

Postoj pedagogických pracovníků k dětem romského etnika

Bc. Šárka Trnková

Diplomová práce
2018



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2017/2018

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Šárka Trnková**
Osobní číslo: **H160360**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Postoj pedagogických pracovníků k dětem romského etnika**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti multikulturního vzdělávání, socio-kulturní diverzity ve školství a komunikace učitele s etnicky odlišným žákem.

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

BALVÍN, J. Metody výuky romských žáků. Praha: Radix, 2007. ISBN 978-80-860-31-73-6.

BARTOŇOVÁ a VÍTKOVÁ, Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-158-4.

PRŮCHA, J. Interkulturní psychologie. Praha: Portál 2007. ISBN 978-80-7367-280-5.

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

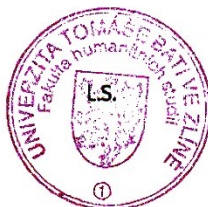
Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **1. prosince 2017**

Termín odevzdání diplomové práce: **20. dubna 2018**

Ve Zlíně dne 1. prosince 2017


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




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 21. 3. 2018


.....

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 nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

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

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

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

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

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

3). Odpirá-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 jim 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 je zaměřena na zjištění, zda pedagogičtí pracovníci mají různé postoje vůči dětem z romského etnika s cílem zjistit, zda různá pedagogická zařízení ovlivňují vnímání a utváření postojů vůči romským dětem. V teoretické části tato práce přibližuje romskou historii, kulturu i zvyky. V další části přiblížíme specifika a některá úskalí ve vzdělávání romských dětí a dotkneme se problematiky toliko skloňované inkluze dětí ve vzdělávání. V praktické části vyhodnotíme data získaná v rámci dotazníkového šetření.

Klíčová slova: Romové, kultura, tradice, výchova, vzdělávání, inkluze, učitel, pedagog.

ABSTRACT

This diploma thesis is focused on finding out whether pedagogical workers have different attitudes towards Roma children. In order to find out whether various pedagogical facilities influence perceptions and the forming of attitudes towards Roma children. The theoretical part of this diploma thesis describes the Roma history, culture and customs. In the next part it outlines the specific items in relation to Roma Children and some of the pitfalls found in the education of Roma children. This thesis we will address the issue of the inclusion of Roma children in education. In the practical part it will evaluate the data obtained from the questionnaire survey undertaken, and draw conclusions from the same.

Keywords: the Romany, culture, traditions, education, teacher, educator.

Tato diplomová práce by nemohla vzniknout bez odborného vedení, ochoty, podpory a cenných rad Mgr. Jakuba Hladíka, PhD., kterému touto cestou mnohokrát děkuji. Trpělivost ze strany mé rodiny, především manžela a dětí je obdivuhodná a já jim na tomto místě slibuji, že se jejich maminka a manželka opět vrací domů. Díky patří i rodičům, kteří někdy i nedobrovolně pročítali strany této práce.

Všem Vám mnohokrát děkuji.

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

„Radši budu nenáviděn za to, kdo jsem, než abyste mě milovali za to, kdo nejsem“

Kurt Cobain

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 ROMOVÉ	13
1.1 PŮVOD A HISTORIE ROMŮ	14
1.1.1 Přehled romských dějin	15
1.2 ROMOVÉ PO VZNIKU ČESKOSLOVENSKÉ REPUBLIKY V ROCE 1918 DO SOUČASNOSTI	17
2 KULTURA A TRADICE ROMŮ	19
2.1 ČAS 19	
2.2 SNY A KOMUNIKACE.....	20
2.3 JAZYK.....	20
2.4 RODINA	21
2.4.1 Romská svatba	22
2.4.2 Narození dítěte a jeho výchova	23
2.5 NÁBOŽENSTVÍ	25
3 SOCIÁLNÍ A EKONOMICKÉ VYLOUČENÍ ROMŮ	27
3.1.1 Role učitele na cestě ze sociálního vyloučení	29
3.1.2 Multikulturní výchova.....	31
4 EFEKTIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ ROMŮ	34
4.1 MATEŘSKÁ ŠKOLA	35
4.2 ZÁKLADNÍ ŠKOLA.....	36
4.3 STŘEDNÍ ŠKOLA A STŘEDNÍ ODBORNÁ UČILIŠTĚ	37
4.4 TRÁVENÍ VOLNÉHO ČASU	38
5 INKLUZE VE VZDĚLÁVÁNÍ SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÝCH ŽÁKŮ	39
5.1 VÝZNAM POJMU INTEGRACE A INKLUZE	39
5.2 STAV INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE	40
5.3 ŽÁCI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE	41
5.3.1 Žáci se sociálním znevýhodněním	43
II PRAKTICKÁ ČÁST	45
6 ÚVOD DO PRAKTICKÉ ČÁSTI	46
6.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	46
6.2 VÝZKUMNÉ CÍLE	47
6.3 VÝZKUMNÁ METODA	48
6.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR	49
7 ANALÝZA VÝZKUMU A INTERPRETACE VÝSLEDNÝCH DAT	51
7.1 INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT POMOCÍ SÉMANTICKÉHO DIFERENCIÁLU	51
7.1.1 Vyhodnocení získaných dat všech pedagogických pracovníků	51
7.1.2 Vyhodnocení získaných dat dle typu školského zařízení.....	56
7.1.3 Vyhodnocení získaných dat dle délky praxe.....	59

7.2	INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT TŘETÍ ČÁSTI DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ	62
7.2.1	Vyhodnocení dat dle typu školského zařízení.....	63
7.2.1.1	Výrok č. 1: „Romští žáci potřebují odlišné vzdělávací podmínky oproti žákům z majority.“	63
7.2.1.2	Pozitivní hledisko	64
7.2.1.3	Negativní hledisko	66
7.2.2	Vyhodnocení získaných dat dle délky praxe.....	67
7.2.2.1	Výrok č. 1: „Romští žáci potřebují odlišné vzdělávací podmínky oproti žákům z majority.“	67
7.2.2.2	Pozitivní hledisko	68
7.2.2.3	Negativní hledisko	69
7.2.3	Výrok „Romští žáci se nepřipravují do vyučování.“	71
7.2.3.1	Typ školského zařízení	71
7.2.3.2	Délka praxe	72
7.3	VYHODNOCENÍ PRAKTICKÉ ČÁSTI A DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	73
	ZÁVĚR	76
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	78
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	81
	SEZNAM OBRÁZKŮ	82
	SEZNAM TABULEK.....	83
	SEZNAM PŘÍLOH.....	84

ÚVOD

„... ta učitelka vždycky přišla domů a řekla, že toto mi jde, aby mě tam ti naši pustili. Ty nabídky nezískala to a moje maminka tím, že chodila do školy, ale tím, že ta učitelka přišla a sdělila to. A vždycky to byla moje třídní. Vždycky.“

(paní Věra, 45 let)

Česká republika se již po dlouhá léta snaží najít způsob, jak úspěšně začlenit romské obyvatelstvo do majoritní společnosti. Romové vždy byli a do určité míry i jsou z pohledu majority chápáni jako ti nepřizpůsobiví, problémoví, ti, kteří využívají sociálních dávek a kterým nezáleží na vzdělání. Toto jsou hlavní důvody rasově motivované diskriminace, marginalizace a násilí, jak v osobním, tak veřejném životě.

Tato diplomová práce je zaměřena na učitele a pedagogické pracovníky. Na učitele, vychovatele, asistenty, právě na ty, kteří se díky povinné školní docházce, zájmové činnosti žáků či díky institucionální péči v dětských domovech mají možnost setkávat s Romy v době jejich dětství a dospívání. V době, která formuje jejich charaktery, utváří postoje, hodnoty, morálku a připravuje je na život. V době, která by měla být každému tím nejkrásnějším obdobím v životě.

V Evropě žije něco okolo 10 až 12 milionů Romů. Jako takoví tvoří, vedle uprchlíků, kteří od roku 2015 přijíždějí do Evropy, jednu z největších minorit v Evropě. Avšak i přes jejich bohatou kulturní, jazykovou a historickou diverzitu skupin žijících v různých geografických regionech Evropy, sdílí mnoho z nich společný problém. Jsou vystaveni diskriminaci. Diskriminaci ve všech sférách života jako je přístup k veřejným službám, bydlení, zdravotní péče, zaměstnání a v neposlední řadě ke vzdělání.

Česká republika je velmi často ze strany Evropského společenství kritizována z diskriminace romských dětí v oblasti vzdělávání, zejména pak jejich umístování do „základních škol s přívláskem“, dříve nazývaných „praktická základní škola“.

Většina majoritní společnosti však zná Romy pouze zprostředkovaně a přejímá populistické názory společnosti. V teoretické části této diplomové práce proto čtenáře krátce seznámíme s historií Romů, jejich zvyky i tradicemi. Pokusíme se čtenáři nastínit rozmanitost kulturních tradic, jejich význam i smysl pro budoucí generace, čímž dost možná mnohým osvětlíme dosud nepochopené, co se života Romů týká. Budeme se zabývat vnitřním členěním romské minority, jejich vzájemným soužitím. Osvětlíme problematiku a postoj Romů ke vzdělání,

přiblížíme specifika vzdělávání Romů z pohledu speciální pedagogiky a také se dotkneme tématu inkluze ve vzdělávání.

Praktická část diplomové práce se bude zabývat konkrétními postoji učitelů a pedagogických pracovníků vůči dětem z romského etnika. Pomocí sestaveného dotazníku se pokusíme ukázat, jak intenzivní práce s romskými dětmi formuje vlastní postoje učitelů, vychovatelů a dalších pedagogických pracovníků.

Postoje budeme interpretovat pomocí sémantického diferenciálu, kdy jsme se pomocí dotazníkového šetření zabývali hodnocením tří pojmů, a to pojmy *typicky romský žák*, *typicky vietnamský žák* a *typicky český žák*. Dotazníkového šetření se zúčastnili učitelé a pedagogičtí pracovníci mateřských škol, základních škol, základních škol s přívlastkem, dětského domova a domu dětí a mládeže. Jednotliví učitelé a pedagogičtí pracovníci by nám měli ukázat, zda rozdílná pedagogická a výchovná činnost utváří rozdílné postoje vůči romské menšině. Zda je možné, že každodenní kontakt mezi vychovatelem a jeho svěřencem formuje vzájemné porozumění a pochopení, či naopak prohlubuje rozdílnosti mezi oběma stranami.

Pro formování lidské osobnosti je dětství stěžejní částí života. To, jakými lidmi se v dospělosti stáváme, ve velké míře ovlivňuje naše dětství a lidé, kteří byli jeho součástí. Všichni, kteří nás v dětství milovali, učili, poskytovali nám své rady a názory budou součástí nás samých po zbytek našich životů. Pamatujme tedy na to, že zdravá a vyvíjející se společnost potřebuje kvalitní pedagogy, kteří vychovávají nejenom elity budoucího národa, ale také ty ostatní „obyčejné lidi“, které potkáváme všude kolem sebe.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ROMOVÉ

Romové v České republice patří k národnostní menšině. K národnostní menšině, která je majoritní společností vnímána jako nechtěná, problematická, nepřizpůsobivá. Jedná se o jednu z nejmarginalizovanějších skupin. Recept na společné soužití s Romy se snaží nalézt téměř všechny státy Evropy, ve kterých Romové žijí po několik desetiletí, dost možná i staletí.

Romem se člověk rodí, je to jistý antropologický znak, se kterým se člověk rodí a vyrůstá v romské rodině, čímž se ztotožní s její hodnotovou orientací. Naproti tomu je romství možno ztratit například dlouhodobým pobytem v dětském domově, odmítnout ho asimilací s majoritní společností. Nelze jej však snadno získat. (Prokešová, 2010, s. 36)

Kdo jsou ale Romové? K jakékoliv etnické skupině můžeme přistupovat z hlediska kulturního a hlediska socioekonomického. Kulturní hledisko znamená, že etnikum je definováno jako kulturní minorita, která se vyznačuje odlišnými hodnotami, postoji a názory k majoritní populaci. Socioekonomické hledisko znamená, že etnická skupina je definována postavením na sociálně stratifikačním žebříčku společnosti. Je vymezena sociálními a ekonomickými handicapami nebo výhodami vzhledem ke zbytku společnosti. (Fónadová, 2014, s. 15)

Romové jsou velmi často vnímáni právě jako etnikum, jako jeden lid rozptýlený po celém světě. Z hlediska etnického romská populace v české republice vykazuje značnou různorodost. Rozdíl lze spatřit hned v několika rovínách, jako je rovina jazyková, ve zvycích, v typech povolání a ve způsobu životního stylu. Otázkou pak zůstává, zda lze najít nějaký společný kulturní prvek, který by Romy spojoval jako etnickou skupinu. (Fónadová, 2014, s. 16)

Kdo je Romem popsal v užším pojetí Š. Moravec následujícím způsobem:

- Rom jako antropologický typ. Rom je ten, kdo má například charakteristickou pigmentaci zejména vlasů a pokožky.
- Rom jako nositel romské kultury v antropologickém smyslu. Rom je ten, kdo byl socializován do určitého komplexního integrovaného systému hodnot, principů sociální organizace, norem, způsobů řešení problémů, charakteristického pro nějakou část romské populace.
- Rom jako příslušník romského národa. Rom je ten, kdo se cítí být příslušníkem nově se ustavujícího společenství lidí, považujících se za romský národ, své romství chápe jako svou národnost, užívá romštinu jako znak této příslušnosti.

- Rom jako charakteristika připsaná zevnějšku. Rom je ten, kdo je za Roma považován významnou částí svého okolí.
- Romem je také ten, kdo se přihlásí k romské národnosti dle zákona č. 273/2011 Sb., o právech příslušníků národnostních menšin. (Prokešová, 2010, s. 16)

S ohledem na značnou problematiku určit, kdo je Rom, či není, není možno ani erudovaně konkretizovat přesné počty Romů žijících v České republice. Při sčítání lidu v roce 2011 se k romské národnosti přihlásilo 11 476 lidí. Kvalifikované odhady však hovoří o číslech 160 000 - 250 000. (Prokešová, 2010, s. 18)

Romy však můžeme dělit dle příslušnosti k určité skupině. Nejpočetnější skupina Romů v České republice jsou *slovenští Romové* (80 % z celkového počtu Romů), následují je *olášští Romové* (10%), *česko-moravští Romové* (5%) a *němečtí Romové* (5%). V dalších částech této práce si přiblížíme odlišnosti jednotlivých romských skupin. Taktéž se budeme věnovat samotné historii Romů, jejich kultuře a zvykům.

1.1 Původ a historie Romů

Obecně známým a uznávaným faktem je, že původní vlastní Romů byla Indie. Samotné zkoumání a bádání romského původu je do jisté míry jednostranné. Lingvista Anthony P. Grant přišel se všeobecně uznávaným závěrem Grellmana, že historii Romů lze nalézt v jejich řeči. Existuje však předpoklad, že v důsledku tohoto lingvistického přístupu byla zcela opomíjena další hlediska, jako jsou například důvod putování cikánských skupin, jejich socioekonomická situace v zemi původu či jejich kulturní zázemí. Po dobu více jak 200 let tak byl blokován odlišný způsob zkoumání historie Romů. (Jakoubek, 2008, s. 49)

A právě lingvistické pojetí zkoumání historie Romů nás přivádí do uznávané pravlasti Romů, do Indie. Romské dialekty vykazují indický vliv. Jazyk Romů, a manušů, jakož i jazyk určitých dalších skupin, je indoevropským indickým jazykům zvláště blízký ve sféře lexikální a snad ještě bližší v oblasti gramatiky a fonologie. Toto svědectví nenechává žádné pochyby o tom, že předkové „Cikánů“ přišli do Evropy z Indie. (Cohn, 1973, s. 31)

Indie byla a i nadále zůstává kastovní společností. Do současné doby však neexistuje shodná odpověď na otázku, do které kasty Romové v Indii patřili.

Předkové Romů patrně příslušeli k nejnižším a opovrhovaným kastám, které se nazývaly specifickými jmény, ale majoritní společnost je znala pod souhrnným označením Domové (Nečas, 2002, s. 12).

Domové dodnes patří mezi jednu z nejrozšířenějších kast (džátí) v severní Indii. Podskupiny Domů se i dnes živí kovářstvím, hudbou, výrobou košů, jsou artisté. V Indii jsou dodnes s Domy příbuzní dnešní lidoví poislámštění hudebníci zvaní *mirásiové*, artisti a hudebníci *badiové* nebo Biháriové, ambulantní kováři *gade lohárové*, košíkáři *balmíkové*, obchodníci *bandžárové*, svatí žebráci *džugiové*, předváděči cvičených medvědů a opis *madariové*, předváděči hadů a léčitelé hadího uštknutí *sapéré/sapvélé* a další a další. (Prokešová, 2010, str. 26, 27)

Samotná historie Romů sahá hluboko do indické prehistorie, neboť Domové patřili mezi původní obyvatelstvo Indie. Důvody samotného začátku putování Romů se odhadují na tíživost kastovního systému v Indii, stejně jako trvalé obavy z období dešťů a následných hladomorů. To všechno mohlo zapříčinit územní pohyb domských kast, které směřovaly do úrodného Paňdžábu a odtud přes hranice indického subkontinentu dále na západ. Exodus se uskutečňoval v několika proudech různých velikostí, které byly od sebe časově dost vzdálené a trvaly v rozmezí od 3. - 5. do 9. – 10. stol. (Nečas, 2002, s. 12)

Legenda praví, že skupina Romů dostala pozvání od perského panovníka, který potřeboval hudebníky k obveselování svých poddaných. Postupně se tak, přes Balkán, dostali do Evropy, kde získali označení Cikáni, podle řeckého Athiganoi nebo Egypt'ané. (Prokešová, 2010, s. 28)

Romskými dějinami, které datujeme od doby opuštění Indie, se budeme podrobněji zabývat v následujících kapitolách.

1.1.1 Přehled romských dějin

Romský národ má stejně jako mnohé další národy bohatou historii, nicméně o jeho počátcích toho víme dodnes jen velmi málo.

Počátek romského putování z Indie do Evropy, je odhadován na 9. – 11. století našeho letopočtu. Toto putování s největší pravděpodobností probíhalo ve dvou vlnách. Ta početnější postupuje od 10. století přes Krétu, Korfu a Řecko směrem na Balkán, druhý proud přes severoafrické pobřeží na Pyreneje a dále do západní Evropy. (Prokešová, 2010, s. 30)

Z evropského pohledu je důležitým mezníkem romské historie 12. -13. století, kdy Romové přicházeli do střední Evropy. Na území dnešního Česka se začali objevovat na přelomu 14. a 15. století.

Sporné je, zda tyto zprávy lze považovat za prokazatelné. Někteří badatelé se domnívají, že první svědectví by mohla dát „Dalimilova kronika“. Tato staročeská veršovaná skladba, dokončená neznámým autorem asi r. 1314, volně řadila a popisovala jednotlivé události v obrazech z národních dějin. V jednom z nich pod názvem „O Kartasiech pohanských“ uváděla, že r. 1242 mělo do Českého království přijít na 500 tatarských zvědů. Když prosili o chléb, říkali prý: „Kartas boh“. Podle toho dostali jméno Kartasové. (Nečas, 2002, s. 17)

V průběhu 14. a 15. století se Romové vydávají za křesťanské kající poutníky, za ty, kteří chránili Ježíšův hrob. Zpočátku jsou přijímáni příznivě. Postoj se zhoršuje až po té, co pařížský biskup exkomunikuje Romy z církve roku 1427. (Prokešová, 2010, s. 30)

Roku 1545 vydal císař Ferdinand I. první mandát, který nařizoval vyhnání Romů ze země. Augsburský edikt císaře Maxmiliána I. z roku 1555 nařizoval, aby: „Cikáni co nejrychleji opustili země německého národa“, a to pod hrozbou fyzických trestů a smrti. Podobná nařízení byla vydávána po celé století. Z Romů se tak stali odevšad vyhánění psanci, kterým může být beztrestně ubližováno, aniž by je čekalo potrestání. (Prokešová, 2010, s. 31)

Vydávaná nařízení se však zřejmě mýjela účinkem, proto bývala často obnovována a ve zvlášť ostré podobě vyšla roku 1577, kdy říšský sněm ve Frankfurtu n. Rýnem vyhlásil, že zabití prchajícího romského kočovníka nebylo zločinem a stanovil dále postup při trestání dopadených a zajištěných (Nečas, 2002, s. 23).

Z uvedeného je zřejmé, že Romové byli ve středověké Evropě považováni za méněcenné a jejich životy nebyly společností chráněny.

V Čechách a na Moravě taktéž platily sankce a nařízení vztahující se k Romům, nejsou však tak tvrdá, jako v ostatních evropských zemích. S nástupem Ferdinanda I. na trůn se situace změnila. Nastolil tvrdý postup vůči Romům a uzákonil jejich útlak. O 100 let později je Leopold I. vypověděl ze země. V roce 1697 jsou Romové prohlášeni za psance. V případě dopadení jsou muži oběšeni, ženám je uříznuto ucho a byly vyhnány za hranice. Při opakovaném vstupu do země byly popraveny i ženy. (Prokešová, 2010, s. 31)

Po nastoupení na trůn Marie Terezie začala snaha o jejich asimilování mezi majoritní obyvatelstvo. Začleňování Romů však probíhalo násilnou formou, potlačovala se jejich kultura, jazyk, nesměli být nazýváni Cikány a dokonce byly děti odnímány matkám a posílány na převýchovu. V roce 1769 byl proveden soupis Romů na Moravě. Bylo jich napočítáno 98. Roku 1782 vydal Josef II. dekret, dle kterého začali být Romové v Uhrách považováni za zemské poddané.

1.2 Romové po vzniku Československé republiky v roce 1918 do současnosti

Po vzniku Československa, v roce 1921, proběhlo v Československu sčítání lidu, kdy bylo napočítáno 828 Romů, z toho pouhých 61 v českých zemích. Je pouze otázkou, zda toto číslo vyjadřovalo skutečnou populaci Romů v tehdejší mladém Československu a zda Romové vzhledem k minulosti svou národnost zamlčovali. V roce 1927 vydalo Národní shromáždění ČSR zákon č. 117 o potulných cikánech. Bezespору se jednalo o diskriminační nařízení, které zakazovalo například kočování.

Po nástupu fašistického Německa se Romové museli usadit a četnické stanice o nich podávaly pravidelná hlášení. V roce 1940 byly otevřeny kárné pracovní tábory v Letech u Písku a v Hodoníně u Kunštátu určené pro práce schopné muže starší 18 let. Pracovní tábor v Letech u Písku byl zlikvidován v roce 1943, zahynulo zde 327 vězňů. V Hodoníně u Kunštátu to bylo o rok později a zemřelo zde 2017 lidí. Fašistická ideologie začala na rozkaz šéfa SS a německé policie Heinricha Himmlera deportovat Romy do koncentračních táborů. Pouze v koncentračním táboře Auschwitz II. - Birkenau bylo deportováno více jak 22 000 Romů z celé Evropy. Po konci války žilo v českých zemích odhadem 1 000 Romů.

Po ukončení druhé světové války se začali slovenští Romové usídlvat v českých zemích s vidinou lepší práce a pracovních podmínek. Po roce 1948 byl sice zrušen zákon o potulných cikánech, ale byl přijat zákon č. 74/1958 Sb., o trvalém usídlení kočujících a polokočujících osob. Tímto zákonem byl dán zákaz kočování, což se negativně dotklo zejména olašských Romů a slovenských Romů dojíždějících za prací. V následujících letech docházelo k násilným likvidacím romských osad a chatrčí, čímž byla dána snaha o likvidaci nedůstojného bydlení Romů. V totalitním Československu byli Romové začleňováni do pracovního procesu. Šlo prakticky o další vlnu násilné asimilace Romů. (Prokešová, 2010, s. 34)

V 70. letech 20. století se konaly první romské sjezdy, nejdříve v Brně, kde byl do čela první romské organizace u nás zvolen Miroslav Holomek. Svaz Cikánů – Romů, jak se nazýval, měl 7 500 členů a podporoval především kulturní aktivity Romů.

První světový kongres Romů (International Roma Congress) se konal od 8. do 12. dubna 1971 v Londýně, kde byl název „Romové“ navržen a také schválen jako politicky korektní označení pro řadu skupin, které byly do té doby označovány pejorativem „Cikáni“ (Fónadová, 2014, s. 15). Na 8. duben pak připadá oslava Mezinárodního dne Romů.

Avšak i v současné době někteří autoři využívají pro označení Romů hanlivějšího označení Cikáni. My však od tohoto místa této diplomové práce budeme používat výrazu Romové. V části věnované historii Romů bylo v některých místech použito výrazu „cikáni“, a to z důvodu dobového označení Romů.

Snahy komunistického režimu o násilnou asimilaci Romů ztroskotaly. Romové ztratili svoji kulturu, pospolitost. Sametová revoluce v roce 1989 s sebou přinesla mnohé změny jak v politických otázkách, tak lidskoprávních. Přechod k tržnímu hospodaření prohloubil rozdíly mezi majoritní společností a Romy, napětí mezi stranami roste. Romové byli díky své romské příslušnosti stále více odsouváni na okraj společnosti. Integrace Romů do české společnosti se v této době zhoršuje (Fónadová, 2014. s. 27).

Romská otázka není od doby sametové revoluce řešena koncepčně. Na Romy je pohlíženo s nevolí, Romové jsou na obtíž a jakékoliv snahy o proromské řešení jsou veřejností odmítány. Romská otázka bývá velmi často řešena násilně a Romové jsou vytlačováni z měst, znevýhodněni na trhu práce, ve vzdělávání i v životních standardech.

Pokud se budeme bavit o možnostech a šancích v životě, tak je zřejmé, že Romové mají díky své etnické příslušnosti dosti ztížené šance oproti majoritní společnosti. Každé romské dítě, pokud chce v dnešním světě uspět, musí vynaložit mnohem větší úsilí a trpělivost k dosažení svého vytyčeného cíle.

2 KULTURA A TRADICE ROMŮ

Romové nejsou homogenní skupina. Jak jsme již uvedli dříve, lze Romy na našem území rozdělit na olššské Romy, německé Romy - Sinty a slovenské Romy. Romové jsou v současnosti rozděleni do společenských vrstev, každá rodina patří do určité kastovní skupiny. Postavení rodiny v romské komunitě je určováno nikoli sociálním nebo společenským postavením v majoritní společnosti, ale je po staletí určováno způsobem obživy rodiny, tradičním řemeslem a rituální čistotou rodu. Z těchto důvodů spolu nedokáží některé rodiny bydlet na jednom poschodí panelového domu, nedovolí dětem, aby spolu seděly ve škole. Olššský Rom nebude pracovat v lokalitě, kde žijí slovenští Romové, protože zde nikdy nebude přijat. Naprosto nemyslitelná je pak svatba mezi olššským Romem a slovenským Romem.

Všichni však mají společné tradice a kulturu, i když v kontextu jejich násilné asimilace do majority v průběhu staletí dochází k určitému úpadku tradiční romské kultury a Romové, zejména ve velkých městech, se přibližují majoritě a své původní kultury se vzdávají. To ale může přinášet další a další negativa, neboť romská kultura je velmi bohatá a Romům dávala jistotu a pocit sounáležitosti.

Nejen v pohádkách, ale i v běžném životě se dodnes projevují archetypy romské mentality (Ševčíková, 2003, s. 46). Jedná se o specifika romské kultury, která nebyla vykořeněna ani důsledkem dlouhodobé asimilace Romů do majoritní společnosti.

Mezi typické romské archetypy (archetyp – z řeckého slova *archaios* – starobylý. Praobraz) patří *zvláštní prožívání času, preferování prožitku, zvnitřnění snu, odlišný způsob sociální komunikace, specifické pojetí výchovy v rodině, negace individualismu* (Prokešová, 2010, s. 50).

Pojďme si některá zajímavá specifika romské kultury přiblížit. Domníváme se totiž, že poznání romských zvyků a tradic může zejména majoritní společnosti přinést pochopení „romství“ jako takového a zmírnit napětí mezi oběma skupinami obyvatel.

2.1 Čas

Majoritní společnost vnímá čas jako plynoucí veličinu, která s odstupem času zmírňuje bolesti a strasti života. Česká přísloví: „Vše přebolí.“ nebo „Čas vše zhojí.“ pro Romy neznamenají, to co pro majoritu. Romové nevnímají čas ze stejné perspektivy jako většinová společnost.

Romové vnímají minulost bez kritického odstupu, je neustále zpřítomněná a co více – vzbuzuje emoce, nezávisle na tom, kdy se udála (Prokešová, 2010, s. 50). Z tohoto důvodu Romové velmi těžko odpouští staré křivdy, ba co víc, touha po odplatě u nich časem neslábne. Romové žijí přítomností, preferují prožití příjemných okamžiků. Příjemným prožitkem bývají nejen mezilidské vztahy, ale také dosažení hodnot jako jsou peníze. Avšak pokud peníze přinášejí uspokojující prožitek, je to právě teď a tady. I proto Rom peníze utratí během chvíle, bez rozvahy do budoucna. Prožitek není situován ani do minulosti ani do přítomnosti. Žijeme a prožíváme nyní, teď, v této chvíli, a tato chvíle je pro ně nejvíce důležitá. (Prokešová, 2010, s. 50)

I právě proto Romové mnohdy neumějí hospodařit s finančními prostředky. Jsou schopni podstatnou část měsíčního příjmu utratit za nedůležité věci, a to z důvodu prožitku daného okamžiku. Prožívají přítomnost a nepřemýšlí nad tím, že za nějakou dobu jim lehkomyšlně utracené peníze mohou chybět.

2.2 Sny a komunikace

Snění je u Romů vnímáno jako skutečnost. Snům je přikládán velký význam, je z nich předpovídána budoucnost. Rom prožívá sny jako realitu, která se intenzivně prolíná do reálného života. Romové pak velmi často nedokáží realitu oddělit od fantazií a snů. S tím je spojeno i to, že bývají Romové velmi často označováni za lháře.

V rámci rodiny si již od dětství osvojují tento způsob života. Je ale nutno vyzvednout i pozitivní stránky „romského naturelu“. Romové jsou velmi empatičtí, snadno se v rámci komunikace přizpůsobují. V rámci komunikace Romové velmi často používají nonverbální prvky. Rom umí číst výrazy v obličeji, v očích. (Prokešová, 2010, s. 50)

V komunikaci s Romy je důležité nepředstírat, být vždy upřímní. U Romů v rámci komunikace je velmi důležitá haptika. Dotyky jsou pro ně typické, jsou rádi blízko sebe, proto jim nevadí stísněné prostory, kde se nachází více lidí. Nejsou rádi sami, soukromí pro ně není tak důležité, jako pro většinovou společnost.

2.3 Jazyk

Každá kultura, každý národ má svůj vlastní jazyk. Živý jazyk se vyvíjí v interakci s prostředím. Romština je živým jazykem patřícím do větve západoindických jazyků.

Při putování Romů z Indie vznikly tři základní dialektové skupiny romského jazyka:

- arménská;
- evropská;
- syrská.

Jak již bylo řečeno výše, romský jazyk je ovlivňován prostředím a je tedy v různé míře ovlivněn jazyky národů, na jejichž území Romové žijí. Do romštiny jsou přijímána většinou ta slova a výrazy, které Romové ve své pravlasti neznali a nemohli znát. (Šotolová, 2008, s. 27)

V České republice existuje romština slovenská, maďarská, olašská, česká a německá. Jsou to jazyky různých subetnických skupin, které se od sebe liší. Nejpočetnější jsou skupiny slovenských Romů, které tvoří asi 80% romské populace u nás. Maďarští Romové tvoří asi 10% stejně jako olašští Romové. Ostatní jsou pod hranicí 10%. (Šotolová, 2008, s. 28)

Romský jazyk je bezesporu kulturním dědictvím, které se vyvíjelo po staletí. Jazyk je pro Romy důležitý zejména pro pocit sounáležitosti a uvědomění si vlastní identity. Problém však může romština působit v případech dětí, které vyrůstají v romské komunitě, kde se hovoří převážně romštinou a nejsou pak připraveny pro nástup povinné školní docházky. Romský jazyk je velmi specifický a s češtinou nemá mnoho společných znaků.

Jak jsme již zmínili výše, romština v sobě zahrnuje stará indická slova a slova pocházející z češtiny, která na romský jazyk působí.

Stará indická slova jsou většinou společná pro všechny romské dialekty. Tato slova jsou jednotná a velmi stabilní. Slova přejatá z ostatních jazyků označují převážně nové skutečnosti a pojmy jsou naopak nestabilní. (Šotolová, 2008, s. 31)

Romština je velmi bohatým jazykem, který je však známý pouze omezené skupině osob a neměl by být opomíjen.

2.4 Rodina

Láska k rodině byla a zůstává pro Romy typická, patří k jedné z jejich největších hodnot. Romové jsou dodnes velmi hrdí na svou rodinu, její velikost a soudržnost.

Rodina vždy byla tradiční rodovou institucí, která byla výchozí pro romskou kulturu a byla charakterizována specifickými rodinnými vazbami. Rodina vždy byla největší a nejdůležitější hodnotou pro každého Roma. Pro většinu Romů byla donedávna charakteristická patriarchální velkorodina. Rodinné vztahy, struktura a hierarchie rodiny včetně rolí jednotlivých

členů rodiny byly vždy těsně spjaty s charakterem vztahů a zákonů skupinových, jímž byly podřízeny. (Davidová, 2004, s. 99)

Romové od nepaměti žijí v širokých rodinách, kde byly děti považovány za štěstí a požehnaní. Hlavou rodiny je otec (dad), spolu se svými bratry, ženatými syny, svobodnými dcerami a s dětmi svých bratrů a synů. Ženskou část skupiny pak tvořila žena matka (dej), manželky či družky synů a bratrů. Často s touto fajtou žili i rodiče otce a matky nebo strýc s tetou, tchán či tchýně. Dcery přecházely do skupiny svého muže. (Davidová, 2004, s. 99)

Postavení ženy v rodině bylo do nedávna velmi nízké, podřadné. Žena byla určena k rození dětí, starání se o rodinu a obstarávání jídla. Muž byl pánem ženy. Žena tradičně kráčela za mužem, obtěžkána nákupy a dětmi, zatímco muž kráčel před ní a dává tím najevo své vyšší postavení. I přes to, že muž k ženě ve většině případů nepocíťoval celoživotní lásku, rozvodovost u Romů byla téměř nulová. V současné době jsou už romské rodiny takzvaného nového typu, založené už téměř na rovnocenném vztahu muže a ženy. I výběr partnera nezávisí toliko na uspořádání jednotlivých skupin, nýbrž výběr je determinován spíše sociálně. (Davidová, 2004, s. 107)

Zaopatření staršího příbuzného bývalo zcela pochopitelnou součástí života. Starší lidé také požívají v romském uspořádání úcty. Rodina se tak bývala schopna postarat jak o své děti, tak o staré rodiče a prarodiče. Poskytovala tak svým členům jistotu.

2.4.1 Romská svatba

Vzhledem k dřívějšímu dospívání romských dětí oproti většinové společnosti, se i sňatky u Romů uzavírají dříve, než je obvyklé u majoritní společnosti. V minulosti nebylo nic výjimečného na tom, že nevěsta měla pouhých třináct let, ženich patnáct. Romům partnera vybíral většinou otec, popřípadě nejstarší bratr. Sňatky se domlouvaly již v dětství snoubenců. Partneři byli velmi často vybíráni ze stejné skupiny, z jaké pocházeli sami. Nicméně bylo a zůstává ojedinělé, aby si příslušník jedné skupiny Romů vzal partnera z jiné skupiny, popřípadě vybral „bílého“ partnera. Takové svazky nebyly a nejsou vítány. Takový jedinec mohl být v krajním případě vyloučen ze své skupiny.

V případě snoubenců, kteří nedovršili věk z hlediska práva potřebný k uzavření manželství, si tito byli zaslíbeni formou obřadu zvaného „mangavipen“, kdy se jednalo o námluvy či zasnuby. Spojení páru provedl otec ženicha, nebo jiný vážený muž, který vyprosil dceru od rodičů a provedl samotný obřad. Svázal novému páru překřížená zápěstí červeným šátkem a

do dlaní jim symbolicky nalije červené víno, dnes častěji pálenku. U olašských Romů byly vínem obřadně polity hlavy partnerů. Nevěsta bývá kupována na základě kupní smlouvy mezi otcem ženicha a nevěsty. V některých případech bývá velmi důležitá nevinnost nevěsty, v případě, že vznikly pochybnosti, musel otec nevěsty vrátit část peněz. (Bradová, Poláčková).

Od tohoto dne převážně nevěsta žila u rodiny svého partnera a po dovršení potřebného věku se slavila pravá svatba „bijav“ či „solach“ (Davidová, 2004, s. 108).

Tradiční romská svatba bývá finančně velmi náročná s velkým počtem svatebních hostů. Po svatbě se romská nevěsta stěhuje do rodiny svého manžela, kde zastává poslední místo a její výchovu přebírá tchýně. Pro mladou ženu je to velice těžké období, její manžel se jí většinou nezastane. Tchýně ji učí vařit a udržovat doma pořádek. Dívka musí často zajišťovat obživu celé rodině. Očekává se od ní, že bude vzorná žena, která plní přání nejenom svému muži, ale také tchýni a ostatním členům rodiny.

Narození prvního potomka bylo očekáváno již velmi brzy po svatbě. Bylo by pro každou ženu hanbou nemít brzo po svatbě dítě, neboť děti jsou požehnáním. Rodina bez dětí je smutná rodina. V minulosti bylo zcela nemyslitelné, aby romská žena odložila své dítě, i kdyby mělo jít o dítě bez otce. Bohužel, tyto pozitivní hodnoty se za poslední léta hodně změnily, což má za důsledek rozpad tradičního hodnotového systému u Romů, jak již bylo zmíněno v důsledku dlouhodobé násilné asimilace Romů. (Davidová, 2004, s. 108)

Ten, kdo předává romskou krev, je otec. Ten předává členství v rodu, a tedy etnickou identitu. Tento diskurz se však objevuje vedle dalšího, sociologičtějšího diskurzu, který ospravedlňuje mužskou dominanci při předávání etnicity. Pokud je otcem Rom, dítě bude více ovlivněno romskými zvyky, protože otec je tím, kdo v rodině rozhoduje. (Jakoubek, Budišlová, 2009, 69)

Romové obecně velmi milují děti. Ale i zde je vidět touha po prvorozeném synovi, kdy otec v případě prvorozené dcery, toto klade za vinu manželce. Romové mají obecně na poměry majoritní společnosti mnoho dětí. Není nic neobvyklého na tom, mít dítě každý rok.

2.4.2 Narození dítěte a jeho výchova

Děti jsou pro Romy požehnání. Narození dítěte je pro Romy velká událost, přichází nový život. Po narození dítěte, se celá rodina schází a jde se podívat na miminko, ženy ho chovají a hádají se, komu je podobné. U Romů jsou chlápci jako prvorození stále „žádanější“ než

dívky. Chlapec je vnímán jako pokračovatel rodu, proto i jeho křtiny jsou daleko honosnější než křtiny dívky.

Pro narozené dítě je velmi důležitá první koupel, do vaničky jsou mu přidávány peníze, aby bylo dítě bohaté a mělo bezstarostný život. Po koupeli ho jako prvním ukáží otcí, který ho polibkem přijme za vlastní. (Bradová, Poláčková)

V současné době pak v tomto kontextu vyvstává problém porodů v „gádžovských“ porodnicích. Romky nevěří doktorům, proto velmi často z porodnice utíkají za svými dalšími dětmi a mužem.

Romové jsou velmi pověřiví, proto své dítě do křtu chrání před čarodějnicemi, které by ho mohly vyměnit za jiné, ošklivé dítě. Z tohoto důvodu uvazují dítěti na ruku červenou stužku nebo korálky. Od zlých duchů má pak pomoci kovový předmět pod polštářkem v postýlce nebo také přezdívká, která má tohoto ducha oklamat.

Po křtu dítěte Romové věří, že dítě bude zdravé a nemusí se již ničeho bát. Křtiny jsou obecně velmi významné. Velkou roli pak zaujímá kmotr nebo kmotra, kteří mají právo mluvit do výchovy dítěte a finančně ho podporují.

O novorozence se jejich matky starají s velkou láskou a něhou, zasypávají je polibky, mazlí se s nimi. Matky mají s dítětem navozen velmi úzký vztah, kdy velmi často není potřeba slov. Možná právě toto je důvod toho, že Romové jsou velmi kontaktní. Při komunikaci používají velmi často dotyků a majoritou uznávaný osobní prostor nedokáží respektovat ani při komunikaci s nimi.

Romové milují své děti nekritickou láskou, kdy samotná výchova probíhá velmi živelně. Děti mají volnost a prožívají všechno společně s rodiči a dalšími dospělými, kteří před nimi často nemají žádná tajemství. Romské děti tak nevyrostají ve vlastním dětském světě, který je bezstarostnější než svět dospělých. I proto dospívají dříve. (Davidová, 2004, s. 109)

O výchovu dětí se v tradiční romské rodině starala matka. Otec dětí do výchovy svých potomků nezasahoval. Při výchově dětí se vždy dbalo na to, aby se děti chovaly slušně, protože ostuda padala vždy na celou rodinu. Ve výchově byli rodiče velmi často zastupováni nejstaršími dětmi. Nejstarší bratr nebo sestra tak dohlíželi na to, aby se mladší sourozenci chovali slušně a nedělali rodině ostudu před lidmi. (Prokešová, 2010, s. 62)

Dodnes slovem bratr nazývají Romové jak své nevlastní bratry, tak dokonce i své bratrance. Všechny děti v rodině mají své postavení, jsou si rovnocenné a nepociťují mezi sebou žádné

rozdíly. Tak jako má každé dítě v rodině své místo, má i svou přezdívku, která má neromskou část populace zmást. Děti jsou již od útlého věku vedeny k samostatnosti.

Při výchově Romové zřídka sahali k fyzickým trestům, pouze tehdy, kdy už nepomohlo domlouvání (Prokešová, 2010, s. 62)

Tradiční romská rodina se však v důsledku životního stylu změnila. V současné době je problémem zejména počet romských dětí v dětských domovech. Za hlavní příčiny umístění romských dětí do ústavní výchovy je považován nedostatečný příjem rodiny, bytová situace rodičů, drogová či alkoholová závislost rodičů. Pokud se rodičům, kterým bylo dítě odebráno, nepodaří jej velmi rychle získat zpět, ztrácí o něj zájem, nejčastěji z důvodu narození dalšího potomka. Také zde hraje fakt, že dítě v dětském domově ztrácí své romství, které zapříčiní výchova v dětském domově. V nedávných dobách držela romská rodina při sobě. Rodina se vždy postarala o své slabé členy. V poslední době se však duševně či zdravotně nemocní Romové objevují v domovech důchodců, ústavech sociální péče i v psychiatrických léčebnách a azylových domech. (Prokešová, 2010, s. 69)

Zůstává než se v tomto kontextu nezamyslet nad tím, zda přílišná snaha o přiblížení Romů většinové společnosti, snaha o změnu jejich chování a přijetí většinových názorů a hodnot většinové společnosti neubližuje a neochuzuje o kulturu, která by ji mohla v určitých ohledech obohatit.

2.5 Náboženství

Tak jako tradiční kultura, tak i náboženství je v romské kultuře na ústupu. Posledními baštami v otázce náboženství bývaly tradiční romské vesnice na Slovensku a víra olašských Romů v Čechách. V důsledku změn života Romů se výrazně proměňuje i tato oblast, ale zejména v prostředí některých uzavřených romských komunit na Slovensku zůstává ještě živá. (Davidová, 2004, s. 124)

Romové do náboženství přebírají prvky římskokatolické církve spolu s vlastními představami, pohádkami a vnímáním dobra a zla. Zejména starší Romové si vždy představovali Boha jako velikého, dobrého ducha, jakousi nejvyšší bytost, která stvořila celý svět a řídí osudy všech lidí, ale nic po člověku nevyžaduje. Strach z Boha, který je tak typický pro majoritní společnost, není pro Roma typický. Bojí se převážně nadpřirozených sil, spojených s představami d'áblů. Bůh zná Romy, zná je ze všech pohledů a jejich chování jim nemá za zlé. Z tohoto důvodu není nutné chodit na pobožnosti do kostela, protože Bůh je přítomen

v každém člověku, a to v jeho srdci. Posmrtný život je pak odlišný od představy ráje, jak jej zná majoritní společnost. Je spíše podobný životu na zemi. (Prokešová, 2010, s. 53)

Většina Romů měla vždy své náboženské cítění, typické právě pro ně, které je synkretickým komplexem názorů křesťanských a jejich vlastní víry, založené na přírodně animistickém základě (Davidová, 2004, s. 124).

Jak již bylo řečeno, mystika je příhodná pro romské vnímání světa. Zejména původem slovenští Romové mají více než z čehokoliv jiného opravdu velký respekt z duchů zemřelých. Mnoho z nich tvrdí, že se s ním alespoň jednou v životě setkali a nahání jim to hrůzu. Tito duchové se jim mohou zjevovat v různých podobách a mohou je i varovat před hrozícím nebezpečím. (Prokešová, 2010, s. 53)

Romové jsou bezesporu kulturně velmi bohatým národem. Jejich zvyky a tradice pomalu mizí, do povědomí majoritní společnosti nejsou uváděny s razancí, jakou by si zasloužily. Je zarážející, že v současné době, kdy folklór zažívá, s přispěním Evropské unie, renesanci, se takové pozornosti nedostává i romské kultuře. Kulturní dědictví každého národa či etnika si zasluhují péči. Péči, která může být nápomocna ostatním, aby pochopili, že odlišnost neznamená nepřizpůsobivost.

3 SOCIÁLNÍ A EKONOMICKÉ VYLOUČENÍ ROMŮ

I přesto, že se české ekonomice v současné době daří a snižuje se míra nezaměstnanosti, romská otázka se nezlepšuje. Romové jsou v Česku na okraji společnosti. Společnosti, kde sociální postavení je mnohdy posuzováno zejména dle materiálního zabezpečení.

Právním řádem České republiky jsou zaručena všem občanům stejná práva, nikdo nemůže být diskriminován kvůli své národnosti, vyznání či barvě pleti. Listina základních práv a svobod zaručuje příslušníkům národnostních a etnických menšin rovné zacházení, článek 25 zaručuje příslušníkům menšin právo na rozvíjení vlastní kultury, udržování mateřského jazyka a sdružování se v národních sdruženích. Otázkou zůstává, zda formální práva občanů jsou dodržována.

Z hlediska práva to tedy znamená, že neexistují žádné bariéry dané zákonem, které by znemožňovaly nebo přímo zabraňovaly jedné sociální skupině oproti jiné jednat určitým způsobem. Z hlediska askriptivních znaků, jako je rasa, pohlaví nebo věk, mají lidé v moderní společnosti stejná práva, musejí ovšem také čelit stejným omezením. (Fónadová, 2014, s. 31)

V praxi se však velmi často setkáváme s bariérami, které jsou kladeny zejména před romské etnikum. Zejména děti musí již od raného věku překovávat mnohá úskalí. Výchova v romské rodině, jak jsme se dočetli v předchozí kapitole, může probíhat odlišně od zvyků majoritní společnosti. Až příliš často pak dochází k diferenciaci rodinného prostředí majoritní společnosti a romské menšiny.

Jde především o sociální a ekonomické rysy rodinného prostředí, v němž děti vyrůstají, a které je omezují, nebo naopak zvýhodňují ve vzdělávacím systému. Tyto výhody a nevýhody charakterizují potomky jako příslušníky sociálních tříd – jsou spojené se způsobem obživy a postavením na trhu práce jejich rodičů. Nejedná se o náhodné výhody či nevýhody, ale o specifické charakteristiky, které vyplývají z pracovních pozic rodičů. Jsou vymezeny třídními vztahy. (Fónadová, 2014, s. 33)

V tomto okamžiku se dotýkáme toliko skloňovaného výrazu *sociální vyloučení Romů*. Tento termín značí situaci, kdy člověk, rodina, domácnost, společenství nebo celá subpopulace jsou vyloučeny z určitých sociálních vztahů a interakcí a z provozu sociálních institucí, které jsou přístupné většině společnosti. Tento pojem se začal používat v 80. a 90. letech v západoev-

ropských zemích zejména proto, aby zastoupil výraz „chudoba“, který evokuje pouze nedostatek hmotných zdrojů, ale dostatečně nezohledňuje důležité kritérium kvality sociálních vztahů. (Hirtl, Jakoubek, 2006, s. 13)

Obrat sociálně vyloučená měl obrátit pozornost k situaci, kdy místní populace sociálně vyloučených Romů v rostoucí míře osidlují územně vymezené a namnoze také izolované urbanistické celky. V méně formálních kontextech se o nich hovoří úderně jako o ghettech a o procesu jejich vzniku jako o ghettoizaci. (Hirtl, Jakoubek, 2006, s. 21)

Narodit se do prostředí sociálně vyloučené lokality a prožít zde celý život vyčleňuje jejich obyvatele z možnosti plnohodnotného zapojení do veřejného života. Romové jsou zcela odtrženi od státu, ve kterém žijí. Zcela jim chybí kontakt s majoritní společností. Romové se v souvislosti s neustálými snahami o jejich začlenění do majoritní společnosti vzdávají své tradiční kultury a zvyků. V jejich současné sounáležitosti nehledejme základ v romských tradicích a zvycích, nýbrž pouze v potřebě být součástí společnosti. A položme si otázku: „Jaké společnosti?“. Majoritní společnost bývá vůči Romům velmi často negativně vymezena, proto tento pocit sounáležitosti s lidským společenstvím vyhledávají Romové opět mezi Romy. Nezbyvá jim tedy nic jiného, než lpět na vlastní komunitě bez ohledu na její kvality či nekvality. Odloučení od vlastní komunity prožívají Romové jako úzkostný stav, k opětovnému „napojení se“ do této komunity udělají Romové cokoliv. Romské dítě žije s přesvědčením: „Já patřím do této rodiny a chci do ní patřit. Budu s ní sdílet společný osud, ať už je jakýkoliv.“ Tento pocit je základním nastavením Roma. (Samková, 2011, s. 46, 47,48) S tímto tvrzením lze bezvýhradně souhlasit zejména v typicky romských osadách na středním Slovensku, v typicky romských „ghettech“, které vznikly zejména v důsledku bytové politiky, nezaměstnanosti a nedostatečném vzdělání.

Právě vzdělání je tedy chápáno jako jeden z významných aspektů sociální nerovnosti. Proto je často vzdělání úzce chápáno jako prostředek zrovnoprávnění. Univerzální vzdělání je považováno za významný nástroj společenského vzestupu, redukující nerovnost rozdělení bohatství a moci, neboť poskytuje mladým lidem dovednosti, schopnosti a znalosti potřebné k tomu, aby ve společenské struktuře zaujali hodnotnou pozici. Školy poskytují vzdělání a dovednosti potřebné pro průmysl a stejně tak vštěpují svým žákům respekt k autoritě a disciplínu, které z nich dělají použitelnou pracovní sílu. (Mareš, 1999, s. 36)

Obecně lze ovšem konstatovat, že Romové nepřikládají vzdělání příliš velkou hodnotu. V sociálně vyloučených lokalitách je tento problém ještě zřetelnější. Tento postoj je zapříčiněn i tím, že i přes absolvování povinné školní docházky, uplatnění na trhu práce tomu však neodpovídá. Jedná se o generačně předávaný postoj, který je více či méně založen na zkušenostech. (Urban, 2015, s. 22)

Z výše popsaného je zřejmé, že vzdělávání romských dětí je i v současnosti problémem naší společnosti. Mnozí rodiče vzdělání svých dětí podceňují se slovy, že jim v budoucnu stejně k ničemu nebude. Příchodem dítěte do školy pak rodině nastávají nové povinnosti, které s ohledem na postoj rodičů, nejsou adekvátně plněny. Do života dítěte vstupuje nová autorita – paní učitelka, která po něm vyžaduje pozornost, plnění povinností a uznání učitelské autority. Dítě na takovou situaci nebývá připraveno a dochází k prvním střetům v názorech, co po dítěti vyžaduje rodina zastoupena rodiči a co po něm vyžaduje společnost zastoupena pedagogem. V následující podkapitole se tedy blíže zaměříme na specifika ve vzdělávání romských dětí a s tím spojenými úskalími, kterými si učitel musí projít.

3.1.1 Role učitele na cestě ze sociálního vyloučení

„Mě to jako nebavilo (škola, pozn. autora), já měla třeba kamarádky bílý, ty to bavilo a já jsem pořád vysvětlovala učitelkám, že mě to nebaví. Jak mě to může bavit, když se mnou nekomunikujou. Já jsem se hlásila a ona vyvolala úplně někoho jinýho. Tak já jsem se nehlásila, nedělala jsem úkoly, nedělala jsem v tý škole nic.“ (žena, 18 let, Písek). (Urban, 2015, s. 22)

„Jakmile bylo ve třídě romský dítě, tak vždycky bylo v poslední lavici. Když se šlo na procházku, tak v poslední řadě. Tak my jako na ty školy moc hezký vzpomínky nemáme, jo.“ (muž, 31 let, Písek). (Urban, 2015, s. 22)

Negativní postoj ke škole mnohých Romů je založen na osobní zkušenosti, kdy byli podceňováni a nedostávalo se jim potřebné pozornosti. Role učitele pak nespočívá jen v samotné edukaci žáka, ale i ve zmírnění napětí mezi dětmi a nastavení pravidel pro všechny děti stejně. Učitel ve společenství dětí, ať už se jedná o ty nejmenší v mateřských školách, nebo později na základních a středních školách o ty starší, je autoritou, která by měla nastavit rovnoprávnost a neupřednostňovat jedno dítě před druhým. Tím, že jsou ve vzdělávání romských dětí dána úskalí, které musí učitel zvládnout a jeho práce je pak náročnější, se budeme zabývat v samostatné kapitole této diplomové práce.

V současné době jsou zřetelnější vlivy moderní pedagogiky pronikající do klasického školství. Praktická pedagogika tak začíná využívat příbuzné vědní disciplíny.

Pro hledání optimálního, demokratického způsobu výchovy romského žáka má velký význam psychologie. Pro učitele romských žáků je psychologie důležitá především proto, že se zaměřuje na zkoumání psychického dění a prožívání určitých situací v edukačním prostředí. Ty jsou ovlivňovány etnickým, kulturním a sociálním zázemím žáka, romské rodiny, které mají podstatný vliv na chování a způsoby řešení zátěžových situací. (Balvín, 2012, s. 79)

Osobnost učitele je při vzdělávání romských dětí stěžejní. Dobrý učitel si musí být vědom úskalí, které ho čekají v případě, kdy bude mít ve své třídě romského žáka. Žáka, který přichází z jiného prostředí, z jiné kultury. Mnohé pak závisí na jeho osobnosti a profesionální kompetenci. Hlavním předpokladem je, že škola musí zaujmout nejen samotného žáka, ale i rodiče. (Balvín, 2012, s. 79)

V případě sociálně vyloučených romských lokalit je třeba ze strany státu, jako dobrého hospodáře, hledat individuální řešení v konkrétních situacích. Plošně nařízené postupy a metody mnohdy ztroskotávají právě na neschopnosti rozlišovat drobné rozdíly mezi specifickými potřebami konkrétních osob.

Práce učitele, který má vzdělávat romské děti, do značné míry závisí právě na skutečnosti, odkud tyto děti přicházejí. V případě, že jsou z asimilovaných romských rodin, pěstounských rodin či výchovného ústavu, je tato práce do určité míry snazší. Děti jsou zvyklé na autoritu, jsou zvyklé na své povinnosti a lze předpokládat, že ví, co se od nich v mateřských či později základních školách očekává. Rozdílný případ nastává u dítěte, které je romského původu a navíc vyrůstá v sociálně vyloučené lokalitě. Způsob výchovy, v mnoha případech i znalost českého jazyka a schopnost se o sebe samo, adekvátně věku, postarat bývá na nižší úrovni.

V případě života v sociálně vyloučených lokalitách je dán předpoklad nižšího společenského postavení. Právě vzdělání by mohlo být cestou z tohoto prostředí. Rodina však není svým dětem výrazněji nápomocna při přípravách do školy a plnění školních povinností. O to silnější roli zde sehrává počáteční institucionální podpora v roli učitelky. (Fónadová, 2014, s. 114)

V případě profesionální a trpělivé práce učitele, kdy učitel dokáže žáka společně s rodinou zaujmout a přesvědčit o potřebě a významu vzdělání, by vzdělání mohlo být cestou, alespoň pro některé romské děti žijící v sociálním vyloučení, k lepší budoucnosti.

Na učitele je kladen neustálý tlak týkající kvalifikačních předpokladů. Romské děti s sebou přinášejí svá specifika, která musí umět dobrý učitel začlenit nejen do běžné výuky, ale také do života a klimatu třídy. Učit děti nebát se neznámého, být vstřícný novým názorům, kulturám i hodnotám, porozumět doposud nepoznanému a předcházet tak „preventivní xenofobii“ je úkolem především multikulturní výchovy.

3.1.2 Multikulturní výchova

Romské děti vyžadují individuální přístup, především v počátcích vzdělávání a při přechodech na další stupně edukačního systému. Po celou dobu, jak jsme již konstatovali dříve, je nutno vytvářet kladný vztah ke škole a zájem o učení, kdy rozhodující je role učitele, který by měl uplatňovat prvky multikulturní výchovy. (Bartoňová, 2005, s. 195)

Multikulturní výchova je edukační činnost zaměřená na to, aby učila lidi různých etnik, národů, rasových a náboženských skupin žít spolu, vzájemně se respektovat a spolupracovat. Provádí se na základě různých programů ve školách a v mimoškolních zařízeních, v osvětových akcích, v reklamních kampaních, v politických opatřeních. Jsou s ní spojovány velké naděje, i značné finanční prostředky, ale její skutečný efekt není spolehlivě prokázán. (Průcha, 2011, s. 15)

K tomu, aby mohl učitel účinně vyučovat multikulturní výchovu, musí splňovat hned několik požadavků. Musí mít adekvátní schopnost senzitivity, citlivosti vnímat své partnery, kteří jsou kulturně, etnicky či rasově odlišní. Navíc si učitelé musí osvojit některé koncepce z etnologie, psychologie, sociologie a být dostatečně didakticky vybaveni. Učitel tedy musí být vybaven jak znalostně, tak v oblasti dovedností. Musí mít interkulturní kompetence. (Průcha, 2011, s. 68,69)

Z výše uvedeného textu se může zdát, že pojmy multikulturní a interkulturní splývají. Proto se nyní budeme velmi krátce zabývat otázkou, jaká četnost a významové rozdíly existují mezi používanými adjektivy multikulturní a interkulturní.

Co se týká četnosti, používání adjektiva multikulturní je častější jak u nás, tak v zahraničí. (Hladík, 2014, s. 15)

Předpona *multi* je používána ve složených tvarech v jejich první části s významem *mnoho*. Předpona *inter* se používá v prvních částech složených slov s významem *mezi*. Ve spojení se slovem kultura znamená předpona *multi* odkaz na existenci mnoha či více kultur. Podmínkou je jejich interakce, ať už nevědomá, či vědomá, chtěná, či nechtěná. Důležité je, že v tomto významu se počítá s interakcí více než dvou kultur. (Hladík, 2014, s. 16)

Multikulturní výchova pak taky někdy bývá označována jako „protipředsudková výchova“. V tomto pojetí si multikulturní výchova klade tři cíle:

- Podporovat u žáků a studentů vytváření pozitivního sebepojetí, sebevědomí a skupinové identity prostřednictvím vzdělávacího prostředí, které dává všem dětem jistotu, že každý může sám sebe přijímat bez toho, že by se cítil nadřazený nad jinými nebo se styděl za to, k jaké skupině patří.
- Posílit vztahy mezi školou, rodinou a komunitou, ve které děti vyrůstají s cílem vybudovat tolerantní a nekonfliktní vztah mezi majoritou a minoritou.
- Podpořit sociální spravedlnost formou podpory takové jednání u žáků a studentů, které vede k toleranci, otevřenosti, bránění se předsudkům a stereotypům, odmítání a vystupování protirasistickému chování. (Hladík, 2006, s. 27)

Multikulturní výchova, jako výchova k toleranci, tak musí být začleňována do vzdělávání už od mateřské školy. Je nutno si však uvědomit, že jen kvalitní pedagog, jehož *multikulturní dovednosti* mu umožňují práci s minoritami, může být tím, který romským dětem připraví lepší budoucnost.

Co jsou to však ty multikulturní dovednosti? Definic multikulturní kompetence nalezneme v domácí i zahraniční literatuře řadu:

K. D. Deardoff předkládá konsenzuální definici, ve které jsou multikulturní dovednosti chápány jako schopnost efektivně a vhodně komunikovat i interkulturní situaci, která je založena na interkulturních znalostech, dovednostech a postojích.

A. E. Fantini předkládá jednodušší definici, kdy za interkulturní kompetenci pokládá komplex schopností nutných pro efektivní a vhodnou interakci s jazykově či kulturně odlišnými jedinci.

R. L. Pope a A. L. Reynolds – multikulturní kompetence představují vědomí, znalosti a dovednosti nezbytné pro efektivní práci napříč etnickými a kulturními rozdíly různých skupin.

M. Morgensternová a L. Šulová uvedly, že získání interkulturní kompetence je složitý proces, který zahrnuje jednak predispozice, dále interkulturní konfrontaci a formování interkulturní zkušenosti, interkulturní učení a interkulturní porozumění. Pokud je proces zakončen, dojde k získání multikulturní kompetence. (Hladík, 2014, s. 19, 20)

Multikulturní výchova připravuje děti, které jsou v ní vzdělávány, na otevřenou společnost, učí je vnímat a přijímat rozdílnost. Na které děti multikulturní výchova cílí?

- **Děti pocházející z majoritní společnosti** – multikulturní výchova je učí akceptovat menšinovou kulturu, učí je spolupracovat, vede je k tomu, aby nepovažovaly své kulturní hodnoty za obecně platné, neměnné, cennější než hodnoty jiných kultur.
- **Děti přicházející z menšinových kultur** - tyto děti se prostřednictvím multikulturní výchovy učí vzájemnému respektu jiných, neupřednostňování vlastních zájmů nad zájmy ostatních.
- **Děti přicházející z rodin přistěhovalců, uprchlíků, cizinců** – multikulturní výchova je připravuje na život v jiné kultuře, připravuje je na život v novém prostředí. (Bakošová, 2011, s. 77)

Multikulturní společnost je součástí všech států světa. Multikulturní výchova pak jejich obyvatele učí utvářet vzájemné vztahy tak, aby vzájemné soužití rozličných kultur bylo co možná nejpozitivnější.

4 EFEKTIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ ROMŮ

Vstup do školy představuje pro mnohé děti základní reorientaci. Jsou odtrženi od přirozeného sociálního prostředí a školní vzory chování jsou jim často cizí. (Kraus, 2008, s. 112) Zejména pro romské děti, které žijí v sociálně vyloučených lokalitách, je nástup do školních zařízení obtížný. Jsou zvyklé pouze na svou rodinu, která je velmi široká, na život bez jasných pravidel a návyků. Jak jsme již v této diplomové práci zmínili, Romové jsou zvyklí žít přítomností. Budoucnost je pro ně vzdálená, proto i důležitost vzdělání je z jejich strany opomíjena. Děti tak nejsou ze strany rodiny dostatečně motivovány před nástupem do školních zařízení, ať už jde o mateřské školy, či později základní školy.

Odborníci zabývající se romskou otázkou však zastávají názor, že vzdělání romské populace je zcela rozhodujícím předpokladem k vzestupu romského etnika a jeho integrace do společnosti (Bartoňová, 2005, s. 194). Nabývání vzdělání, odborné kvalifikace by mohlo přinášet lepší pozice na trhu práce, být dobrým příkladem po další, nejen romské děti, ale i dospělou romskou populaci.

Děti romského původu, které žijí v sociálně vyloučeném prostředí, jsou začleněny mezi děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Jeden z nejpálčivějších problémů romských dětí ze sociálně vyloučených lokalit je jazyk. Ve většině případů jsou tyto děti zvyklé na romštinu, češtinu používají minimálně.

Právní úprava, zákon č. 561/2004 Sb., zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) však na toto pamatuje a umožňuje vzdělávání národnostních menšin v jazyce národnostní menšiny, a to v případě, že je v příslušné obci zřízen výbor pro národnostní menšiny (§ 14 odst. 1).

Mezi sociálně znevýhodněné žáky v kontextu českého školství však zařazujeme velmi širokou skupinu dětí:

- děti z rodinného prostředí, ve kterém se jim nedostává potřebné podpory k řádnému průběhu vzdělávání, rodiče nespolupracují se školou;
- děti s nízkým sociálním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy;
- děti s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou;
- děti z rodin azylantů nebo imigrantů. (Pacholík, Lipnická, Machů, Leix, Nedělová, 2015, s. 84)

Romské děti tak jsou, zejména svým sociálním postavením ve společnosti, považovány za sociálně znevýhodněné žáky a měla by jim být v tomto kontextu poskytována pomoc a

opora. Pro učitele je to obtížná a náročná práce, která bývá velmi často oceněna pouze spokojeností dotčeného dítěte.

První zkušeností se vzdělávacím systémem u nás jsou mateřské školy. Děti v mateřské škole se poprvé setkávají s autoritou učitele, musejí se rychle vyrovnat s úplně novým prostředím, kde fungují pravidla, která jsou pro většinu dětí ze sociálně vyloučeného prostředí cizí. Je to důsledkem nepodnětného domácího prostředí, velkého počtu sourozenců a absencí individuální výchovy. (Pacholík, Lipnická, Machů, Leix, Nedělová, 2015, s. 90)

O předškolním vzdělávání se často hovoří jako o bráně ke vzdělávání. Problémem romských rodin je to, že tento fakt často podceňují. Důvodem v mnohých případech je fakt, že docházka do mateřské školy je zpoplatněna. (Bartoňová, 2005, s. 194) Ač jsou sociálně slabé rodiny od těchto poplatků často osvobozeny, problémem zůstávají platby za celodenní stravu dítěte v mateřské škole.

Po nástupu na základní školu zůstává diskutovaným tématem zařazování romských dětí do „základních škol s přívlastkem“, dříve praktické základní školy. V rámci této diplomové práce budeme z důvodu porozumění v následujícím textu používat dřívějšího termínu „praktická základní škola“. Najdou se i romští rodiče preferující návštěvu právě praktické základní školy, kde je možno se dětem věnovat individuálně a tempo výuky přizpůsobovat potřebám konkrétního žáka.

V následujících podkapitolách si krátce přiblížíme vzdělávání v mateřské, základní a střední škole s ohledem na děti se speciálními vzdělávacími potřebami.

4.1 Mateřská škola

Jak již bylo řečeno, předškolní vzdělávání je jakousi branou, která vytváří postoj dítěte a celé rodiny ke vzdělávání. Již v mateřské škole je důležité romským dětem vytvářet příjemné prostředí a motivovat je k pravidelné školní docházce.

Zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon v ustanovení § 33 vymezuje cíle předškolního vzdělávání takto: *Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními potřebami.*

Mezinárodní komise pro záležitosti romské komunity při Úřadu vlády vytyčila předškolnímu vzdělávání tyto úkoly:

- Pomocí romských iniciativ apelovat na rodiče, aby romské děti navštěvovaly alespoň poslední ročník mateřské školy – novelou školského zákona byl od školního roku 2017/2018 zavedena povinná školní docházka pro předškolní děti.
- Vytvořit základy českého jazyka pro romské děti.
- Romštinu využívat jako pomocný didaktický prostředek.
- Vypracovat programy projektů rozvoje dětí z málo podnětných rodin. (Bartoňová, 2005, s. 196)

Povinná školní docházka předškolních dětí cílí na lepší adaptaci a hladký průběh nástupu dětí do první třídy základní školy, na jejich rozvoj v sociální oblasti, oblasti rozumové, tělesné, estetické, mravní a mezilidských vztahů.

V mateřských školách lze apelovat na rodiče v oblasti vzdělávání, naučit děti jistým návykům a zodpovědnosti. Lze též vytvořit příznivou atmosféru pro výchovu romských dětí:

- působením romštiny jako mateřského jazyka, využívání dobrovolných spolupracovníků z řad romského obyvatelstva;
- vytvářením základů českého jazyka tam, kde u dětí chybí;
- používat romštinu jako pomocný jazyk. (Šotolová, 2008, s. 40)

Otázkou zůstává, zda mateřské školy ze svých finančních zdrojů dokáží dané požadavky realizovat. Také najít vhodného romského asistenta může znamenat obrovský problém zejména pro malé mateřinky.

4.2 Základní škola

Významným předpokladem pro vzdělávání Romů a jejich vstupu do první třídy základní školy je objektivní posouzení připravenosti romského dítěte na povinnou školní docházku. Tato připravenost je zajištěna zřizováním přípravných tříd pro děti se sociálním znevýhodněním. Třídy byly zřizovány při základních školách, praktických školách a mateřských školách. (Bartoňová, 2005, s. 196)

Ze zkušeností pedagogů a z výsledků psychologických vyšetření školní zralosti vyplývá, že handicap romských dětí, které přicházejí do první třídy základní školy, se netýká pouze oblasti jazykové, ale také sociální, kulturní, společenské a pohybové. (Šotolová, 2008, s. 52).

Zřízení přípravných tříd se proto jeví jako účinný nástroj, který by děti mohl adaptovat na školní prostředí, mohl by odstranit jazykový handicap, který je jednou z hlavních příčin neuspokojivých výsledků ve škole. Přípravné třídy se však nemají zaměřovat pouze na osvojení českého jazyka, ale jejich úkolem je i rozvíjet jazyk, kulturu a tradici Romů. K tomu však mnohdy schází kvalifikovaní učitelé. Přípravné ročníky by tak měly zřizovány při mateřských nebo základních školách. (Šotolová, 2008, s. 53)

V minulosti bylo zřízeno několik experimentálních *přípravných tříd*, kdy následným vyhodnocením bylo prokázáno, že 90% dětí z přípravných tříd úspěšně dokončilo školní docházku (Šotolová, 2008, s. 55).

V rámci první třídy je pak romským dětem potřeba přizpůsobit výuku ve smyslu práce s českým jazykem, vytvářet příznivou atmosféru ve třídě. Vzájemná komunikace mezi dětmi by neměla nést prvky diskriminace či pocitu méněcennosti. Naopak by ze strany učitele mělo docházet k vyzdvihování silných stránek každého žáka, ať už jde o romského žáka či žáka z majority. Romské děti bývají velmi často hudebně a pohybově nadané, lze je tedy motivovat i touto cestou, také se mohou stát „učiteli“ ve své třídě, kdy ostatní děti mohou učit základní slova romského jazyka. V otázce vzdělávání Romů je bezpočet možností, jak učitel může efektivně pracovat s romskými žáky.

4.3 Střední škola a střední odborná učiliště

Výběr školy po ukončení základní školní docházky je pro většinu dětí stěžejním úkolem, který mnohdy ovlivní celý jejich život. U romských dětí je žádoucí, aby pokračovaly ve vzdělávání i po základní škole. Při výběru následného vzdělání by proto měl být k dispozici romský pedagogický asistent, výchovný poradce školy, poradenská pracoviště, informační a poradenská střediska pro volbu povolání při úřadech práce, která by zajistila maximální podporu při rozhodování o výběru budoucího povolání (Šotolová, 2008, s. 46).

Volba vhodného studijního oboru má pozitivní vliv na dokončení středoškolského vzdělání. S úspěšným zapojováním romských dětí do sekundárního, potažmo terciálního vzdělávání s sebou nese i finanční pomoc. Pro mnohé romské rodiny je finančně nemožné posílat své děti do vzdálenějších měst do škol. Školství by tak mělo být schopno v praxi reagovat na potřeby každého konkrétního žáka.

4.4 Trávení volného času

Volnočasové aktivity dětí a mládeže tvoří důležitou a přirozenou součást jejich životů. Romské děti obecně svůj volný čas nevyužívají efektivně. Důvod však nemusí záviset na jejich vůli, nýbrž na podmínkách, které jsou jim k trávení volného času nabízeny. Bezúspěšné „poflakování“ se po městech není žádoucí ať už pro samotné romské děti, tak pro majoritní společnost.

Je proto strategické podporovat občanská sdružení zaměřená na činnost romských dětí a mládeže ve volném čase. Je třeba využívat této oblasti života dětí a mládeže ke vzájemnému setkávání a integraci. Jednou z významných možností, jak podporovat romská občanská sdružení pracujícími s dětmi a mládeží, je například zapůjčení prostor škol a školských zařízení k jejich činnosti. Tato forma nevyžaduje tolik finančních prostředků. Na základě dlouhodobých pozitivních zkušeností se jeví jako velmi potřebné podporovat střediska volného času a další zařízení obdobného typu v jejich činnosti s romskými dětmi a mládeží. Pokud se nám zároveň do celého procesu podaří zapojit vedoucí z romských řad, dají se očekávat pozitivní výsledky. (Šotolová, 2008, s. 47)

Pokud se podaří jednu generaci dětí a mládeže přivést ke smysluplnému trávení volného času, dá se očekávat, že jejich děti budou umět se svým volným časem lépe zacházet.

5 INKLUZE VE VZDĚLÁVÁNÍ SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÝCH ŽÁKŮ

Klíč k problému se vzděláváním nemají ve svých rukou Romové; to školství má samo o sobě velký problém. Nejen ve východní Evropě ještě stále panuje představa z dob osvícenství, že všechny děti jsou stejné, a měly by proto na konci školního roku zdolat stejně vysoké překážky. Ti, kteří je nepřekojí, jsou přeřazeni na jinou závodní dráhu s nižšími překážkami. (Mapes-Niediek, 2012, s. 275)

5.1 Význam pojmu integrace a inkluze

Nejen v souvislosti se vzděláváním Romů, se u nás stále častěji bavíme o inkluzi. Inkluze bývá skloňována napříč společnostmi bez většího povědomí, čeho se dotýká. Dnešní společnost široce a intenzivně toto téma diskutuje. Leckdy však bývá zcela nesprávně pod tento pojem podřazován význam slova *integrace*. Pokud tedy chceme správně interpretovat, musíme oba termíny specifikovat.

Slovo **integrace** pochází z latiny a znamená „znovuvytvoření celku“. V sociologickém smyslu, se integrace vztahuje na vznik společenských jednotek tvořených z určitého počtu lidí a skupin a popisuje především stav, kdy bylo něco nebo někdo integrován. Tím jsou míněny např. procesy integrace lidí z jiných kultur do společnosti. (Bartoňová, 2005, s. 206)

Inkluze je pak chápána jako integrace všech žáků do běžné školy a v důsledcích je spojena se zřeknutím se jakékoli formy etiketování žáků a transformací speciálních zařízení a speciální pedagogiky (Bartoňová, 2005, s. 214).

Inkluze ve školství je velmi náročná, má řadu svých zastánců, ale i odpůrců. Se snahami o inkluzivní vzdělávání tak vyvstávají nové a nové požadavky na školská zařízení, ale i na pedagogy, kteří se musí přizpůsobovat a prohlubovat svou specializaci, zejména v oblasti speciální, ale i sociální pedagogiky. Potřeba kvalitních pedagogů a asistentů v inkluzivních třídách je tak zásadním předpokladem úspěšné školní inkluze.

Inkluzivní vzdělávání pomáhá žákům získat širší pohled na svět na přijímání rozdílů druhých, přispívá k naplnění fyzických a sociálních potřeb jedince. Již ve zprávě Evropské komise z roku 1992 se uvádí, že význam pojmu integrace se přibližuje pojmu inkluze. Termín inkluze je proti termínu integrace chápán v širším významovém smyslu. Smyslem tedy je umožnit všem se plně a rovnocenně podílet na životě společnosti, která respektuje a oceňuje odlišnosti a bojuje proti diskriminaci a předsudkům. (Bartoňová, 2005, s. 215)

Romské děti bývají velmi často nálepkovány a označovány za nepřizpůsobivé. Z mnoha důvodů, které jsme uváděli v předchozích kapitolách, pak bývají zařazovány do praktických škol. Důvodem však bývá pouze sociální aspekt. Romské děti jsou však při správném vedení a pomoci učitele schopny absolvovat běžnou základní školu. Děti na prvním stupni základní školy bývají otevřené novým věcem, nejsou zatíženy předsudky, je pro ně tedy přirozené navazovat kontakty a navazovat přátelství s dětmi odlišného etnika, národa či zdravotního handicapu. V současné době právě inkluzivní školství má být nápomocno vytváření socio-kulturního prostředí bez předsudků a pomáhat dětem nalézat své silné stránky.

5.2 Stav inkluzivního vzdělávání v České republice

Česká republika bývá velmi často označována jako země, která nedostatečně pracuje s romskou otázkou. Bývá jí vytýkáno již uváděné nálepkování a až příliš časté zařazování romských dětí do praktických škol.

I toto je důvod proč se Česká republika v posledních letech snaží této problematice více věnovat. Koncepce vzdělávání se více přizpůsobuje požadavkům evropské společnosti. Cíle vzdělávání jsou odvozeny jak z individuálních, tak společenských potřeb. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se začalo přibližovat kritériím přijímaným ve vyspělých státech světa. (Bartoňová, 2005. s. 216)

Základy postupného začleňování dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol byly položeny na začátku 90 let. Předpokladem v tomto období bylo přijetí či novelizace stávající právní úpravy. Mezníkem se stalo zejména přijetí vyhlášky o základních školách v roce 1991, která poprvé explicitně zmínila možnost začleňování dětí s postižením do běžných škol. (Müller, 2004, s. 23)

Změny, které jsou po České republice vyžadovány, se dotýkají také učitelů a ostatních pedagogických pracovníků. Zejména na učitele jsou kladeny další a další požadavky, musejí se vyrovnávat s problémy inkluzivních tříd, kdy děti se více projevují jako osobnosti či vyžadují individuální přístup.

Postoje učitelů k inkluzivnímu vzdělávání tak mohou být velmi různé a jsou výsledkem souhry několika faktorů:

- Toho, co učitelé o inkluzi vědí a jak jí rozumí (individuální přesvědčení – kognitivní postojová složka).

- Pocity učitelů plynoucí z jejich zkušeností s prací s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (emoční postojová složka).

Vnější výrazem postojů je pak chování učitelů, které je základem úspěchu či neúspěchu inkluzivního vzdělávání. (Bartoňová, Vítková, 2014, s. 19)

Cílem školství České republiky je vytvořit takové školní prostředí, které by poskytovalo všem dětem stejné šance na dosažení odpovídajícího stupně vzdělání a zajistilo právo na rozvoj jejich individuálních předpokladů. Snahou je integrovat děti se speciálními vzdělávacími potřebami do všech typů škol a školských zařízení (Bartoňová, 2005, s. 218).

Rámcový vzdělávací program jako jeden z nástrojů školského systému má pak v integraci těchto žáků pomáhat. Cílem je stanovit obecně platné zásady a oblasti vzdělávání, v jejich dimenzích si pak každá škola stanovuje vlastní osnovy a plány tak aby byly přínosné pro děti a realizovatelné pro učitele. Podmínky jednotlivých škol mohou být různé, proto byla konečná podoba ponechána na konkrétním školském zařízení.

Dle Rámcového vzdělávacího programu je smyslem a cílem vzdělávání vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro každého z nich dosažitelná a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti. Úroveň klíčových kompetencí, které žáci dosáhnou na konci základního vzdělávání, nelze považovat za konečnou, ale získání klíčové kompetence tvoří základ pro celoživotní učení, vstup do života a do pracovního procesu. (Bartoňová, 2005, s. 219) Je tedy nutné si je prohlubovat i v dalším životě.

5.3 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami na základní škole

Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. (Česko, 2004)

Toto pojetí školského zákona cílí na individualitu každého žáka. Podpůrná opatření tak mohou být rozdílná u žáků se stejným zdravotním postižením či znevýhodněním. Je zde opět kladen důraz na jednotlivé školy a jejich učitele, kteří by měli být schopni pomoci každému žákovi způsobem, který je pro něj nejvhodnější.

Jak jsme již uvedli výše, mnoho romských dětí bývá díky svému sociálnímu zázemí považováno za dítě se speciálními vzdělávacími potřebami. Mimo tyto děti se mezi takové děti dále považují žáci se **zdravotním postižením** – tělesným, zrakovým, sluchovým, mentálním, s autismem, vadami řeči, souběžným postižením více vadami a vývojovými poruchami

učení nebo chování; žáci se **zdravotním znevýhodněním** – zdravotně oslabení, dlouhodobě nemocní a s lehčími zdravotními poruchami vedoucími k poruchám učení a chování. Za žáky se **sociálním znevýhodněním** pak tedy považujeme žáky z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou a žáci v postavení azylantů a účastníků řízení o udělení azylu. Jejich integrace vyžaduje vytvoření především těchto podmínek:

- Příprava na uspořádání třídy, školy;
- Odborná připravenost učitelů;
- Přijetí spolužáky, kolektivem třídy;
- Příprava kolektivu;
- Systematická práce s rodinou;
- Zajištění potřebného materiálního vybavení;
- Jednou z důležitých podmínek je i nižší počet žáků ve třídách.

Podmínkou úspěšné integrace je pak souhlas rodičů, ředitele školy a doporučení příslušného poradenského zařízení. (Bartoňová, 2005, s. 223)

Každá skupina žáků se speciálními vzdělávacími potřebami pak vyžaduje odlišný přístup ve vzdělávání. Řada českých autorů se v rámci svých prací věnovala obecně dětem se specifickými vzdělávacími potřebami (Bartoňová 2005, Müller 2004 a další). S ohledem na téma této diplomové práce se nyní budeme zabývat pouze integrací dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí.

Na tomto místě je však nutno poznamenat, že žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jsou různými autory děleni odlišně.

Další možné pojetí žáka se speciálními vzdělávacími potřebami uvádí Vašek (2005, s. 30 – 36). Žáci s postižením, narušením či ohrožením, jsou tři základní skupiny tohoto dělení, kdy samozřejmě jedna nevyklučuje druhou. Postižení pak dělí na mentální, somatické a senzorické a narušení (poruchy) na poruchy komunikace, chování a učení. Ohrožen pak může žák být po stránce biologické, psychické či morální. (Štáblová, 2016, s. 28, 29)

Zatímco postižení je označováno jako ireparabilní (tedy nenapravitelný) stav jedince projevuující se signifikantními obtížemi při učení a sociálním chování, tak naopak narušení může mít charakter limitovaného působení, což značí, že je reparabilní. Pod pojmem ohrožení se

pak skrývá dlouhodobé negativní působení biologických, psychických a morálních faktorů, jež mohou za určitých nepříznivých okolností způsobit narušení. (Vašek, 2005, s. 30-36)

5.3.1 Žáci se sociálním znevýhodněním

Mezi žáky se sociálním znevýhodněním řadíme děti z prostředí sociálně nebo kulturně a jazykově odlišného od prostředí, v němž vyrůstají žáci z majoritní populace. Někteří z těchto žáků se bez větších problémů integrují do běžné školy, jiní se mohou setkávat s obtížemi pro svoji jazykovou odlišnost nebo proto, že jsou hluboce ovlivněni svými rodinami a jejich kulturními vzorci, projevujícími se v chování, jednání, odlišné hodnotové stupnici, stylu života, pojetí výchovy, vztahu ke vzdělání. (Bartoňová, 2005, s. 234)

Nad rámec výše uvedeného textu považujeme přinejmenším za vhodné mezi tyto žáky zařadit i děti cizinců, kteří přijíždějí na území České republiky za prací. Cizinci k nám přijíždějí na základě příslušných povolení k pobytu, ať už zelených či modrých karet. Pro jejich děti pak nebývá snadné ve škole navázat sociální kontakty, musí se vypořádat s jazykovou bariérou. Na rozdíl od dětí cizinců, kteří jsou v azylovém režimu, kde s nimi pracují sociální pracovníci, neziskové organizace, se dlouhodobě pobývajícím cizincem musí v novém prostředí adaptovat a vyhledat pomoc, která je jim nabízena např. v centrech pro integraci cizinců.

Jak úspěšně zabezpečit integraci žáků z minoritní části společnosti bývá velmi obtížné i pro dotčené školy. Zejména navázání kontaktu s rodinou dětí z minoritní části populace není ze strany školských zařízení jednoduché, v mnohých případech toto bývá nemožným.

Základním předpokladem úspěšné integrace dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí je postoj rodiny ke vzdělání. Zatímco cizinci obecně považují vzdělání svých dětí za velmi důležité, romské rodiny velmi často vzdělání nepovažují za přínosné.

O důležitosti přípravných tříd jsme se již v této diplomové práci zmiňovali. V kontextu s romskou minoritou jsou v rámci vzdělávání velmi důležití i romští asistenti. Uvědomujeme si, že nedostatek kvalifikovaných romských pedagogických asistentů je významným problémem a jejich vzdělávání je tedy i prvním krokem k pozitivnímu posunu vzdělávání romské menšiny u nás.

Romské děti ze sociálně vyloučeného prostředí jsou oproti majoritní společnosti handicapované zejména právě v přístupu ke vzdělání. Ze strany státu existují snahy o motivující projekty. Zejména snahy o rozšiřování počtu škol, které využijí možnosti funkce vychovatele – asistenta učitele a zřízení přípravného ročníku (Balvín, 2008, s. 29). Toto je zajisté snadnější

ve městech než ve vesnických školách, kde může být pro ředitele škol obtížné najít erudovaného asistenta, který by byl schopen účinně pracovat s romskými dětmi.

Potřeba vyrovnávacích postupů v oblasti vzdělávání je ovšem vyvolána nejen sociokulturním handicapem romských dětí (nedostatky ve strukturaci pojmů, ve vyučovacím jazyce a v pojetí kázně jako důsledek odlišné rodinné výchovy), ale i selektivností vzdělávacího systému, který není připraven na projevy sociální diferenciacce a kulturní odlišnosti. Vyrovnávání příležitostí podpoří i změna klasické základní školy a posílení její schopnosti udržet v hlavním proudu vzdělávání i děti ze sociálně a kulturně handicapujícího prostředí. Cestou k tomuto cíli je diferencovaný a individuální přístup k dětem v základní škole – a zejména zohlednění tohoto úkolu školy jak v pregraduální přípravě učitelů, tak v jejich dalším vzdělávání. Pro diferencovaný přístup je ovšem znovu nutné používat metod, které respektují žáka v jeho individualitě, jak osobní, tak etnické. (Balvín, 2008, S. 30)

Úspěšnou školní integraci však mimo uvedené ovlivňují i další faktory, se kterými musí školská zařízení počítat. Mezi takové faktory můžeme počítat: doprava dítěte do školy (zejména u některých romských osad mimo dislokaci města, toto bývá velkým problémem), učební pomůcky, rehabilitační pomůcky, aj.

Je zřejmé, že práce učitelů v rámci inkluzivního vzdělávání je velmi náročná. Individuální přístup není v rámci českého školství běžný. V mnoha školách se dodnes setkáváme s pedagogy, kteří se snaží z dětí vychovat naprosto identické bytosti, které disponují stejnými vědomostmi, mají stejné vzorce chování a tím bývá často potlačována právě jejich individualita a výjimečnost.

Právě inkluzivní vzdělávání by mohlo do klasického školství vnést prvky moderní pedagogiky, která upřednostňuje individualitu každého dítěte před uniformitou. Pedagogické fakulty českých univerzit vzdělávají mladé, talentované lidi, kteří budou stavět základy budoucí společnosti, právě efektivní výukou dětí na základních a středních školách.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6 ÚVOD DO PRAKTICKÉ ČÁSTI

Tématem této diplomové práce je postoj pedagogických pracovníků k dětem romského etnika. V teoretické části jsme se snažili čtenáři přiblížit romskou kulturu, zvyky i tradice, taktéž jsme se dotkli sociálně vyloučených romských obydlí, snažili se nastínit možnost pomoci, kterou spatřujeme zejména ve kvalitní práci českých pedagogů. V samotném závěru jsme popsali problematiku inkluze, ne však v konceptu všech dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, ale zaměřili jsme se na děti ze sociálně znevýhodněného prostředí, kam některé romské děti bezesporu patří.

V praktické části této diplomové práce se budeme zabývat právě pedagogickými pracovníky školských institucí, kteří by mohli sehrát důležitou roli v pomoci romskému národu při zlepšování životních podmínek. Budeme tedy interpretovat postoje učitelů, vychovatelů či asistentů, kteří se ve své profesi setkávají s romskými dětmi. Budou nás zajímat jejich názory a postoje. Bude zajímavé pozorovat, zda každodenní práce s romskými dětmi může měnit postoj vůči nim, zda právě častější kontakt pomáhá pedagogům pochopit jejich mentalitu, způsob a chápání života, ba právě naopak je toto důvodem pro negativistický postoj.

Samotné realizaci výzkumu předcházela předvýzkum, který spočíval v nastudování odborné literatury, a to zejména ve vztahu k romské minoritě. Byly prostudovány materiály týkající se jejich historie, tradic, kultury i zvyků.

Navázali jsme studiem poznatků metodologie. Byl určen druh výzkumu i nevhodnější metoda sběru dat. S ohledem na směřování samotného výzkumu, byli osloveni jednotliví ředitelé vzdělávacích institucí, zda v jejich zařízení je možno provádět tento druh pedagogického výzkumu.

6.1 Výzkumný problém

Ke stanovení výzkumných otázek nás směřoval hlavní výzkumný problém této diplomové práce, a to zjistit, *zda pedagogičtí pracovníci mají rozdílné postoje k žákům romského etnika v závislosti na školské instituci, ve které jsou zaměstnáni a v závislosti na délce praxe vykonávané ve školství.*

Jednotlivé výzkumné otázky pak byly s ohledem na výzkumný problém stanoveny následovně:

VO1: Jaký je vztah mezi mírou postojů pedagogických pracovníků k romským žákům a typem školského zařízení, ve kterém pedagog vyučuje?

VO2: Jaký je vztah mezi mírou postojů pedagogických pracovníků k romským dětem a délkou jejich praxe ve školství?

Kromě dvou hlavních výzkumných otázek byly následně stanoveny specifické výzkumné otázky, na které budeme hledat odpovědi při interpretaci výsledků dotazníkového šetření:

1. Jaké jsou rozdíly v hodnocení pojmu typický romský žák, typický vietnamský žák a typický český žák u pedagogických pracovníků jednotlivých vzdělávacích institucí?
2. Liší se faktor hodnocení u pojmu typický romský žák u pedagogů jednotlivých školských zařízení?
3. Liší se faktor energie u pojmu typický romský žák u pedagogů jednotlivých školských zařízení?
4. Jaké jsou rozdíly hodnocení pojmu typický romský žák, typický vietnamský žák a typický český žák u pedagogických pracovníků v souvislosti s délkou praxe?
5. Liší se faktor hodnocení u pojmu typický romský žák u pedagogů s různou délkou praxe?
6. Liší se faktor energie u pojmu typický romský žák u pedagogů s různou délkou praxe?

Kromě těchto vytyčených cílů budeme hodnotit celkový postoj jednotlivých pedagogických pracovníků k romským dětem, a to v kontextu jejich odpovědí souvisejících se vzděláváním romských dětí, které jsme získali z poslední části dotazníků u výroků číslo 1 – 18.

6.2 Výzkumné cíle

Tato diplomová práce se zabývá postoji pedagogických pracovníků k dětem romského etnika. Bezesporu hlavním cílem je získání uceleného pohledu na postoj pedagogů k romským dětem. Klademe si za cíl zjistit, zda každodenní práce s romskými dětmi pedagogy dále motivuje v jejich nelehké práci, či naopak.

Naším cílem tedy bude popsat postoje pedagogických pracovníků odlišných vzdělávacích institucí vůči romským dětem. Budeme se zaměřovat především na to, jak pedagogičtí pracovníci odlišných vzdělávacích institucí hodnotí pojmy *typický Rom*, *typický Vietnamec* a *typický Čech* a zda se jejich hodnocení od sebe liší. A pokud ano, proč.

Dále se budeme snažit vyvodit závěry z odpovědí, které nám pedagogové poskytl v závěrečné části dotazníku, kde byly předkládány výroky týkající se romských dětí. Zde bude velmi zajímavé vyhodnocovat pohledy právě v kontextu pedagogického zařízení. Neméně zajímavá zjištění očekáváme od srovnání odpovědí této, závěrečné části dotazníku, a předchozích částí, kde budeme odpovědi vyhodnocovat pomocí sémantického diferenciálu.

6.3 Výzkumná metoda

K měření individuálních postojů jednotlivých pedagogických pracovníků byl vytvořen dotazník. Dotazník byl sestaven pomocí adjektiv protikladného významu, kdy volbou na sedmibodové škále respondenti vyjádřili míru vlastnosti, jež je vyjádřena příslušnou dvojicí adjektiv. Tato metoda je známá jako sémantický diferenciál, v roce 1957 ji spolu se svým týmem vytvořil americký psycholog C. Osgood. Tato technika umožňuje na základě podvědomé reakce změřit individuální psychologický (konativní) význam pojmů u jedinců. Každý pojem má totiž vedle lexikálního významu i význam konativní. Sémantický diferenciál se pak zabývá právě konativním významem pojmů. (Chráška, 2007, s. 221)

K našemu kvantitativnímu výzkumu bylo využito dvoufaktorového sémantického diferenciálu, kdy objekty byly posuzovány z hlediska dvou faktorů. Pro náš druh výzkumu se měření pomocí dvou faktorů jeví jako dostatečné. První, nejsilnější faktor označujeme jako **faktor hodnocení** a druhý faktor označujeme jako **faktor energie**.

Faktor hodnocení vyjadřuje, jak dalece je posuzovaný objekt osobami vnímán jako dobrý nebo špatný. Faktor energie pak vypovídá o tom, do jaké míry respondenti chápou pojmy jako něco spojeného s námahou, obtížemi, změnami nebo námahou. (Chráška, 2007, s. 228)

Při vyhodnocování výsledků pak budeme počítat z průměrů jednotlivých protikladných adjektiv a tyto výsledky budeme interpretovat podle toho, v jakém sémantickém prostoru se daný pojem nachází.

Dotazník, předkládaný respondentům byl stylizován do několika částí. Kontaktní položky byly uvedeny v úvodu dotazníku, položky 9, 10, 11 odpovídají dvoufaktorovému sémantic-

kému diferenciálu a poslední část dotazníku byla zaměřena na ztotožnění respondenta s výroky týkající se romských žáků, kdy míru svého souhlasu či nesouhlasu respondenti zaznamenávali na škále od 1 do 7. Abychom zamezili stereotypnímu posuzování ve škálách, byly některé škály prezentovány v reverzní podobě. Při vyhodnocování získaných dat tak bylo potřeba dotčené škály správně vyhodnotit, aby nedošlo ke zkreslení údajů.

Provedeným dotazníkovým šetřením tak bylo získáno velké množství dat, kdy pouze ta nejzajímavější budou čtenáři interpretována v další části této diplomové práce. Jsme si plně vědomi toho, že získaná data by bylo možno dále interpretovat.

6.4 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvořili pedagogičtí pracovníci různých vzdělávacích institucí:

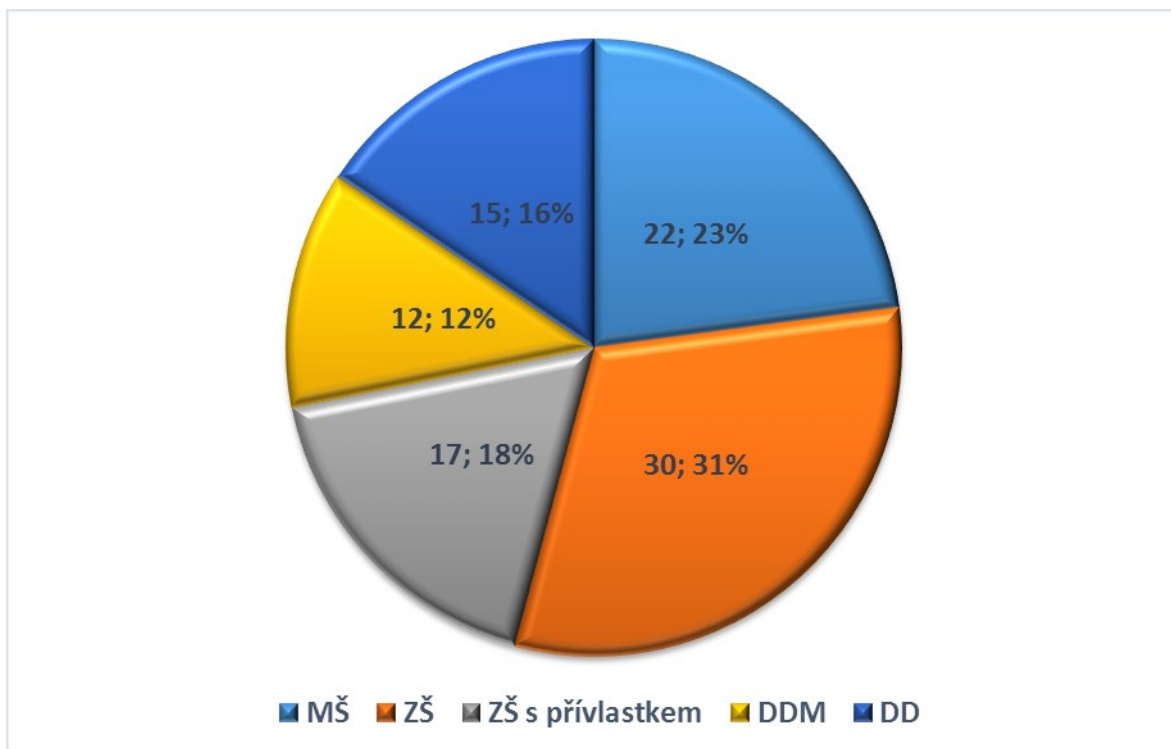
- učitelé mateřských škol
- učitelé základních škol
- učitelé základních škol se speciálním výukovým programem
- pedagogičtí pracovníci domů dětí a mládeže
- pedagogičtí pracovníci dětských domovů
- učitelé středních škol
- učitelé středních odborných učilišť

V rámci prováděného výzkumu bylo osloveno po dvou institucích z každého stupně, či druhu vzdělávacího zařízení. Jak již bylo naznačeno výše, výzkumný soubor byl vybrán záměrným výběrem, a to s ohledem na cíle diplomové práce. Prioritou bylo zařazení romských dětí do dané školské instituce.

Celkem bylo osloveno 120 pedagogických pracovníků, vráceno bylo 96 úplně vyplněných dotazníků. Bohužel data potřebná k zahrnutí obou středoškolských zařízení byla vrácena s tak nízkým počtem a neúplným vyplněním položek dotazníku, že bylo rozhodnuto o vyřazení středních škol a středních odborných učilišť z výzkumného souboru.

Početní zastoupení jednotlivých školských zařízení pak je následující:

- | | |
|--------------------------------|----|
| • mateřské školy | 22 |
| • základní školy | 30 |
| • základní školy s přívlastkem | 17 |
| • domy dětí a mládeže | 12 |
| • dětské domovy | 15 |



Graf č. 1 Grafické vyjádření počtu školských institucí zahrnutých do výzkumu

7 ANALÝZA VÝZKUMU A INTERPRETACE VÝSLEDNÝCH DAT

Provedený výzkum můžeme rozdělit do dvou částí. V první části budeme získaná data hodnotit pomocí metody sémantického diferenciálu. Budeme tak zjišťovat, jak pedagogičtí pracovníci hodnotí předložené pojmy. Získaná data budeme soustřeďovat do skupin dle faktoru hodnocení a faktoru energie. Následně budou získaná data průměrována, vyhodnocena a zanesena do sémantického pole. Následně rozdělíme pedagogické pracovníky do skupin dle školského zařízení, ve kterém pracují a dle délky jejich praxe v oboru. Zde budeme pomocí grafického znázornění pozorovat, jak se liší průměrné hodnoty faktoru hodnocení a faktoru energie v závislosti na školské instituci a délce praxe učitele.

V další části budeme vyhodnocovat postoje pedagogů vůči romským dětem pomocí výroků, které hodnotili na škále od 1 do 7. Získaná data budou interpretována pomocí průměrného skóre.

Jak jsme již uvedli výše, budeme pracovat celkem s 96 vyplněnými dotazníky, které byly výzkumníkem vyhodnoceny jako relevantní. Návratnost dotazníků byla 80%, při čemž se návratností rozumí poměr počtu odeslaných dotazníků k počtu vyplněných a vrácených dotazníků (Gavora, 2000, s. 107). Dotazníky, které nejsou do výzkumu zařazeny, nebyly výzkumníkovi buď vráceny, nebo byly neúplně vyplněny.

7.1 Interpretace získaných dat pomocí sémantického diferenciálu

V následující kapitole nejdříve znázorníme postoje všech pedagogů, zaneseme je do sémantického pole a následně budeme hodnotit jejich postoje na základě dvou různých kritérií, z hlediska školského zařízení, ve kterém jsou zaměstnáni a z hlediska délky jejich praxe v oboru. Případné rozdíly budeme demonstrovat na srovnání postojů k romským, vietnamským a českým žákům.

7.1.1 Vyhodnocení získaných dat všech pedagogických pracovníků

Ze všeho nejdříve si však zobrazíme celkové hodnocení všech respondentů bez ohledu na školní instituce, ve kterých pracují či další kritéria.

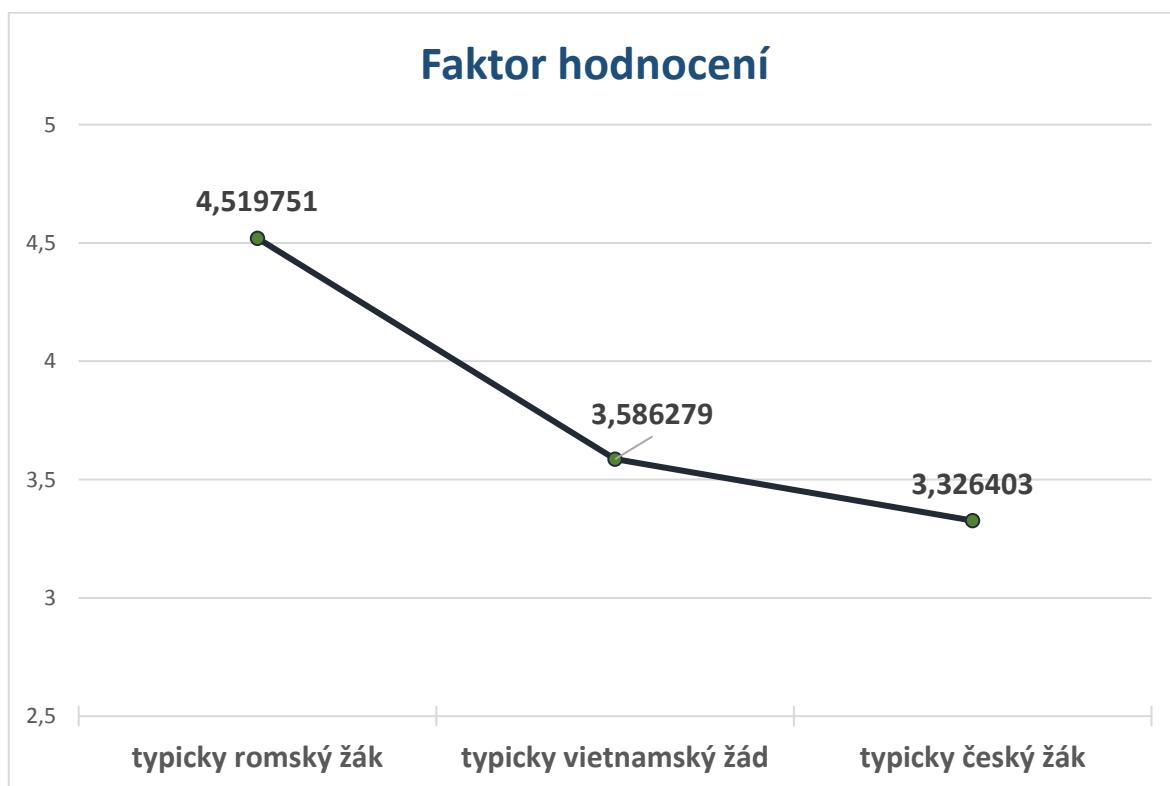
V následující tabulce si ukážeme průměrné skóre faktoru hodnocení u všech respondentů:

Faktor hodnocení

	průměr	Směrodatná odchylka
Typicky romský žák	4,52	1,23
Typicky vietnamský žák	3,59	1,29
Typicky český žák	3,33	1,54

Tab. č. 1 Faktor hodnocení všech pedagogů

V uvedené tabulce můžeme vidět průměrné skóre **faktoru hodnocení**, kterého dosáhly pojmy typicky romský žák, typicky vietnamský žák a typicky český žák u všech pedagogických pracovníků. Zároveň uvádíme i směrodatnou odchylku, která nám ukazuje přesnost měření. Můžeme tak vidět jak velký rozptyl mají data průměru. Pro větší přehlednost znázorníme data graficky.



Graf č. 2 Faktor hodnocení všech pedagogů

Faktor hodnocení bývá u odborné veřejnosti vnímán jako nejvýznamnější, neboť nám ukazuje, jaký dojem v respondentovi předkládaný pojem vyvolává, vyjadřuje první emotivní postoj respondenta k posuzovanému pojmu. Čím vyšší číslo faktoru hodnocení z šetření získáme, tím negativnější postoj respondentů toto skóre představuje. Číslo 4 pak představuje průměrnou hodnotu.

Z analyzovaných výsledků lze obecně konstatovat, že romští žáci jsou pedagogickými pracovníky vnímáni nejvíce negativně, následují je vietnamští žáci a nejpozitivněji jsou pedagogy vnímáni čeští žáci. Za pozornost stojí skutečnost, že vietnamští žáci, stejně jako čeští, jsou pedagogy vnímáni pod hranicí průměrného skóre, co nasvědčuje pozitivnějším postojům vůči vybranému vzorku žáků.

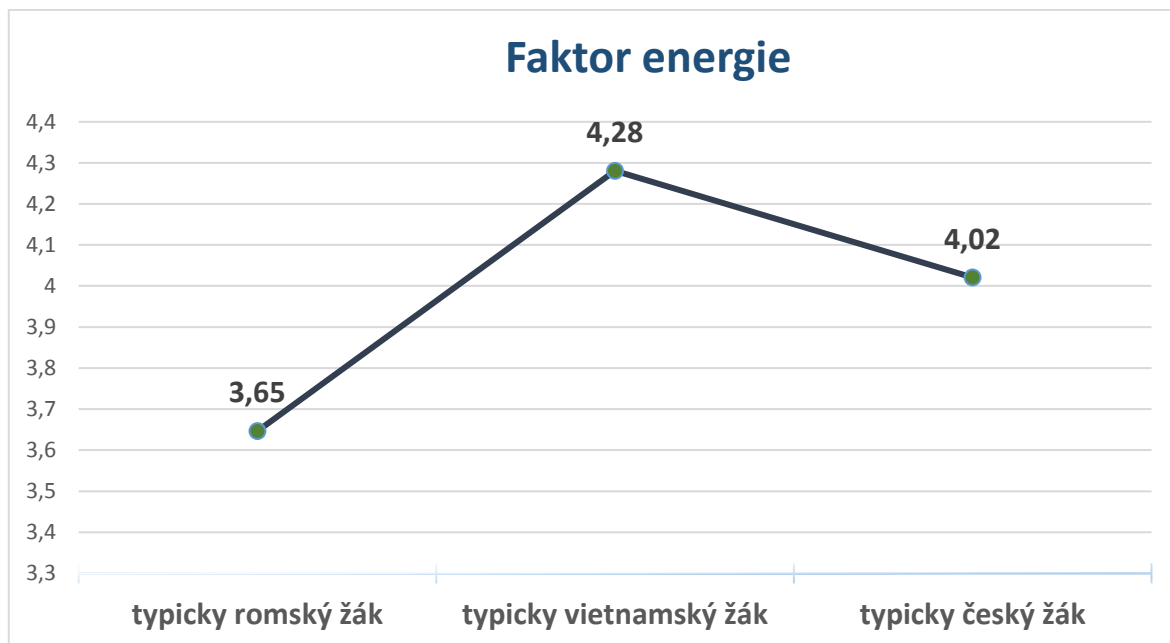
V následujících částech této práce budeme hledat odpovědi, kteří pedagogičtí pracovníci vnímají romské žáky nejvíce negativně, a co by tomu mohlo nasvědčovat.

Faktor energie

	průměr	Směrodatná odchylka
Typicky romský žák	3,65	1,33
Typicky vietnamský žák	4,28	1,41
Typicky český žák	4,02	1,55

Tab. č. 2 Faktor energie všech pedagogů

Následuje vyhodnocení všech získaných dat z hlediska **faktoru energie**. Faktor energie se týká síly - představuje jakousi energii, kterou je třeba vynaložit na změnu stavu. Opět, pro lepší přehlednost, znázorníme získaná data graficky spolu se směrodatnou odchylkou.



Graf č. 3 Faktor energie všech respondentů

U faktoru energie zůstává průměrnou hodnotou skóre 4. Jak jsme již konstatovali, faktor energie vyjadřuje, do jaké míry respondent chápe hodnocený pojem jako pojem spojený s námahou, obtížemi, změnami nebo aktivitou. Čím nižší naměřená hodnota, tím více energie je třeba vynaložit na změnu stávajícího stavu.

Z výše znázorněného grafu je tedy zřejmé, že pojem typicky romský žák získal nejmenší průměrné skóre. Naopak nejvyšší skóre získali vietnamští žáci, čeští žáci byli hodnoceni průměrně.

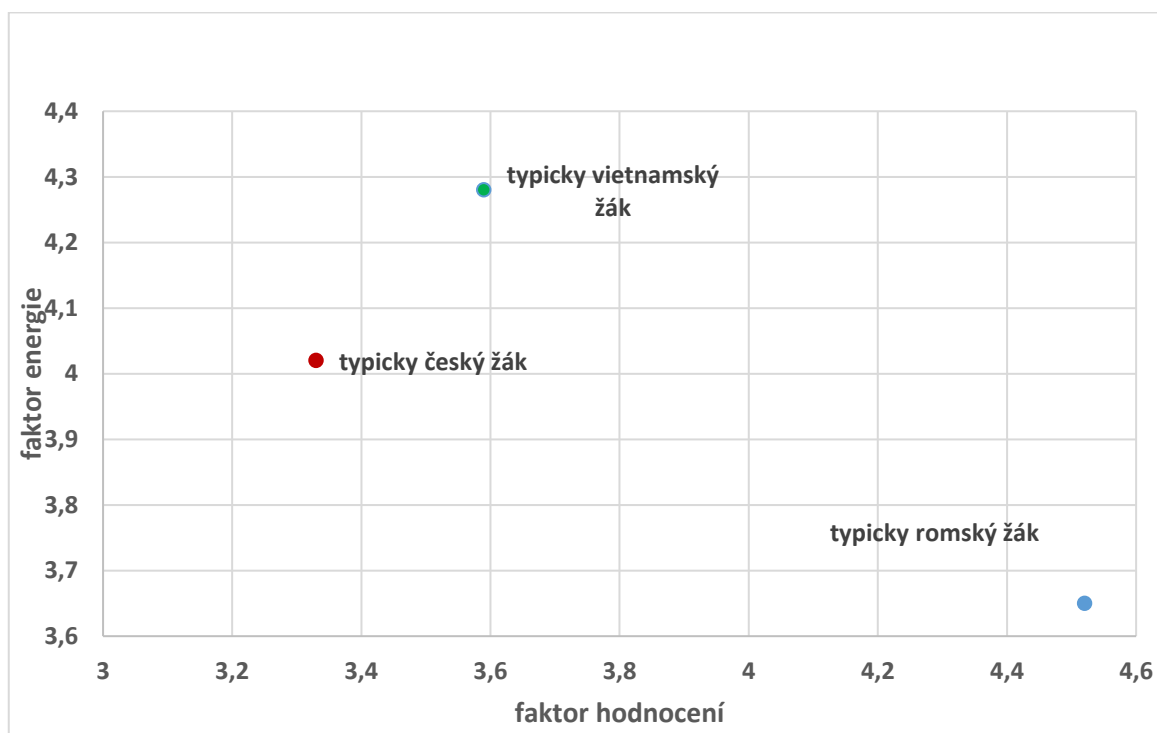
Získaná data by mohla značit obecně uznávaná tvrzení, že vietnamští žáci jsou přizpůsobiví, pilní a vděční za vzdělání, které je jim nabízeno. Ve třídách bývají nekonfliktní a bezproblémoví. Naopak romské děti vyžadují individuální přístup, motivaci a podporu ze strany pedagoga, který romské děti musí více motivovat ke vzdělání.

K závěrečné interpretaci této části si data od všech respondentů zaneseme do tabulky, kde budou rozdělena na faktor hodnocení a faktor energie, na základě kterých se nám hodnocený pojem zanesse do sémantického pole.

	Faktor hodnocení	Faktor energie
Typicky romský žák	4,52	3,65
Typicky vietnamský žák	3,59	4,28
Typicky český žák	3,33	4,02

Tab. č. 3 Faktor hodnocení a faktor energie všech pedagogických pracovníků

Názornou představu o chápání psychologického významu uvedených pojmů získáme grafickým zobrazením sémantického pole.



Graf č. 4 Sémantické pole všech pedagogických pracovníků

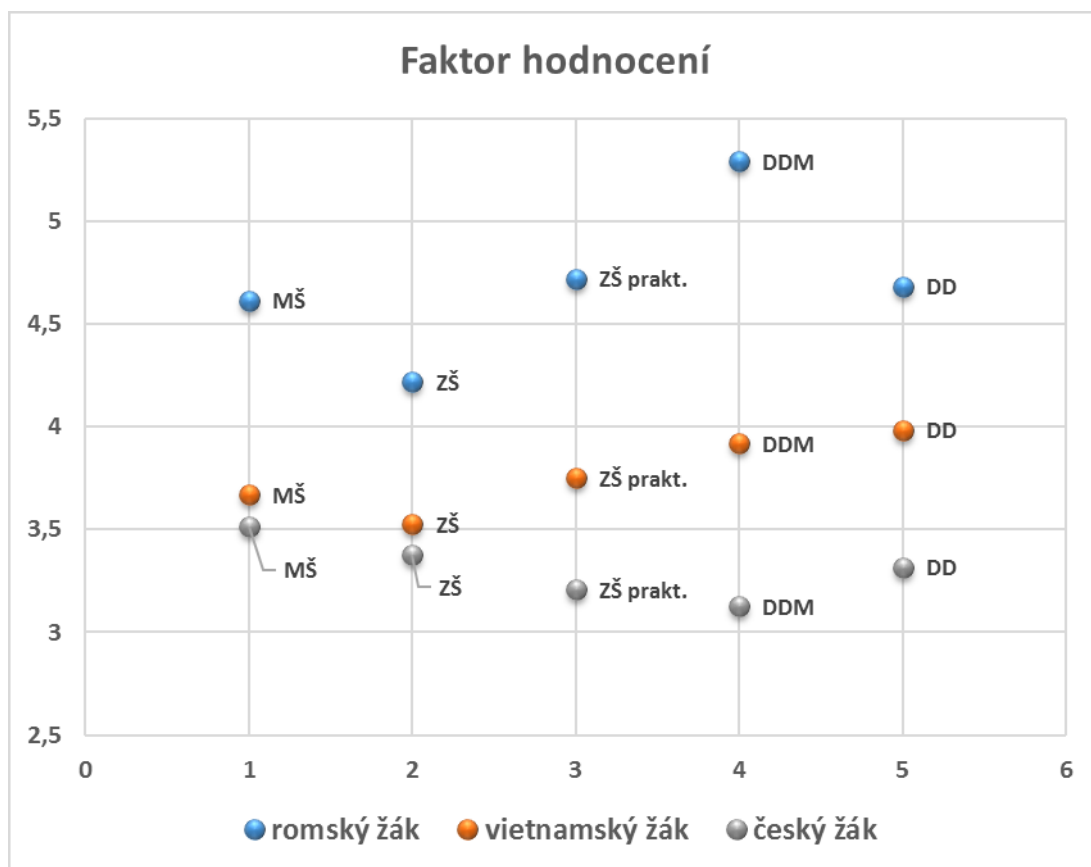
Nejvzdálenějším bodem v sémantickém poli je pojem „typicky romský žák“. Pokud se dva body v sémantickém poli nalézají daleko od sebe, liší se psychologickým významem. Z tohoto lze usuzovat, že romské děti jsou pro pedagogy nejvzdálenějším pojmem.

Tato zjištění nám verifikují výše popsané závěry, které nám vplynuly z dílčích závěrů vyhodnocení faktoru hodnocení a energie.

7.1.2 Vyhodnocení získaných dat dle typu školského zařízení

V této podkapitole se budeme zabývat vyhodnocováním získaných dat dle typu školského zařízení, ve kterém pedagogové pracují. Cílem bylo zjistit, zda učitelé, vychovatelé či asistenti pedagogů jsou ve svých postojích vůči romským dětem ovlivněni školským zařízením, ve kterém pracují. Zda nároky, pravidla či požadavky, které jednotlivé školské instituce požadují, mohou zapříčinit rozdílné postoje kantorů, kteří zde vyučují.

Získaná data jsme znázornili graficky.



Graf č. 5 Faktor hodnocení dle typu školských zařízení

Grafické znázornění získaných dat nám ukazuje, že romské děti jsou nejhůře vnímány pracovníky domů dětí a mládeže. Průměrná hodnota je 5,29, směrodatná odchylka pak 1,14. Zdůvodnění, proč právě pedagogové domů dětí a mládeže mají negativní postoje vůči romským dětem, může značit neznalost a menší zkušenost s těmito dětmi oproti ostatním institucím. Romské děti obecně navštěvují zájmové kroužky velmi sporadicky, což vyplynulo i z prováděného šetření. S romskými dětmi tráví maximálně 2 hodiny denně, a to jen některé

dny v týdnu. Lze tedy předpokládat, že osobní zkušenost s romskými dětmi je u těchto pedagogů nejmenší a možné postoje vůči těmto dětem mohou být stereotypní či převzaté ze společnosti, ne utvářené vlastní zkušeností.

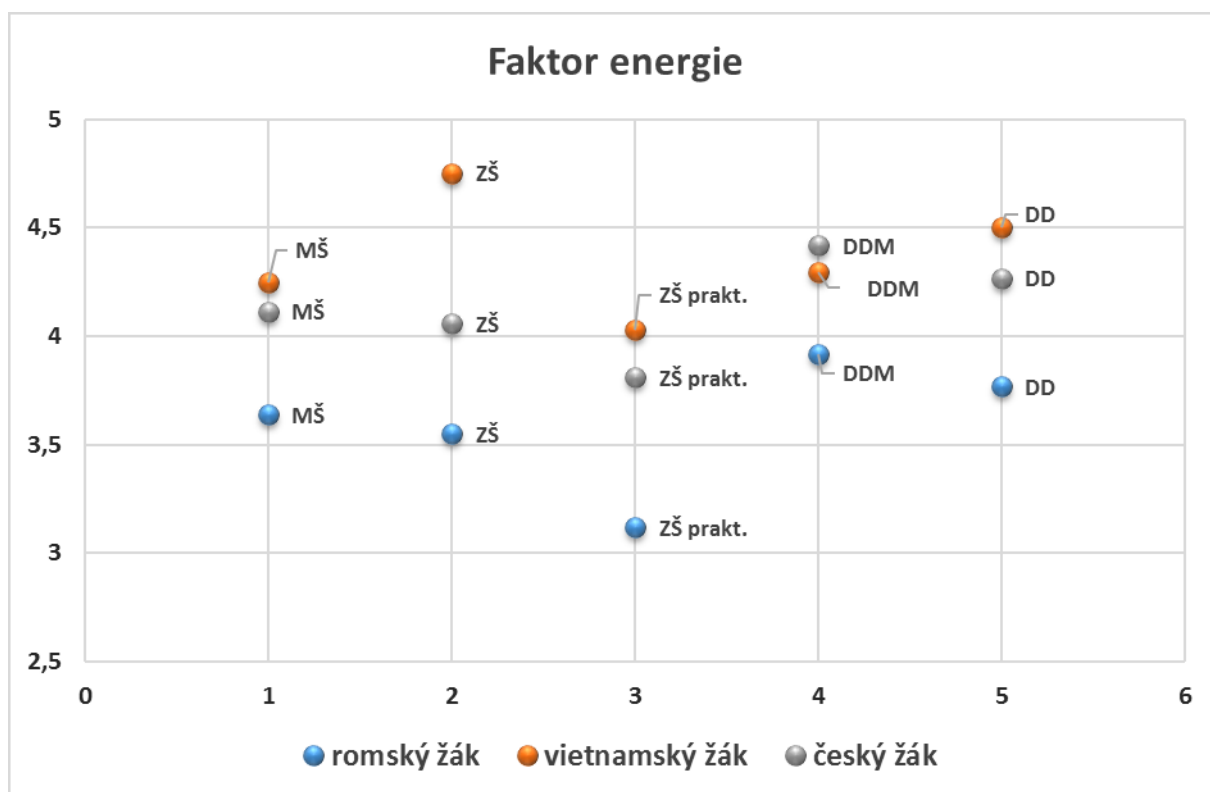
Naopak nejpozitivněji byly romské děti hodnoceny učiteli základních škol, kdy jejich skóre v sémantickém poli činilo 4,22, směrodatná odchylka 1,03.

Postoje pedagogů ostatních školských institucí vůči romským dětem se pohybovaly v lehce nadprůměrných hodnotách, které byly srovnatelné.

V rámci faktoru hodnocení byli nejpozitivněji hodnoceni čeští žáci, a to pedagogy domů dětí a mládeže a pedagogů základní školy praktické.

Vietnamští žáci byli pedagogy hodnoceni průměrně. Nejpozitivnější postoje pak mezi pedagogy vůči vietnamským dětem zaujali učitelé základních škol, následování učiteli mateřských škol s minimálním rozdílem. Průměrné skóre učitelů základních škol bylo 3,53, směrodatná odchylka 0,96, učitelů mateřských škol pak 3,67, směrodatná odchylka 1,16.

Učitelé mateřských a základních škol při hodnocení jednotlivých skupin dětí nejméně diferencují tyto děti. Naopak pedagogičtí pracovníci domů dětí a mládeže přikládají etnickým odlišnostem význam.



Graf č. 6 Faktor energie dle typu školských zařízení

Grafické znázornění faktoru energie značí, že nejnižší průměrné skóre získali romské děti, a to učitelé základních škol praktických. Průměrné skóre je 3,11, směrodatná odchylka 0,99. Jejich postoje lze přisoudit nelehké práci v praktických školách, kam byly v minulosti zařazovány převážně romské děti. Našeho průzkumu se zúčastnili většinou zkušení učitelé s praxí nad 15 let, což by podporovalo naše tvrzení, že učitelé praktických škol si s sebou nesou „jakési dědictví“ z dob minulých, kdy pracovali nejvíce právě s romskými dětmi. Navíc práce v praktických školách, kde je kladen větší důraz na individualitu žáka, byla a také zůstává prací velmi náročnou, což může mít za následek utváření negativnějších postojů vůči romským dětem.

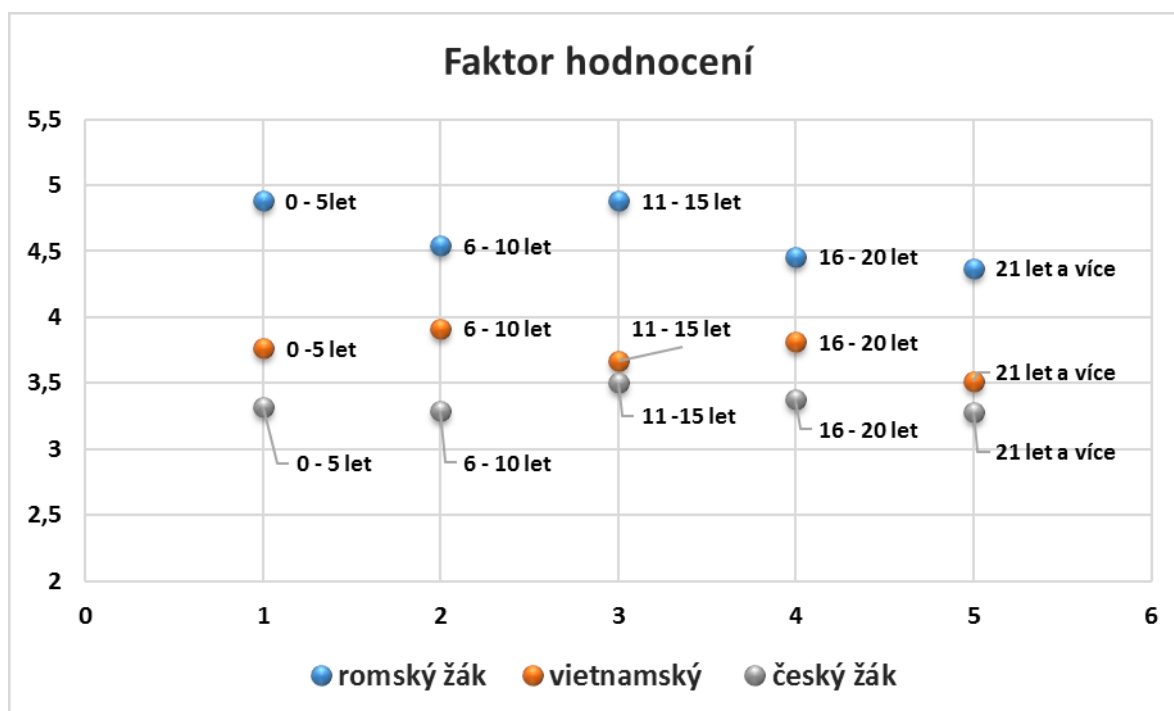
Naopak nejvyšší průměrné skóre romské děti paradoxně získaly od vychovatelů domů dětí a mládeže, jejich skóre bylo 3,92, směrodatná odchylka 1,82. Tento výsledek, který se blíží průměrné hodnotě 4,00, se může opětovně odrážet z malých zkušeností s volnočasovými aktivitami romských dětí. Postoje pak mohou být utvářeny na základě zkušeností známých či kamarádů, nebo také mohlo dojít k vyplnění dotazníků zaškrtnutím průměrné hodnoty nabízené škály, ke které se průměrná hodnota zobrazené škály přibližuje.

Vietnamští žáci byli v rámci faktoru energie nejvýše hodnoceni učitelé základních škol s průměrem 4,75, směrodatná odchylka 1,08. Zde by se opětovně mohla ukazovat známá cílevědomost, bezproblémovost a píle vietnamských dětí.

Čeští žáci byli nejvyšším skóre hodnoceni vychovateli domů dětí a mládeže. Tento fakt může potvrzovat náš dřívější závěr s romskými dětmi, a to je zkušenost. Domy dětí a mládeže bezesporu nejvíce cílí na české děti, které zde s oblibou tráví volný čas. Jsou tak více uvolněné a méně problémové. Zkušenosti vychovatelů jsou tak jistě pozitivnější než např. na základní škole, kde si děti musejí plnit své povinnosti.

7.1.3 Vyhodnocení získaných dat dle délky praxe

V této kapitole bude hlavním kritériem hodnocení postojů pedagogů k romským dětem délka jejich praxe. Délka praxe může u některých pedagogů negativně ovlivňovat jejich motivaci a může mít za následek pocit vyhoření a jakousi „nechuť“ k efektivnímu a modernímu způsobu vyučování.



Graf č. 7 Faktor hodnocení dle délky praxe

Než se začneme podrobněji zabývat výhradně romskými dětmi, pojďme se podívat na získaná data v celkovém kontextu. Obecně lze konstatovat, že romské děti jsou pedagogy z pohledu faktoru hodnocení vnímány nejhůře, bez ohledu na délku jejich praxe. Následují vietnamské děti, kteří jsou hodnoceni průměrně. Čeští žáci jsou vnímáni nejlépe, kdy hodnota jejich skóre se pohybuje nad průměrným hodnocením 4,0.

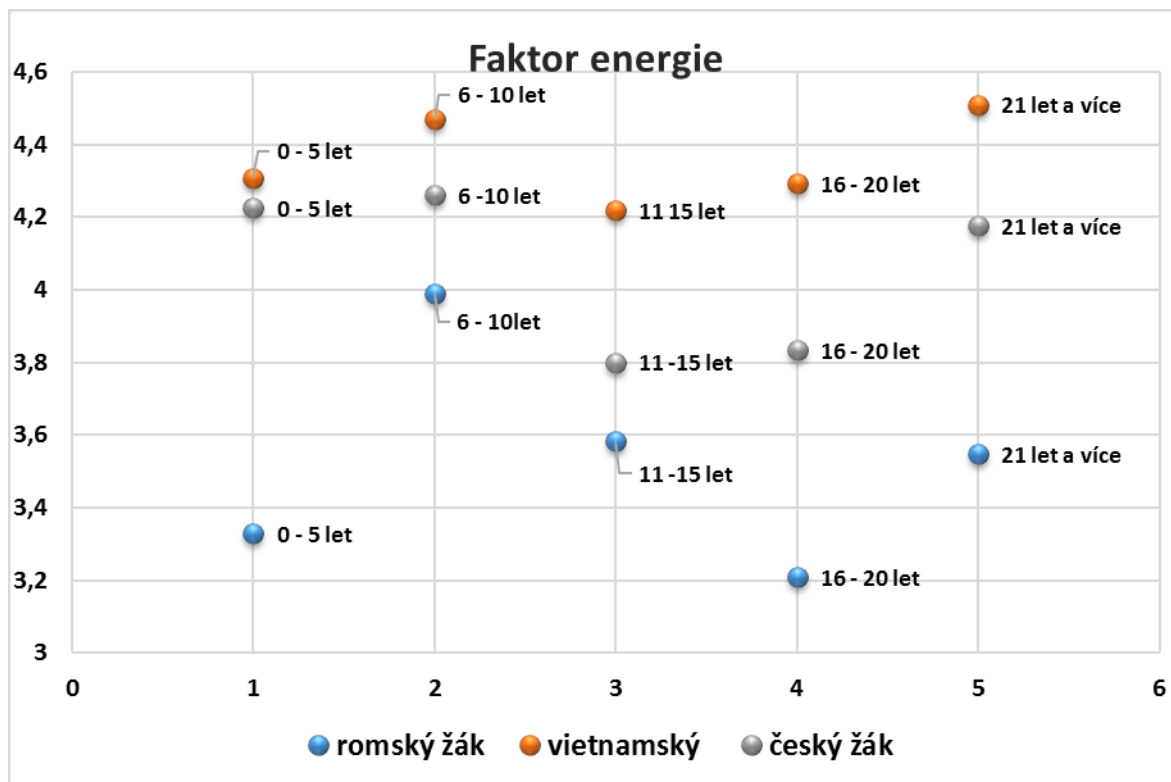
Pokud se zaměříme výhradně na romské děti, nejhůře jsou vnímány skupinou pedagogů s délkou praxe 11 – 15 let, kdy hodnota sémantického pole je 4,88, směrodatná odchylka 1,08. Nejlépe pak romské děti vnímají kantoři s délkou praxe 21 let a více, což vyvrací naši domněnku, že s délkou praxe učitelé ztrácí motivaci ke své práci. Tento závěr je pro nás velmi potěšující, neboť zkušenosti pedagogové by své hodnoty a postoje měli předávat začínajícím učitelům (délka praxe do 5 let), kteří romské děti vnímají hůře. Na pomyslném žebříčku se umístili jako druzí v negativním postoji k romským dětem se skóre 4,88, směrodatná odchylka 1,20.

Jak jsme již konstatovali, vietnamské děti jsou hodnoceny převážně v průměrných hodnotách v rozmezí od 3,91 (délka praxe 6 – 10 let) do 3,51 (délka praxe 21 let a více). Lze tedy opětovně konstatovat, že nejdéle sloužící pedagogové mají nejpozitivnější postoje, tentokrát k vietnamským dětem.

České děti, jak jsme již zmínili, jsou vnímány nejlépe. Vůbec nejlépe je hodnotí opět pedagogové s délkou praxe nad 21 let se skóre 3,28, směrodatná odchylka 1,11. Nejhůře, z pohledu délky praxe, jsou pak vnímány se skóre 3,5 učiteli s délkou praxe 11 – 15 let, směrodatná odchylka 0,87.

Závěrem nezbývá než konstatovat, že zkušení pedagogové s délkou praxe nad 21 let mají nejlepší postoje vůči hodnoceným dětem. Rozpětí jejich průměrného skóre není příliš diferenciováno. Průměrné skóre jejich hodnocení jednotlivých skupin dětí má nejmenší rozpětí, lze tedy zkonstatovat, že nedělají příliš velké rozdíly mezi jednotlivými dětmi.

Naopak učitelé s praxí od 11 do 15 let rozlišují děti nejvíce. Lze tedy usuzovat, že toto je zlomový bod v praxi učitelů, kdy se někteří rozhodují, zda v této práci setrvat, či naopak změnit svou profesi. S ohledem na výsledek učitelů s nejdelší dobou praxe by toto mohl být opodstatněný závěr.



Graf č. 8 Faktor energie dle délky praxe

Z celkového hlediska zaujaly poslední místo, tedy nejnižší průměrné skóre, opět romské děti, které takto hodnotí všichni učitelé bez ohledu na délku vykonávané praxe. Nicméně české děti jsou v rámci faktoru energie na druhém hodnoceném místě a nejvýše jsou u všech skupin kantorů hodnoceni vietnamští žáci.

Z pohledu romských žáků jsou tito nejnižším průměrným skóre hodnoceni kantory s délkou praxe 16 – 20 let, průměr 3,21, směrodatná odchylka 1,11. Jedná se o zkušené pedagogy, kteří vnímají náročnost vzdělávání romských dětí. Faktor energie by zde mohl značit, že romské děti vyžadují více úsilí ze strany pedagoga k dosažení školních výsledků. Nejvyšší průměr obdržely romské děti od učitelů s délkou praxe 6 – 10 let.

České děti jsou pedagogy vnímány průměrně. Od učitelů s délkou praxe 6 – 10 let získaly nejvyšší průměrné skóre, nejnižší pak od učitelů s délkou praxe 11 – 15 let.

Opětovně se zde potvrzuje, že vietnamské děti jsou z pohledu faktoru energie vnímány jako bezproblémové a pilné děti. Nejvíce tyto vlastnosti ohodnotili učitelé s délkou praxe nad 21 let s průměrným skóre 4,51, směrodatná odchylka 1,13.

7.2 Interpretace získaných dat třetí části dotazníkového šetření

V poslední části dotazníkového šetření jsme respondentům předkládali výroky, se kterými pomocí sedmibodové škály vyjadřovali svůj souhlas či naopak nesouhlas. Jedná se o 18 výroků týkajících se výhradně romských žáků. Předkládané výroky byly nabity pozitivním či naopak negativním nábojem, dle kterého je seřadíme do dvou skupin, kde budeme pomocí průměrného skóre hodnotit jejich názory. Pouze jediný výrok, výrok č. 1 „Romští žáci potřebují odlišné vzdělávací podmínky oproti žákům z majority.“, budeme hodnotit samostatně, a to z důvodu jeho nevyhraněného náboje.

Za výroky s pozitivním nábojem byly označeny výroky:

- Vzděláváním romských žáků jsem porozuměl/la jejich mentalitě.
- Romští žáci jsou podceňováni.
- Romská kultura a tradice by se měly více podporovat.
- Kvalitní práce s romskými žáky může přinést užitek celé společnosti.
- Práce s romskými žáky má smysl.
- Romští žáci ve mně mají důvěru.
- Práce s romskými žáky mi přináší uspokojení.
- Romští žáci mě považují za autoritu.
- Romští žáci mě považují za kamaráda.
- U romských žáků dovedu vzbudit zájem a ochotu k práci.

Za výroky s negativním nábojem byly označeny výroky:

- Romští žáci jsou nepřizpůsobiví.
- Romští žáci nejsou schopni samostatně pracovat.
- Vzdělávání Romů mě vysiluje více než vzdělávání ostatních žáků.
- Romští žáci mají nedostatečné hygienické návyky.
- Romští žáci se nepřipravují do vyučování.
- Práce s romskými žáky je náročnější než práce s žáky z majoritní společnosti.
- Romští žáci jsou méně inteligentní než žáci z majoritní společnosti.

Získaná data budeme opět vyhodnocovat ze dvou hledisek, dle školského zařízení, ve kterém učitelé pracují a dle délky praxe v oboru.

7.2.1 Vyhodnocení dat dle typu školského zařízení

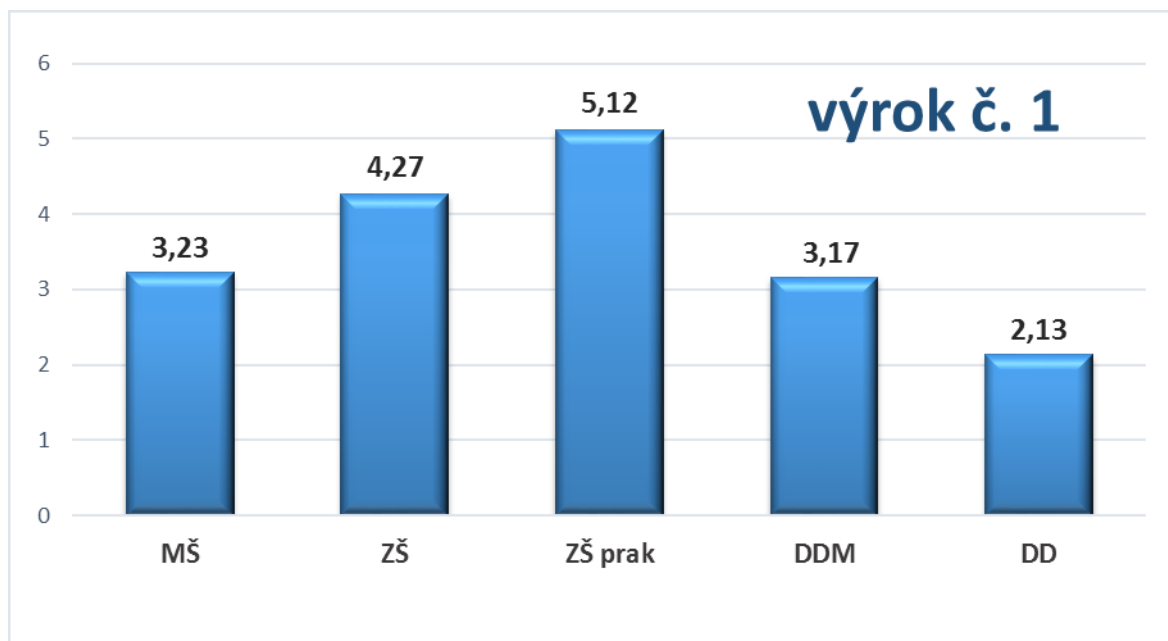
Získaná data nyní budeme vyhodnocovat dle typu školského zařízení, ve kterém učitelé pracují.

7.2.1.1 Výrok č. 1: „Romští žáci potřebují odlišné vzdělávací podmínky oproti žákům z majority.“

Jako první budeme analyzovat výrok: „Romští žáci potřebují odlišné vzdělávací podmínky oproti žákům z majority.“. Pro lepší přehlednost si získaná data znázorníme v tabulce a graficky.

	průměr	Směrodatná odchylka
MŠ	3,23	1,73
ZŠ	4,27	2,05
ZŠ prak	5,12	1,87
DDM	3,17	1,77
DD	2,13	1,10

Tab. č. 4 Průměrné hodnoty a směrodatná odchylka dle typu školského zařízení



Graf č. 9 Výrok č. 1 dle typu školského zařízení

Jak jsme již uvedli, výrok „Romští žáci potřebují odlišné vzdělávací podmínky oproti žákům z majority.“ nelze považovat za pozitivní či negativní vůči Romům. Zde budeme pouze posuzovat, zda pedagogové považují vzdělávání romských dětí za specifické oproti majoritě. Svůj souhlas s tímto výrokem vyjádřili vychovatelé dětských domovů se skóre 2,13, následovani byli pedagogy domů dětí a mládeže se skóre 3,17. Učitelé mateřských škol s tímto výrokem spíše souhlasí se skóre 3,23, učitelé základních škol zůstávají neutrální se skóre 4,27. Učitelé základních škol praktických spíše nesouhlasí se skóre 5,12.

Zde je zajímavé zmínit fakt, že jak vychovatelé dětských domovů, tak pedagogové domů dětí a mládeže při hodnocení romských žáků z hlediska faktoru energie posuzovali romské děti ze všech skupin s nejnižším dosaženým skóre. Tento závěr tak koresponduje se souhlasným postojem vůči tomuto výroku. Naopak učitelé základních škol praktických z pohledu faktoru energie byli ti, kteří mají pocit, že je potřeba vyvinout silnější energii ke zlepšení stavu, a toto tvrzení opět koresponduje se zjištěním, že dle jejich názoru romští žáci spíše potřebují odlišné vzdělávací podmínky oproti majoritě.

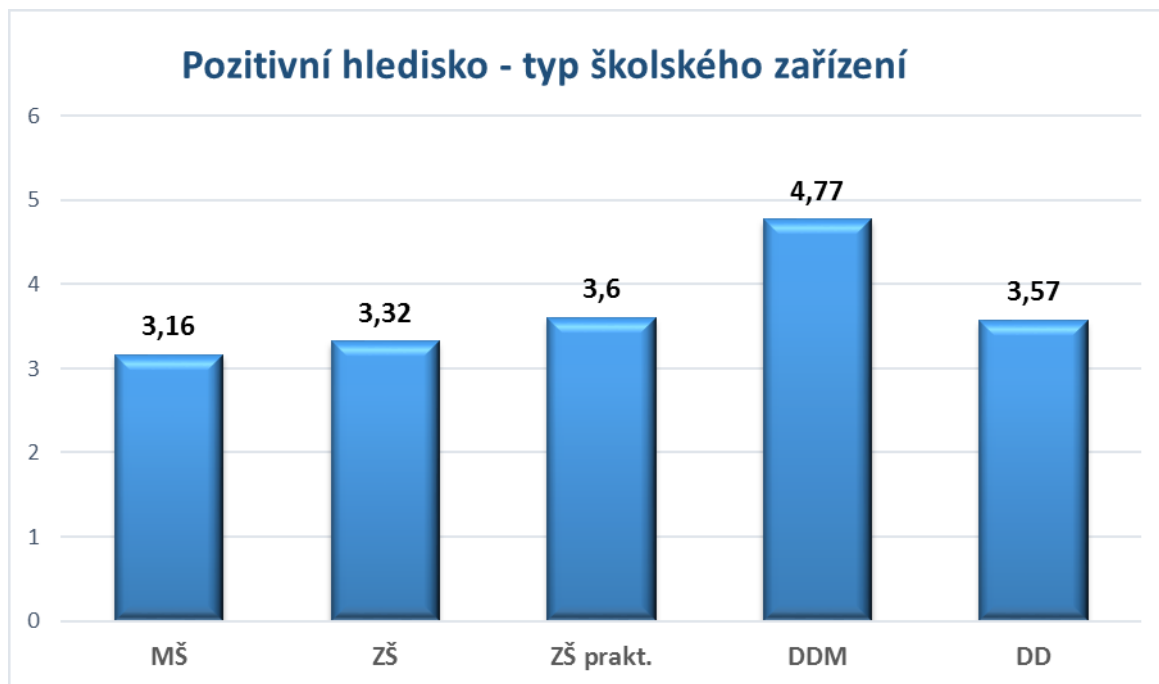
7.2.1.2 *Pozitivní hledisko*

Jak již bylo řečeno, nyní budeme hodnotit ty výroky o romských dětech, které byly nabitý pozitivněji než ostatní. V rámci těchto výroků měli pedagogové vybírat ze sedmibodové škály, kdy souhlasné stanovisko bylo vyjádřeno číslem 1 a nesouhlasné číslem 7. V rámci průměrného skóre tak budeme ve výsledcích hledat nejnižší hodnoty, kdy bude možno interpretovat souhlasné stanovisko.

Nejdříve získaná data zaneseme so tabulky a následně znázorníme graficky. Směrodatná odchylka opět ukazuje přesnost měření.

	průměr	Směrodatná odchylka
MŠ	3,16	1,53
ZŠ	3,32	1,71
ZŠ prakt.	3,6	1,74
DDM	4,77	1,58
DD	3,57	1,51

Tab. č. 5 Data pozitivního hlediska dle typu školského zařízení



Graf č. 10 Grafické znázornění pozitivního hlediska dle typu školského zařízení

V případě pozitivního hlediska čím nižší průměrné skóre, tím vyšší míra souhlasu pedagogů s předkládaným pojmem. Souhlasné stanovisko nejvíce projevili učitelé mateřských škol s průměrným skóre 3,16. Jen s velmi malým rozdílem pak s těmito výroky souhlasili i učitelé základních škol s průměrem 3,32 a učitelé základních škol praktických s průměrem 3,6, který se již více přibližuje hodnotě 4,00, která byla v nabízené škále průměrnou, tedy neutrální hodnotou.

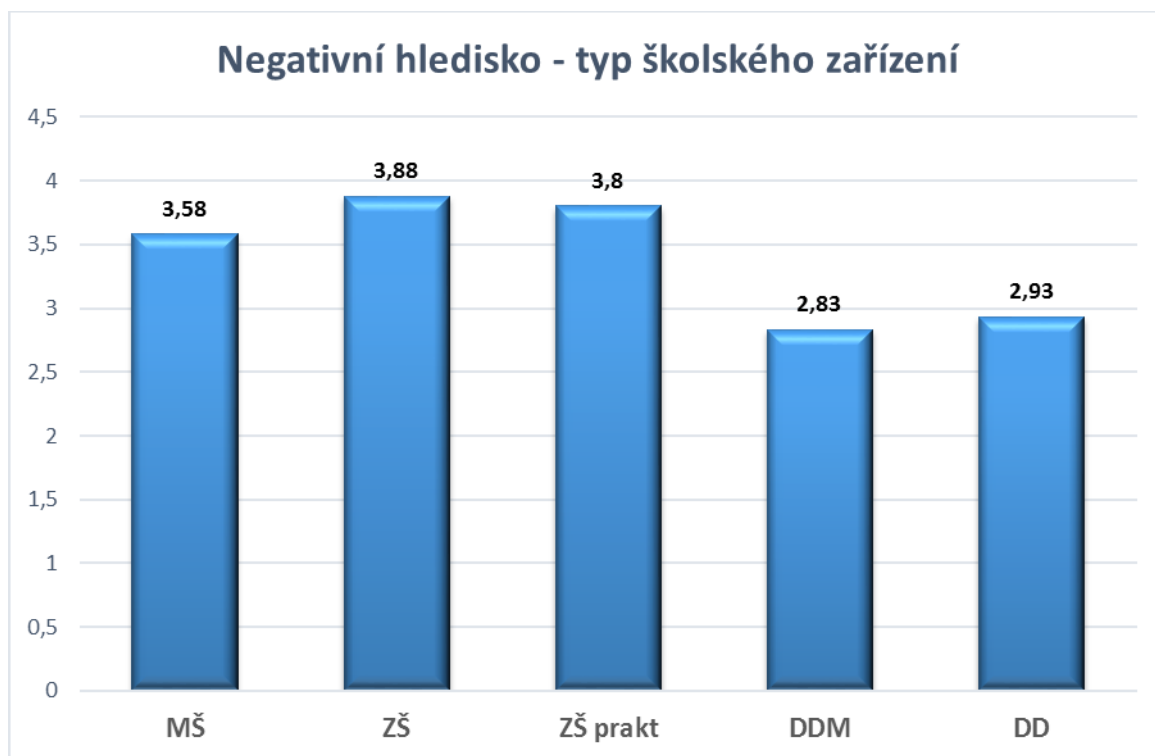
Nejmenší míru souhlasu s těmito výroky pak vyslovili pedagogičtí pracovníci domů dětí a mládeže s hodnotou 4,77.

Lze tedy konstatovat, že pedagogové mateřských školek následování svými kolegy ze základních škol vnímají vzdělávání romských dětí smysluplně. Důvodem k tomuto závěru je fakt, že se souhlasně přiklonili k tvrzení, že jsou romské děti podceňovány, že by se romské tradice a kultura měla zachovat nebo že kvalitní práce s romskými dětmi může přinést užitek celé společnosti.

7.2.1.3 *Negativní hledisko*

	průměr	Směrodatná odchylka
MŠ	3,58	1,61
ZŠ	3,88	1,93
ZŠ prakt.	3,8	2,12
DDM	2,83	1,52
DD	2,93	1,7

Tab. č. 6 Data negativního hlediska dle typu školského zařízení



Graf č. 11 Grafické znázornění negativního hlediska dle typu školského zařízení

I v případě negativního hlediska značí nižší hodnota průměrného skóre vyšší míru souhlasu s předkládanými výroky.

Jak vyplývá z výše uvedeného grafického znázornění, nejvyšší míru souhlasu vyslovili vychovatelé domů dětí a mládeže. Tito se tak nejvíce ztotožňují s názory, že např. romské děti

mají nižší inteligenci, nejsou schopny samostatně pracovat či nebývají připraveny do vyučování. V podstatě potvrzují své postoje, které jsme měřili pomocí sémantického diferenciálu, kdy v rámci faktoru hodnocení zaujali vůči romským dětem nejvíce negativní postoj.

Vychovatele domů dětí a mládeže následují vychovatelé dětských domovů s průměrem 2,83, který značí taktéž spíše souhlasné stanovisko s předkládanými výroky.

Ostatní pedagogové se se svým průměrným skóre spíše přiklonili k průměrnému, neutrálnímu hodnocení těchto výroků.

7.2.2 Vyhodnocení získaných dat dle délky praxe

Kritériem pro hodnocení dat získaných z poslední části dotazníků nyní bude opět délka praxe ve školství.

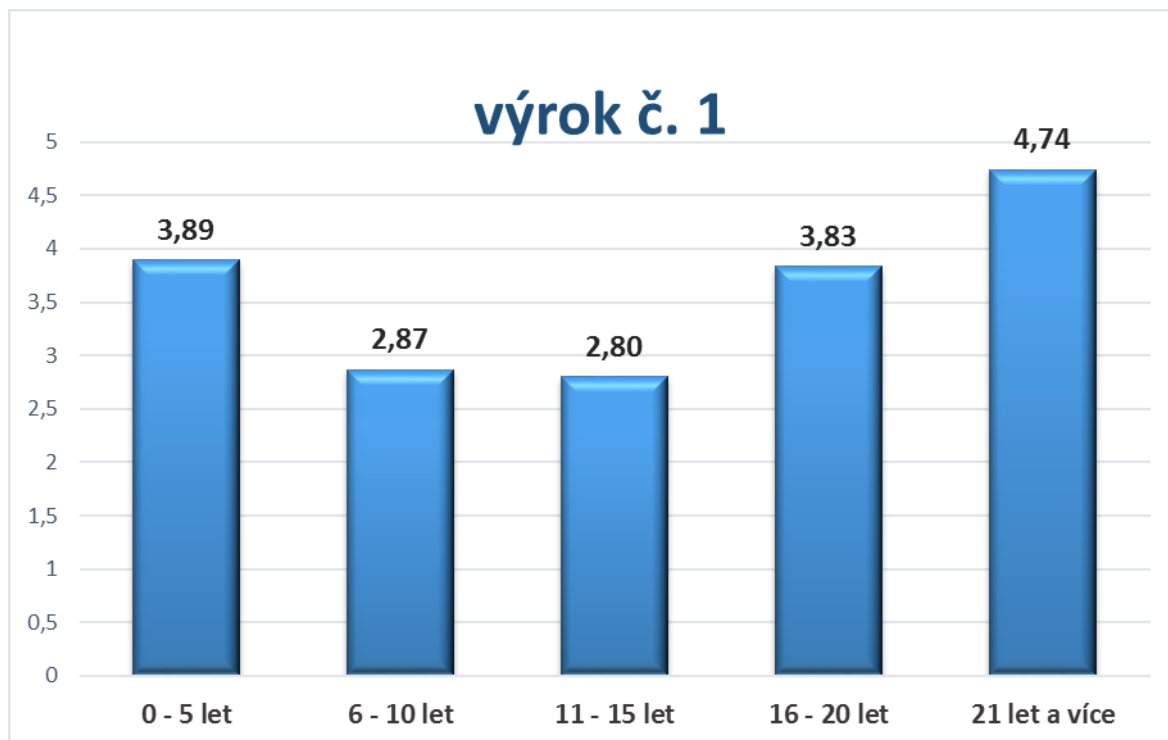
7.2.2.1 Výrok č. 1: „Romští žáci potřebují odlišné vzdělávací podmínky oproti žákům z majority.“

Opět budeme nejdříve hodnotit výrok číslo jedna, který jsme vyhodnotili jako neutrální, a proto nebyl zařazen mezi pozitivní či negativní výroky.

V tabulce uvádíme průměrnou hodnotu a směrodatnou odchylku daného výroku.

	průměr	Směrodatná odchylka
0 -5 let	3,89	2,34
6 – 10 let	2,87	1,33
11 – 15 let	2,8	1,51
16 – 20 let	3,83	2,19
21 let a více	4,74	2,03

Tab. č. 7 Průměrné hodnoty a směrodatná odchylka dle délky praxe



Graf č. 12 Výrok č. 1 dle délky praxe

Pedagogové s délkou praxe 11 – 15 let vyjádřili nejvyšší míru souhlasu s tímto výrokem s průměrným skóre 2,88. Tito již nejsou začátečníky v oboru, o učitelství již mají jasnou představu. Následovali je kolegové s délkou praxe 6 – 10 let, dále pak 16 -20 let. K téměř neutrálnímu hodnocení se přiklonili služebně nejmladší pedagogové. Učitelé s nejdelší délkou praxe v oboru, pak s předkládaným výrokem vyslovili mírně nesouhlasné stanovisko.

7.2.2.2 Pozitivní hledisko

Nyní budeme opět popisovat pozitivněji laděné výroky o romských dětech. Předkládaná tabulka uvádí průměrné hodnoty a směrodatnou odchylku.

	průměr	Směrodatná odchylka
0 – 5 let	3,98	1,7
6 – 10 let	3,34	1,55
11 – 15 let	3,85	1,62
16 – 20 let	3,34	1,71
21 let a více	3,42	1,82

Tab. č. 8 Data pozitivního hlediska dle délky praxe



Graf č. 13 Grafické znázornění pozitivního hlediska dle délky praxe

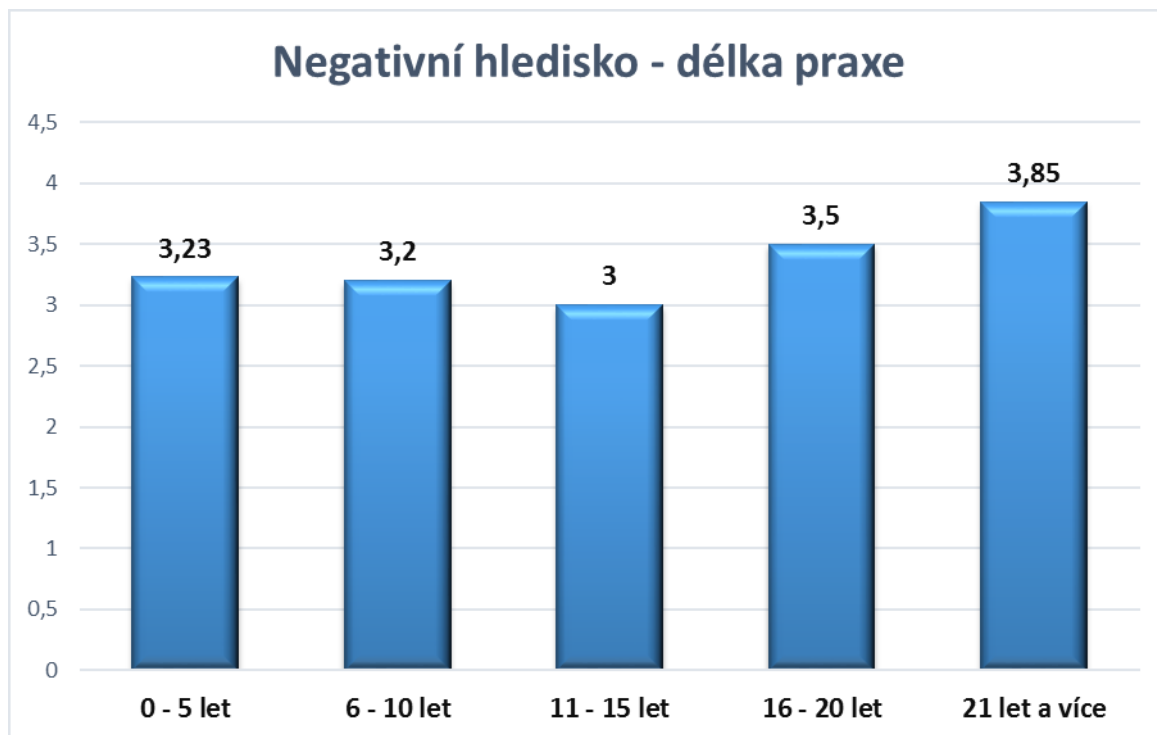
Totožnou míru souhlasu s pozitivními výroky o romských dětech vyslovili pedagogové s délkou praxe 6 - 10 let a pedagogové s praxí 16 – 20 let. Vyslovení spíše souhlasu také vyjádřili učitelé s praxí nad 21 let, což jsou ti nejzkušenější. K neutrálnímu vyjádření míry svého souhlasu či nesouhlasu se uchýlili pedagogové s praxí 0 -5 let a pedagogové s praxí 11 – 15 let.

Lze tedy konstatovat, že učitelé si uvědomují úlohu vzdělávání Romů a přikládají mu význam.

7.2.2.3 Negativní hledisko

	průměr	Směrodatná odchylka
0 – 5 let	3,23	2,03
6 – 10 let	3,2	1,7
11 – 15 let	3	1,54
16 – 20 let	3,5	1,96
21 let a více	3,85	2

Tab. č. 9 Data negativního hlediska dle délky praxe



Graf č. 14 Grafické znázornění negativního hlediska dle délky praxe

Lehce podprůměrné stanovisko s negativními výroky týkajících se romských žáků vyslovili pedagogové s délkou praxe 11 – 15 let, 6 – 10 let a 0 – 5 let praxe v oboru. K neutrálnímu hodnocení se pak přiklonili učitelé s délkou praxe 16 – 20 let a pedagogové s praxí nad 21 let.

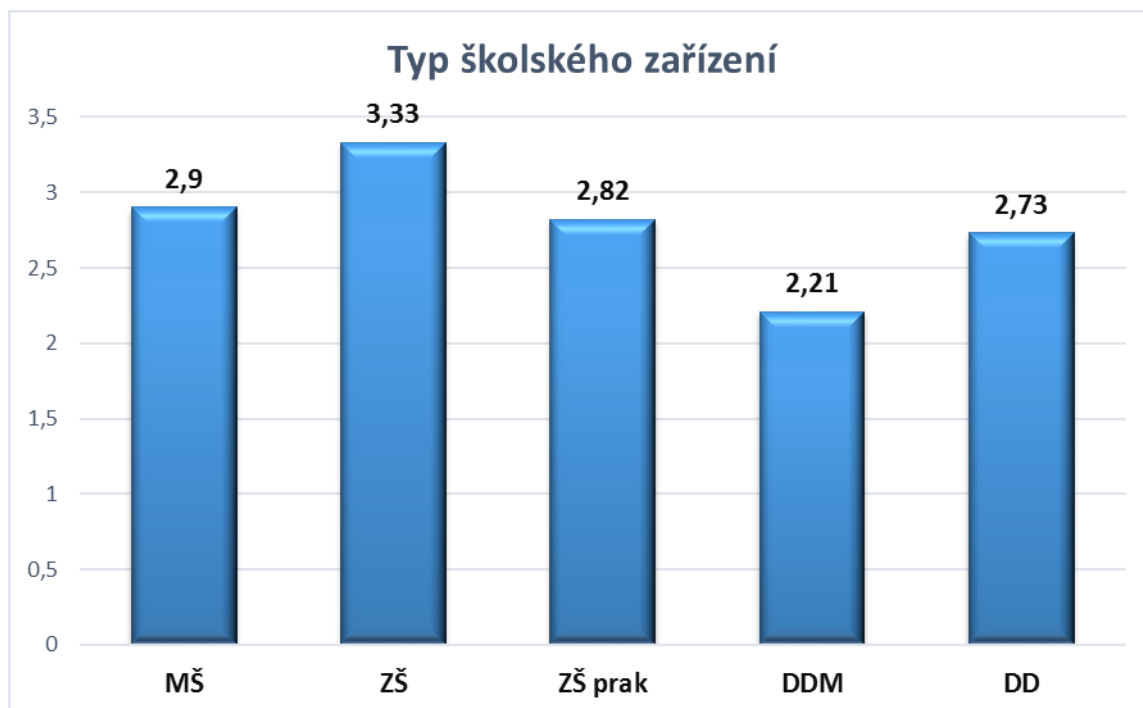
7.2.3 Výrok „Romští žáci se nepřipravují do vyučování.“

S ohledem na skutečnost, že jsme se dotazníkovou částí, která byla zaměřena na výroky o romských žácích, zabývali z komplexního hlediska, jsme se v závěru této diplomové práce rozhodli podrobněji analyzovat výrok: *Romští žáci se nepřipravují do vyučování*. Jde o výrok, který se přímo dotýká vzdělávání. Vyhodnotíme ho opět z hlediska školského zařízení a délky praxe v oboru učitelství.

7.2.3.1 Typ školského zařízení

	průměr	Směrodatná odchylka
MŠ	2,9	1,28
ZŠ	3,33	1,71
ZŠ prak.	2,82	1,54
DDM	2,21	1,32
DD	2,73	2,02

Tab. č. 10 Data dle typu školského zařízení



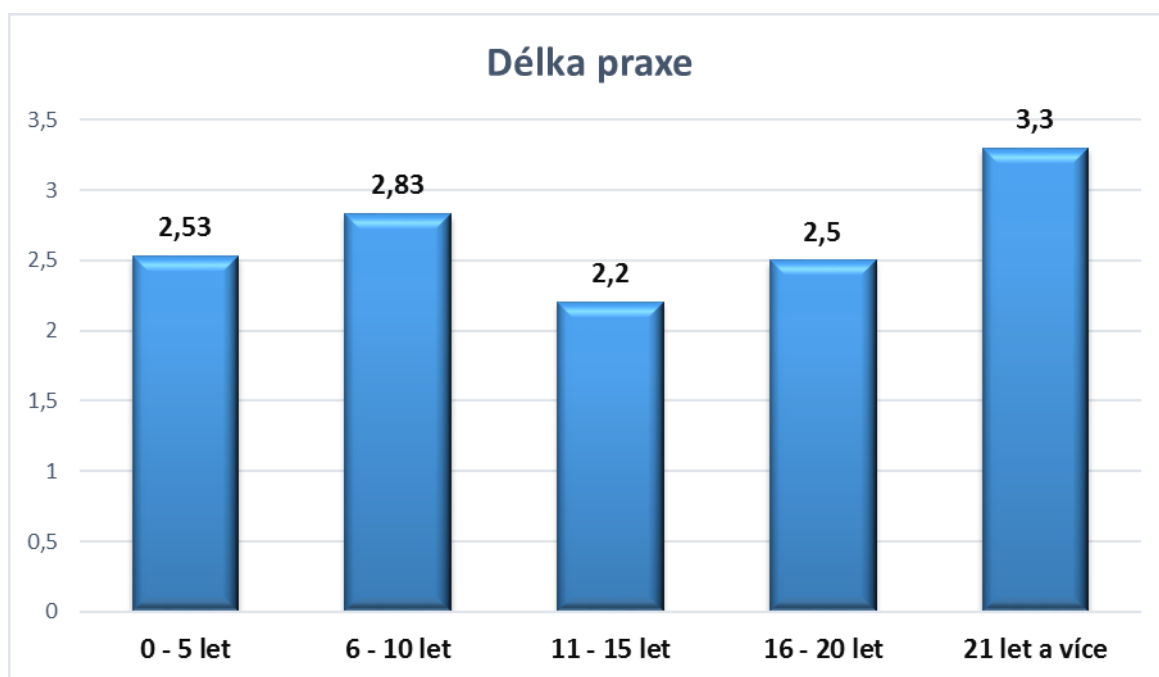
Graf č. 15 Grafické znázornění dle školského zařízení

Z uvedeného grafického znázornění vyplynulo, že se pedagogové pohybují spíše v souhlasném stanovisku s předloženým výrokiem. Zejména pak vychovatelé domů dětí a mládeže, kteří však s klasickým vyučováním nemají osobní zkušenosti, bezesporu tak přejímají názory jiných, či názory společnosti. Pro nás je bezesporu nejzajímavější průměrné hodnocení učitelů základních škol, kteří se s průměrem 3,33 pohybují lehce pod negativním hodnocením. Zbylí učitelé se pohybují pod hranicí 3,00, lze tedy interpretovat jejich názor jako „spíše souhlasím“. Nikdo se nedostal nad průměr 4,00.

7.2.3.2 Délka praxe

	průměr	Směrodatná odchylka
0 – 5 let	2,53	1,46
6 – 10 let	2,83	1,92
11 – 15 let	2,2	1,42
16 – 20 let	2,5	1,44
21 let a více	3,3	1,7

Tab. č. 11 Data dle délky praxe



Graf č. 16 Grafické znázornění dle délky praxe

Co se týká kritéria délky praxe, zde se nám ještě zřetelněji ukazuje spíše souhlasné stanovisko napříč všemi skupinami pedagogů. Učitelé s délkou praxe 11 -15 let s tímto tvrzením projevili nejvyšší míru souhlasu s průměrem 2,2. Nejzkušenější pedagogové se pak nejvíce přiblížili neutrálnímu hodnocení s průměrem 3,3 a naopak ti služebně nejmladší dosáhli průměru 2,53.

Obecně tedy lze konstatovat, že pedagogové s tvrzením „Romští žáci se nepřipravují do vyučování.“ spíše souhlasí.

7.3 Vyhodnocení praktické části a doporučení pro praxi

Postoje pedagogických pracovníků jsme zhodnotili sémantickým diferencíálem. Pomocí Osgoodova dotazníku jsme provedli šetření napříč školskými zařízeními a snažili jsme se porozumět postojům pedagogických pracovníků k romským dětem. Do předkládaného dotazníku jsme pro lepší srovnání začlenili mimo romské žáky i vietnamské a české žáky.

Vyhodnocením získaných dat jsme zjistili, že postoje všech pedagogických pracovníků jsou nejméně pozitivní právě k romským dětem. Sémantické pole, do kterého byly zaznamenány odpovědi všech pedagogických pracovníků, kteří se zúčastnili našeho výzkumu, nám následně ukázalo vzdálenosti, které mezi sebou jednotlivé pojmy mají. Vzájemně nejvzdálenějšími pojmy byly pojmy typicky romský žák a typicky český žák, stejně vzdáleny si byly pojmy typicky romský žák a typicky vietnamský žák. Naopak nejmenší vzdálenost pak byla naměřena u pojmů typicky český žák a typicky vietnamský žák. V tomto kontextu byly následně pojmy typicky romský, český a vietnamský žák hodnoceny dle školských zařízení a délky praxe v oboru.

V rámci školských zařízení, která byla dotazována, jsou romské děti nejlépe vnímány pedagogy základních a mateřských škol, což by mohlo být pozitivním zjištěním. A to právě z toho důvodu, kdy na pedagogy mateřských a základních škol je kladen počáteční důraz při vzdělávání romských dětí. Pokud budou postoje pedagogů k romským dětem v těchto zařízeních příznivé, dá se předpokládat, že u nich probudí zájem o vzdělání a touhu po lepším životě, která by mohla vést skrze učení. Nejhůře pak hodnotili romské děti vychovatelé domů dětí a mládeže, což klademe za vinu menší zkušenosti u těchto pedagogických pracovníků. Romské děti nejsou navyklé volnočasové aktivity trávit v institucích. Tady vidíme možnosti, kde do budoucna zlepšovat povědomí a návyky romských dětí, co se volného času týká. Cesta by mohla vést právě přes větší osvětu v mateřských a základních školách.

Jako „nejnáročnější“ žáky z pohledu vynaloženého úsilí k jejich vzdělávání romské děti označili pedagogové základních škol praktických, což je logickým vyústěním jejich individuální práce s dětmi, které ať už z důvodů sociálních či intelektových byly zařazeny do těchto základních škol. Tato práce vyžaduje trpělivost, kreativitu a motivaci, čímž v žádném případě neznevažujeme práci pedagogů v ostatních školních institucích. V této části stojí za zmínku i fakt, i když se tato diplomová práce věnuje romským dětem, že vietnamské děti byly v rámci faktoru energie hodnoceny nejvyšším průměrným skóre. Odůvodnění se nabízí zejména díky svědomitosti, píli a odhodlání vietnamských dětí, jejichž rodiče považují vzdělání za velmi důležité.

V další části jsme se pak zamýšleli nad tím, zda délka praxe ovlivňuje postoje pedagogů vůči romským žákům. Velmi příjemným zjištěním byl fakt, že právě nejdéle sloužící pedagogové hodnotili romské děti nejpozitivněji. Nemáme tedy pocit, že by zkušení učitelé ztráceli zájem o práci či dokonce byli vyhořelí, jak se původně nabízelo. Navíc by mohli své zkušenosti a také postoje předávat začínajícím pedagogům, kteří mají nezřídka ve svých zkušenějších kolezích vzor.

V závěrečné části praktické části této diplomové práce jsme hodnotili výroky předkládané pedagogům.

Nejprve jsme se zabývali výrokem: „Romští žáci potřebují odlišné vzdělávací podmínky oproti žákům z majority.“, který nebylo možno zařadit mezi výroky laděné spíše pozitivně ani mezi výroky s negativním podtextem.

Názory pedagogů na tento výrok se různily. Nejvyšší míru souhlasu vyjádřili vychovatelé domů dětí a mládeže a dětských domovů. Spíše souhlasné stanovisko vyjádřili také učitelé základních a mateřských škol. Pedagogové základních škol praktických vyjádřili spíše nesouhlas. V rámci délky praxe s tímto výrokem spíše souhlasili učitelé s délkou praxe 6 – 10 let, 16 – 20. Neutrální stanovisko vyjádřili učitelé s délkou praxe 0 -5 let a spíše nesouhlas pak vyjádřili služebně nejstarší pedagogové s délkou praxe nad 21 let.

V rámci hodnocení pozitivních výroků jsme zjistili, že s nimi vyslovili spíše souhlas učitelé mateřských a základních škol, spíše nesouhlas vychovatelé domů dětí a mládeže, u kterých se jednalo o mírně nadprůměrné hodnocení. Co se délky praxe týká, výsledky ukázaly, že spíše souhlasné stanovisko vyslovili pedagogové s délkou praxe 6 – 10 let, 16 – 20 let a pedagogové s praxí nad 21 let. Bez příklonění se k souhlasnému či nesouhlasnému stanovisku pak byli učitelé s praxí 0 – 5 let a 11 – 15 let.

Spíše souhlasné stanovisko s negativními výroky vůči romským dětem vyjádřili pedagogové domů dětí a mládeže, zbytek pedagogických pracovníků se vyjádřil spíše neutrálně. Co se délky praxe týká, se pak neutrálně vyjádřili učitelé s délkou praxe nad 21 let, ostatní pak se pak vyjádřili mírným souhlasem.

S výrokem: „Romští žáci se nepřipravují do vyučování.“, který jsme se rozhodli vyhodnotit až v samotném závěru této práce, pedagogičtí pracovníci spíše souhlasili.

Závěrem nezbyvá než konstatovat, že romské děti jsou pedagogy vnímány hůře než děti majoritní společnosti. Nicméně jejich postoje nejsou výrazně negativní, v rámci měřených kritérií se pohybovaly v průměrných hodnotách, které se mírně převažovaly do negativního pólu.

V samotném shrnutí našeho šetření nezbyvá než konstatovat, že v rámci celkového vnímání romských dětí, které je negativnější než vnímání dětí z majority, či vietnamských dětí, jsou učitelé ze základních a mateřských škol ve svých postojích k romským dětem vstřícnější. Totéž se potvrdilo i pro pedagogické pracovníky s délkou praxe nad 21 let a praxí od 10 do 15 let. Tato zjištění jsou pro nás o to cennější, že lze očekávat, že se romským dětem v mateřských i základních školách dostává profesionálního přístupu od zkušených učitelů.

ZÁVĚR

Narodit se Romem do dnešní společnosti znamená mít složitější už samotný začátek života. Tato diplomová práce byla zaměřena na pedagogické pracovníky a jejich postoj k romským dětem. Dětství je nejdůležitější kapitolou lidského života, formuje se v něm osobnost, dítě se učí lásku přijímat, ale i dávat a získává sociální dovednosti. A právě učitelé, vychovatelé, asistenti, všichni pedagogičtí pracovníci se na tomto vývoji významně podílejí. Na svou oblíbenou paní učitelku z mateřské školy či první třídy zapomene jen málokdo z nás.

V jednotlivých kapitolách teoretické části této diplomové práce jsme se čtenáři snažili přiblížit romskou kulturu a tradice. Ukázat, že romský národ je nesmírně bohatý svou historií a kulturním dědictvím, které je nutno chránit a předávat dalším generacím. Čtenář si mohl utvářet svůj vlastní názor na „romskou odlišnost“ a pochopit, že odlišné neznamená horší či méněcenné. Důležitým bodem teoretické části byla otázka vzdělání, kdy jsme se jej označili za možné východisko ze sociálního vyloučení. Zdůraznili jsme, že vzdělávání dětí je posláním, které by měli vykonávat pouze ti, kteří jsou schopni u dětí, bez ohledu na barvu pleti, národnost či vyznání, podnítit touhu po vědění a utvářet vlastní individualitu. Závěr teoretické části se zabýval tématem inkluzivního vzdělávání, kde jsme se snažili čtenáři předat ucelený pohled na toto téma.

Cílem praktické části pak bylo zjistit, jaké postoje k romským dětem zaujímají pedagogičtí pracovníci. Byli osloveni učitelé a vychovatelé mateřských škol, základních škol, základních škol s přívlastkem, domů dětí a mládeže a dětských domovů, aby své postoje k romským dětem vyjádřili pomocí sestaveného dotazníku. Metodou výzkumné části pak byl sémantický diferenciál, kdy jsme vymezili tři pojmy: „typicky romský žák“, „typicky český žák“ a „typicky vietnamský žák“. Ze sestaveného sémantického pole všech zúčastněných pedagogických pracovníků jsme zjistili, že nejvzdálenějším pojmem sémantického pole byl pojem typicky romský žák. Mezi posuzovanými pojmy tak romské děti zaujali nejvzdálenější místo. Nicméně dalším výzkumem, kdy jsme pedagogy rozdělili dle typu školského zařízení, ve kterém jsou zaměstnání a dle délky praxe v oboru, jsme zjistili, že nejpozitivnější postoj vůči romským dětem zaujímají pedagogové mateřských a základních škol s nejdelší délkou praxe vykonávanou v oboru učitelství. Toto zjištění považujeme významné, neboť počátky edukace jsou pro každé dítě velmi důležité, a pokud budou pedagogové našim nejmenším přinášet pozitivní pohled na školství, mohlo by v budoucnu více romských dětí dosáhnout vysněného života.

Závěrečná část praktické části pak byla věnována interpretaci výroků o romských dětech. Výroky byly úmyslně sestaveny buď v pozitivním, nebo negativním hledisku, dle kterého jsme pak výroky vyhodnocovali. Z komplexního hlediska lze konstatovat, že učitelé mateřských a základních škol byli vůči romským dětem přívětivější než vychovatelé domů dětí a mládeže.

Výsledky výzkumu ukázaly, že romské děti jsou pedagogy vnímány hůře než děti české a vietnamské. Mezi pedagogy pak romské žáky nejpozitivněji hodnotili učitelé mateřských a základních škol s délkou praxe nad 21 let. Tento fakt by mohl pozitivně ovlivňovat budoucí generace školou povinných dětí, pokud se jim budou věnovat schopní učitelé.

Romské děti jsou vychovávány odlišným způsobem, dle vlastních zásad a zvyklostí. Mají těžší startovní pozici na počátku školní docházky, ať už z důvodu odlišného kulturního pohledu, jazyka či předsudků. Pokud se jim na počátku školní docházky dostane přívětivého přijetí a učitel je bude motivovat ke vzdělání, mohla by to, pro alespoň část z nich, být správná cesta životem.

Dělejme vše pro to, aby všechny děti světa byly vychovávány s láskou a péčí, kterou si zaslouží.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1]BAKOŠOVÁ, Z. *Teórie sociálnej pedagogiky*, Bratislava: Slovenská pedagogická spoločnosť SAV Bratislava, 2011. ISBN 978-80-970675-0-2.
- [2]BALVÍN, J. *Filozofie výchovy a metody výuky romského žaka*, Praha: nakladatelství Radix, 2008. ISBN 978-80-86031-83-5.
- [3]BALVÍN, J. *Pedagogika, andragogika a multikulturalita*, Praha: Hnutí R, nakladatelství s mezinárodní vědeckou radou, 2012. ISBN 978-80-86798-07-3.
- [4]BALVÍN, J. *Filozofie výchovy a metody výuky romského žaka*, Praha: Radix, 2008. ISBN 978-80-86031-83-5.
- [5]BARTOŇOVÁ, M., *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*, Brno: MSD, spol. s r.o., 2005. ISBN 80-86633-37-3.
- [6]BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma*, Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80*210-8140-6.
- [7]BRADOVÁ, J., POLÁČKOVÁ, L. *Romské tradice a zvyky*, pracovní materiály Krajského úřadu Zlínského kraje.
- [8]COHN, W. *Cikáni*, Praha: Sociologické nakladatelství Slon, 2009. ISBN 978-80-7419-008-7.
- [9]ČESKO. *Zákon č. 561 ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*, citace 2. 2. 2018.
- [10]DAVIDOVÁ, E. *Romano drom Cesty Romů 1945-1190: změny postavení a způsobu života Romů v Čechách, na Moravě a na Slovensku*, Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004. ISBN 80-244-0524-5.
- [11]FÓNADOVÁ, L. *Nenechali se vyloučit, Sociální vzestupy Romů v české společnosti*, Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-6574-1.
- [12]GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- [13]HIRTL, T., JAKOUBEK M. *Romové v osidlech sociálního vyloučení*, Plzeň: Aleš Čeněk, 2006. ISBN 80-86898-76-8.
- [14]HLADÍK, J. *Multikulturní výchova (Socializace a integrace menšin)*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2006. ISBN 80-7318-424-9.

- [15] HLADÍK, J. *Multikulturní kompetence studentů pomáhajících profesí*, Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2014. ISBN 978-80-7454-426-2.
- [16] CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*: Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [17] JAKOUBEK, M. *Cikáni a etnicita*, Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-105-5.
- [18] JAKOUBEK M., BUDILOVÁ, L. *Cikánské skupiny a jejich sociální organizace*, Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2009. ISBN 978-80-7325-178-9.
- [19] JANDOUREK, J. *Sociologický slovník*, Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-269.
- [20] KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*, Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.
- [21] MAREŠ, Petr. *Sociologie nerovnosti a chudoby*, Praha: Sociologické nakladatelství, 1999. ISBN 80-85850-61-3.
- [22] MAPES-NIEDIEK, N. *Chudáci Romové, zlí Cikáni*, Brno: Host, 2013. ISBN 978-80-7294-869-7.
- [23] MÜLLER, O. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*, Olomouc: Univerzita Palackého Olomouc, 2004. ISBN 80-244-0231-9.
- [24] NEČAS, C. *Romové v České republice včera a dnes*, Olomouc: Univerzita Palackého Olomouc, 2002, ISBN 80-244-0497-4.
- [25] PACHOLÍK, V., LIPNICKÁ, M., MACHŮ, E., LEIX, A., NEDĚLOVÁ, M. *Specifika edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřských školách*, Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2015. ISBN 978-80-7454-566-5.
- [26] PROKEŠOVÁ, M. *Romové, otázky a hledání odpovědí*, Ostrava: Repronis Ostrava, 2010. ISBN 978-80-7329-249-2.
- [27] PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova, Příručka (nejen) pro učitele. 2. aktualizované a rozšířené vydání*. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-502-2.
- [28] SAMKOVÁ, K., A. *Romská otázka, Psychologické důvody sociálního vyloučení Romů*, Praha: Vydavatelství Blinkr, 2011. ISBN 978-80-87579-03-9.
- [29] ŠEVČÍKOVÁ, V. *Sociokulturní a hudebně výchovná specifika romské minority v kontextu doby*. Ostrava, 2003. ISBN 80-7042-282-3.
- [30] ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdělávání Romů*, Praha: Nakladatelství Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1524-0.

- [31]ŠTÁBLOVÁ, B. *Inkluze ve vzdělání z pohledu pedagogů základních škol*. Zlín: univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2016.
- [32]URBAN, David. *Sociální práce s romskými rodinami*, Praha: NLN, s.r.o. Nakladatelství Lidové noviny, 2015. ISBN 978-80-7422-457-7.
- [33]VAŠEK, Š, *Základy speciálnej pedagogiky*, Praha: Vysoká škola Jana Amose Komenského. ISBN 80-86723-13-5.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

pozn. poznámka

např. například

aj. a jiné

tzn. to znamená

SEZNAM OBRÁZKŮ

Graf č. 1 Grafické vyjádření počtu školských institucí zahrnutých do výzkumu.....	50
Graf č. 2 Faktor hodnocení všech pedagogů.....	52
Graf č. 4 Faktor energie všech respondentů	54
Graf č. 5 Sémantické pole všech pedagogických pracovníků	55
Graf č. 6 Faktor hodnocení dle typu školských zařízení.....	56
Graf č. 7 Faktor energie dle typu školských zařízení	57
Graf č. 8 Faktor hodnocení dle délky praxe.....	59
Graf č. 9 Faktor energie dle délky praxe	61
Graf č. 10 Výrok č. 1 dle typu školského zařízení.....	63
Graf č. 11 Grafické znázornění pozitivního hlediska dle typu školského zařízení.....	65
Graf č. 12 Grafické znázornění negativního hlediska dle typu školského zařízení	66
Graf č. 13 Výrok č. 1 dle délky praxe.....	68
Graf č. 14 Grafické znázornění pozitivního hlediska dle délky praxe.....	69
Graf č. 15 Grafické znázornění negativního hlediska dle délky praxe.....	70
Graf č. 16 Grafické znázornění dle školského zařízení	71
Graf č. 17 Grafické znázornění dle délky praxe	72

SEZNAM TABULEK

Tab. č. 1 Faktor hodnocení všech pedagogů.....	52
Tab. č. 2 Faktor energie všech pedagogů.....	53
Tab. č. 3 Faktor hodnocení a faktor energie všech pedagogických pracovníků.....	55
Tab. č. 4 Průměrné hodnoty a směrodatná odchylka dle typu školského zařízení	63
Tab. č. 5 Data pozitivního hlediska dle typu školského zařízení.....	64
Tab. č. 6 Data negativního hlediska dle typu školského zařízení	66
Tab. č. 7 Průměrné hodnoty a směrodatná odchylka dle délky praxe	67
Tab. č. 8 Data pozitivního hlediska dle délky praxe.....	68
Tab. č. 9 Data negativního hlediska dle délky praxe	69
Tab. č. 10 Data dle typu školského zařízení	71
Tab. č. 11 Data dle délky praxe	72

SEZNAM PŘÍLOH

P I:- Dotazník

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Dobrý den,

dovoluji si Vás požádat o vyplnění anonymního dotazníku, jehož data poslouží jako podklad pro diplomovou práci na téma „**Postoj pedagogických pracovníků k dětem z romského etnika**“. Dotazník je členěn do tří částí, kdy každá poskytne individuální výpovědní hodnotu. Cílem diplomového projektu je zjistit, zda se postoje k romským dětem u pedagogických pracovníků jednotlivých školských zařízení liší a případně, zda je možno popsat za jakých okolností. Vyplněním dotazníku můžete přispět k vytvoření lepších podmínek ve školských zařízeních jak pro samotné děti, tak i pro vás, pedagogické pracovníky.

Mnohokrát Vám děkuji za Váš čas a ochotu,

Šárka Trnková

1) Jste:

- muž
- žena

2) Máte děti:

- ano
- ne

3) Jste pedagogickým pracovníkem v:

- mateřské škole
- základní škole
- základní škole se speciálním výukovým programem
- domě dětí a mládeže
- dětském domově
- střední škole
- středním odborném učilišti

4) Máte zkušenosti se vzděláváním romských žáků:

- ano
- ne

5) Pedagogickou činnost vykonáváte:

- 0 – 5 let
- 6 let – 10 let
- 11 let - 15 let
- 16 let – 20 let
- 21 let a více

6) Kolik času denně strávíte s romskými dětmi:

- 0 až 2 hodiny
- 3 až 4 hodiny
- 5 až 6 hodin
- 7 až 8 hodin
- 9 a více hodin

7) Kolik romských dětí je zařazeno ve Vaší třídě/skupině:

- 1 až 2 děti
- 3 až 5 dětí
- 5 dětí a více

8) Jste v kontaktu s romskými rodiči svých žáků:

- často
- občas
- zřídka
- nikdy

9) Co si představujete pod pojmem „typický romský žák“?

dobrý

1 2 3 4 5 6

špatný

7

náročný

1 2 3 4 5 6

nenáročný

7

nepříjemný

1 2 3 4 5 6

příjemný

7

světlý

1 2 3 4 5 6

tmavý

7

přísný

1 2 3 4 5 6

mírný

7

snadný

1 2 3 4 5 6

obtížný

7

ošklivý

1 2 3 4 5 6

krásný

7

problémový
mový

1 2 3 4 5 6

bezproblé-

7

sladký

1 2 3 4 5 6

kyselý

7

těžký

1 2 3 4 5 6

lehký

7

10) Co si představujete pod pojmem „typický vietnamský žák“?

dobrý

1 2 3 4 5 6

špatný

7

náročný

1 2 3 4 5 6

nenáročný

7

nepříjemný

1 2 3 4 5 6

příjemný

7

světlý

1 2 3 4 5 6

tmavý

7

přísný

1 2 3 4 5 6

mírný

7

snadný

1 2 3 4 5 6

obtížný

7

ošklivý

1 2 3 4 5 6

krásný

7

problémový
mový

1 2 3 4 5 6

bezproblé-

7

sladký

1 2 3 4 5 6

kyselý

7

těžký

1 2 3 4 5 6

lehký

7

11) Co si představujete pod pojmem „typický český žák“?

dobrý

1

2

3

4

5

6

7

špatný

náročný

1

2

3

4

5

6

7

nenáročný

nepříjemný

1

2

3

4

5

6

7

příjemný

světlý

1

2

3

4

5

6

7

tmavý

přísný

1

2

3

4

5

6

7

mírný

snadný

1

2

3

4

5

6

7

obtížný

ošklivý

1

2

3

4

5

6

7

krásný

problémový

1

2

3

4

5

6

7

mový

bezproblé-

sladký

1

2

3

4

5

6

7

kyselý

těžký

1

2

3

4

5

6

7

lehký

V tabulce vepište do příslušného políčka ke každému z uvedených výroků číslo označující Váš souhlas na stupnici:

souhlasím 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 - 7 nesouhlasím

1.	Romští žáci potřebují odlišné vzdělávací podmínky oproti žákům z majority.	
2.	Vzděláváním romských žáků jsem porozuměl/la jejich mentalitě.	
3.	Romští žáci jsou nepřizpůsobiví.	
4.	Romští žáci nejsou schopni samostatně pracovat.	
5.	Romští žáci jsou podceňováni.	
6.	Vzdělávání Romů mě vysiluje více než vzdělávání ostatních žáků.	
7.	Romští žáci mají nedostatečné hygienické návyky.	
8.	Romští žáci se nepřipravují do vyučování.	
9.	Romská kultura a tradice by se měly více podporovat.	
10.	Práce s romskými žáky je náročnější než práce s žáky z majoritní společnosti.	
11.	Kvalitní práce s romskými žáky může přinést užitek celé společnosti.	
12.	Práce s romskými žáky má smysl.	
13.	Romští žáci jsou méně inteligentní než žáci z majoritní společnosti.	
14.	Romští žáci ve mně mají důvěru.	
15.	Práce s romskými žáky mi přináší uspokojení.	
16.	Romští žáci mě považují za autoritu.	
17.	Romští žáci mě považují za kamaráda.	
18.	U romských žáků dovedu vzbudit zájem a ochotu k práci.	