti.*“

Tato kapitola pojednává o romském dítěti vstupujícím a ocitajícím se ve škole a vzdělávacím procesu. Škola je významným socializačním činitelem, kde probíhá vzdělávací proces dítěte. K tomu, aby byl tento proces co nejvíce úspěšný, je nutná dobrá spolupráce rodiny se školou. Spolupráce však není vždy taková, jakou ji očekáváme, to zvláště platí o romském etniku, zejména rodičích, kteří nemají na školu dobré vzpomínky. Z tohoto důvodu zmiňuji postoje Romů ke škole, vzdělávání a učitelům, neboť jsou velmi důležité k pochopení a spolupráci nejen s rodiči, ale i s dětmi. Dále zmiňuji specifika Romů vyplývající z jejich sociokulturních odlišností, neboť určují to, jak se dítě ve škole chová, učí a jak prožívá celkově vzdělávací proces. V závěru kapitoly zmiňuji nedostatky tradiční školy, jež přispívají k neúspěšnosti romských žáků ve vzdělávacím procesu.

3.1 Romské dítě ve škole

Rodina a škola představují specifické světy pro člověka se specifickým průběhem socializace. Škola stojí mezi rodinou a skutečným světem. Škola tvoří spojovací mezičlánek, přechod z jednoho do druhého. Škola je tedy prostřední sférou, která přivádí člověka z rodinného kruhu do světa, z přirozených citových vztahů a zákonitostí do života věcí. Ve škole začíná činnost dítěte nabývat podstatný a celkem vážný význam. Přestává být předmětem své vůle a náhody, okamžitého potěšení a sympatie. Dítě se učí měnit své konání podle účelu a pravidel, přestává konat jen v zájmu sebe samého. Dítě se začíná hodnotit podle toho, co dokáže a začíná získávat zásluhy. Škola také představuje formu určitého společenského nátlaku na dítě. Navštěvovat školu je povinností, musí v ní pracovat, plnit požadavky učitele a chovat se určitým způsobem. Emocionalita rodinných vztahů je nahrazena racionalitou výchovné instituce. (Hroncová, 1996, s. 61-62)

Vstup dítěte do školy je náhlou změnou způsobu jeho života. Z období her a z prostředí známého a relativně bezpečného, přichází dítě do prostředí plného různých informací, bez ochrany rodiny, především matky, ve kterém je třeba podřídit se autoritě učitele, ale i práci ostatních dětí. Tento přechod je mnohem složitější pro romské děti, protože neovládají dokonale vyučovací jazyk. Je to obrovský handicap, protože jak by i chtěli pracovat, většina z dětí učitelovi ani nerozumí, co má dělat. K tomu se přidržuje neznalost většiny elementární zručností, která je běžná pro děti v mladším školním věku. (Daňo a Ďuričková, 2004, s. 60)

Mezi nejrizikovější období, kdy romské dítě vyžaduje individuální péči, aby vyrovnalo handicap daný odlišným životním stylem rodiny, hierarchii hodnot, nedostatečnými jazykovými znalostmi a nulovou předškolní i domácí přípravou, jsou počátek školní docházky a přechod na druhý stupeň. (Balvín, 2004, s. 64)

Romské děti často selhávají již v první třídě základní školy, buď musí opakovat ročník, nebo se uvažuje o jejich přeřazení do zvláštní školy. Pokud se přistoupí k druhé možnosti, jsou děti často skutečně přeřazeny, protože podobně neúspěšné jako ve školních lavicích jsou i v psychologických testech, jejichž výsledky rozhodují o přeřazení do zvláštní školy. K přeřazení často napomohou i rodiče, kteří se nejen nebrání tomuto rozhodnutí, ale naopak se ho dožadují. Dítě je pak ve zvláštní škole samo se sebou spokojeno. Pomalejší postup a individuální přístup dítěti vyhovují. I když se později ukáže, že intelektové vlastnosti dítěte jsou průměrné, zpětné přeřazení do základní školy je prakticky neuskutečnitelné. Navíc absolvování zvláštní školy celoživotně stigmatizuje a umožňuje jen omezený výběr budoucího povolání. (Sekyt, 2008, s. 214)

Říčan (1998, s. 115) popisuje, že v prvních ročnících základní školy bývají romské děti ke svým učitelům milé až přítulné, poddajné a ochotné, rády se učí. Přibližně v pátém ročníku však dochází ke zlomu, který učitelé někdy nazývají „volání krve“. Dítěti se zhorší prospěch, začne být vzpurné a ztrácí zájem o školu. To lze zčásti vysvětlit časně nastupující pubertou, určitou roli může hrát i zvýrazňující se typicky romské fyzické rysy, jimiž je dítě vzhledem k převažující protiromské averzi stigmatizováno. Ještě podstatnější patrně je, podílení se na činnostech dospělých, což kontrastuje s žákovskou rolí ve škole. Navíc látka probíraná ve vyšších ročnících je náročnější na domácí přípravu, a z hlediska romské komunity se jeví jako zbytečná. Poslední léta strávená ve škole jsou pak někdy pro romské děti i jejich učitele skutečnou trýzní: neúspěchy frustrování a ponižování romští

žáci opakují ročníky, nudí se, chovají se výbojně k učitelům a často agresivně ke spolužákům. Oni sami si ze školy odnášeli komplex méněcennosti a nenávisť. Na střední školu nastoupí jen malá část a na vysokou jen výjimečné „bílé vrány“.

Vágnerová (2012, s. 688) zmiňuje, že romský žák nemá mnoho důvodů, aby se ve škole cítil dobře. Kromě problémů s učením mívá potíže i se svým začleněním do skupiny vrstevníků. Rozsah jejich akceptace či odmítání představuje důležitou sociální charakteristiku. Ve smíšených třídách patří romští žáci spíše mezi žáky neoblíbené a přehlížené, spolužáky bývají hodnoceni jako neúspěšní a mají nízký sociální status. Odmítání jsou častěji romští chlapci, přehlížení převažuje ve vztahu k dívkám.

Vágnerová dále poukazuje, že si romští pubescenti jednoznačně uvědomují, že jsou méně oblíbeni, ve škole se cítí osamělejší a méně sebejistí. Také je možné setkat se i s opačným postojem, který lze chápat jako projev nedostatečné sociální citlivosti, popírání reality odmítáním může sloužit jako obranná reakce. Tito dospívající méně respektují sociální normy a vykazují více únikových tendencí. Některé prameny uvádějí, že bývají agresivnější a bezohlednější se sklonem k silovému sebeprosazování, eventuelně k předvádění a machrování, což může být také projev obrany neúspěšných a odmítaných. (Vágnerová, 2012, s. 688)

Romské dítě a zvláštní školy

Ačkoliv jsem se už stručně zmínil o problematice zařazování romských dětí do zvláštních škol, rád bych ve stručnosti ještě zdůraznil názor Hroncové (2006, s. 51), že romské děti se často paušálně zařazují i na základě povrchně provedených psychologických vyšetření do speciálních škol, ačkoliv jsou v normě a jejich zaostalost je způsobena málo podnětným sociálním prostředím, ve kterém žijí.

Podle Čápa a Mareše (2007, s. 65) nejsou inteligenční testy přizpůsobeny romské kultuře, takže je nepřiměřené označit značnou část romských dětí za intelektově podprůměrné. Obtíž v testech i ve škole vyplývá nejen z jazykového deficitu, ale i z celkově odlišného způsobu života i životní zkušenosti. Romské děti nejsou vedeny k činnostem s tužkou, stavebnicemi, k řešení hádanek apod., v jejich prostředí se to považuje za neúčelné. V řešení praktických životních situací jsou naopak romské děti nadprůměrné.

Stejný nebo podobný názor na problematiku neoprávněného zařazování dětí do zvláštních škol zastává většina psychologů.

3.2 Vztah Romů ke škole, vzdělávání a učitelům

Jak již zmiňuji v první kapitole, podle Nečase (2002), byla škola už v dávných dobách vnímána jako nutné zlo, represivní instituce a to u nich vytvářelo nedůvěřivý, až nepřátelský vztah, stejně jako k pedagogické veřejnosti a ke školským úřadům. V životě Romů tehdy nebylo vzdělání rozhodujícím faktorem, poněvadž v podmínkách diskriminovaného postavení se mohlo vzdělání jen málokdy uplatnit a využít. Nečas však zmiňuje i výjimky, a to u lépe situovaných Romů, kteří dbali o pravidelnou docházku svých dětí a zajímali se o jejich klasifikační hodnocení. Zatímco většina chudých rodičů, kterých byla většina, projevovala o školu minimální zájem, k učitelům a jejich radám byli nevěřiví a jejich odmítavý postoj někde přerůstal až v jakousi otevřenou nevraživost.

Z toho plyne, že postoje rodičů značně ovlivňují postoje dětí k otázce vzdělávání, vzdělanostních drah. Portik (2003) je toho názoru, že pokud rodiče i celé rodinné zázemí nevnímá vzdělání jako vklad do života, jestliže rodiče neprojevují zájem o práci dítěte ve škole a ani je nezajímá obsah vzdělávání dítěte, dítě postrádá zpětnou vazbu od rodičů, jako autority, a vnímá školu jako bezvýznamnou instituci. (Kaleja, 2011, s. 39)

Škola, jako výchovná instituce, přináší zvrát v hodnotách rodinné výchovy, apriori nežádoucí. Sami rodiče mají na školu většinou špatné vzpomínky a zvažují, zda jí mají svěřit své děti. Rodiče jsou přesvědčeni, že jejich děti si v životě dovedou počínat stejně úspěšně jako děti, které absolvovaly povinnou školní docházku. Domnívají se, že neexistuje žádný vztah mezi vzděláním a ekonomickým anebo sociálním úspěchem. Z těchto důvodů se dostávají do konfliktu dva výchovné systémy, a protože jsou tak rozdílné, může nová situace v novém prostředí vyvolat u dítěte nervozitu, nespokojenost až agresivitu vůči ostatním. (Říčan, 1998, s. 109)

Podle Navrátila (2003, s. 126) romské matky vnímají učitele jako osoby, které mají vliv a do jisté míry moc nad jejich dětmi. Tento fakt hodnotí negativně. Naproti tomu majoritní matky tuto skutečnost považují za samozřejmou. Stejně tak je rozdíl v postoji k docházce dítěte. Postoj gadžovských rodičů k dítěti by se dal charakterizovat výrokem: „Do školy chodit musíš, i když to je nepříjemné, aby ses něčemu naučil.“ Romskou matku především zajímá, jak se dítě ve škole cítí. Proto se může stát, že důvodem absence dítěte ve škole,

může být skutečnost, že rodiče nemají peníze na svačinu. Než aby se cítil mezi spolužáky špatně, protože nemá svačinu, ať tam raději dnes ani nechodí.“ Postoj gádžovských rodičů a učitelů můžeme charakterizovat výrokem: „Dítě by se mělo přizpůsobit škole.“ Romští rodiče naopak předpokládají, že škola by se měla přizpůsobit dítěti, protože oni se svým dítětem přizpůsobují a je to pro ně samozřejmé.

Sekyt (2004, s. 149) poukazuje, že časté ústrky spolužáků, posmívání, ponižování, ale i povýšené jednání některých učitelů a špatné známky nemohly vyvolat lásku Romů ke škole. Pokud někteří přesto dosáhli vyššího vzdělání, často pak nenašli kvalifikovanější práci a skončili u lopaty. To přispělo k tomu, že většina Romů má negativní vztah ke škole a svým dětem neumí se školními úkoly pomoci.

3.3 Sociokulturní specifika negativně ovlivňující vzdělávání romských dětí

Jednou z hlavních příčin, jež má negativní vliv na školní výkon dětí je **materiální zázemí rodin**. Nízký standard bydlení se v případě dětí může projevit zvýšenou mírou jejich nemocnosti, nebo v podobě nedostatečných podmínek pro domácí přípravu. (Gabal a Čada, 2010, s. 127)

Dále je to **nedostatečná vzdělanostní úroveň rodičů**, která vytváří nepříznivý základ pro rozvoj určitých nezbytných znalostí a dovedností, ale i pro motivaci k jejich dosažení v rámci jiného sociálního kontextu, tj. školy. Rodiče představují určitý model, jemuž se chce dítě podobat, a vzdělání u Romů tohoto vzoru nepatří. (Vágnerová, 2012, s. 687)

Nesystematičnost a nemotivovanost romských dětí je dalším nepříznivým činitelem, jenž ztěžuje dosažení vzdálenějšího cíle, zejména pokud je spojeno s překážkami. Tento postoj zřejmě vyplývá z tendence k neustálé změně, kterou Klíma (1988) popisuje jako reziduum kočovného stylu života. Projevuje se i ve výchově romských dětí, které nemají pravidelný režim, chodí spát, kdy chtějí a dělají si, co chtějí. **Volnější a nedirektivní výchova**, dostatek volného času, minimum omezení a povinností nerozvíjejí potřebné kompetence a způsoby chování romských dětí. Ve škole se nedovedou chovat požadovaným způsobem a jejich projevy bývají často hodnoceny jako nepřijatelné. (Vágnerová, 2005, s. 317)

Jednou z překážek bývá **soudržnost a solidarita**, pro Romy důležitá sociální norma, která jim brání v rozvoji soutěživosti a především k motivaci k vyniknutí ve skupině, stejně tak k vyšším osobním aspiracím. (Vágnerová, 2005, s. 312)

Z důvodu silně převažujícího **kolektivismu** nejsou romské děti zvyklé pracovat individuálně, pomoc od někoho jiného je považována za samozřejmou.

Romské děti **nemají dostatečně rozvinuté schopnosti, dovednosti a návyky**, které jsou pro školní úspěch nepostradatelné. U romských dětí není vyžadováno přijetí zodpovědnosti za plnění školních povinností, protože i jejich rodiče k nim mají volný vztah. (Vágnerová, 2005, s. 317-318)

Romské děti bývají **živější, temperamentnější**, hůře se ukáznou, vykřikují atd. Také se hůře soustředí: mívají slabší úmyslnou pozornost. Romské děti potřebují častěji přestávky, při nichž si mohou zacvičit, zakřičet či zazpívat. (Říčan, 1998, s. 112) S Říčánem se shoduje i Vágnerová (2005, s. 318) v tom, že romské děti **nemají rozvinutou úmyslnou pozornost** a dodává, že nejsou zvyklé učit se něčemu nazpaměť, pamatují si jen to, co je zaujme. Doma si neosvojí návyk k systematické práci, i kdyby to bylo jen ve hře. Nikdo je nenutí, aby nějakou činnost dokončily. Tento problém narůstá během školní docházky v závislosti na obtížnosti učiva a nutnosti systematické přípravy, které nejsou schopny. Romské děti se v rodině nevedou k samostatnosti, jejich výchova je udržuje v očekávání, že řešení čehokoli zařídí někdo jiný.

3.3.1 Jazyk

Školní úspěšnost nepříznivě ovlivňují i sociokulturně podmíněné rozdíly ve smyslu a obsahu komunikace. V romském společenství jsou používány odlišné verbální kódy, tj. jiné komunikační standardy. Podle anglického sociolingvisty B. Bernsteina jde o tzv. omezený jazykový kód, který slouží především k základnímu dorozumívání. Romské děti jsou rodinou méně stimulovány, aby se o čemkoli vyjadřovaly. Souvisí to s jejich celkovým postojem k životu, v němž převažuje prakticismus. (Vágnerová, 2005, s. 318-319)

Podle Vágnerové (2005, s. 315) romské dítě ve škole znevýhodňuje i převažující tendence k **nevyhraněnému užívání jednoho jazyka** a větší důraz na využívání neverbálních sdělení. Opouštění romštiny a její nahrazování nezvládnutou češtinou (slovenštinou) znamená, že dětem vyrůstajícím v takovém prostředí chybí model kvalitního mateřského jazyka. Vzhledem k tomu se u těchto dětí nerozvíjí jazykový cit a schopnost používat verbální prostředky požadovaným způsobem.

Podle Sekyta (2008, s. 216) není nedostatkem romského dítěte jeho dvojjazyčnost nebo neznalost „vyučovacího jazyka“ – romské šestileté dítě nezná žádný jazyk, ve kterém by mohlo být vyučováno. Slovní zásoba je malá a slova mnohoznačná, široká a obecná, pojmy jsou nepřesné a nevydefinované. K tomu připočteme nekorigované vady řeči, posunutý přízvuk a často myšlení neupevněné v jednom jazyce.

Jazykový handicap (blokáda způsobená jazykem), je podle odborníků zdrojem mnoha neúspěchů romských dětí již na samém počátku vzdělávacího procesu včetně schopnosti abstrakce, komunikability apod. Se vzrůstající náročností výuky se jazykový nedostatek razantně prohlubuje a jeho projevy bývají často mylně posuzovány jako handicap, který opravňuje k převedení dítěte do zvláštní školy. (Balvín, 2004, s. 49-50)

3.4 Výchovné nedostatky tradiční školy

V této kapitole jsem se již zmiňoval specifika vyplývající ze sociokulturního prostředí, které negativně ovlivňují vzdělávání romských dětí a mají přímé dopady na jejich studijní dráhu. Nyní bych rád zmínil v bodech určité výchovné nedostatky tradiční školy, zmiňované Balvínem (2004, s. 60-61), jež přispívají k neúspěšnosti romských žáků ve vzdělávacím procesu:

- Za nedoceňováním určitých kvalit žákova prožívání a jeho důsledku je dlouhodobý neúspěch, jež často ovlivňuje úzkostné stavy žáků, což znamená dlouhodobé důsledky pro žákovu osobnost.
- Navozování komplexnějších, postojově emocionálních syndromů, které výrazně blokuje využívání žákových rozvojových a výkonových potencialit, a to zejména v důsledku permanentních neúspěchů. Výsledek trvalého neúspěchu bývá pro emocionálně mravní oblast nazýván syndromem naučené bezmocnosti, neúspěšné osobnosti, devalvovaného pojetí, rezignace aj.
- Nesoulad mezi výukovými požadavky na dítě a zaostáváním uvědomování si smyslu těchto požadavků a hodnoty vzdělání i školy dítětem samotným. Výsledkem bývá demoralizace žáka, poněvadž škola se pro něj neproказuje jako hodnota adekvátní dosažení jeho životních cílů a nedostatečně jej motivuje v jeho činnosti (motivační vakuum).
- Omezení závažných hodnot mezilidského soužití v podmínkách běžné školní výuky. Zdůrazněním na samostatnost práce při dosahování výsledků se blokuje běžné potřeby dětí

a mládeže vzájemně si pomáhat, kooperovat a vyjadřovat solidaritu.

- Dalším nedostatkem bývá nevyváženost v interakcích mezi učiteli a žáky. Interakce je neúměrně jednosměrná, žákovi neumožňuje rozvinout jeho vlastní, v žádoucí míře partnerské aktivity vůči učiteli. Nebezpečný je u romských žáků zejména tzv. haló efekt – tzn. přiřazování žáků do jedné škatulky bez ohledu na hledání žakových individuálních schopností a jejich rozvíjení.

- Spoutávání tvořivé invence žáků učitelem, který nedává prostor žákovi, vtěšňuje ho do svého způsobu očekávání jeho reakcí. To má za důsledek strach dítěte z vlastní iniciativy.

- Netolerance vůči odchylkám a individuálním zvláštnostem má obzvláště negativní důsledky u romského dítěte, neboť kromě svého specifického individuálního projevu se nalézá ve zvláštní situaci, determinované jeho antropologickým původem, kulturními archetypy, kulturní a sociální situací rodiny a mravními sankcemi svého etnika atd.

- Posledním nedostatkem je přecenění vnější disciplíny a regulace na úkor utváření a kultivace vnitřní autoregulace.

4 ZPŮSOBY K ZEFEKTIVNĚNÍ VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÝCH DĚTÍ

„Je to on, žák, o koho v celém tom vzdělávacím a výchovném dění jde: ON má porozumět, ON má nabýt na vědomostech a dovednostech, ON se má stát „lepší“, řečeno Sokratem.“

Radim Palouš

V této závěrečné kapitole se věnuji možným způsobům a postupům, jak lépe zefektivnit vzdělávání romských dětí ve škole. Cílem není podat vyčerpávající seznam činitelů, podpůrných strategií a programů, ve kterých figuruje stát, neziskové organizace aj., ale zmínit především ty, které hrají nejvýznamnější roli v úspěšnosti romských dětí na základní škole. Neboť pokud budou úspěšnými v primárním vzdělávání, je velká šance, řekl bych, velmi pravděpodobná, že romské dítě bude pokračovat i v dalším vzdělávání po základní škole a jeho šance na plnohodnotnou integraci se mnohonásobně zvýší. K tomu, aby bylo dítě úspěšné, je nezbytné vytvořit mu vhodné podmínky v místě, kde se odehrává proces vzdělávání, a tím je škola. Z tohoto důvodu se zaobírám v začátku kapitoly školou a jejího nutnému přístupu k romskému dítěti. Dalším a nejdůležitějším činitelem je osobnost učitele, proto považuji za nezbytné zaměřit se na jeho roli a působení na romské dítě a zmínit etické principy jeho práce s romskými dětmi a práce s rodinou. Není to jen učitel, kdo může a má mít pozitivní vliv na dítě. Jsou to také pomocní pedagogičtí a sociální pracovníci, proto jejich poslání, které má nepochybně pozitivní vliv, nemohu opomenout. Dále se zabývám nutností předškolního vzdělávání ve studijní dráze romských dětí, neboť jeho absence má podíl na jejich neúspěšnosti. V závěru kapitoly zmiňuji nezbytnost volnočasových aktivit a poukazuji na některé poznatky k jejich uplatňování.

4.1 Škola

Vstup do školy označuje Zdeněk Helus za prahovou událost, zážitek v životě dítěte. Způsob jeho zvládnutí, charakter jeho přetvoření v to, co můžeme nazvat bazálním zážitkem, vyjevujícím postupně, co pro mne škola je a co mně dává, má dalekosáhlé důsledky. Ovlivňuje, zda převládne v dítěti spíše aktivní otevřenost a vstřícnost vůči možnostem, které mu škola nabízí, anebo namísto toho dojde spíše k uzavřenosti, blokům a bariérám, jimž se dítě tak či onak brání ohrožení, ponížení, zklamání a nezdaru. (Balvín, 2004, s. 54)

Je nutné, aby škola vyvinula maximální úsilí o adaptaci romských dětí. Ve škole se prezentují jiné zvyky, jiné postoje a hodnoty, také se používá jiný jazyk, než na který bylo dítě dosud zvyklé. Z těchto důvodů se už ve škole romské dítě, romský žák, dostává do skupiny sociálně nepřizpůsobivých a někdy i mentálně postižených jedinců. (Balvín, 2004, s. 45)

Potřebám romských dětí do značné míry odpovídají snahy o reformu naší školy. Má v ní být méně pamětního učení, více prostoru pro spontánnost a tvořivost, a také větší respekt k individualitě dítěte. Každému jedinci se má pomoci rozvíjet ty schopnosti, které má (včetně praktické a sociální inteligence) a nežádat po něm schopnosti, které nemá. Škola nemá

tlačit do role outsidera dítě, jemuž nic neříkají fyzikální zákonitosti, algebra nebo chemické vzorce. (Říčan, 1998, s. 113)

Podle Balabánové (1998) má být škola pro děti, ne děti pro školu. Škola by měla být pro dítě místem, kam rádo chodí a kde se dobře cítí. Škola by se měla zabývat tím, co ve své koncepci změnit, aby byla školou pro děti, které jsou jejími žáky. Především jde o vytvoření příznivé atmosféry ve škole, jež je základem dobrého školního startu.

4.1.1 Multikulturní výchova ve škole

Podle Balabánové (1998) je nutné používat prvky multikulturní výchovy na všech školách, které vzdělávají romské děti.

Neboť „*V každém dítěti, které vrůstá do multikulturních vztahů, je budoucí dospělý a v každém dospělém, který multikulturní vztahy a situace musí reálně řešit, je dřívější dítě.*“

Jaroslav Balvín

Podle Řičana (1998, s. 117-118) „*Cílem multikulturní výchovy je občanská společnost, jejíž členové se budou – jako jednotlivci i jako skupiny – navzájem respektovat, tolerovat a kulturně obohacovat je cíl multikulturní výchovy.*“ Základní strategie takové výchovy pak přirozeně spočívá ve vytvoření multikulturní pospolitosti jednak ve školní třídě, jednak ve škole jako celku. Všechny děti, bez ohledu na příslušnost k etnické, náboženském, sociální nebo jiné skupině, mají a musejí získat zkušenost soužití, jež se vyznačuje rovností, spravedlností, spoluprací a vzájemnou vstřícností. Všechny děti se mají cítit ve společnosti vskutku jako doma a škola k tomu má přispět v co největší míře.

4.2 Učitel

Osobnost učitele je ve výchově a vzdělávání žáků tou nejdůležitější osobou, neboť on má potřebné kompetence a on předává své poznatky, vědomosti a postoje svým žákům. Role učitele je významná v tom, že na něm záleží žákova úspěšnost ve vzdělávacím procesu a částečně i v životě. V případě romského žáka to platí dvojnásob.

Tancošová (1997, s. 53) poukazuje, že vzdělaní Romové, kteří dosáhli středoškolského a vysokoškolského vzdělání často říkají: „*Měl jsem štěstí, protože mě učil výborný učitel.*“ Osobnost učitele je tedy v životě dětí významným prvkem. Postoj a názory učitele přebírá kolektiv dětí ve třídě jako nepsaný zákon.“

Podle Balabánové (1998) je nutné, aby učitel rozuměl chování žáka, k tomu musí mít základní povědomost o sociální struktuře romského etnika, a také znalosti v oblasti historie, kultury a jazyka. Ani takto vybavený učitel však nemusí mít šanci přiblížit se způsobu myšlení šestiletého romského dítěte, pokud nebude mít vlastní hluboký zájem o dítě, které mu je svěřeno.

Němec a Štěpařová se v Pedagogické encyklopedii (2009, s. 463) zmiňují, že náš současný školský systém nabízí a vytváří celou škálu příležitostí pro vzdělávání romských dětí s cílem poskytnout jim vzdělání a minimalizovat tak potencionální vyloučení. **Úspěšnost vzdělávacích strategií však není závislá na systému, ale na osobní angažovanosti pedagogů, kteří ho naplňují.**

4.2.1 Etické principy práce učitele romských dětí

Podle Balvína (2004, s. 54) realizace humanistického étosu výchovy při práci s romskými dětmi závisí do významné míry na učiteli. Reformní změny nové výchovy mohou nabízet stovky převratných metod práce, pokud však nezasáhnou mravní podstatu učitelovy osobnosti, nemohou být v jeho práci účelně realizovány. Jeden z principů nové výchovy je **dobrovolnost** v přijetí a tvořivé realizaci nových výchovných přístupů. To znamená, v etické terminologii, že opravdu účinná odpovědnost učitele za výsledky výchovné práce v podmínkách transformace naší školy závisí na svobodné a mravně autonomní volbě učitele. Podstatou tohoto přechodu je přechod od autoritativně administrativního typu výchovy k humanistickému a osobnostně rozvíjejícímu modelu školy. Tento proces se projevuje aktuálně i ve vztahu k romským dětem - žákům, neboť v praxi znamená podporu přechodu od asimilace k rozvoji identity osobnosti romského žáka jako občana i jako příslušníka národnosti se všemi právy a povinnostmi člena občanské multikulturní společnosti. Druhým etickým principem učitelova přístupu k romským žákům je jeho **humanismus**, bezprostřední vztah k člověku jako cíli lidského usilování, láska k dětem. Vychovatelský étos učitele romského dítěte v obecné škole je podstatným činitelem úspěšnosti výchovy i vzhledem k formování budoucích celospolečenských vztahů mezi majoritou a minoritou.

4.2.2 Učitel ve vztahu k romským žákům

Podle Říčana (1998, s. 114) je nutné, aby učitel hned na začátku prvního ročníku dal najevo svůj respekt k romské menšině a neformální, zažitý odpor k rasismu. Má-li romské dítě, jež neprošlo mateřskou školou udržet krok s třídou, je nutná individuální péče, a to především u dětí, které neprošly mateřskou školou nebo přípravným ročníkem.

Podle Pape (2007, s. 29) má hodně učitelů tendenci se ve vztahu k romským žákům stavět do pozice jakéhosi zachránce. Učitel by se měl osvobodit od představ, jak by mělo romské dítě vypadat, jaké by mělo být a jak by ho on sám chtěl vidět, jak by se mělo chovat. Při jeho vzdělávání nemá potírat jeho způsob života a kulturu, má vnímat odlišnosti rodinné výchovy. Učitel se má naučit romské dítě chápat a ne ho měnit. Krom toho, že učitel musí dítě poznat, musí mu i porozumět, což znamená, že při vzdělávacím procesu musí umět využít vše, co o dítěti ví: jak je dítě vychováváno, jak bydlí, v jaké rodině žije. Právě to značně ovlivňuje vývoj osobnosti a chování dítěte.

Smyslem výchovně vzdělávacího procesu ze strany učitele, není přetvářet člověka v mechanicky ovládanou věc, ale působit na něho z hlediska životní perspektivy. Cílem pedagogického působení tedy není ovládaný a pasivní subjekt, ale člověk svobodný, tvůrčí subjekt života vlastního i společenského. (Balvín, 2004, s. 75)

4.2.3 Práce s rodinou

„Proces vzdělávání romských dětí a mládeže musí být oboustrannou komunikací, založenou na pochopení a toleranci, na vzájemné důvěře. Na pochopení oné jinakosti, kterou nemůžeme pojímat negativně, ale naopak tvořivě, společným hledáním nových cest.“ (Davidová, 1997, s. 45)

Podle Říčana (1998, s. 110) je velmi důležité budovat vztah mezi školou a celou místní romskou komunitou. Již při zápisu je třeba věnovat romským rodičům vlídnou, trpělivou, ujišťující pozornost a posléze udržovat kontakt po celou dobu školní docházky dítěte. Doporučuje také, najde-li se čas, sebrat odvalu a navštívit rodiny v jejím bytě. Rodiče by měli být vítáni ve škole. Komunikace má být především pozitivní. Důležité je chválit všechny pozitivní projevy dítěte, snahu rodičů ocenit a uznat jejich těžkosti. Nezbytné výtky bychom měli sdělovat věcně a šetrně. Vstřícně bychom měli jednat hlavně s matkami, kterým je výchova dětí bližší a jež jsou v tradiční romské rodině podřízeny mužům a jsou tedy našimi potencionálními spojenci. Pokud jde o závažné rozhodování, je třeba respektovat autoritu romského otce, pokud se ovšem zajímá o výchovu, což není pravidlem. Vstřícnost neznamená měkkost nebo ústupnost na nepravém místě, podléhání nátlaku, když romští rodiče vymáhají neoprávněné výhody.

Vavřeková (2008, s. 43) zdůrazňuje, že spolupráce rodiny a školy by neměla být v žádném případě zaměřena pouze na odstranění už existujících negativních jevů a výchovu dětí, ale také na utváření pozitivních vlastností dětí. To však vyžaduje systematickou a dlouhodobou spolupráci.

Podle Balvína (2004, s. 64) je nezbytnou podmínkou pro úspěšnost modifikace vzdělávacího programu klima školy, úroveň vztahů učitelů, žáků a rodičů. Balvín zde shrnuje nejosvědčenější zásady, na nichž je úspěch mimořádně závislý:

- Vytvářet kladné postoje u romských dětí ke škole, zájem o učení po celou dobu školní docházky.

- Osobnost učitele sehrává rozhodující roli, jeho schopnost navázat s dětmi i rodiči citový vztah.
- Dále je to schopnost a ochota učitele nejenom v předání znalostí a v motivaci dítěte, ale i sociální práce v hodinách, a především snaha pomoci romskému etniku.
- Od počátku školní docházky učit české a romské děti žít společně na jedné škole, respektovat základní hodnoty společného života, a tím je připravovat pro občanský život v multikulturní společnosti.

4.3 Předškolní vzdělávání

Podle zahraničních studií i domácích pozorovatelů je jedním z klíčových problémů ve vzdělávání romských dětí nedostatečná participace na předškolním vzdělávání. To vede k nižší připravenosti na školní docházku a v nejhorším případě, v kombinaci s jinými negativními faktory, k selhávání dětí v hlavním vzdělávacím proudu. (strategie romské integrace do roku 2020)

Výzkum MŠMT prokázal efekt integračních nástrojů na školní úspěšnost romských dětí. Děti, které navštěvovaly mateřské školy, jsou ve vzdělanostních drahách jednoznačně úspěšnější. Mateřské školy bohužel navštěvuje stále menší podíl romských dětí ze sociálně vyloučených romských lokalit nebo lokalit ohrožených sociálním vyloučením (přibližně dvě pětiny). Vliv přípravných ročníků na zlepšení vzdělanostních šancí není tak účinný jako v případě mateřských škol. Mateřské školy a přípravné ročníky využívá celkově 48 procent romských dětí. Asi 52 % romských dětí ze sociálně vyloučených lokalit nebo lokalit ohrožených sociálním vyloučením je bez předškolní přípravy. (Koncepce romské integrace na období 2010–2013)

4.3.1 Přípravné třídy

Pro snadnější přechod romského dítěte z rodiny do školního světa byly od roku 1993 zřizovány tzv. přípravné třídy. Tyto třídy měly a mají zamezit selhávání romského žáka při vstupu do prvních tříd základní školy. (Balvín, 2004, s. 48)

Podle Klímy (1997, s. 70) se jeví výhodnější docházka do přípravných tříd základní školy, než mechanické odložení školní docházky (po zavedení poplatků do mateřských škol je docházka romských dětí zcela ojedinělá a odklad znamená jen další rok

strávený v málo podnětném prostředí). Podle tvrzení elementaristek je rozdíl mezi dětmi z rodin a těmi, které prošly přípravnými třídami markantní.

Balabánová (1998) zmiňuje výzkum realizovaný v rámci diplomové práce na Církevní základní škole P. Pittra, kde byly porovnávány dvě skupiny dětí v prvních ročnících. Jednu tvořily děti, které před nástupem do školy navštěvovaly nejméně deset měsíců přípravný ročník, druhá skupina byla sestavena z dětí, které přišly do školy přímo z rodiny. Obě skupiny dětí měly relativně stejné intelektové předpoklady. Výzkum prokázal, že romské děti navštěvující pravidelně přípravný ročník, byly mnohem zdatnější v oblasti grafomotoriky, jazykových dovedností, rozumových dovedností (abstraktního myšlení), sebeobsluhy a návyku na ucelený kolektiv stejně starých dětí.

Na Slovensku je to **nultý ročník**, který má pomoci dětem ze sociálně znevýhodněného prostředí v předškolní přípravě.

Cílem nultých ročníků je snížení neúspěšnosti dětí ze sociálně a jazykově znevýhodněného prostředí prostřednictvím intenzivního působení na dítě ve formě celodenního výchovně vzdělávacího systému s prolínáním programu výchovné práce MŠ a částečným plněním učebních osnov 1. ročníku základní školy. (Šotolová, 1997, s. 91)

4.3.2 Mateřské školy

Gabal a Čada (2010, s. 128) považují za velmi efektivní podporu navštěvování mateřských škol. Zdůrazňují, že děti ze sociálně vyloučeného prostředí v nich koexistují s ostatními dětmi, zároveň mateřská škola slouží jako příprava na školu a hlavně pomáhá k vyrovnání určitých handicapů. Vzhledem k aktuálně nedostatečné kapacitě předškolních zařízení v mnoha obcích je využití tohoto nástroje složitou otázkou, která vyžaduje intenzivní promyšlení a plánování. Jako alternativa k mateřským školám mohou sloužit nízkoprahové předškolní kluby, jejichž navštěvování je pro rodiče finančně méně náročné. Podle Hroncové (2006, s. 51) by měly projít všechny děti předškolní výchovou, aby se později lépe adaptovaly na kolektiv a školní prostředí.

S ní se shoduje i Portík (2004, 217), který je toho názoru, že celodenní pravidelná víceletá předškolní výchova je nejúčinnější forma sociální a jazykové adaptace dětí ze sociálně a jazykově znevýhodněného prostředí. Také doporučuje vytvářet integrační centra denní péče s využitím existující kapacity předškolních zařízení na komunitní činnost mimo

institucionální výchovy ve spolupráci s rezortem zdravotnictví, sociálních věcí, rodiny a mimovládních organizací.

4.4 Výuka v romském jazyku

Nedostatečná znalost jazyka je jedním ze závažných problémů ve vzdělávání romských dětí. Děti a ani jejich rodiče nejsou schopni tento problém vyřešit. Proto je nutné vytvořit výcvikové programy na rozvoj vyučovacího jazyka (češtiny, slovenštiny), které by byly realizovány od mateřských škol, v přípravných třídách a po celou dobu školní docházky. V tomto místě mají nezastupitelné místo bilingvní pedagogičtí asistenti, kteří umí hovořit romsky. (Pape, 2007, s. 28)

Đuričeková a Daňo (2004, s. 43) poukazují, že vyučovací jazyk (čeština, slovenština) není rodným jazykem romských dětí, tedy stále se vzdělávají v cizím jazyku. V počátečních fázích vzdělávání z pedagogicko-psychologického aspektu by měl rozhodně ve vyučování převažovat jejich rodný jazyk, postupně s věkem by měl přibývat slovenský/český. Stejný názor zastává Balvín (2004, s. 50), podle něho by měla předškolní řečová výchova romského dítěte probíhat v jeho mateřštině, a to především v rodinném prostředí romském. Socializace romského dítěte není myslitelná bez respektování specifčnosti romské rodiny a jejího dorozumivacího kódu. Vedle toho by měla být zastoupena i jazyková výchova v češtině/slovenštině v předškolním věku, neboť romské dítě bude chodit do české/slovenské školy vyžadující spisovný standard, který je v porovnání s mluvou romského dítěte pro ně obtížný, až nesrozumitelný.

4.5 Pomocní pedagogičtí a sociální pracovníci

4.5.1 Asistent pedagoga

Podle pedagogické encyklopedie (2009, s. 424) je asistent pedagoga pomocník pedagoga, učitele, který se významnou měrou podílí na vzdělávacím procesu nejen ve škole, ale i v oblasti mimoškolní výchovy. Jeho kompetence jsou legislativně vymezeny a upraveny v tom smyslu, že se podílí na podpůrném vzdělávání a integraci žáka.

Šanci romských dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí na zvládnutí náporu spojeného s nástupem do školního prostředí pomáhá zvyšovat asistent pedagoga. „Jejich hlavním cílem je vytvářet ve škole takové prostředí, ve kterém se romské děti cítí

spokojeně, bezpečně a ke kterému mají důvěru romští rodiče. Přítomností asistenta se škola více otvírá okolní komunitě a stává se tak přátelským místem.“ (Gabal a Čada, cit. podle Jindrákové, 2010, s. 125)

4.5.2 Romský asistent

Podle Balvína (2004, s. 51) je osobnost romského asistenta, učitele a vychovatele ve škole opodstatněná. Může sehrávat rozhodující roli zejména při utváření prvotního vztahu ke škole. Neboť, jak píše J. P. Liégeois, romské dítě je vychovávané ve strachu ze všeho cizího. Dva výchovné systémy, které se střetnou při vstupu do školy – rodina a škola, mohou vyvolat u dítěte nervozitu, nespokojenost až agresivitu. Proto je nutné, aby škola vyvinula maximální úsilí o adaptaci romských dětí.

Podle Balvína (2008, s. 27 – 28) skýtají přípravné třídy a romští pedagogičtí asistenti velké možnosti v souvislosti s neefektivnějšími vyrovnávacími postupy. Přípravné třídy i vychovatelé-asistenti učitele by měli působit všude tam, kde neuspokojivé výsledky romských dětí na potřebu této přípravy a asistence ukazují. Přestože počet přípravných tříd i vychovatelů průběžně roste, je objektivní potřeba zjevně daleko větší.

Bohužel Strategie slovenské republiky pro integraci Romů do roku 2020 zmiňuje, že v současnosti je z celkového počtu více jak 700 asistentů učitele (pedagogických asistentů) jen minimální počet asistentů ovládající romský jazyk. Jedním z důvodů je, že příslušníci romských komunit nedosahují požadované kvalifikace pro pozici asistenta pedagoga stanovené vyhláškou MŠVVŠ SR.

4.5.3 Sociální pracovník

Kromě výchovného poradce by měla mít základní škola možnost zaměstnávat kvalifikovaného sociálního pracovníka, jehož funkce by ve škole souvisela s „otevřením školy rodičům“. Sociální pracovník by měl pracovat denně v terénu, v domácnostech žáků školy a sbírat informace o zázemí žáků školy a jejich širší rodiny, které slouží učitelům ve výchovně-vzdělávací práci a k primární prevenci jakéhokoliv ohrožení dítěte. Sociální pracovník může také účinně pomoci rodičům žáků a dalším dospělým lidem z romské komunity v nejrůznějších těžkých životních situacích. (Balabánová, 1998)

4.6 Volnočasové aktivity

Volnočasovými aktivitami se zabývá pedagogika volného času. Podle Pedagogického slovníku (2008, s. 161) je to „*disciplína pedagogiky, zaměřená na výchovné a vzdělávací prostředky, napomáhající autonomnímu a smysluplnému využívání volného času dětí, dospívajících i dospělých.*“

Volný čas romských dětí a mládeže je vynikající příležitostí jak pro profesi sociálního pedagoga, jehož jedním z mnoha cílů je podle Krause (2008, s. 199) podporovat a upevňovat žádoucí rozvoj osobnosti, který by měl směřovat ke správnému životnímu stylu a hodnotnému a užitečnému naplňování volného času, tak pro romské děti, které často nemají kde a ani nevědí jak smysluplně trávit a naplnit svůj volný čas k rozvoji své osobnosti a třeba i etnika.

Na tomto místě bych rád shrnul určité **pedagogické poznatky z volnočasových činností** docenta Balvína (1997b, s. 131-138):

Škola často ponechává trávení volného času romských dětí a mládeže mimoškolním institucím. Sama hlavně učí a neorganizuje volný čas. Přestože se trávení volného času romských dětí a mládeže odehrává povětšinou mimo školu, není možné kontakt s ní úplně přerušit, ba naopak, je potřeba spolupráci systematicky rozvíjet. Jestliže nastane situace dobré spolupráce mezi školou a mimoškolní volnočasovou organizací, mohou být volnočasové aktivity významným stimulem školní úspěšnosti romských dětí. Zájem učitelů o činnost jejich žáků posiluje i autoritu školy a zlepšuje úroveň komunikace s žáky.

Pro rozvoj volnočasových aktivit je důležitý silný kulturní impuls, který vyburcuje jak Romy samotné, tak majoritní kulturní instituce, školy, samosprávu a také veřejnost k systematictějšímu začleňování kulturního potenciálu Romů do společenského dění ve městě či obci.

Ke kvalitativním změnám v rozvoji osobnosti romských dětí a mládeže účinně přispívají kulturní akce většího měřítka konající se za přítomnosti rodičů, romské komunity i zástupců majority účinně přispívají ke kvalitativním změnám v rozvoji osobnosti romských dětí a mládeže.

Pro pozitivní rozvoj osobnosti romských dětí a mládeže při realizaci volnočasových aktivit má nezastupitelný význam systematický kontakt s romskými osobnostmi (ať už osobně nebo prostřednictvím jejich díla), které usilují nejenom o úzce chápaný rozvoj romství

a romského národa, ale také o hodnoty obecně prospěšné všem lidem.

Důležitým obsahem volnočasových aktivit je neustálé hledání nových forem umělecké realizace dětí, které by využívaly tradiční romské kultury a podílely se na jejím uchování a dalším rozvoji a zároveň přesahovaly její rozsah tak, aby se stávaly zajímavými i pro kulturu majoritní.

Volnočasové aktivity romských dětí by se neměly obejít bez zaměření na praktické hledání kořenů historie, které může být atraktivní a poučné i pro ostatní děti. Stejně jako ve všech činnostech klubů volného času je třeba usilovat o multikulturní rozměr, o navazování kontaktů s ostatními dětmi.

Místo, kde děti tráví svůj volný čas, by jim mělo připomínat veselé i vážné chvíle jejich činnosti. Obrazové ztvárnění by mělo připomínat, že jsou Romové a že je v romské kultuře mnoho hodnot, na které je možno být hrdý. Takové místo vytváří pocit důstojnosti a vědomí odpovědnosti za svou přítomnost i budoucnost. Proto je důležité, aby byly romské děti obklopeny romským prostředím, svou kulturou, historií a svými vlastními výtvary. Při realizaci volného času romských dětí je nutné pamatovat na multikulturní rozměr výchovné práce, jak mezi romskými i českými vychovateli, tak mezi romskými i českými dětmi.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 PŘÍPRAVA VÝZKUMU

V praktické části jsem realizoval kvantitativní průzkum, ve kterém zjišťuji postoje romských dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí ke vzdělávání a jeho vybraným aspektům, konkrétně ke škole, školnímu prostředí, k pedagogickým pracovníkům, ke studijním aspiracím, postojům k sobě jakožto k objektu vzdělávání a hodnotě vzdělání.

V rámci této kapitoly se zaměřím na výzkumný cíl, výzkumné otázky, metodu výzkumu, výzkumný vzorek a způsob jeho výběru. Dále budu popisovat dotazník, na kterém je postaven celý výzkum.

5.1 Stanovení výzkumného cíle a výzkumných otázek

Hlavním cílem výzkumu je zjistit postoje romských dětí žijících v segregovaných romských osadách, ke vzdělávání a jeho hodnotě, ke škole, k učitelům a ke studijním aspiracím a postojům k sobě, jakožto objektu vzdělávání. Hlavní výzkumný problém je tedy:

Jaké postoje mají romské děti žijící v segregované romské osadě ke vzdělávání a aspektům s tím souvisejícím?

Dílčí cíle jsem shrnul do 6 okruhů. Jedná se o položky zaměřující se na zjištění postojů romských dětí k vybraným aspektům vzdělávání, ke školnímu prostředí, k pedagogickým pracovníkům, dále jak vnímají sami sebe ve vzdělávacím procesu, jaké jsou jejich aspirace k dalšímu vzdělávání a jakou důležitost přisuzují hodnotě vzdělávání. Jako dílčí cíle jsem si stanovil:

- **Zjistit, jaké jsou postoje romských dětí k vybraným aspektům vzdělávání.**
- **Zjistit, jaké jsou postoje romských dětí ke školnímu prostředí.**
- **Zjistit, jaké jsou postoje romských dětí k učitelům.**
- **Zjistit, jak romské děti vnímají sami sebe ve vzdělávacím procesu.**
- **Zjistit, jaké jsou aspirace romských dětí k dalšímu vzdělávání.**
- **Zjistit, jakou hodnotu představuje pro romské děti vzdělání.**

Cílem je tedy zjistit, *jaké postoje mají romské děti žijící v segregované romské osadě ke vzdělávání a aspektům s tím souvisejících. Z toho vyplývají jednotlivé dílčí otázky:*

- **Jaké jsou postoje romských dětí k vybraným aspektům vzdělávání?**
- **Jaké jsou postoje romských dětí ke školnímu prostředí?**
- **Jaké jsou postoje romských dětí k učitelům?**
- **Jak vnímají romské děti sami sebe ve vzdělávacím procesu?**
- **Jaké jsou aspirace romských dětí k dalšímu vzdělávání?**
- **Jakou hodnotu představuje pro romské děti vzdělání?**

5.2 Metoda výzkumu

K výzkumu mé diplomové práce jsem zvolil metodu dotazníku. Podle Chrásky (2007, s. 163) je dotazník „*soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně.*“

Mnou vytvořený dotazník (viz příloha) obsahuje 34 otázek, které se týkají postojů vzdělávání romských dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí ke vzdělávání.

Výzkum se realizoval v osadě Strelníky u obce Letanovce. Vyplňování probíhalo převážně v bytech mých hostitelů, kam respondenti docházeli samostatně nebo v menších skupinkách. Samotné vyplňování dotazníku proběhlo individuálně. S každým respondentem jsem prošel celý dotazník, v případě nejasností mu důkladně vysvětlil význam položek. V osadě komunikují respondenti převážně romsky. Slovenský jazyk používají pouze ve školním vyučování a v komunikaci s majoritou, v osadě komunikuje převážná část obyvatel v romštině. Z důvodu jazykového znevýhodnění respondentů byl přítomen vždy alespoň jeden z mých hostitelů. Ti respondentům v případě jazykových nejasností přeložili či objasnili konkrétní položky a jejich význam.

Dotazníky byly předloženy respondentům o víkendu, na vyplňování byla dostatečně dlouhá doba a prostor na zamyšlení se a řádné vyplnění.

V úvodu dotazníku se nejprve představuji a seznamuji respondenty s tématem mé práce. Dotazník dále obsahuje ujištění, že získané odpovědi použiji pouze jako výchozí informace

k praktické části mé diplomové práce. Dále žádám o zamyšlení se nad danými otázkami a seznamuji respondenty s tím, jak dotazník vyplnit.

Návratnost byla 100 %, data jsem získal celkem od 50 respondentů, kteří vyplnili dotazník samostatně za mé přítomnosti.

Musím poznamenat, že vzájemná spolupráce se všemi respondenty, místními obyvateli a pomocníky (hostiteli) při překladu dotazníku, byla bezproblémová.

5.2.1 Skladba dotazníku

Vytvořený dotazník se skládá z 34 otázek, které se týkají postojů vzdělávání romských dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí ke vzdělávání.

Analyzují-li dotazník blíže, použil jsem 20 uzavřených otázek, 11 otevřených otázek a 3 polouzavřené otázky. Z toho bylo 12 otázek metrických, 21 nominálních a 1 ordinální.

Jádro dotazníku je tvořeno šesti okruhy, které zahrnují následující oblasti zkoumání postojů romských dětí.

Některé otázky jsou tvořeny škálou od 1 do 5, kdy 1 = velmi pozitivní a 5 = velmi negativní. Tyto hraniční čísla jsou záměrně vyjádřena tímto slovním spojením „velmi“, aby si děti, z důvodu svého jazykového znevýhodnění, uvědomily rozdíl v hodnocení výroků.

Ve svém dotazníku jsem se inspiroval otázkami Kaleji (2011, s. 98) v publikaci: Romové a škola versus rodiče a žáci, uvedenými na straně 98. Kalejův dotazník je určen pro romské rodiče, takže žádná položka není stejná. U otázek č. 13,14 a 15 jsem se inspiroval Chráskou (2007) v publikaci Metody pedagogického výzkumu, a to ze 4. kapitoly na straně 222 – 228.

Demografické otázky

Položky č. 1 - 5 zjišťují demografické údaje o zkoumaném souboru respondentů (pohlaví, věk, typ školy, který navštěvují, třída). Otázka č. 7 zjišťuje, jaké předškolní zařízení respondent navštěvoval před základní školou. Otázka č. 32 zjišťuje počet sourozenců respondenta.

I. Oblast - Postoje romských dětí k vybraným aspektům vzdělávání

Do první oblasti patří otázky č. 6, 9, 11, 16 a 17 zjišťují postoje romských dětí k vybraným aspektům vzdělávání, jaké respondenti navštěvovali předškolní zařízení, zda chodí do nějakého kroužku, jak mluví o přestávkách se spolužáky, jakým jazykem by si přáli hovořit v průběhu vyučování a jaký mají vztah k jednotlivým předmětům.

Konkrétně otázka č. 9 zjišťuje vztah respondentů k jednotlivým předmětům vyučujícím ve škole. V této otázce je nabídnuto 11 předmětů jako je hudební a tělesná výchova, slovenský jazyk, vlastivěda, dějepis, zeměpis, matematika atd., k nimž je přiřazena pětibodová hodnotová škála, na které mají respondenti ohodnotit dané předměty, přičemž číslice 1= velmi pozitivní, 2= spíše pozitivní, 3= neutrální, 4= spíše negativní, 5= velmi negativní.

II. Postoje romských dětí ke školnímu prostředí

Otázky č. 10, 13, 20, 21, 33 a 34 jsou zaměřeny na zjištění názorů dětí na školní prostředí – školu a třídu, kterou navštěvují, co se jim líbí a jaký vztah mají se svými spolužáky.

Otázkou č. 10 zjišťujeme vztah respondentů v oblasti školního prostředí, k jednotlivým předmětům, oblastem a osobám. Jedná se o objekt tělocvičny, třídy, jídelny, dílny, celé školy (prostředí) a jak vnímají vztah k ostatním spolužákům ve třídě, spolužákům ve škole a učitelům, k nimž je přiřazena pětibodová hodnotová škála, na které mají respondenti ohodnotit dané předměty, přičemž číslice 1= velmi pozitivní, 2= spíše pozitivní, 3= neutrální, 4= spíše negativní, 5= velmi negativní.

Dále zjišťujeme otázkou č. 13, jak vnímají respondenti školu, do které dochází prostřednictvím hodnocení dvojice pojmů vztahujících se ke škole, např. a) krásná – b) škaredá, a) dobrá – b) zlá, a) těžká – b) lehká atd. K těmto dvojicím pojmů je přiřazena pětibodová hodnotová škála, na které mají respondenti ohodnotit jednotlivé dvojice pojmů, přičemž výrok vlevo (označovaný „a“) odpovídá na hodnotící škále známce 1, výrok vpravo (označovaný „b“) odpovídá známce 5.

Otázka č. 20 se zaměřuje na zjištění postojů ke školnímu prostředí a otázka č. 21 na zjištění postojů ke třídě, spolužákům a klima třídy. Tyto otázky nabízí výroky k daným oblastem, k nimž je přiřazena pětibodová hodnotová škála, na které mají respondenti ohodnotit dané

předměty, přičemž číslice 1= velmi pozitivní, 2= spíše pozitivní, 3= neutrální, 4= spíše negativní, 5= velmi negativní.

Otázkami č. 33 a 34. dáváme prostor respondentům, aby se vyjádřili k tomu, co se jim líbí a naopak nelíbí na škole, kterou navštěvují.

III. Postoje romských dětí k učitelům

Na to, jaké postoje mají respondenti k učitelům, odpovídají otázky č. 14, 22, 23, 24, a 28.

Otázkou č. 14 zjišťujeme, jaké postoje mají respondenti ke svým učitelům a jak je vnímají. Tato otázka se skládá z dvojic pojmů, např. a) dobří – b) zlí, a) příjemní – b) nepříjemní, a) veselí – b) smutní atd. K těmto dvojicím pojmů je přiřazena pětibodová hodnotová škála, na které mají respondenti ohodnotit jednotlivé dvojice pojmů, přičemž výrok vlevo (označovaný „a“) odpovídá na hodnotící škále známce 1, výrok vpravo (označovaný „b“) odpovídá známce 5.

Dále zjišťujeme, co se respondentům na svých učitelích líbí a co naopak nelíbí. To zjišťujeme otázkami č. 22 a 23. Tyto otázky jsou otevřené, dáváme prostor respondentům, abychom zjistili co nejvíce informací, postojů k učitelům.

Otázka č. 24 také zjišťuje postoje k učitelům, nabízí výroky směřující k učitelům, k nimž je přiřazena pětibodová hodnotová škála, na které mají respondenti ohodnotit dané předměty, přičemž číslice 1= velmi pozitivní, 2= spíše pozitivní, 3= neutrální, 4= spíše negativní, 5= velmi negativní.

Zjišťujeme také to, co představuje učitel pro respondenty, zda ho vidí jako někoho, kdo přikazuje a kontroluje nebo toho, kdo je přátelský a nápomocný. Tento postoj zjišťujeme otázkou č. 28.

IV. Vnímaní sebe samé/ho ve vzdělávacím procesu

Jak vnímají respondenti sami sebe ve vzdělávacím procesu, to se dozvíme z odpovědí otázek č. 15, 19 a 29.

V otázce č. 15 hodnotí žáci-respondenti sami sebe, jak se vidí ve vzdělávacím procesu formou dvojic pojmů a) dobrý/á – b) zlý/á, a) usilovný/á – b) lenivý/á, a) problémový/á – b) bezproblémový/á, a) nenáročný/á – b) náročný/á.

K těmto dvojicím pojmů je opět přiřazena pětibodová hodnotová škála, na které mají respondenti ohodnotit tyto dvojice pojmů, přičemž výrok vlevo (označovaný „a“) odpovídá na hodnotící škále známce 1, výrok vpravo (označovaný „b“) odpovídá známce 5.

Otázka č. 19 se zaměřuje na zjištění, kdo má jaký vliv na respondentův výkon ve škole. Jednou z možných odpovědí, je právě odpověď „Já sám“, ale nabízí také další možnosti odpovědí jako např. učitelé, rodiče nebo spolužáci.

Otázka č. 29 je obsáhlejší, zaměřuje se jak na vnímání sebe samé/ho ve vzdělávacím procesu, tak na rodiče, kteří mohou ovlivnit vnímání žáka ve vzdělávacím procesu. Vnímání sebe samého zjišťujeme prostřednictvím výroků směřujících k zamyšlení se nad sebou samým, zda jsem spokojen/a s tím, jak se učím ve škole, se svým výkonem nebo bych se mohl učit víc. Krom toho se tato otázka zabývá tím, jak působí na respondenta lidé v jeho okolí, zda jsou mu např. nápomocni rodiče při vysvětlování učiva, zda mu pomáhají s přípravou nebo zda se nudí, když se učí doma.

V. Aspirace romských dětí k dalšímu studiu

V této oblasti se zaměřujeme na zjištění snahy, usilování respondentů k dalšímu vzdělávání, zda vidí smysl v dalším vzdělávání, jestli plánují pokračovat ve studiu SŠ, jaký obor by si vybrali, zda by šli studovat a žít na internát bez každodenního kontaktu své rodiny a jaká je jejich aspirace ke vzdělávání. Zde spadají otázky č. 18, 25, 26, 27 a 30.

VI. Hodnota vzdělávání pro romské děti

Otázky č. 8, 12 a 31 zjišťují, jak vnímají respondenti hodnotu vzdělávání.

Otázka č. 8 je tvořena tvrzením „Čím vyšší vzdělání, ...“ a respondenti mají doplnit zbytek výroku možnostmi – tím lepší práce, tím víc peněz, šťastnější život apod.

V otázce č. 12 se seřazují hodnoty vzdělání, peníze, práce, rodina a zdraví čísly 1 až 5 podle důležitosti s tím, že číslice 1= nejvyšší důležitost, 5= nejmenší důležitost. Každou číslici lze použít pouze jednou.

Konkrétně otázka č. 31 se dotazuje výroky, zda podle nich vzdělání pomůže k tomu najít si lepší práci, zda se vzdělání odráží ve spokojenosti člověka nebo jeho bohatství.

5.2.2 Způsob zpracování dat

Pro analýzu dat jsem použil základní popisnou statistiku s použitím čárkovací metody. Získaná data z dotazníku byla zpracována v programu MS Excel. Všechny položky byly zpracovány do tabulek, které obsahují data v absolutní a relativní četnosti. Poté došlo k vytvoření grafů. U nominálních otázek jsem vytvořil grafy s relativní četností a u metrických otázek jsem vytvořil grafy s jejich průměrnou hodnotou.

Každou otázku v následující kapitole vypracuji zvlášť a vyhodnotím prostřednictvím grafů a slovního ohodnocení. Podle získaných výsledků stanovím závěry svého výzkumu.

5.3 Charakteristika výzkumného vzorku a výzkumného prostředí

V této kapitole se budu věnovat popisu výzkumného vzorku a výzkumného prostředí.

5.3.1 Výzkumný vzorek

Pro svůj výzkum jsem záměrným způsobem vybral Romy žijící mimo majoritní společnost, tedy Romy žijící v segregovaných romských osadách, v komunitě, na východním Slovensku, okrese Spišská Nová Ves.

Základním souborem jsou romské děti žijící v sociokulturně znevýhodněném prostředí na východním Slovensku.

Výběrovým souborem je 50 romských dětí z osady Strelníky u obce Letanovce.

5.3.2 Výzkumné prostředí

Výzkum proběhl v nově postavené osadě Strelníky, ležící u pozemní komunikace vedoucí mezi Spišským Štvrtkem a Hrabušicemi. Osada však stále náleží pod správu obce Letanovce vzdálené asi kilometr a půl od osady. Do osady Strelníky se Romové přestěhovali na podzim roku 2013 z bývalé osady pod Letanovským mlýnem. Stará osada se nacházela hned na hranici Národního parku Slovenský ráj. Nebyla tam zavedena elektřina ani kanalizace. V osadě se nacházela pouze jedna studna, ze které obyvatelé

čerpali vodu ke každodenní spotřebě. V domcích „chatrčích“ se vařilo na kamnech na dřevo, které zároveň vytápěly obývací místnost. Protože elektřina nebyla zavedena v osadě, místní obyvatelé byli nuceni svítit svíčkami. Většina rodin měla rádio, někteří i televizor, který byl napojen na autobaterii, dobíjenou za poplatek v nedaleko vzdálené obci Letanovce. Většina domů byla zařízena velmi poskrovnu. Dům s jednou místností, postavený většinou ze dřeva, měl jedny dveře a velké okno. Střecha se většinou skládala z kusů plechů. Interiér domu tvořil jeden stůl s židlemi, rozkládací gauč, postele, skříň a kamna s kuchyňkou. V takovýchto nevyhovujících podmínkách tam žili Romové po dlouhá desetiletí. Život tam nebyl vůbec jednoduchý. Pro děti a jejich rozvoj to platilo dvojnásob. Příprava do školy a možnost vzdělávat se v podmínkách, jež (ne)poskytovala osada, byla prakticky nemožná. Děti si nenosily domů učebnice ani sešity, neboť podmínky jim to nedovolovaly.

Po přestěhování celé osady do nové lokality Strelníky se celková situace zlepšila. Ve více jak 90 bytech žije asi 860 lidí, z toho 400 je dětí školou povinných, které navštěvují školy v obci Letanovce. Byt se skládá ze vstupní chodbičky, koupelny s toaletou, kuchyně a dvou větších místností. Elektřina, voda a více místností v bytech radikálně změnila život obyvatel k lepšímu. Poskytuje nejen lepší životní komfort, ale i možnost k domácí přípravě dětí do školy. S lepším bydlením přišla i touha místních obyvatel vylepšovat a zkrášlovat jejich obydlí. Původní holo-byty se základním vybavením si místní Romové postupně vybavují lepším zařízením a zkrášlují podle svých představ. Přestože se po přestěhování životní podmínky všech obyvatel bezpochyby zlepšily, pro děti tato osada zůstává stále místem málo podnětným. Situace by se snad měla zlepšit, a to díky plánované výstavbě misijního a komunitního centra, jež by měla proběhnout v roce 2015-2016 a dokonce se uvažuje o výstavbě školky.

V závěru popisu výzkumného prostředí bych zmínil, že děti (a tedy i respondenti), žijící v osadě Strelníky navštěvují dva druhy škol v obci Letanovce. První z nich je Církevní základní škola Juraja Sklenára a druhá je Speciální základní škola.

6 VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU A INTERPRETACE DAT

V této kapitole se budu zabývat vyhodnocováním jednotlivých otázek v dotazníku, dále interpretací dat a na konci shrnutím výsledků výzkumu, kterých jsem dosáhl prostřednictvím dotazníků.

6.1 Vyhodnocení výsledků výzkumu

V následující kapitole uvádím prostřednictvím grafů přehled oblastí výsledků výzkumu a výzkumného šetření. Výsledky jsou uvedeny v % a u metrických (škálových) otázek uvádím průměr jednotlivých hodnot či výroků. U každé otázky provedu interpretaci získaných dat.

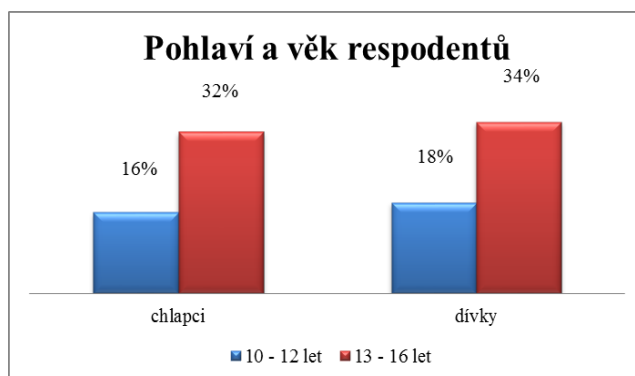
Demografické položky

Otázka č. 1: Jsi:

- a) chlapec
- b) dívka

Otázka č. 2: Kolik je ti let?

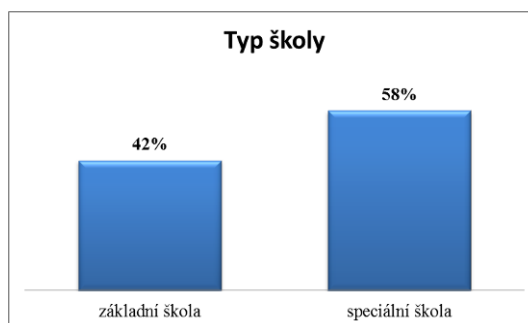
Graf č. 1: Pohlaví a věk respondentů



Z grafu č. 1 můžeme vidět, že je v souboru celkem 48% chlapců a 52% dívek. U chlapců i u dívek převládá vyšší počet respondentů ve věku 13- 16 let.

Otázka č. 3: Jakou školu navštěvuješ?

Graf č. 2: Typ školy



Z výše uvedeného grafu vidíme, že 58 % respondentů navštěvuje speciální školu a 42 % školu základní. Je tedy zřejmé, že speciální školu navštěvuje vyšší počet respondentů, a to přesně o 16%.

Otázka č. 4: Který ročník ve škole navštěvuješ?

Respondenti navštěvují 3. až 9. ročník základních a speciálních škol. Nejvyšší počet respondentů navštěvuje 5. třídu - 26 %, dále 20 % respondentů navštěvuje 8. a stejně tak 20 % respondentů 9. třídy. Do 4. třídy chodí 18 % respondentů, do 7. třídy 14 %, 6. třídu navštěvuje 12 % respondentů a nejménší počet respondentů chodí do 3. třídy, a to 6 %.

Otázka č. 5: Navštěvoval/a jsi i jinou školu, jakou ?

Dva respondenti přešli ze základní školy do speciální základní školy.

Otázka č. 7: Jaké z předškolních zařízení jsi navštěvoval před základní školou?

52 % respondentů navštěvovalo nultý ročník (= přípravný ročník), ovšem téměř polovina respondentů nenavštěvovala žádné předškolní zařízení, a to 48 %.

Otázka č. 32: Kolik máš sourozenců?

Graf č. 3: Počet sourozenců

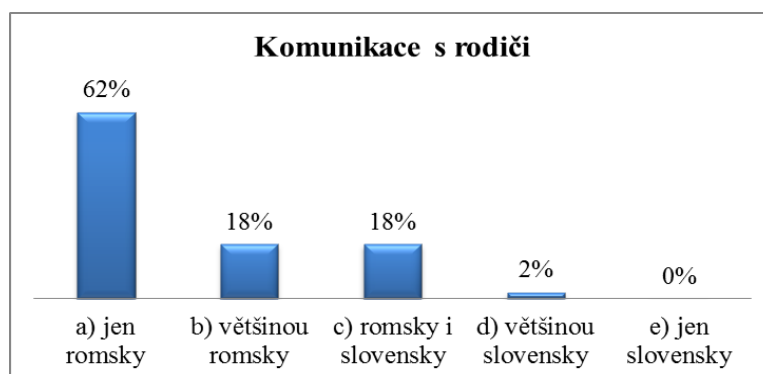


V grafu č. 3 jsou uvedeny výsledky v absolutní četnosti a dole na ose jsou napsané možnosti odpovědí (jeden sourozenec až 10 sourozenců). 2 respondenti mají 10 sourozenců, což je nejvyšší počet z nabízených možností. Tři respondenti odpověděli, že mají 9 sourozenců, dalších 14 respondentů má 8 sourozenců. 6 respondentů uvedlo, že má 7 sourozenců a další 4 respondenti mají 6 sourozenců. 5 sourozenců má 6 respondentů, 4 sourozence má 10 respondentů, 3 sourozence mají 2 respondenti, dva sourozence mají pouze 2 respondenti a 1 sourozenec má 1 respondent.

I. Oblast - Postoje romských dětí k vybraným aspektům vzdělávání

Otázka č. 6: Jakým jazykem mluvíš doma s rodiči?

Graf č. 4: Komunikace s rodiči



V grafu č. 4 vidíme, že 62 % respondentů mluví se svými rodiči jen romsky, dále pak 18 % většinou romsky a stejně tak 18 % romsky i slovensky. Pouze 2 % hovoří většinou slovensky a žádný z respondentů nemluví jen slovensky. Je tedy zřejmé, že slovenský jazyk se často nepoužívá, převažuje jednoznačně romský jazyk.

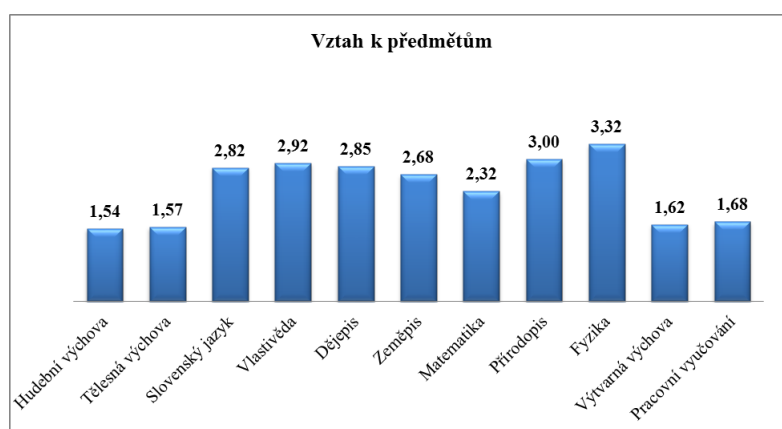
S touto otázkou souvisí otázky č. 16 a 17, které zjišťují jazykové upřednostňování respondentů ve škole.

Otázka č. 9: Vztah k předmětům

Prostřednictvím níže uvedených škál ohodnot' (zakroužkováním) známkou tvůj vztah k níže uvedeným předmětům, oblastem a osobám.

1 - velmi pozitivní, 2 - spíše pozitivní, 3 - neutrální, 4 - spíše negativní, 5 - velmi negativní

Graf č. 5: Vztah k předmětům



V této otázce respondenti vyjadřovali vztah k jednotlivým předmětům, a to od velmi pozitivního až velmi negativní. Graf ukazuje průměrné hodnoty odpovědí respondentů. Ti mají nejvíce pozitivní vztah k předmětu hudební výchovu (hodnota 1,54), tělesná výchova (1,57), výtvarná výchova (1,62) a pracovní výchova (1,68). Z těchto výsledků vyplývá, že jsou respondenti nakloněni manuálními činnostem a především hudbě. K těmto výsledkům bych rád zmínil názor Říčana (1998, s. 112), podle něj mají romské děti vynikající nadání pro hudbu a tanec, toto nadání je patrně dědičné a jeho rozvoj podporuje jak přítomnost vzorů k napodobení, tak tradiční volnost romské výchovy.

Nejvyšší průměrné hodnoty, a tedy méně pozitivní vztah volili respondenti k fyzice (3,32), přírodopisu (3,00), vlastivědě (2,92) a slovenskému jazyku (2,82). Je ovšem třeba zmínit, že průměrné hodnoty jsou okolo 3, což vyjadřuje neutrální vztah k těmto předmětům.

Otázka č. 11: Chodíš nebo jsi chodil/a do nějakého kroužku?

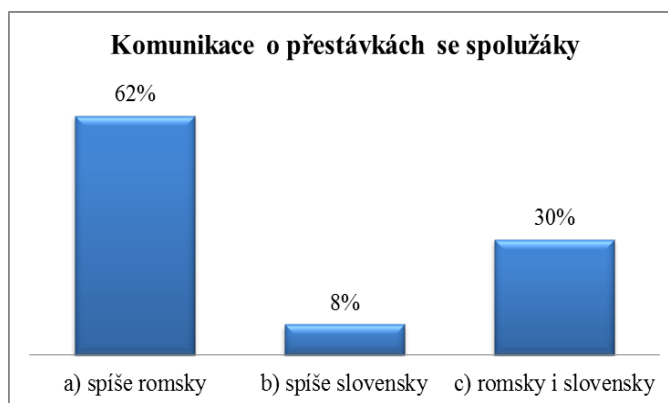
Polovina respondentů (50 %) chodí do nějakého kroužku pravidelně. 32% respondentů nechodí nikam, ale má zájem chodit do nějakého kroužku. 10 % respondentů se občas zúčastní nějakého kroužku a nejméně početná byla odpověď „nechodím a nemám zájem“, kterou zvolilo 8 % respondentů. Zde bych rád podotknul, že se v případě poslední odpovědi jednalo pouze o starší chlapce.

Můžeme tedy říci, že romské děti - respondenti mají o kroužky zájem, celkem 60 % z nich navštěvuje kroužky a dalších 32 % z nich nenavštěvuje kroužky, ale rádi by je navštěvovali.

Chlapci navštěvují především počítače – informatiku, fotbal, jeden z chlapců chodí do tanečních a jeden uvedl, že „chodí na tablety“. Dívky, které navštěvují kroužky, chodí převážně do kroužku vaření, tanečních a počítačů –informatiky. Všechny tyto kroužky navštěvované dívkami i chlapci jsou pořádány školami, které navštěvují.

Otázka č. 16: Jak hovoříš přes přestávku se spolužáky?

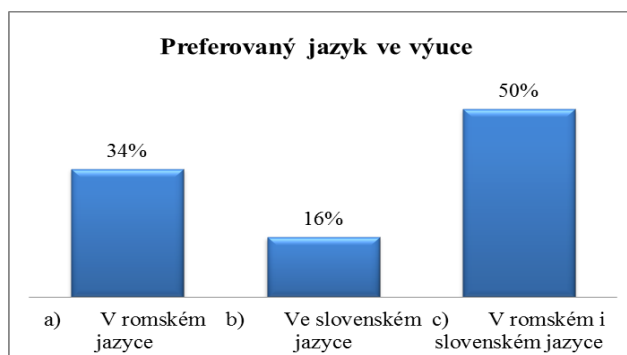
Graf č. 6: Komunikace o přestávkách se spolužáky



Z grafu č. 6 vidíme, že 62 % respondentů mluví o přestávkách se svými spolužáky spíše romsky, 30 % z nich romsky i slovensky a pouze 8 % z nich hovoří spíše slovensky. U této otázky je opět vidět převaha romského jazyka, který je respondenty upřednostňován.

Otázka č. 17: Přál/a bych si, aby vyučování probíhalo:

Graf č. 7: Preferovaný jazyk ve výuce



Tato otázka zjišťuje, jakým jazykem by si respondenti přáli mluvit ve vyučování. Nejvyšší počet respondentů by si přálo mluvit ve vyučování romským i slovenským jazykem, a to polovina respondentů (50%). Jen romsky by si přálo mluvit ve vyučování 34% respondentů. Nejnižší počet respondentů by chtělo hovořit ve slovenském jazyce, a to 16%. Jak u otázky 6, 16 i 17 týkající se preferování jazyka doma s rodiči, ve škole o přestávkách a preferování jazyka ve výuce se respondenti vcelku jednoznačně shodli na romském jazyce. Nejen, že ho používají nejvíce, ale i na otázku, jak by si přáli mluvit ve výuce odpovědělo 34 % z nich, že by si tento jazyk ponechali. Druhá nejpočetnější odpověď byla spojit romský jazyk se slovenským. Nejméně procent dosahovala vždy možnost mluvit pouze slovensky.

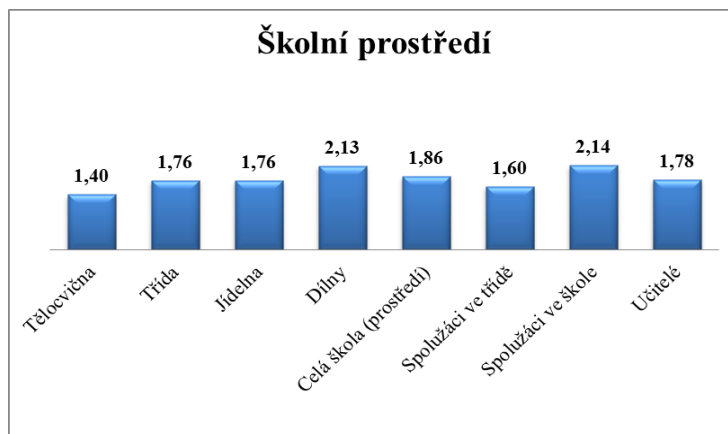
II. Postoje romských dětí ke školnímu prostředí

Otázka č. 10: Školní prostředí

Prostřednictvím níže uvedených škál ohodnot' (zakroužkováním) známkou tvůj vztah k níže uvedeným předmětům, oblastem a osobám.

1 - velmi pozitivní, 2 - spíše pozitivní, 3 - neutrální, 4 - spíše negativní, 5 - velmi negativní

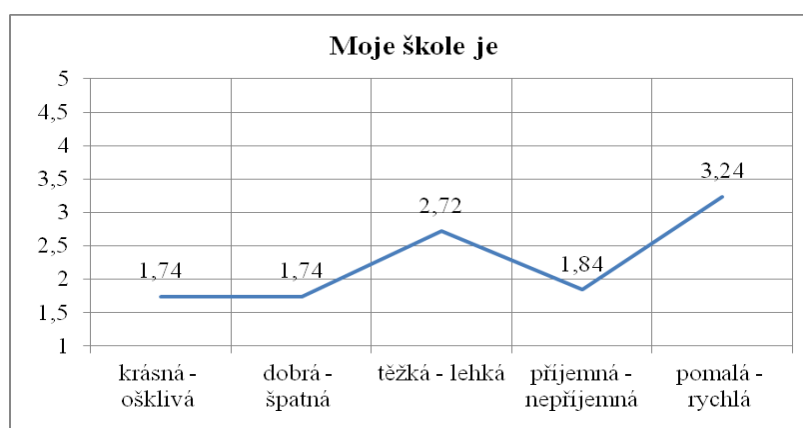
Graf č. 8: Školní prostředí



Touto otázkou zjišťujeme vztah respondentů v oblasti školního prostředí, k jednotlivým předmětům, oblastem a osobám. Ve výše uvedeném grafu č. 8 uvádíme průměrné hodnoty odpovědí respondentů. Čím nižší průměrná hodnota, tím pozitivnější je souhlas k danému předmětu, oblasti nebo osobě a čím vyšší průměrná hodnota, tím negativnější je souhlas k danému předmětu, oblasti nebo osobě. Nejpozitivnější vztah mají respondenti k objektu tělocvičny (1,40), dále spolužákům ve třídě (1,60), třídě (1,76) a jídelně (1,76). Respondenti dále hodnotili učitele průměrnou hodnotou 1,78 a objekt školy jako prostředí 1,86. Nejvyšších průměrných hodnot dosahuje objekt dílny (2,13) a spolužáci ve škole (2,14). Tyto průměrné hodnoty se pohybují mírně nad 2, proto můžeme říci, že respondenti mají neutrální vztah k dílnám a spolužákům ve škole.

Otázka č. 13: Ohodnot' následující dvojice pojmů vztahující se ke škole zakroužkováním 1 až 5. Výrok vlevo (označovaný „a“) odpovídá na hodnotící škále známce 1, výrok vpravo (označovaný „b“) odpovídá známce 5.

Graf č. 9: Moje škola je

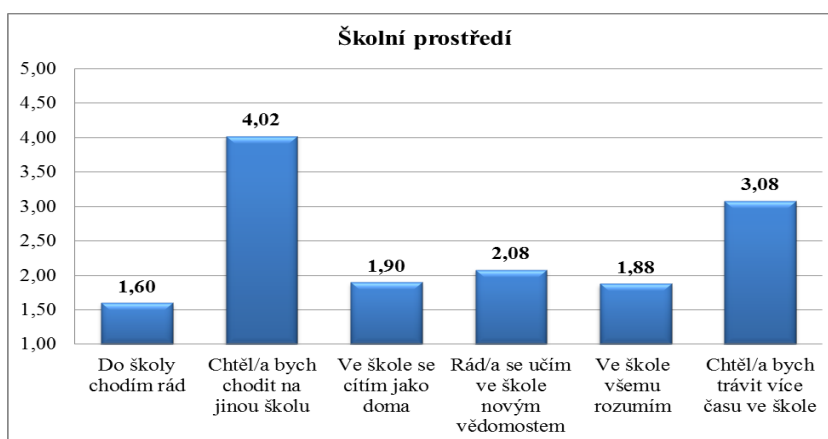


V grafu č. 9 uvádíme dvojice pojmů vztahující se ke škole a k nim uvádíme průměrné hodnoty. Čím nižší průměrná hodnota, tím spíše platí výrok vlevo (krásná, dobrá, těžká, příjemná, pomalá) a čím vyšší průměrná hodnota, tím spíše platí výrok vpravo (ošklivá, špatná, lehká, nepříjemná, rychlá). Nejpozitivněji hodnotili respondenti dvojici výroků „krásná – ošklivá (1,74), která svou průměrnou hodnotou odpovídá výroku „krásná“, svou školu tedy chápou respondenti jako: „Moje škola je krásná“. Stejně tak dvojice výroků „dobrá – špatná“ se stejným průměrem (1,74) tíhne k výroku „Moje škola je dobrá“. U dvojice pojmů „příjemná- nepříjemná“ svou průměrnou hodnotou 1,84 tíhne také k výroku vlevo, můžeme tedy říci, že respondenti vnímají svou školu jako příjemnou. „Moje škola je těžká – lehká“ má průměrnou hodnotu 2,72, můžeme tedy říci, že respondenti vnímají školu neutrálně, něco mezi těžkou a lehkou. Dvojice pojmů „pomalá – rychlá“ má průměrnou hodnotu 3,24, respondenti tedy vnímají svou školu spíše jako rychlou než pomalou. Můžeme tedy spojit výrok s pojmem následovně: „Moje škola je rychlá“.

Z výše uvedených výsledků můžeme říci, že respondenti vnímají svou školu především pozitivně, jako krásnou, dobrou a příjemnou.

Otázka č. 20: Ohodnot' zakroužkováním následující výroky číslem 1-5, podle tvého souhlasu s daným výrokiem (1- naprosto souhlasím, 2 - spíše souhlasím, 3 – nevím, 4 - spíše nesouhlasím, 5 - naprosto nesouhlasím).

Graf č. 10: Školní prostředí



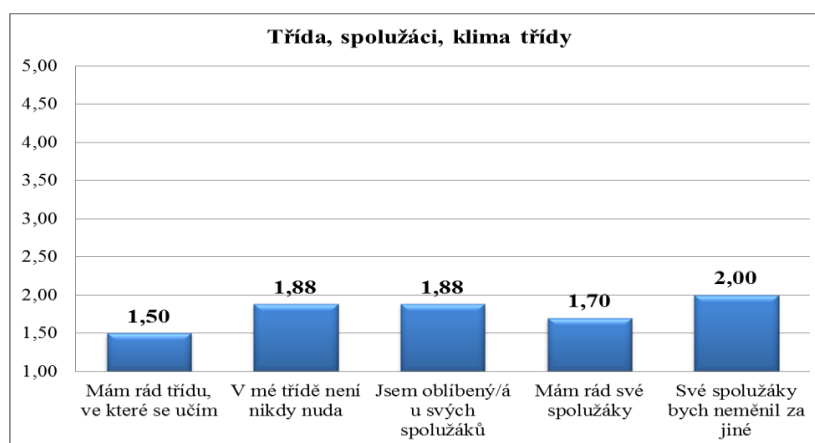
Graf č. 10 popisuje vztah respondentů ke školnímu prostředí prostřednictvím výroků, které byly hodnoceny čísly 1 – 5. Čím nižší průměrná hodnota je u daného výroku uvedena, tím víc s daným výrokiem respondenti souhlasí. Respondenti souhlasí s tím, že do školy chodí rádi (1,60). Téměř souhlasí s tím, že ve škole všemu rozumí (1,88) a že se tam cítí jako

doma (1,90). Spíše souhlasí s tím, že se rádi učí ve škole novým vědomostem (2,08). Respondenti mají neutrální postoj na to, zda by chtěli trávit více času ve škole (3,08) a spíše nesouhlasí s tím, že by chtěli chodit na jinou školu (4,02).

Dá se tedy říci, že respondenti mají pozitivní vztah ke školnímu prostředí, do školy chodí rádi, neměnili by ji, cítí se v ní dobře a rozumí vyučovacími látkami.

Otázka č. 21: Ohodnot' zakroužkováním následující výroky číslem 1-5, podle tvého souhlasu s daným výroky (1- naprosto souhlasím, 2 - spíše souhlasím, 3 – nevím, 4 - spíše nesouhlasím, 5 - naprosto nesouhlasím).

Graf č. 11: Třída, spolužáci, klima třídy



Graf č. 11 popisuje vztah respondentů ke třídě, spolužákům a klimě třídy prostřednictvím výroků, které byly hodnoceny čísly 1 – 5. Čím nižší průměrná hodnota je u daného výroku uvedena, tím víc s daným výroky respondenti souhlasí. Respondenti souhlasí s tím, že mají rádi třídu, ve které se učí (1,50) a mají rádi své spolužáky (1,70). Průměrná hodnota 1,88, což odpovídá téměř souhlasu, patří k výroky „v mé třídě není nikdy nuda“ a se stejnou průměrnou hodnotou respondenti vyhodnotili výrok „jsem oblíbený/á u svých spolužáků“, z čehož můžeme odvodit dobrý kolektiv a dobré klima třídy. Respondenti spíše souhlasí s tím, že své spolužáky by neměnili za jiné (2,00).

Respondenti hodnotili jednotlivé výroky průměrnou hodnotou 1,50 až 2,00, což znamená, že mají pozitivní vztah ke své třídě, spolužákům a mají pozitivní klima třídy.

Otázka č. 33: Co se ti líbí na škole, kterou navštěvuješ?

Tato otázka byla dobrovolná a odpovídala na ni jen část respondentů. Dívky (respondenti) odpověděly, že se jim líbí na škole to, že se tam učí, že tam mají kamarády a kamarádky, líbí se jim nástěnka ve třídě a učení (látky) a několik odpovědí bylo „všechno“.

Chlapci (respondenti) odpověděli počítače, že si hrají, chodí na procházky, bitky, tělocvična, hodně žáků – kamarádů, velká škola a také to, že ve škole chtějí, aby se respondent učil, vzdělával. Několikrát byla napsána odpověď „všechno“.

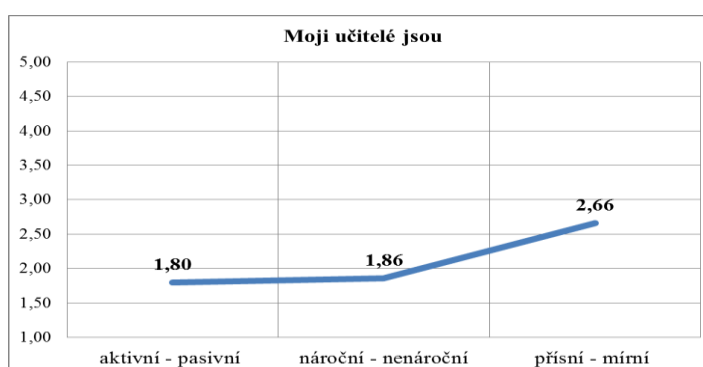
Otázka č. 34: Co se ti nelíbí na škole, kterou navštěvuješ?

Tato otázka byla opět dobrovolná a odpovídali jen 4 respondenti. Jedna dívka odpověděla: „keď chlapci vystrájajú“, další odpověď byla „že musím psát“ a „křik ve škole“. Jeden chlapec uvedl „pohlavek“.

III. Postoje romských dětí k učitelům/ pedagogickým pracovníkům

Otázka č. 14: Ohodnot' následující dvojice pojmů vztahující se ke škole zakroužkováním 1 až 5. Výrok vlevo (označovaný „a“) odpovídá na hodnotící škále známce 1, výrok vpravo (označovaný „b“) odpovídá známce 5.

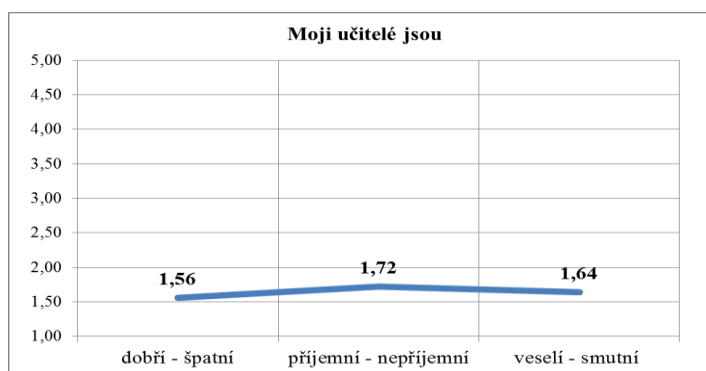
Graf č. 12: Moji učitelé jsou



V otázce č. 12 jsme zjišťovali, jak vnímají respondenti své učitele ve škole pomocí dvojic výroků, jejichž souhlas je vyjádřen průměrnými hodnotami. Čím nižší průměrná hodnota, tím spíše platí výrok vlevo (aktivní, náročný, přísný) a čím vyšší průměrná hodnota, tím spíše platí výrok vpravo (pasivní, nenáročný, mírný). Dvojice výroků jsme rozdělili podle podle dvojic výroků patřících k sobě do dvou grafů.

Respondenti hodnotili nejpozitivněji dvojici výroků „aktivní – pasivní“ (1,80), která svou průměrnou hodnotou odpovídá výroku „aktivní“, můžeme tedy tento výrok spojit v: „Moji učitelé jsou aktivní“. Stejně tak dvojice výroků „nároční - nenároční“ s průměrnou hodnotou 1,86 tíhne spíše k výroku: „Moji učitelé jsou nároční“. Dvojici výroků „přísní – mírní“ hodnotili respondenti průměrnou hodnotou 2,66, což je neutrální, takže jsou učitelé pro respondenty něco mezi přísnými a mírnými s nepatrným náklonem k pojmu mírný.

Graf č. 13: Moji učitelé jsou



V grafu č. 13, který patří k otázce č. 14, jsou znázorněné opět dvojice pojmů, které zjišťují, jak respondenti vnímají své učitele, zda jako dobré nebo špatné, příjemné nebo nepříjemné a veselé nebo smutné. Opět zde platí, čím nižší průměrná hodnota, tím spíše platí výrok vlevo (dobří, příjemní, veselí) a čím vyšší průměrná hodnota, tím spíše platí výrok vpravo (špatní, nepříjemní, smutní).

Nejnižšího průměru dosahuje dvojice pojmů „dobří – špatní“, která svou průměrnou hodnotou 1,56 odpovídá výroku „dobří“, své učitele tedy chápou respondenti jako „Moji učitelé jsou dobří“. Výrok „příjemní – nepříjemní“ respondenti hodnotili průměrnou hodnotou 1,72, což opět tíhne k výroku „Moji učitelé jsou příjemní“. Třetí výrok „veselí – smutní“ byl hodnocen průměrnou hodnotou 1,64, což představuje výrok „Moji učitelé jsou veselí“. Z výsledků otázky č. 14, jaké postoje zaujímají respondenti vůči svým učitelům, můžeme říci, že je vnímají především pozitivně a dobře, což je podle mého názoru velmi důležité ve vzdělávacím procesu.

22. Co se ti líbí na tvých učitelích?

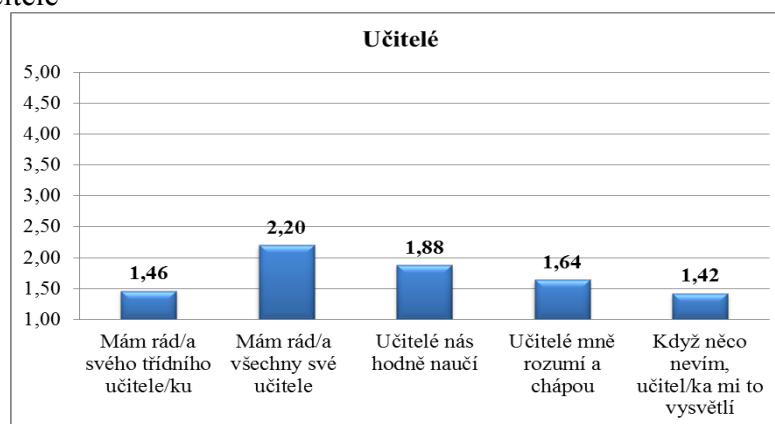
Tato otázka byla dobrovolná, odpovídali pouze někteří respondenti. Dívky uváděly především to, že jsou na ně učitelé hodní, dobře umí vysvětlit látku, naučit a vyučování se jim líbí. Respondentům – chlapcům se na učitelích líbí, že jsou veselí, dobří, hodní, že dobře učí a starší respondenti - chlapci uvedli, že se jim líbí na učitelích, jak jsou milí, hodní, slušní, aktivní a pracovití.

23. Co se ti nelíbí na tvých učitelích?

Tato otázka byla dobrovolná, odpověděli na ni 2 respondenti. Jedna dívka odpověděla, že se jí nelíbí, když učitel/ka křičí a jednomu chlapci se nelíbí, když učitelé bijí některé žáky.

Otázka č. 24: Ohodnot' zakroužkováním následující výroky číslem 1-5, podle tvého souhlasu s daným výroky. (1- naprosto souhlasím, 2 - spíše souhlasím, 3 - nevím, 4 - spíše nesouhlasím, 5 - naprosto nesouhlasím)

Graf č. 14: Učitelé



Graf č. 14 uvádí výroky zaměřené na vztah respondentů k učitelům. Čím nižší průměrná hodnota je u daného výroku uvedena, tím víc s daným výroky respondenti souhlasí. Nejvíce respondenti souhlasí s výroky „Když něco nevím, učitel/ka mi to vysvětlí“ (1,42), dále „Mám rád/a svého třídního učitele/ku“ (1,46). Výrok „Učitelé mně rozumí a chápou“ je hodnocen průměrnou hodnotou 1,64, což znamená souhlas respondentů s tímto výroky a „Učitelé nás hodně naučí“ byl hodnocen průměrnou hodnotou 1,88, což můžeme brát také jako souhlas. Nejvyšší průměrnou hodnotu (2,20) má výrok „Mám rád/a všechny své učitele“, což je téměř na středu hodnotící škály, proto můžeme považovat takovou odpo-

věď jako neutrální, s tím, že respondenti mají rádi své učitele, ale nejspíše ne úplně všechny. Celkově působí výsledky u této otázky pozitivně, jednotlivé průměrné hodnoty se pohybují od 1,42 - 2,20, což znamená „naprostý souhlas“ až „spíše souhlas“ respondentů s danými výroky a z toho můžeme tedy usoudit, že jsou s učiteli spokojeni.

Položka č. 28: Učitel je pro mě:

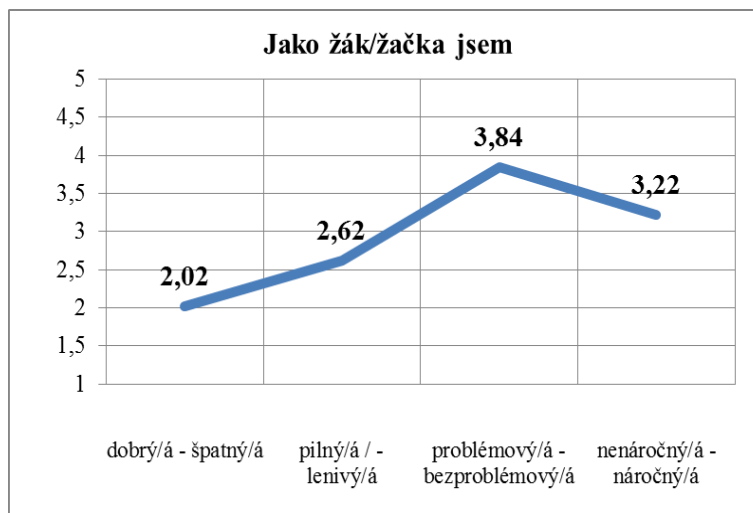
50% respondentů si představuje učitele jako toho, kdo přikazuje, kontrolu a dodržuje pravidla. Pro druhou polovinu respondentů (50 %) je učitel ten, kdo je přátelský, nápomocný a radící se s žáky. Viditelnější rozdíl v odpovědích je z hlediska pohlaví. Chlapci vidí učitele spíše jako toho, kdo je přátelský, nápomocný a radící se s žáky (26 %), kdežto dívky vnímají učitele spíše jako toho, kdo přikazuje a kontroluje. Tuto možnost zvolilo 28 % dívek.

IV. Vnímaní sebe semé/ho ve vzdělávacím procesu

Otázka č. 15: Jako žák/žačka jsem

Ohodnot' následující dvojice pojmů vztahující se ke škole zakroužkováním 1 až 5. Výrok vlevo (označovaný „a“) odpovídá na hodnotící škále známce 1, výrok vpravo (označovaný „b“) odpovídá známce 5.

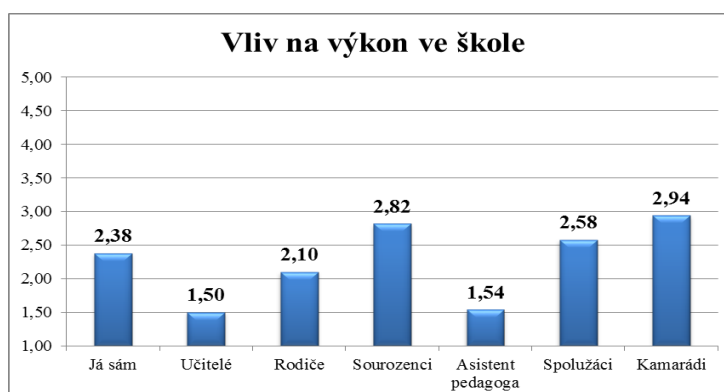
Graf č. 15 : Jako žák/ žačka jsem



V grafu č. 15 uvádíme dvojice pojmů vztahující se k postoji k sobě samému jako žákovi /žačce a k nim uvádíme průměrné hodnoty. Čím nižší průměrná hodnota, tím spíše platí výrok vlevo (dobrý/á, pilný/á, problémový/á, nenáročný/á) a čím vyšší průměrná hodnota, tím spíše platí výrok vpravo (špatný/á, lenivý/á, bezproblémový/á, náročný/á). Nejpozitivněji hodnotili respondenti dvojici výroků „dobrý/á – špatný/á“ průměrnou hodnotou 2,02, v tomto případě se žáci vnímají „Jako žák/žačka jsem dobrý/á“. „Jako žák/žačka jsem pilný/á až lenivý/á“ má průměrnou hodnotu 2,62, můžeme tedy říci, že respondenti vnímají sami sebe v roli žáka spíše neutrálně, něco mezi pilným/ou – lenivým/ou“. Dvojice pojmů „nenáročný/á – náročný/á“ má průměrnou hodnotu 3,22, respondenti se vnímají v roli žáka spíše jako nároční než nenároční. Nejvyšší průměrnou hodnotou (3,84) byla hodnocena dvojice výroků „problémový/á – bezproblémový/á“. Průměrnou hodnotou můžeme tedy tíhnout spíše k výroku bezproblémový/á. Můžeme tedy spojit výrok s pojmem následovně: „Jako žák/žačka jsem bezproblémový/á“.

Otázka č. 19: Prostřednictvím níže uvedené škály ohodnot' známku, kdo má jaký vliv na tvůj výkon ve škole (hodnot' skoro jako ve škole) 1 – velmi pozitivní, 2 – spíše pozitivní, 3 – neutrální, 4 – spíše negativní, 5 – velmi negativní.

Graf č. 16: Vliv na výkon ve škole



Graf č. 16 výše ukazuje jak vnímají respondenti (romské děti) to, jaký mají jednotliví činitelé vliv na jejich výkon ve škole. Výsledky jsou znázorněny pomocí průměrných hodnot. Čím nižší číslo průměrných hodnot u jednotlivých možností, tím pozitivněji vní-

mají respondenti jednotlivé činitele na svůj výkon ve škole. Čím vyšší číslo průměrných hodnot, tím negativněji vnímání respondenti jednotlivé činitele na svůj výkon ve škole.

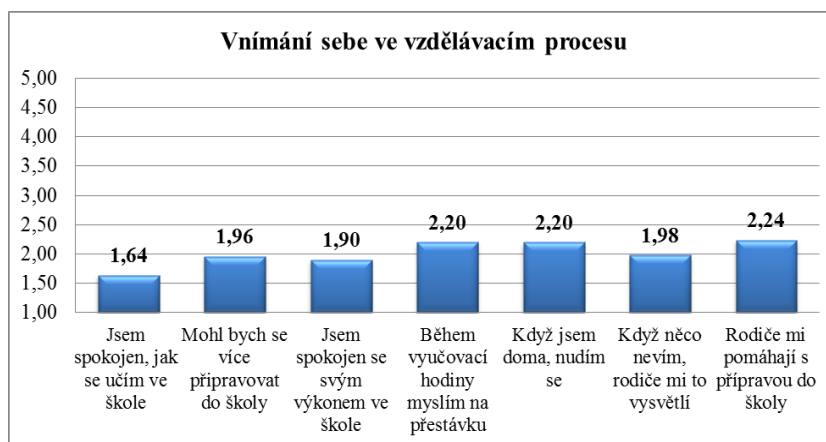
Nejnižších průměrných hodnot dosahuje odpověď „učitelé“ (1,50) a „asistent pedagoga“ (1,54). Ti mají podle respondentů největší vliv na jejich výkon ve škole. Na třetím místě nejvíce ovlivňují výkon respondentů rodiče (2,10) a průměrných hodnot dosahuje odpověď „já sám“ (2,38), dá se tedy říci, že sám respondent se vnímá jako možný činitel ovlivňující svůj výkon ve škole, ale tíhne spíše k neutralitě. Podobných (neutrálních) výsledků dosahuje odpověď „spolužáci“ (2,58) a odpověď „sourozenci“ (2,82). Nejmenší vliv na výkon ve škole mají jejich kamarádi (2,94).

Největší vliv na výkon respondentů mají podle nich samotných „učitelé“, dále asistenti pedagogů a jejich rodiče. Oni sami se hodnotí jako možní činitelé ovlivňující svůj výkon ve škole, ale průměrnou hodnotou (2,38) tíhnou spíše k neutrálu.

Nejvyšších průměrných hodnot dosahují tedy tyto možní činitelé - „spolužáci“, „sourozenci“ a „kamarádi“, pohybují se však okolo průměrné hodnoty 2,50 – 3, což znamená, že tyto činitelé mají střední / neutrální vliv na jejich výkon ve škole.

Otázka č. 29: Ohodnot' zakroužkováním následující výroky číslem 1-5, podle tvého souhlasu s daným výrokem. (1- naprosto souhlasím, 2 - spíše souhlasím, 3 - nevím, 4 - spíše nesouhlasím, 5 - naprosto nesouhlasím)

Graf č. 17: Vnímání sebe ve vzdělávacím procesu



Grafu č. 17 popisuje vnímání sebe samého ve vzdělávacím procesu prostřednictvím výroků, které byly hodnoceny čísly 1 – 5. Čím nižší průměrná hodnota je u daného výroku uvedena, tím víc s daným výrokem respondenti souhlasí. Největší souhlas je u výroku

„Jsem spokojen, jak se učím ve škole“ s průměrnou hodnotou 1,64 a „Jsem spokojen se svým výkonem ve škole (1,90). Respondenti spíše souhlasí s výrokem „Mohl bych se více připravovat do školy“ s průměrnou hodnotou 1,96. Je dobře, že si jsou respondenti vědomi toho, že by se mohli do školy více připravovat. Výrok „Když něco nevím, rodiče mi to vysvětlí“ byl hodnocen průměrnou hodnotou 1,98. Respondenti spíše souhlasí/ mají neutrální názor (2,20) u výroků „Během vyučovací hodiny myslím na přestávku“ a „Když jsem doma, nudím se“ (2,20). Nejvyšší průměrné hodnoty (2,24) dosahuje výrok „Rodiče mi pomáhají s přípravou do školy“.

V. Aspirace romských dětí k dalšímu studiu

Otázka č. 18: Myslíš si, že by se měl člověk vzdělávat po celý život?

Na tuto otázku odpovědělo 68 % respondentů, že by se měl člověk vzdělávat po celý život. Dalších 20 % respondentů neví, zda by se měl člověk vzdělávat v průběhu života a 12% respondentů je toho názoru, že by se člověk neměl vzdělávat po celý život.

Otázka č. 25: Plánuješ po ZŠ pokračovat ve studiu na SŠ?

56 % respondentů plánuje po ZŠ pokračovat ve studiu na střední škole, dalších 22 % respondentů chce pokračovat ve studiu, ale ještě není rozhodnuto, co budou studovat. Některým respondentům se nechce pokračovat ve studiu, což je 14 % a zbylým 8 % respondentů se nechce studovat dál, ale kvůli rodičům to zkusí.

Otázka č. 26: Jaký obor bys chtěl studovat?

Mezi obory, které by chtěli respondenti studovat po základní škole, patří:

- Dívky - kadeřnice, kuchařka, cukrářka, lékařka, prodavačka.
- Chlapci - zedník, automechanik, taxikář.

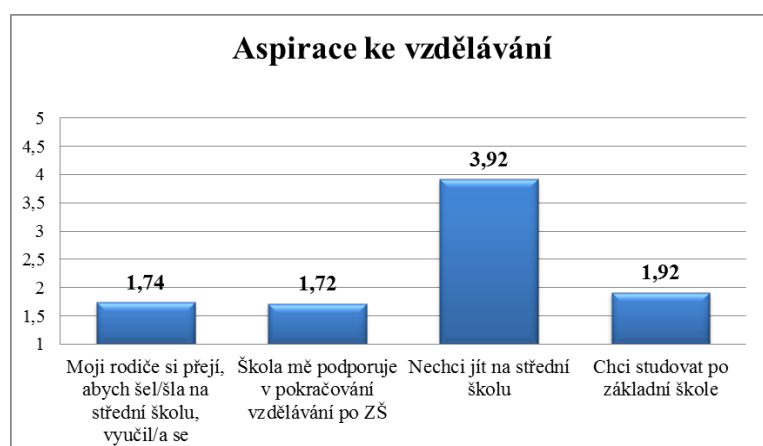
Otázka č. 27: Šel bys studovat a žít na internát bez častého kontaktu se svou rodinou?

Na tuto otázku odpověděla téměř polovina respondentů, že by chtěli jít studovat a žít na internát, ale nechtějí žít bez rodiny a jejich blízkého a častého kontaktu, takto odpovědělo 48 % respondentů. Dalších 22 % respondentů nechce jít studovat dál a žít na internátě, pro-

tože chtějí zůstat v rodině a komunitě. Pro 16 % respondentů je představa studia mimo svůj domov a komunitu přijatelná, nevadilo by jim studovat a žít bez častého kontaktu s rodinou. Nejméně respondentů zvolilo odpověď, že chtějí studovat a velmi rádi by šli studovat na internát (14 %).

Otázka č. 30: Ohodnot' zakroužkováním následující výroky číslem 1-5, podle tvého souhlasu s daným výrokiem.(1 - naprosto souhlasím, 2 - spíše souhlasím, 3 - nevím, 4 - spíše nesouhlasím, 5 - naprosto nesouhlasím)

Graf č. 18: Aspirace ke vzdělávání



Grafu č. 18 popisuje aspirace respondentů ke vzdělávání prostřednictvím výroků, které byly hodnoceny čísly 1 – 5. Čím nižší průměrná hodnota je u daného výroku uvedena, tím víc s daným výrokiem respondenti souhlasí. Největší souhlas je u výroku, že škola mě podporuje v pokračování vzdělávání po ZŠ“ s průměrnou hodnotou 1,72 a výrok „Mojí rodiče si přejí, abych šel/šla na střední školu, vyučil/a se“ (1,74). Respondenti spíše souhlasí s výrokiem „Chci studovat po základní škole“ (1,92) a spíše nesouhlasí s výrokiem, že nechťejí jít studovat na střední školu (3,92). Jejich aspirace k budoucímu vzdělávání se pohybuje na průměrné hodnotě okolo 2, což je hodnocení „spíše souhlasím“, z toho můžeme usoudit, že romské děti – respondenti mají zájem se dále vzdělávat, stejně tak si to přejí jejich rodiče.

VI. Hodnota vzdělávání pro romské děti

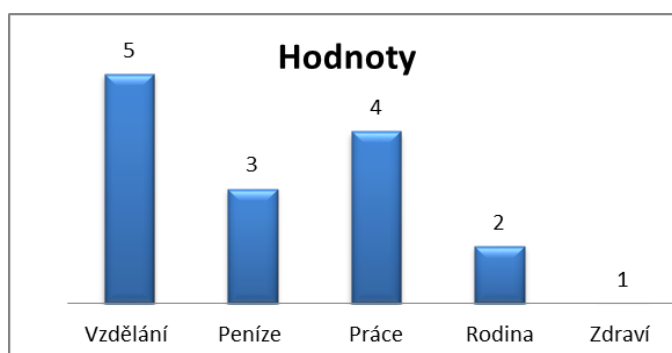
Otázka č. 8: Doplň k výroku: Čím vyšší vzdělání, ...

Respondenti měli doplňovat výrok „Čím vyšší vzdělání, ...“ druhou částí výroku z nabídky odpovědí. Nejčastěji volili „tím lepší práce“ 40 % z nich, dále pak 30 % „tím šťastnější život“, 18 % si myslí, že peníze souvisí se vzděláním a zvolili „tím více peněz“. Druhá nejméně početná odpověď byla „tím větší radost ročičů“ (12 %), kde je třeba zmínit, že tuto odpověď volili především mladší respondenti a ani jeden respondent nezvolil možnost „tím více uznání a vážnosti“.

Tento výrok bychom tedy mohli podle četnosti odpovědí respondentů doplnit takto: „Čím vyšší vzdělání, tím lepší práce / uplatnění se na trhu práce“ nebo také „Čím vyšší vzdělání, tím šťastnější život“.

Otázka č. 12: Seřaď následující hodnoty čísla od 1 do 5 podle důležitosti (každou číslici použij pouze jednou). Číslice 1 = nejvíce důležité, číslice 5 = nejméně důležité)

Graf č. 19: Hodnoty

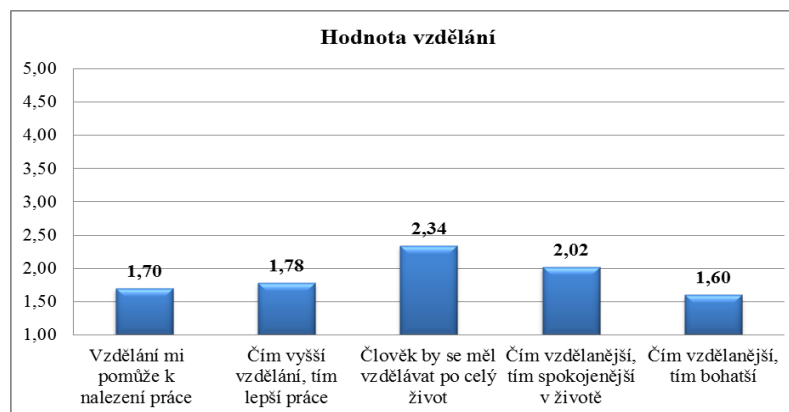


Tato otázka je ordinální, proto jsem ji zpracovala prostřednictvím modusu, hodnotou, která se v daném souboru dat vyskytuje nejčastěji. Na prvním místě nejčastěji volili respondenti hodnotu „zdraví“, ta je pro ně nejdůležitější. Druhou nejdůležitější hodnotou je pro ně „rodina“, Na třetí místo řadí respondenti hodnotu „peníze“, na čtvrtém místě je pro ně hodnota „práce“ a na poslední místo řadí hodnotu „vzdělání“.

Pokud se podíváme blíže na výsledky této otázky, nejdůležitější je pro respondenty hodnota „zdraví“, pro kterou zvolili známku 1 (31x) a známku 2 (19x). Stejně tak hodnota „rodina“ je pro respondenty důležitá, 19x zvolili známku 1 a 31x zvolili známku 2. Hodnota „peníze“ je pro respondenty na třetím místě, kdy volili známku 3(=neutrální) 21x, známku 4(=nedůležitá) 19x a známku 5(nejméně důležitá) 10x. „Práci“ vnímají respondenti nedůležitě a u této hodnoty volili známku 3(=neutrální) 18x, známku 4(=nedůležitá) 19x a známku 5(nejméně důležitá) 13x. Hodnotu „vzdělání“ respondenti hodnotili nejčastěji známkou 5 (=nejméně důležitá) 28x, dále pak známkou 3 (=neutrální) 11x a stejně tak známku 4 (=nedůležitá), a to 11x.

Otázka č. 31: Ohodnot' zakroužkováním následující výroky číslem 1-5, podle tvého souhlasu s daným výrokem. (1- naprosto souhlasím, 2 - spíše souhlasím, 3 - nevím, 4 - spíše nesouhlasím, 5 - naprosto nesouhlasím)

Graf č. 20: Hodnota vzdělávání



Grafu č. 20 popisuje důležitost hodnoty vzdělávání pro respondenty prostřednictvím výroků, které byly hodnoceny čísly 1 – 5. Čím nižší průměrná hodnota je u daného výroku uvedena, tím víc s daným výrokem respondenti souhlasí. Respondenti nejvíce souhlasí s výrokem „Čím vzdělanější, tím bohatší“ (1,60), dále si respondenti myslí, že vzdělání jim pomůže k nalezení práce (1,70) a čím vyšší bude jejich vzdělání, tím budou mít lepší práci (1,78). Respondenti spíše souhlasí s výrokem „Čím vzdělanější, tím spokojenější v životě“ (2,02) a že by se měl člověk vzdělávat po celý život (2,34). Podle výše uvedených výsledků u této otázky můžeme říci, že hodnota vzdělání je pro respondenty vcelku vysoká.

6.2 Interpretace dat a shrnutí

Následující kapitola se zabývá interpretací dat a shrnutím výsledků výzkumu. Budu se zde zabývat vyhodnocením výzkumných otázek. Hlavním cílem mé práce bylo zjistit, jaké postoje mají romské děti žijící v segregované romské osadě ke vzdělávání a aspektům s tím souvisejících. Aby tato odpověď byla stoprocentní, musel bych provést výzkum ve všech osadách ve Slovenské republice a poté také pozorovat, zda výsledek výzkumu odpovídá skutečnosti. K tomu ovšem nemám možnosti časové, ani finanční, a proto mohou být výsledky zkresleny různými faktory, například výběrem konkrétní osady, ve které výzkum probíhal, školou, kterou respondenti navštěvují či počtem dotazovaných. Dotazovaných respondentů bylo 50, ale tento počet respondentů byl záměrný kvůli složitosti realizace výzkumu, náročnosti z hlediska času a porozumění dotazovaným položkám. Dotazovat se romských dětí (respondentů) na položky v dotazníku nebylo snadné, ne všechny děti rozuměly výborně významu položek nebo jazyku (slovenštině), proto jsem měl na pomoc k překládání položek v dotazníku dva místní obyvatele komunity, kteří dobře rozuměli jak romskému, tak slovenskému jazyku. Stejně tak realizace výzkumu nebyla snadná z hlediska času, aby byly všechny dotazníky vyplněny správně, vyplňování zabralo více času.

Jsem si vědom všech těchto skutečností, které mohly ovlivnit můj výzkum, avšak i přes tyto možné příčiny jsem dospěl k následujícím závěrům. V interpretaci výsledků budu používat oslovení „respondenti“ či „žáci“, tím myslím respondenty z mého výzkumného souboru. Dospěl jsem k těmto závěrům:

I. Jaké jsou postoje romských dětí k vybraným aspektům vzdělávání?

Otázky zaměřené na postoje k vybraným aspektům vzdělávání jsou zaměřené konkrétně na jazyk užívaný v rodině, o přestávkách se spolužáky a v jakém jazyce by si respondenti přáli vyučování. Krom toho se také zaměřujeme na oblíbenost jednotlivých předmětů vyučujících ve škole.

Komunikace s rodiči je převážně v romském jazyce, o slovenský jazyk není velký zájem. Dokazuje to vysoké procento z výsledků: 62 % respondentů mluví se svými rodiči jen romsky, 18 % většinou romsky a stejně tak 18 % romsky i slovensky. Pouze 2 % hovoří

většinou slovensky a žádný z respondentů nemluví jen slovensky. Je tedy zřejmé, že slovenský jazyk se v osadě často nepoužívá, převažuje jednoznačně romský jazyk.

V tomto okruhu jsme se zaměřili také na *komunikaci o přestávkách se spolužáky*. Respondenti nejvíce používají romský jazyk, v menší míře pak romštinu i slovenštinu a slovenský jazyk téměř nevyužívají. Je vidět opět převaha romského jazyka, který je respondenty upřednostňován.

Jedna věc je používaný jazyk, ten, ke kterému jsme vedeni od narození. Druhá věc je ta, jakým jazykem by jsme chtěli mluvit. Tato otázka je zaměřena na zjištění, *jaký jazyk respondenti preferují ve výuce*. Polovina respondentů odpověděla, že preferují romštinu i slovenštinu, dále pak romský jazyk, nejméně často byla odpověď slovenský jazyk.

Můžeme tedy říci, že se respondenti vcelku jednoznačně shodli na romském jazyce. Nejen že ho používají nejvíce, ale i na otázku, jak by si přáli mluvit ve výuce odpovědělo 34 % z nich, že by si tento jazyk ponechali. Druhá nejpočetnější odpověď byla spojit romský jazyk se slovenským. Nejméně procent dosahovala vždy možnost mluvit pouze slovensky.

Krom preferovaného jazyka jsme zjišťovali *oblíbenost jednotlivých předmětů*. Respondenti mají nejvíce pozitivní vztah k předmětům jako je hudební výchova, tělesná výchova, výtvarná výchova a pracovní výchova. Z těchto výsledků vyplývá, že jsou respondenti nakloněni manuálnímu činnosti a především hudbě. Neutrální vztah volili respondenti k fyzice, přírodopisu, vlastivědě a slovenskému jazyku.

II. Jaké jsou postoje romských dětí ke školnímu prostředí?

Zde jsme zjišťovali vztah respondentů ke škole, školnímu prostředí, třídě, třídnímu klimatu, spolužáků a školnímu prostředí.

Nejpozitivnější vztah mají respondenti k objektu tělocvičny, dále spolužákům ve třídě, jídelně a učitelům. Respondenti mají většinou pozitivní vztah k předmětům, maximálně neutrální, jednotlivé průměrné hodnoty se pohybují od 1,40 - 2,14.

U položky, *jak respondenti vnímají svou školu*, měli vybrat dvojice výroků a většina z nich byla pozitivní. Respondenti vnímají svou školu jako krásnou a dobrou. Na dotaz, zda školu vnímají jako těžkou nebo lehkou odpověděli neutrálně a jediný výrok, který žáci hodnotili vyšší průměrnou hodnotou je dvojice pojmů „pomalá – rychlá“. Z toho můžeme vyvodit, že je pro žáky škola spíše rychlá než pomalá.

Z uvedených výsledků můžeme říci, že respondenti vnímají svou školu především pozitivně, jako krásnou, dobrou a příjemnou.

Respondenti stejně tak pozitivně hodnotili i *školní prostředí*. Z výsledků výzkumu vyplývá, že žáci chodí do školy rádi, téměř všemu rozumí, rádi se učí novým vědomostem a cítí se tam jako doma. Žáci mají neutrální postoj na to, zda by chtěli trávit více času ve škole a téměř nesouhlasí s tím, že by chtěli chodit na jinou školu.

Dá se tedy říci, že respondenti mají pozitivní vztah ke školnímu prostředí, do školy chodí rádi, neměnili by ji, cítí se v ní dobře a rozumí vyučovacím látkám, což je podle mě velmi důležité pro jejich současné i případné další vzdělávání.

Při zjišťování *postojů* respondentů *ke třídě, jejímu klimatu a spolužákům* jsme zjistili, že mají rádi třídu, ve které se učí a mají rádi své spolužáky. Ve třídě se nenudí, což je také důležité, aby pak např. dávali pozor při vyučování. Dále jsou oblíbení u svých spolužáků a své spolužáky by za jiné neměnili. Respondenti hodnotili jednotlivé výroky průměrnou hodnotou 1,50 až 2,00, což znamená, že mají pozitivní vztah ke své třídě, spolužákům a mají ve třídě pozitivní klima.

Na otevřené, dobrovolné otázky, *co se jim líbí a co nelíbí na své škole*, kterou navštěvují, odpovídali téměř pozitivně, např. se jim líbí na škole to, že se tam učí, že tam mají kamarády a kamarádky, líbí se jim nástěnka ve třídě a učení (látky) a několikrát odpovědí „všechno“. Chlapcům respondentům se líbí počítače, že si hrají, chodí na procházky, bitky, tělocvična, hodně žáků – kamarádů, velká škola a také to, že ve škole chtějí, aby se respondent učil, vzdělával. Jediné, co se jednomu žákovi nelíbí, jsou pohlavky a jedna dívka odpověděla, že se jí nelíbí křik ve škole a že musí psát.

III. Jaké jsou postoje romských dětí k učitelům?

Tato oblast zjišťovala postoje žáků k učitelům, tedy jak vnímají učitele, co se jim na nich líbí a co naopak nelíbí.

Žáci vnímají své učitele jako ty, kteří jsou aktivní, ovšem také nároční. Zda jsou učitelé přísní nebo mírní nelze určit, k tomuto výroku mají respondenti neutrální vztah.

Žákům se na učitelích líbí to, že jsou na ně hodní, dobře umí vysvětlit látku, naučí a vyučování se jim líbí. Respondentům – chlapcům se na učitelích líbí, že jsou veselí, dobří, hodní, že dobře učí. Dívky uvedly, že se jim líbí na učitelích, jak jsou milí, hodní, slušní, aktivní a pracovití. Jediné, co se dvěma respondentům na učitelích nelíbí je jejich křik a že

některé žáky bijí.

Respondenti tedy vnímají své učitele jako dobré, příjemné a veselé. Můžeme říci, že respondenti vnímají své učitele především pozitivně a dobře, což je podle mého názoru velmi důležité při procesu vzdělávání.

IV. Jak vnímají romské děti sami sebe ve vzdělávacím procesu?

Zde se snažíme zjistit, jak vnímají žáci sami sebe ve vzdělávacím procesu a jak vnímají sebe samé v roli žáka.

Žáci se vidí jako žáci dobří, spíše nároční a bezproblémoví a něco mezi pilnými až lenivými, k této poslední dvojici výroků mají neutrální vztah.

Největší vliv na výkon respondentů mají podle nich samotných „učitelé“, dále asistenti pedagogů a jejich rodiče. Oni sami se hodnotí jako možní činitelé ovlivňující svůj výkon ve škole, ale průměrnou hodnotou tíhnou spíše k neutrálu. Nejvyšších průměrných hodnot dosahují tedy tito možní činitelé - „spolužáci, „sourozenci“ a „kamarádi, pohybují se však okolo průměrné hodnoty 2,50 – 3, což znamená, že tito činitelé mají střední / neutrální vliv na jejich výkon ve škole.

Žáci se vnímají ve vzdělávacím procesu pozitivně, jsou spokojeni, jak se ve škole učí, ale zároveň souhlasí s výrokem, že by se mohli do školy více připravovat. Pokud něčemu nerozumí nebo něco neví, rodiče jim to vysvětlí. Na výrok „Rodiče mi pomáhají s přípravou do školy“ se vyjádřili respondenti neutrálně.

V. Jaké jsou aspirace romských dětí k dalšímu vzdělávání?

Na otázku „Myslíš si, že by se měl člověk vzdělávat po celý život?“ odpovědělo 68 % respondentů, že by se měl člověk vzdělávat po celý život. Dalších 20 % respondentů neví, zda by se měl člověk vzdělávat v průběhu života a 12% respondentů je toho názoru, že by se člověk neměl vzdělávat po celý život. Z toho vyplývá, že větší část z nich je toho názoru, že by se vzdělávat měli.

Zaměřovali jsme se také na otázku *pokračování ve studiu*, zda respondenti plánují po ZŠ pokračovat ve studiu na SŠ. Více než polovina respondentů plánuje po ZŠ pokračovat ve

studiu na střední škole, dalších 22 % respondentů chce pokračovat ve studiu, ale ještě není rozhodnuto, co budou studovat. Některým respondentům se nechce pokračovat ve studiu, což je 14 % a zbylým 8 % respondentů se nechce studovat dál, ale kvůli rodičům to zkusí. Dále jsme zjišťovali podobnou otázkou pokračování ve studiu, ale se zaměřením konkrétně na *snahu -aspiraci samotného žáka k dalšímu vzdělávání* prostřednictvím výroků. Největší souhlas je u výroku, že škola žáky podporuje v pokračování vzdělávání po ZŠ“ s průměrnou hodnotou 1,72 a výrok „Moji rodiče si přejí, abych šel/šla na střední školu, vyučil/a se“ (1,74). Respondenti spíše souhlasí s výrokem „Chci studovat po základní škole“ (1,92) a spíše nesouhlasí s výrokem, že nechtějí jít studovat na střední školu (3,92). Z toho plyne zájem žáků o další vzdělávání podporovaný také ze strany rodičů. Jejich aspirace k budoucímu vzdělávání se pohybuje na průměrné hodnotě okolo 2, což je hodnocení „spíše souhlasím“, z toho můžeme usoudit, že žáci mají zájem se dále vzdělávat, stejně tak si to přejí jejich rodiče.

Ti, kteří chtějí pokračovat ve studiu, si zvolili obory jako kadeřnice, kuchařka, cukrářka, lékařka, prodavačka (dívky) a zedník, taxikář, automechanik, mechanik (chlapci). Zde je nutno poznamenat, že si děti vybíraly pouze obory učňovské, až na jednu výjimku. Z toho vyplývá, že jejich vzdělávací aspirace nemíří příliš vysoko. Navíc se jedná o obory, s kterými se setkávají především ve své komunitě. Chlapci vidí ve svých otcích stavitele, řidiče a opraváře aut a dívky naproti tomu vidí ve svých matkách ženy pracující v kuchyni a pečující o domácnost. To značí, že v osadě stále silně převládají tradiční postoje k genderovým rolím.

Otázkou je, zda by ti, kteří chtějí studovat dále, šli *studovat na internát a být bez častého kontaktu se svou rodinou*. Téměř polovina respondentů by chtěla jít studovat a žít na internát, ale nechtějí žít bez rodiny a jejich blízkého a častého kontaktu. 22 % respondentů nechce jít studovat dál a žít na internátě, protože chtějí zůstat v rodině a komunitě. Zde vidíme vysokou semknutost dětí s rodinou, i přesto, že chtějí jít studovat, bez kontaktu své rodiny se raději dalšího vzdělání vzdají. Pak je zde druhá skupina respondentů, přesně pro 16 % respondentů je představa studia mimo svůj domov a komunitu přijatelná, nevadilo by jim studovat a žít bez častého kontaktu s rodinou. Dále pak 14 % respondentů chce studovat a velmi rádi by šli studovat na internát.

VI. Jakou hodnotu představuje pro romské děti vzdělání?

V této oblasti zjišťujeme, jakou hodnotu představuje pro respondenty vzdělání.

Respondenti měli doplňovat výrok „Čím vyšší vzdělání, ...“ druhou částí výroku z nabídky odpovědí. Nejčastěji volili „tím lepší práce“ 40 % z nich, dále pak 30 % „tím šťastnější život“, 18 % si myslí, že peníze souvisí se vzděláním a zvolili „tím více peněz“. Druhá nejméně početná odpověď byla „tím větší radost ročičů“ (12 %) a ani jeden respondent nezvolil možnost „tím více uznání a vážnosti“.

Tento výrok bychom tedy mohli podle četnosti odpovědí respondentů doplnit takto: „Čím vyšší vzdělání, tím lepší práce / uplatnění se na trhu práce“ nebo také „Čím vyšší vzdělání, tím šťastnější život“.

Dále jsme dali respondentům na výběr z hodnot a měli je seřadit podle důležitosti.

Na prvním místě nejčastěji volili respondenti hodnotu „zdraví“, ta je pro ně nejdůležitější. Druhou nejdůležitější hodnotou je pro ně „rodina“, Na třetí místo řadí respondenti hodnotu „peníze“, na čtvrtém místě je pro ně hodnota „práce“ a na poslední místo řadí hodnotu „vzdělání“.

Ptali jsme se také na důležitost hodnoty vzdělávání. Respondenti nejvíce souhlasí s výrokem „Čím vzdělanější, tím bohatší“, dále si myslí, že vzdělání jim pomůže k nalezení práce a čím vyšší bude jejich vzdělání, tím budou mít lepší práci. Respondenti spíše souhlasí s výrokem „Čím vzdělanější, tím spokojenější v životě“ a že by se měl člověk vzdělávat po celý život. U této otázky můžeme říci, že hodnota vzdělání je pro respondenty vcelku vysoká.

ZÁVĚR

Teoretická část je tvořena čtyřmi kapitolami, jejichž cílem bylo dát hlubší vhled do historie Romů, jejich tradičního společenství, sociální struktury a výchovy v něm. Dále do vzdělávání romských dětí a problémů s nimi souvisejícími. V závěru jsem nabídl možná řešení, která by měla vést ke zlepšení situace romských dětí ve vzdělávání.

V první kapitole teoretické části mé práce jsem se zabýval výchovou a vzděláváním romského etnika v historickém kontextu, zmínil důležité události, které je ovlivnily. Od počátku v jejich pravlasti, kočovném způsobu života po Evropě až k asimilačním snahám osvícenských panovníků. Poměrně rozsáhleji jsem se věnoval vzdělávání Romů za první republiky a především v druhé polovině 20. století po současnost.

V druhé kapitole jsem popsal romské společenství, jeho strukturu a určité rysy, které mají značný vliv na život jednotlivce v něm. Nejvíce prostoru se v této kapitole dostalo rodině, jakožto nejvýznamnější sociální skupině v životě jednotlivce. Při charakteristice rodiny jsem neopomněl zmínit postavení jednotlivců, jejich rolí a specifík. Dále jsem popsal, jakým způsobem probíhá výchova v rodině. Cílem bylo získat vhled do sociálního prostředí, do něhož se romské dítě rodí, vyrůstá v něm a stává se člověkem.

Třetí kapitola pojednávala o romském dítěti, které vstupuje do školy a vzdělávacího procesu. K tomu, aby byl tento proces úspěšný, je nutná dobrá spolupráce rodiny se školou. Ta však není vždy podle očekávání, zvláště to platí u romských rodičů, kteří většinou nemají na školu a učitele dobré vzpomínky. Z tohoto důvodu se zaobírám postoji Romů ke škole, učitelům a vzdělávání, protože jejich znalost je velmi důležitá při spolupráci nejen s rodiči, ale také s dětmi. Dále jsem se zabíral sociokulturními specifiky, které negativně ovlivňují vzdělávání romských dětí. V závěru zmiňuji nedostatky školy, které taktéž nesou svůj díl na neúspěšnosti romských žáků ve vzdělávací dráze. V poslední kapitole teoretické části jsem se zaměřil na možné způsoby a postupy, které by mohly zefektivnit vzdělávání romských dětí. Cílem je zmínit především ty, které hrají nejvýznamnější roli v úspěšnosti romských dětí na základní škole, neboť pokud budou úspěšnými v primárním vzdělávání, pravděpodobně budou pokračovat dále i po základní škole. K tomu, aby bylo dítě úspěšné, je nutné vytvořit vhodné podmínky, kde se bude dítě cítit dobře. Z tohoto důvodu jsem se zabýval školou a jejím přístupem k romskému dítěti. Dále jsem se zaměřil na osobnost učitele, protože je to on, kdo má největší vliv na dítě ve

vzdělávacím procesu. Především na něm závisí, zda bude dítě úspěšné, či ne. Není to ale jen učitel, kdo má pozitivní vliv na děti. Jsou to také pomocní pedagogičtí pracovníci a z tohoto důvodu v této kapitole nemohli být opomenuti. Dále jsem zmínil potřebnost předškolního vzdělávání, neboť má velký vliv na úspěšnost romských žáků ve vzdělávání. Konec kapitoly popisuje některé zajímavé poznatky k efektivnímu uplatňování volnočasových aktivit.

V praktické části jsem se zabýval realizací kvantitativního výzkumu, který byl založen na dotazníkovém šetření, ve kterém byla daná problematika zpracována a zahrnuta do potřebného počtu otázek. Po rozdáni příslušných dotazníků všem respondentům došlo ke zpracování získaných dat a veškeré výsledky a závěry byly použity v praktické části mé práce. Výsledky jsou předloženy a znázorněny prostřednictvím grafů, kde jsou také podrobně popsány a interpretovány. Hlavním cílem bylo zjistit, jaké postoje mají romské děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí ke vzdělávání a jeho vybraným aspektům, konkrétně ke škole, školnímu prostředí, k učitelům, ke studijním aspiracím, postojům k sobě samému jakožto k objektu vzdělávání a hodnotě vzdělávání.

Z výsledků výzkumu jsme zjistili, že téměř naprostá většina respondentů používá ve své rodině a komunitě romský jazyk a stejně tak jej většina používá i ve škole o přestávkách. Zajímavé také je, že většina respondentů by si přála používat romský jazyk i ve výuce. Mohla by výuka v romském jazyce přispět k lepším výkonům romských dětí ve škole? S největší pravděpodobností ano. Co se týče oblíbenosti předmětů, tak nejvíce pozitivní vztah měli respondenti především ke zpěvu a k předmětům, kde uplatní svou manuální zručnost. Naopak neutrálně hodnotili předměty, které souvisely s vyučovacím jazykem. Tyto získané postoje se shodují s obecně tradovanými postoji odborníků. S předměty se také shodují postoje na školní prostředí. Nejpozitivnější vztah měli k objektu tělocvičny, jídelně, dále také ke spolužákům ve třídě a překvapivě i ke svým učitelům, což bývá většinou neobvyklé. Respondenti velmi pozitivně vnímají svoji třídu, a také, což je překvapivé, svoji školu, kterou by nechtěli měnit za jinou. Ne vždy tomu tak bývá. Velmi pozitivní také je, že žáci vnímají své učitele pozitivně a oceňují na nich to, že jsou hodní, milí, slušní, aktivní a pracovití. Dále jsme zjistili, že se žáci vnímají jako dobří, bezproblémoví a spíše nároční. Se svým výkonem ve škole jsou spokojeni, avšak uznávají, že by se mohli trochu více připravovat do školy. Ovšem přípravu do školy musíme brát u respondentů s rezervou, neboť většina z nich nemá vhodné podmínky nato, aby se mohla

připravovat. Dalším velmi překvapivým a do budoucna jistě pozitivním zjištěním je pozitivní názor respondentů na celoživotní vzdělávání. Jen větší desetina je toho názoru, že by se člověk neměl vzdělávat po celý život. Na tuto otázku částečně navazuje otázka, zda by chtěli pokračovat na střední škole. Více než polovina respondentů se vyjádřila pozitivně a více jak pětina, taktéž. Jen zatím ještě není rozhodnuta, co by chtěli studovat. Zajímavé jsou také názory, jaký obor by si zvolili. Zde je nutno poznamenat, že si děti vybíraly obory učňovské, až na jednu výjimku. Z toho vyplývá, že jejich vzdělávací aspirace nesměřují příliš vysoko. Navíc se jedná o obory, s kterými se setkávají především ve své komunitě. Chlapci vidí ve svých otcích stavitele, řidiče a opraváře aut a dívky naproti tomu vidí ve svých matkách ženy pracující v kuchyni a pečující o domácnost. To značí, že v osadě stále silně převládají tradiční postoje k genderovým rolím. Co se týče hodnoty vzdělání, tak respondenti vnímají vzdělání především jako prostředek k dosažení lepšího a šťastnějšího života. V tom pro ně především spočívá hodnota vzdělání.

Prostřednictvím vypracování dané diplomové práce jsem zjistil spoustu důležitých a také pro mě hodnotných informací. Osvojil jsem si a rozšířil spoustu teoretických poznatků, díky výzkumu jsem dosáhl řady výsledků, ze kterých jsem mohl vyvodit závěry ke svému výzkumnému problému a udělal si obrázek o tom, jaké postoje mají romské děti ke vzdělávání.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BAKOŠOVÁ, Zlatica. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. 3. vydání. Bratislava: Public promotion, s.r.o., 2008. ISBN 978-80-969944-0-3.

BALABÁNOVÁ, Helena. Romské děti v systému českého základního školství a jejich následná profesionální příprava a uplatnění. 1998. In: *Romové v České republice (1945-1998)*. Praha: Socioklub, 1999. ISBN 80-902260-7-8.

BALVÍN, Jaroslav. *Filozofie výchovy a metody výuky romského žáka*. Praha: Radix, 2008. ISBN 987-80-86031-83-5.

BALVÍN, Jaroslav. *Romové a volný čas*. Ústí nad Labem: Hnutí R, 1997a. ISBN 80-9021-495-9.

BALVÍN, Jaroslav. *Romové a zvláštní školy*. Hnutí R, 1997b. ISBN 80-9021-496-7.

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

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. 2. vydání. Praha: Portál, 2007. ISBN 987-80-7367-273-7.

DANIEL, Bartoloměj. *Dějiny Romů*. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, 1994. ISBN 80-7067-395-8.

DAŇO, Juraj a Magdaléna ĎURIČEKOVÁ: *Cesty k vzdelanosti Rómov*. Prešov: PU, 2004, ISBN 80-8068-281-X.

DAVIDOVÁ, Eva. *Cesty Romů. Romano Drom*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého v Olomouci, 1995. ISBN 8070675338.

DAVIDOVÁ, Eva et al. *Černobilý život*. Praha: Gallery, 2000. ISBN 80-86010-37-6.

DAVIDOVÁ, Eva. Jinakost – to není negativní vlastnost. In *Romové a zvláštní školy*. Hnutí R, 1997b. ISBN 80-9021-496-7.

ĎURIČEKOVÁ, Magdaléna. *Edukácia rómskych žiakov*. Prešov: Metodické centrum Prešov, 2000. ISBN 80-8045-211-3.

GABAL, Petr a Karel ČADA. Romské děti v českém vzdělávacím systému. In *Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení*. Praha: Sociologické nakladatelství SLON, 2010. ISBN 978-80-7419-032-2.

HORVÁTHOVÁ, Jana: *Kapitoly z dějin Romů*. Praha: Člověk v tísni, společnost při ČT, o. p. s. v nakladatelství Lidové noviny. 2002.

HRONCOVÁ, Jolana. *Sociológia výchovy*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 1996. ISBN 80-88825-37-7.

HRONCOVÁ, Jolana a Blahoslav KRAUS. *Sociálna patológia pro sociálnych pracovníkov a pedagógov*. Zvolen: Bratia Sabovci, s.r.o. 2008. ISBN 80-8083-223-4.

HÜBSCHMANNOVÁ, Milena. *Můžeme se domluvit*. 3. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci - vydavatelství, 1998. ISBN 8070679050.

HÜBSCHMANNOVÁ, Milena. Několik poznámek o hodnotách Romů. In: *Romové v České republice (1945-1998)*. Praha: Socioklub, 1999. ISBN 80-902260-7-8.

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

KALEJA, Martin. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 987-80-7368-943-8.

KLEIN, Vladimír a Tatiana MATULAYOVÁ. Vzdělávanie Rómskych detí a asistenti učiteľov. In *Rómska rodina a škola v sociokultúrnom*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, Ústav romologických studií, 2008. ISBN 987-80-8094-235-9.

KLÍMA, Petr. Psychologické vyšetření romského dítěte v poradenském systému. In *Romové a zvláštní školy*. Hnutí R, 1997b. ISBN 80-9021-496-7.

KOHOUTEK, Rudolf. *Základy sociální psychologie*. Brno: CERM, 1998. ISBN 80-7204-064-2.

KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.

LACKOVÁ, Elena. *Narodila jsem se pod šťastnou hvězdou*. Praha: Triáda, 1997. ISBN 80-9018-618-1.

NAVRÁTIL, Pavel a kol. *Romové v české společnosti*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-741-8.

NEČAS, Ctibor. *Historický kalendář: dějiny českých Romů v datech*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1997. 123 s. ISBN 80-7067-769-4.

NEČAS, Ctibor. *Romové v České republice včera a dnes*. 5.vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. ISBN 80-244-0497-4.

NEČAS, Ctibor. *Špalíček romských miniatur: osoby a dějství z romského dramatu, které se odvíjelo na scéně historické Moravy*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2008. ISBN 978-80-7325-151-2.

PAPE, Iveta. *Jak pracovat s romskými žáky – Příručka pro učitele a asistenty pedagogů*. Slovo 21, 2007.

PORTÍK, Milan. *Rómski žiaci zo znevýhodneného sociálneho prostredia a stratégie ich vzdelávania*. In *Výchova, vzdelávání a kultura ve vztahu k národnostním menšinám*. Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin, 2004. ISBN 80-902972-6-9.

PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 987-80-7367-546-2.

PRŮCHA, Jan. *Pedagogický slovník*. 4. vydání. Praha: Portál, 2008. ISBN 80-7178-772-8.

ŘÍČAN, Pavel. *S Romy žít budeme - jde o to jak: Dějiny. Současná situace. Kořeny problémů. Naděje společné budoucnosti*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-250-5.

SEKYT, Viktor. Odlišnosti mentality Romů a původ těchto odlišností a Zvláštnosti romských dětí. In *Výchova k toleranci a proti rasismu: [multikulturní výchova v praxi]*. 2. vydání. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-182-2.

SEKYT, Viktor. Romské děti v české škole. In *Výchova, vzdělávání a kultura ve vztahu k národnostním menšinám*. Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin, 2004. ISBN 80-902972-6-9.

ŠOTOLOVÁ, Eva. *Romové - reflexe problému*. Praha: SOFIS, 1997. 106 s. ISBN 80-902439-0-8.

TANCOŠOVÁ, Albína. K aktuálním změnám v pohledu na zvláštní školy. In *Romové a zvláštní školy*. Hnutí R, 1997b. ISBN 80-9021-496-7.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 5. vydání. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0225-7.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 987-80-246-0841-9.

INTERNETOVÉ ZDROJE

Koncepce romské integrace na období 2010–2013 , Praha 2010 ,ISBN 978-80-7440-022-3.

[online]. [cit. 2015-02-22].Dostupné z:

http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/knihovna-koncepci/romska-integrace/koncepce-romske-integrace-2010-2013.pdf

Projekt Varianty, Člověk v tísni, společnost při ČT, o.p.s., 2002. [online]. [cit. 2015-01-17]

<http://www.varianty.cz/cdrom/>

Strategie romské integrace do roku 2020, Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2011. ISBN 978-80-254-9843-9. [online]. [cit. 2015-02-22]. Dostupné z:

<http://www.vlada.cz/cz/ppov/zalezitosti-romske-komunity/aktuality/strategie-romske-integrace-do-roku-2020-118736/>

Stratégia Slovenskej republiky pre integráciu Rómov do roku 2020. [online]. [cit. 2015-02-23]. Dostupné z:

http://zstovarne.edupage.org/files/Strategia_SR_pre_integraciu_Romov_do_roku_2020.pdf

SEZNAM OBRÁZKŮ



Dnes již neexistující osada pod Letanovským mlýnem



Život v osadě nenaskýtal mnoho příležitostí k volnočasovým aktivitám.





Tradiční vícegenerační romská rodina žijící pohromadě v jednom domě, v jedné jizbě.





„Děvčátka byla k péči o dítě vychovávána od té chvíle, co udržela v náručí mladšího sourozence.“ Milena Hübschmannová





S Ivanem Kroštěnem při vyplňování dotazníků s dětmi.



S Milanem Kroštěnem, který mi pomáhal s realizací výzkumu.

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1: Pohlaví a věk respondentů

Graf č. 2: Typ školy

Graf č. 3: Počet sourozenců

Graf č. 4: Komunikace s rodiči

Graf č. 5: Vztah k předmětům

Graf č. 6: Komunikace o přestávkách se spolužáky

Graf č. 7: Preferovaný jazyk ve výuce

Graf č. 8: Školní prostředí

Graf č. 9: Moje škola je

Graf č. 10: Školní prostředí

Graf č. 11: Třída, spolužáci, klima, třídy

Graf č. 12: Moji učitelé jsou

Graf č. 13: Moji učitelé jsou

Graf č. 14: Učitelé

Graf č. 15 : Jako žák/ žačka jsem

Graf č. 16: Vliv na výkon ve škole

Graf č. 17: Vnímání sebe ve vzdělávacím procesu

Graf č. 18: Aspirace ke vzdělávání

Graf č. 19: Hodnoty

Graf č. 20: Hodnota vzdělávání

SEZNAM PŘÍLOH

PI Dotazník

DOTAZNÍK – POSTOJE KU VZDELÁVANIU

Ahoj, volám sa Peter Lukáš a som študentom Fakulty humanitných štúdií na Univerzite Tomáša Baťu v Zlíně. Obraciam sa na teba s prosbou o vyplnenie tohto dotazníku. Dotazník je anonymný a zodpovedané otázky mi poslúžia ako východisková informácia k praktickej časti diplomovej práce. Prosím o pravdivé odpovede a zamyslenie sa nad týmito otázkami.

1. Si: a) chlapec b) dievča

2. Koľko máš rokov?

3. Akú školu navštevuješ?

4. Ktorý ročník v škole navštevuješ?

5. Navštevoval/a si aj inú školu, akú?

6. Akým jazykom sa rozprávaš doma s rodičmi?

a) Iba rómsky b) Väčšinou rómsky c) Rómsky aj slovensky

d) Väčšinou slovensky e) Iba slovensky

7. Aké z predškolských zariadení si navštevoval/a pred základnou školou?

- a) Nenvštevoval som žiadne
- b) Materskú školu
- c) Prípravný ročník pri zvláštnej škole
- d) Prípravný ročník pri základnej škole
- e) Iné (uved' aké)

8. Dopln' k výroku: Čím vyššie vzdelanie, ...

- a) tým lepšia práca
- b) tým viac peňazí
- c) tým viac uznania a vážnosti
- d) tým väčšia radosť rodičov
- e) tým šťastnejší život

Prostredníctvom nižšie uvedenej škály ohodnot' (zakrúžkovaním) známku tvoj vzťah k nižšie uvedeným predmetom, oblastiam a osobám.

1 – veľmi pozitívny, 2 – skôr pozitívny, 3 – neutrálny, 4 – skôr negatívny, 5 – veľmi negatívny

9. Predmety

Hudobná výchova	1	2	3	4	5
Telesná výchova	1	2	3	4	5
Slovenský jazyk	1	2	3	4	5
Vlastiveda	1	2	3	4	5
Dejepis	1	2	3	4	5
Zemepis	1	2	3	4	5
Matematika	1	2	3	4	5
Prírodopis	1	2	3	4	5
Fyzika	1	2	3	4	5
Výtvarná výchova	1	2	3	4	5
Pracovné vyučovanie	1	2	3	4	5

10. Školské prostredie

Telocvičňa	1	2	3	4	5
Trieda	1	2	3	4	5
Jedáleň	1	2	3	4	5
Dielne	1	2	3	4	5
Celá škola (prostredie)	1	2	3	4	5
Spolužiaci v triede	1	2	3	4	5
Spolužiaci v škole	1	2	3	4	5
Učitelia	1	2	3	4	5

11. Chodíš alebo si chodil/a do nejakého krúžku?

- a) Nechodím, ale rád/a by som chodil/a
- b) Nechodím a nemám záujem
- c) Chodím pravidelne
- d) Občas sa niečoho zúčastním
- e) Iné (uved' te):

12. Zorad' nasledujúce hodnoty číslami od 1 do 5 podľa dôležitosti (každú číslicu použi iba raz). Číslica 1 = najviac dôležitá, číslica 5 = najmenej dôležitá

Vzdelanie

Peniaze

Práca

Rodina

Zdravie

24. Ohodnot' zakružkovaním nasledujúce výroky číslom 1-5 podľa tvojho súhlasu s daným výrokom. (1-úplne súhlasím, 2-skôr súhlasím, 3-neviem, 4-skôr nesúhlasím, 5-vôbec nesúhlasím)

Učítelia

Mám rád/a svojho triedneho učiteľa/ku	1	2	3	4	5
Mám rád/a všetkých svojich učiteľov	1	2	3	4	5
Učítelia nás veľa naučia	1	2	3	4	5
Učítelia mi rozumejú a chápu ma	1	2	3	4	5
Keď niečo neviem, učiteľ mi to vysvetlí	1	2	3	4	5

25. Plánuješ po skončení ZŠ pokračovať v štúdiu na SŠ?

- a) Áno, chcem sa vyučiť, vyštudovať SŠ
- b) Áno, plánujem, že budem pokračovať po ZŠ, ale neviem čo
- c) Nechce sa mi pokračovať
- d) Nechce sa mi, ale kvôli rodičom to skúsím
- e) Iné (uved'!):

26. Aký odbor by si chcel/a študovať?

27. Išiel/la by si študovať a žiť na internát mimo svojej rodiny?

- a) Nechcem študovať a žiť na internáte, chcem zostať v rodine a komunite
- b) Áno, chcel by som, ale nechcem žiť bez rodiny
- c) Áno, veľmi rád by som išiel študovať na internát
- d) Nevadilo by mi študovať a žiť bez častého kontaktu s rodinou

28. Učiteľ/ka je pre mňa:

- a) Ten, kto prikazuje, kontroluje a dodržiava pravidlá
- b) Ten, kto je priateľský, nápomocný, radí sa so žiakmi

Ohodnot' zakružkovaním nasledujúce výroky číslom 1-5 podľa tvojho súhlasu s daným výrokom. (1-úplne súhlasím, 2-skôr súhlasím, 3- neviem, 4-skôr nesúhlasím, 5-vôbec nesúhlasím)

29. Vnímanie sa vo vzdelávacom procese

Som spokojný/á, ako sa učím v škole	1	2	3	4	5
Mohol/a by som sa viac učiť do školy	1	2	3	4	5
Som spokojný/á so svojim výkonom v škole	1	2	3	4	5
Počas vyučovacej hodiny často myslím na prestávku	1	2	3	4	5
Keď som doma, nudím sa	1	2	3	4	5
Keď niečo neviem, rodičia mi to vysvetlia	1	2	3	4	5
Rodičia mi pomáhajú s prípravou do školy	1	2	3	4	5

Ohodnot' zakružkovaním nasledujúce výroky číslom 1-5 podľa tvojho súhlasu s daným výrokom. (1-úplne súhlasím, 2-skôr súhlasím, 3- neviem, 4-skôr nesúhlasím, 5-vôbec nesúhlasím)

30. Ašpirácie ku vzdelávaniu

Rodičia si prajú, aby som išiel na strednú školu a vyučil sa	1	2	3	4	5
Škola ma podporuje v pokračovaní vzdelávania po ZŠ	1	2	3	4	5
Nechcem ísť na strednú školu	1	2	3	4	5
Chcem študovať po základnej škole	1	2	3	4	5

31. Hodnota vzdelania

Vzdelanie mi pomôže nájsť si prácu	1	2	3	4	5
Čím vyššie vzdelanie, tým lepšia práca	1	2	3	4	5
Človek by sa mal vzdelávať po celý život	1	2	3	4	5
Čím vzdelanejší, tým spokojnejší	1	2	3	4	5
Čím vzdelanejší, tým bohatší	1	2	3	4	5

32. Koľko máš súrodencov? _____

33. Čo sa ti páči na škole, ktorú navštevuješ?

34. Čo sa ti nepáči na škole, ktorú navštevuješ?

