

Technická univerzita v Liberci

FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra: Pedagogiky a psychologie
Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

DOMÁCÍ PŘÍPRAVA ROMSKÝCH ŽÁKŮ ON HOME EDUCATION OF GIPSY CHILDREN

Diplomová práce: 10-FP-KPV-0014

Autor:
Lenka Křelinová (Dudková)

Podpis:

Vedoucí práce: PhDr. Magda Nišpanská, Ph.D..

Konzultant: doc. Paeddr. Petr Urbánek, Dr.

Počet:

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
106	19	0	0	50	2

V Liberci dne: 27. 06. 2012

Čestné prohlášení

Název práce: Domácí příprava romských žáků

Jméno a příjmení autora: Lenka Křelinová

Osobní číslo: P07001047

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má diplomová práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

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

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

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložila elektronickou verzi mé diplomové práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě a uvedla jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne: 27. 06. 2012

Lenka Křelinová

Poděkování

Touto cestou bych chtěla poděkovat za cenné rady, podnětné připomínky a konstruktivní vedení mé diplomové práce PhDr. Magdě Nišpenské, Ph.D.

Dále bych chtěla poděkovat všem za projevenou ochotu a spolupráci, především Jirkovi Duďovi, moji babičce, ředitelům základních, praktických a speciálních škol, učitelům základních, praktických a speciálních škol, taktéž romským rodinám, bez kterých by byla realizace mého výzkumu značně komplikovanější.

Zvláštní poděkování PhDr. Simoně Kirykové, Ph.D, která mě inspirovala.

V neposlední řadě děkuji rovněž své rodině a přátelům za podporu během studia.

Domácí příprava romských žáků

Anotace:

Diplomová práce se zabývá zejména zjištěním stavu domácí přípravy romských žáků. Na základě zjištěných souvislostí diskutujeme možných řešení pro zlepšení spolupráce romské rodiny a školy. Jde o vytvoření konkrétních zamyšlení a doporučení pro efektivní komunikaci učitele s rodiči romského žáka. Domníváme se, že pokud učitel chce motivovat rodiče ke spolupráci na domácí přípravě, měl by porozumět dítěti a jeho životu v přirozených strukturách jeho prostředí a seznámit se tedy s nadřazeností kolektivních hodnot a výchovně vzdělávacím procesem panujícím v tomto prostředí, stejně jako s osobností Romů.“

V teoretické části se věnujeme objasnění základních pojmů jako jsou rodina, škola, romská menšina, spolupráce, komunikace a nahlížíme na ně z hledisek dle různých autorů.

Empirická část obsahuje výzkum, který je proveden na základě dotazníků a strukturovaných rozhovorů s rodiči a učiteli s cílem kvalitativně i kvantitativně analyzovat problematiku domácí přípravy romských žáků. Opíráme se i o případovou studii, která je v práci analyzována. Výsledky jsou prezentovány a diskutovány s ohledem na vlastní praxi a odbornou literaturu.

Klíčová slova:

domácí příprava romských žáků, historie Romů, výchovně - vzdělávací proces, spolupráce, romské dítě, život v přirozených strukturách Romů, osobnost Romů, kolektivní hodnoty Romů, menšina, komunikace

On home education of Gipsy Children

Annotation:

This diploma thesis is based primarily on determining the state of home education of Gipsy children. Based on determined correlations we discuss the potential solutions to improve the cooperation between school and Roma families. The idea is to develop concrete ideas and recommendations for an effective communication of the teacher with the parents of a Roma pupil. In our opinion, if the teacher wants to motivate the parents to cooperate in the home education, he should understand the child and his life in the natural structures of its background and therefore he should be familiarized with the superiority of collective values and the educational process in this background, as well as with the personality of the Roma.

In the theoretical part, we focus on the explanation of basic concepts such as family, school, Roma minority, cooperation and communication, and consider them from the perspective of various authors.

The empirical part contains an investigation based on questionnaires and structured interviews with parents and teachers with the aim of performing a qualitative and a quantitative analysis of the issue of home education of Gipsy Children. We rely on a case study which is being analyzed in the thesis. The results are presented and discussed with regard to our own practice and specialized literature.

Keywords:

home education of Gipsy Children, Roma history, educational process, collaboration, Roma pupil, life in natural structures of the Roma, the personality of the Roma, collective values of the Roma, minority, communication

Häusliche Unterrichtsvorbereitung bei Roma-Schülern

Annotation:

Diese Diplomarbeit basiert vor allem auf der Ermittlung der Umstände von häuslicher Unterrichtsvorbereitung bei Roma-Kindern. Aufgrund der ermittelten Zusammenhänge behandeln wir mögliche Lösungen, welche zur Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen der Schule und der Roma-Familie führen. Es geht darum, konkrete Gedanken und Empfehlungen für eine effektive Kommunikation zwischen dem Lehrer und den Eltern eines Roma-Schülers zu entwickeln. Um die Eltern zur Zusammenarbeit bei der häuslichen Unterrichtsvorbereitung zu motivieren, sollte der Lehrer unserer Meinung nach das Kind und dessen Leben in den natürlichen Strukturen seines Umfelds kennen und sich dementsprechend sowohl mit der Überordnung der kollektiven Werte und dem Bildungs- und Erziehungsprozess in diesem Umfeld, als auch mit der Persönlichkeit der Roma vertraut machen.

Im theoretischen Teil konzentrieren wir uns auf die Erklärung der Grundbegriffe wie Familie, Schule, Roma-Minderheit, Zusammenarbeit und Kommunikation und betrachten sie aus Sicht verschiedener Autoren.

Der empirische Teil beinhaltet eine anhand von Fragebögen und strukturierten Gesprächen mit den Eltern und Lehrern durchgeführte Untersuchung mit dem Ziel, die Problematik der häuslichen Unterrichtsvorbereitung bei Roma-Schülern einer qualitativen und quantitativen Analyse zu unterwerfen. Wir stützen uns auch auf eine Fallstudie, die in der Arbeit analysiert wird. Die Ergebnisse werden mit Rücksicht auf unsere eigene Praxis und auf Fachliteratur präsentiert und behandelt.

Schlüsselwörter:

häusliche Unterrichtsvorbereitung bei Roma-Schülern, Roma-Geschichte, Bildungs- und Erziehungsprozess, Zusammenarbeit, Roma-Kind, Leben in natürlichen Strukturen der Roma, Persönlichkeit der Roma, kollektive Werte der Roma, Minderheit, Kommunikation

Obsah

1 Úvod	10
2 Teoretická část.....	12
2.1 Historické souvislosti.....	12
2.2 Vymezení klíčových pojmů.....	16
2.2.1 Multikulturní společnosti.....	16
2.2.2 Národ.....	16
2.2.3 Majorita.....	17
2.2.4 Minorita.....	17
2.2.5 Národnostní menšina.....	18
2.2.6 Etnická skupina či rasová skupina.....	18
2.2.7 Rom.....	19
2.2.8 Socializace.....	19
2.2.9 Segregace.....	19
2.2.10 Separace.....	20
2.2.11 Akulturace.....	20
2.2.12 Integrace.....	20
2.2.13 Inkluze.....	20
2.2.14 Sociálně znevýhodněné dítě.....	21
2.2.15 Pseudooligofrenie.....	21
2.2.16 Dotazník.....	22
2.2.17 Rozhovor.....	22
2.3 Specifika romského žáka.....	23
2.3.1 Romská kultura.....	23
2.3.2 Sociální dědičnost.....	23
2.3.3 Rodina.....	24
2.3.4 Romská rodina.....	24
2.3.5 Romský jazyk a komunikace.....	26
2.3.6 Romská slovesná tvorba	26
2.3.7 Galerie romských osobnosti.....	27
2.4 Současná vzdělávací politika Romů – RVP ZV.....	29
2.4.1 Předškolní vzdělávání.....	29
2.4.2 Základní vzdělávání Romů.....	30
2.4.2.1 Počátky vzdělávání zakotvené v zákonech.....	31
2.4.2.2 Důležitost vzdělání pro Romy.....	31
2.4.2.3 Umístování žáků do praktických základních škol.....	32
2.4.2.4 Vyučovací metody.....	32
2.4.2.5 Školní připravenost.....	34
2.4.2.6 Příčiny školní neúspěšnosti.....	36
2.4.3 Domácí příprava, aktivita romských žáků.....	39
2.4.3.1 Domácí aktivita:.....	39
2.4.3.2 Cíle domácí přípravy, aktivity.....	40
2.4.3.3 Formy domácí přípravy, aktivity.....	40
2.4.3.4 Pravidla pro zadávání domácích aktivit.....	41
2.4.4 Motivace ke vzdělávání romského žáka.....	41
2.4.5 Volnočasové aktivity romského žáka.....	42
2.4.6 Přístup školy k romskému žákovi.....	43
2.4.7 Východiska ve výuce romského žáka.....	44
2.4.8 Přístupy ke vzdělávání romských žáků v zahraničí.....	47

2.5 Společné vzdělávání všech dětí neboli inkluze.....	49
2.5.1 Všechny děti mají právo na kvalitní vzdělání.....	51
2.5.2 Výhody a možné problémy.....	51
2.5.3 Segregace ve školním prostředí.....	52
2.5.4 Romský asistent.....	53
3 Empirická část.....	54
3.1 Cíl.....	54
3.2 Formulace hypotéz.....	54
3.3 Výzkumný soubor.....	54
3.4 Použité metody a techniky výzkumu.....	55
3.5 Interpretace výsledků.....	55
3.5.1 Zpracování a interpretace výsledků výzkumu dotazníku.....	55
3.5.1.1 Dotazník pro učitele.....	57
3.5.1.2 Dotazník pro rodiče.....	70
3.5.2 Zpracování a interpretace výsledků výzkumu řízeného rozhovoru.....	80
3.5.2.1 Učitelé a romská asistentka.....	80
3.5.2.2 Rodiče.....	81
3.6 Ověření hypotéz.....	84
3.7 Praktická doporučení na základě získaných informací.....	85
3.7.1 Pro učitele a vedení na základních školách, školách praktických základních.....	85
3.7.2 Pro rodiče romských žáků.....	86
3.7.3 : Podněty pro politický dialog a doporučení pro možné změny na úrovni ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy:.....	87
3.8 Sledování konkrétního případu.....	88
3.8.1 Kazuistika.....	88
3.8.2 Popis práce s romským žákem Petrem a spolupráce s jeho rodinou.....	90
3.9 Diskuse.....	93
3.10 Závěr.....	95
4 Seznam.....	97
4.1 Seznam použitých zdrojů.....	97
4.2 Seznam grafů.....	101
4.3 Seznam příloh.....	102
4.4 Příloha č. 1: Dotazník pro učitele.....	103
4.5 Přílohy č. 2: Dotazník pro rodiče.....	105

1 Úvod

Ve své diplomové práci se věnuji tématu domácí příprava romských žáků, konkrétně pak vlivu rodiny a školního prostředí na ni. Dále zde je uvedena historie romské menšiny, její začlenění do společnosti, vypořádání se se školní docházkou, vlivy na jejich přístup ke vzdělávání či motivaci. Pro učitele, který vyučuje romské žáky, je nezbytné hlubší porozumění v komplexních souvislostech a vnitřní zájem o romskou kulturu a identitu. Jde o otázky prolínání se odlišných kultur, přijetí majoritou a všeobecnou motivací ke vzdělávání a způsobu života. Rovněž toto téma má v práci své místo. Této problematice se věnuje jak teoretická tak praktická část závěrečné práce.

Tématu vzdělávání romské menšiny se věnuji již šest let, což je délka mé pedagogické praxe. Začínala jsem jako vychovatelka a učitelka anglického jazyka na malotřídní škole, kde bylo 8 romských dětí a 6 neromských. Do družiny mi chodily 4 romské děti, které mi poskytly porovnání mezi povinnou školní docházkou a volnočasovými aktivitami.

Poté jsem dostala nabídku na místo třídní učitelky žáků třetího ročníku základní školy. K mému překvapení tento ročník nenavštěvoval ani jeden romský žák. To se však změnilo ve čtvrtém ročníku, do kterého přibyli dva romští žáci a v pátém další dva. Ve své praktické části uvádím konkrétní příklad práce s romským žákem.

V naší společnosti je všeobecně známý negativní přístup romských rodin ke vzdělání sebe sama i svých dětí. Velmi podobný obrázek na Romy má i moje okolí. Dalo by se říci, že to byl také jeden z podnětů, proč jsem si zvolila téma Domácí příprava romských žáků. Nelíbí se mi jejich záporný a většinou nepodložený názor. Myslím si, že je to právě na nás a rodičích, abychom společně pozitivně působili nejen na dětskou osobnost, ale i na jejich okolí, ve kterém Romové žijí.

První část je zaměřena na uvedení do problematiky romské menšiny jako etnika, tradic, jazyka, životních hodnot, jeho specifik a odlišností, vztahu k rodině, ke spolupráci a komunikaci mezi jím a školou, vzdělávací politikou, výchovně-vzdělávacím procesem a multikulturní výchovou na osobnost Romů. Objasňuji zde několik termínů, které se dnes velmi spojují s romským žákem či romskou skupinou. Velmi diskutované je téma integrace, kterého se jen lehce dotýkám.

Druhá část je zaměřena na praktickou stránku. Hlavním pilířem je zde vyhodnocení mého kvalitativního a kvantitativního výzkumu, řízeného rozhovoru, kazuistiky a osobních zkušeností nejen s romským žákem, ale i romskými skupinami. Průzkum jsem prováděla formou dotazníku s uzavřenými i otevřenými otázkami. Osobně jsem doručovala a s romskými rodiči i vyplňovala tyto dotazníky a prováděla s nimi dialog formou volného rozhovoru.

Diplomovou práci jsem vypracovala tak, aby se prolнула teoretická část s empirickým výzkumem a jeho výsledky. Jelikož se romské problematice věnuji dlouhodobě, a to jak po stránce teoretické, tak také vnáším do této práce mnoho svých vlastních zkušeností a poznatků. Využila jsem i mnoho informací z praxe, neboť jsem měla možnost navštívit romské rodiny u nich doma, účastnit se romské svatby i pohřbu, vyučovat jejich děti, strávit s nimi volný čas.

Mým hlavním zájmem bylo poukázat na názory majoritní společnosti, že domácí příprava romských žáků je nízká, respektive nulová a tyto názory zpochybnit či uvést je do komplexnějších souvislostí. Cílem bylo analyzovat základní problém domácí přípravy romských žáků, hlouběji proniknout do současné vzdělávací politiky, porozumět hloubce duše romského žáka prostřednictvím studia trans-generačních vzorců a historie Romů. Přála bych si, aby má diplomová práce posloužila nejenom mně jako pedagogovi, ale i jako rodiči, jehož dítě má romského spolužáka.

Všeobecně mým původním záměrem je posílit v potenciálním čtenáři věcné pochopení současných romských žáků, a to na pozadí širších souvislostí.

V závěru práce shrnuji veškeré své poznatky z teoretických zdrojů a v mém průzkumu hodnotím, zda jsou ve vzájemném souladu a případně popíši rozdíly mezi nimi.

2 Teoretická část

Teoretická část mé diplomové práce je po obsahové stránce zaměřena systematicky tak, aby umožnila co největší náhled do problematiky domácí přípravy romských žáků.

Aby bylo možné pochopit zákonitosti, které se podílejí na domácí přípravě romských žáků, je nutné nejprve se soustředit na romskou menšinu jako celek, a to nejen ve shodě historické, ale také současné. Pojmenovat specifické odlišnosti romského etnika, jeho kultury a vztah k výchovně-vzdělávacímu procesu nejen ve školním prostředí, ale také v rodinném či rodovém prostředí.

2.1 Historické souvislosti

V této souvislosti jsem četla internetový článek Romové na území České Republiky (Romské rádio 2002, článek 18785), kde uvádějí, že absence vlastní psané historie Romů nutí české i zahraniční romisty obracet se k dostupným historickým pramenům, k dobovým kronikářům a pátrat tak po jednotlivých poznámkách, které nám zanechali. Lze proto usoudit, že ne vždy se jedná o úplné, natož objektivní a nezaujaté zprávy.

Je velmi pravděpodobné, že k nám tehdejší „Cikáni“ přišli z Indie. Cestou museli překonat spoustu překážek, jelikož jejich cesta vedla přes Himaláje do Evropy. Dle názoru lingvistů a historiků Romové postupovali z Indie v závislosti na geografických podmínkách přes Mezopotámii na Blízký východ, do asijské části Turecka, kde se velká část Romů zastavila a setrvala asi tři století (12.- 15.století). Tato doba jim pomohla v první orientaci v nové kultuře a ulehčila pozdější postup Evropou. V souvislosti s mongolskou a tureckou expanzí pokračovali přes Malou Asii a Balkán, nějakou dobu asi pobýli v Řecku, o čemž svědčí četná řecká slova v romštině, a dále postupovali údolím Dunaje do střední Evropy. Jiná větev přešla Arménii, Kavkaz, později Rusko a dosáhla až Skandinávie. V 15. století byli již Romové rozptýleni po celé Evropě, Anglii a Skotsko z toho nevyjímaje. (Historie Romů na území České republiky, 2012)

V této souvislosti se mluví o tzv. Generačním rozptylu. Jelikož uměli převážně jedno řemeslo a měli spoustu potomků, za pár let už tam pro všechny nebyla práce, a tak se rozptýlili po celé Evropě. Na území střední a západní Evropy se objevili Romové pravděpodobně již ve 13. – 14. století, nejstarší nezpochybnitelné zmínky jsou však až z 15. století. Ze začátku byli v českých zemích přijímáni pohostinně. Byli výbornými

vypravěči a šikovnými kováři. Jelikož se ale chování „Cikánů“ neslučovalo s chováním, které se očekávalo od poutníků a křesťanů, církve na to začala v 15. století poukazovat a v roce 1427 je exkomunikovala z církve. Nařknuti byli i z různých požárů a ze špionáže. Následně mohli být i zavražděni. Stali se psanci. (Kotlár 2011, přednáška Romský žák v současné škole)

Některé rodiny měli štěstí. Byli to rodiny s šikovnými kováři a hudebníky, kterým na svém panství dávali feudálové výjimku z pobytu.

V 18. století se císařovna Marie Terezie snažila změnit celonárodní postoj vůči „Cikánům“. Probíhala asimilace. Zakázala kočování. Každá rodina dostala kousek pole a chatrč. Děti musely řádně chodit do školy. Nebyli nazýváni Cikány ale „novosedláci“ či „novomaďaři“. Asimilace se týkala i převýchovy romských dětí mezi sedmým a dvanáctým rokem věku v neromských rodinách. Náboženství bylo pro ně povinné.

I za vlády Josefa však docházelo k bezdůvodnému osočování a napadání Romů. Smutným příkladem může být např. neblaze proslavený Hontianský proces z roku 1782, kdy bylo za vraždy a lidožroutství popraveno čtyřicet Romů. Pozdější vyšetřování prokázalo, že z údajně zavražděných nikdo nechybí a přiznání bylo na Romech vynuceno mučením.

Přístup Marie Terezie a Josefa II. bezpochyby znamenal historický zlom, neboť po dlouhých staletích se s Romy poprvé počítalo jako se skutečnými obyvateli daných území.

Před i po první světové válce byla zakázaná potulka. Stále byla většina dospělých Romů negramotných. Přestože Romové byli národnostní menšinou, dostávali jejich děti od čtrnácti let „cikánskou legitimaci“, kterou se musely prokazovat. (Romské rádio, 2002, článek 18785)

Velmi mě zaujalo chování Užhorodských Romů, kteří si postavili svoji vlastní školu, na kterou jim přispěl i tehdejší prezident T. G. Masaryk. Měli k dispozici učitele, který sám byl Romem a lékařem, který je naučil základním hygienickým návykům. Vyučování bylo prokládáno vyprávěním a ručními pracemi. Chlapci většinou modelovali z hlíny a děvčata se učila šít a vyšívát. Chlapci měli povinnou hru na housle. Po půl hodině vyučování byla zařazena přestávka. (Šotolová, 2001, s.60)

Za nejhorší období v dějinách Romů pokládám 2. světovou válku. Podle evidenčních soupisů, které násilné usazení provázely, se na území protektorátu nacházelo zhruba sedm tisíc Romů. Mezi dubnem 1942 a únorem 1944 bylo vypraveno čtrnáct transportů tzv. "asociálů", mezi něž Romové na základě taxativního vymezení patřili. Bylo vytvořeno několik táborů, kde spousta romských rodin strávilo poslední chvíle svého života. Tzv. Cikánský tábor v Birkenau se podle odhadů z dochovaných pramenů stal poslední stanicí asi 6500 - 7000 českých Romů. Hrůzy holocaustu přežilo necelých šest set. (Romské rádio 2002, článek 18785)

Po 2. světové válce se na naše území stěhují Romové ze Slovenska, z balkánských zemí přes Maďarsko a Slovensko i nepočtená skupina kočovných Romů. Dále jsou zde zastoupeni Olašští Romové a několik rodin Sintů z Německa. Toto dělení zároveň odpovídá jak rozdílům v dialektech těchto podskupin, tak ve způsobu života. A zde si kladu otázku: „*Jakou historii máme učit tyto děti?*“ A hlavně: „*Známe mi učitelé jejich historii, která je bezpochyby ovlivnila, která se jim zaryla do jejich genofondu?*“

Po roce 1945 se rapidně navýšil počet Romů na území Čech a Moravy, neboť práce schopní muži odcházeli do pohraničních měst a severních Čech, které dobře placení náboráři líčili jako "zemi zaslíbenou". Řada Romů však v této době žila "polokočovným" životem: své rodiny zanechávala na Slovensku, dojížděla za prací, ale domů se vracela, kdykoli to bylo možné. Mnozí Romové se přitom vraceli domů s prvními úsporami. Začali si budovat své nové domovy v osadách bez elektřiny a pitné vody, v osadách, jež postrádaly hygienické zázemí, a které byly navíc určeny k demolicí. (Kotlár 2011, přednáška Romský žák v současné škole)

Nadále Romové zůstávali trnem v oku. Opět probíhalo násilné usazování a přizpůsobení se národu českému a moravskému. Komunistickému režimu se podařilo Romy přivést do skutečně bezzákonné situace: původní hodnoty a normy byly postupně ničeny, aniž by byly přirozeně nahrazeny jinými. (Romské rádio 2002, článek 18785). To může být příčinou, proč řada Romů dnes proto postrádá vědomí sounáležitosti, vědomí společného původu, společných dějin. Společným nositelem jejich identity je pak v neposlední řadě pocit bezpráví, kterého se na nich majoritní společnost dosud dopouštěla.

V 80. letech probíhala kulturní integrace „Cikánů“. K Romům se i nadále přistupovalo jako k sociálně zaostalé skupině obyvatel, kterou je třeba co nejvíce změnit. Sku-

tečné problémy Romů se však zastíraly plošně vyplácenými podporami, které Romy paralyzovaly a v mnohém je naučily spoléhat se až příliš na stát. V těchto letech romská populace nadále segreguje. Romové jsou hromadně stěhováni do určitých oblastí bez ohledu na rozdíly mezi rodinami, bez ohledu na jejich zvyky a neposledně pak proti jejich vlastní vůli (např. často uváděné sídliště Chánov, kam byli sestěhováni Romové s poddolovaného Mostu). (Romské rádio, 2002, článek 18785)

Po roce 1989 se pád totalitních režimů v západních zemích projevil především zvýšenou imigrací, která vedla k tomu, že otázka postavení Romů se stala otázkou celoevropskou. Romové zakládají politické strany a hnutí. V prvních polistopadových volbách se pak zástupci Romské občanské iniciativy na kandidátkách OF dostávají do Parlamentu. S postupným rozvojem občanské společnosti ministerstvo vnitra záhy registruje desítky romských občanských sdružení, které svoji práci zaměřují především na vzdělání a rozvoj kultury a začínají vycházet první romská periodika. Bohužel, většině Romů se nejvíce dotkl zákon č. 40/1993 Sb. o nabývání a pozbývání státního občanství, který vstoupil v platnost ke dni rozpadu federace. Z většiny Romů na území ČR se tak ze dne na den stávají cizinci, a to v zemi, kde se narodili, vyrostli, vychovali své děti či vnuky. Na rozdíl od ostatních však většina Romů nebyla s to splnit podmínky zákona a provést včas volbu občanství. Občanství ČR se tak k dnešnímu dni nepodařilo nabýt tisícům dospělých Romů, jejich rodinným příslušníkům a stovkám romských dětí v zařízeních náhradní rodinné péče. (Romské rádio, 2002, článek 18785)

Romskou populaci také citelně zasáhla privatizace průmyslu. Romy, kteří byli ve většině případů nekvalifikovaní, propouštěly podniky jako první. Přestože diskriminace v zaměstnání oficiálně neexistuje, vedou postoje zaměstnavatelů v řadě regionů k nezaměstnanosti přes 70% Romů. (Kotlár 2011, přednáška Romský žák v současné škole)

Roku 1991 bylo v Brně zřízeno Muzeum romské kultury, které bylo založeno Společností odborníků a přáteli Muzea romské kultury. Ti jej založili za účelem podpory národnostního uvědomění Romů a také jako místo, kde se majorita může seznámit s historií, kulturou a životem Romů. (O muzeu, 2012)

2.2 Vymezení klíčových pojmů

Prostřednictvím této kapitoly uvádíme čtenáře do složité problematiky romské menšiny. Pro tento záměr jsme si zvolili několik odborných termínů, jež jsou v textu obsaženy a s nimiž také úzce souvisí. Jejich vysvětlení napomůže ke snadnějšímu pochopení předkládané problematiky. Věříme, že bez jejich jasného a srozumitelného vysvětlení by bylo pochopení celého obsahu této práce značně ztíženo.

2.2.1 Multikulturní společnosti

Multikulturní společnost je taková společnost, která funguje na principu vzájemného respektu k odlišnostem mezi jejími členy. Lidé různých kultur, etnik a národností jsou schopni žít v tomto přátelském prostředí společného soužití, jež přispívá k obohacení celé společnosti. (Šišková, 1998) Jedná se tedy o takovou společnost, kde již není místo pro rasismus, xenofobii, diskriminaci aj., ale naopak základní stavební jednotkou mezilidských vztahů se stávají spravedlnost, rovnost a spolupráce (Šišková, 1998). V optimálním případě všichni členové multikulturní společnosti profitují ze svých specifických odlišností a daností. Tyto interpersonální a interkulturní odlišnosti využívají ke vzájemnému obohacení a rozvoji. (Šišková, 1998).

2.2.2 Národ

Národ (latinsky *natio*) je společenství lidí, kteří se hlásí ke stejné národnosti. Rozlišuje se tak zejména mezi *politickým* a *etnickým* národem. (WIKIPEDIE – *otevřená encyklopedie*, 2012)

Co je národ? Národ jest množství lidí zrozených z téhož kmene, bydlících na témže místě ve světě (jakoby ve společném domě, který nazývají vlastí), užívajících téhož zvláštního jazyka a spojených týmiž svazky společné lásky, svornosti a snahy o dobro obecné. (J. A. Komenský, Šťěstí národa, 1659) (Průcha, 2011, s.27)

Jak uvádí Průcha (2011, s.27), národ je kulturní a politické společenství se svojí osobitostí, na jehož tvorbě se nejvíce podílí společné území a společná historie. V této souvislosti se uvádějí 3 typy objektivního měřítka, jimiž můžeme národy rozpoznat:

- Kulturní kritérium: spisovný jazyk, společné náboženství či dějinná zkušenost.

- Psychologické kritérium: jednotlivci národa sdílejí dohromady vědomí o své národní příslušnosti.
- Kritérium politického vyskytování se: národy mají autonomní postavení v mnohonárodním státě nebo vlastní stát.

2.2.3 Majorita

Dlouhodobým cílem naší společnosti je určitě vytvořit prostředí, v němž hlášení se k určité skupině vymezené jazykem, barvou pleti, národností, nebude důvodem k rozdílnému porovnávání samotného člověka a vytvoření prostředí bez většinových negativních postojů.

Na děti působí nejen jejich rodina, z níž dítě může dostat negativní postoje, ale i společnost podporovaná médií, literaturou, či vtipy, které vrhají negativní obraz působící na děti. Ve škole využijeme oslavy Mezinárodního dne Romů, který se udává na 8. dubna, například projektovým dnem.

Některé typické znaky pak mohou vést k otevřenému či nepřátelskému vztahu, který se v určitých obdobích historie různě vyvíjel. Jsou mezi nimi nízká úroveň vzdělávání, v některých lokalitách nebo generacích až negramotnost, která předurčuje neuplatnění se na trhu práce. Velmi nízké, nedostačující podmínky pro život. Malá přizpůsobivost vyvozuje míněním hanlivé hodnocení této etnické skupiny. V neposlední řadě i strach Romů ze společnosti může vést k důsledkům izolovanosti, permanentní obrany a nedůvěry. (Navrátil, aj. 2002, s. 36)

2.2.4 Minorita

Geist (1992, s. 227) tento pojem vymezuje jakožto menšinu, respektive početně malou část společenského celku, lišící se obvykle od majority odlišným původem (rasou), národností, náboženstvím apod.

„V soustavě sociálních pozic zaujímá minorita místo převážně ve střední a zejména spodní sociální vrstvě, v horní vrstvě je zastoupena sporadicky. Z hlediska majority patří k okrajové skupině“ (Geist, 1992, s. 227).

2.2.5 Národnostní menšina

Za všeobecnou definici je považováno definování národnostní menšiny společným OSN.

„Národnostní menšina je skupina obyvatel státu, tvořící menšinu v nedominantní pozici uvnitř státu, disponující etnickými, náboženskými nebo jazykovými charakteristikami, které jsou odlišné od charakteristik většiny obyvatel, mající vědomí vzájemné solidarity, motivované být jen implicitně kolektivní vůlí přežít, a jejímž cílem je dosáhnout rovnosti s většinou, jak ve skutečnosti, tak i podle zákona.“ (UN Doc. E/CN.4/Sub.2/1985/31 of 14/5/85 at para. 181.) (Definice pojmu národní menšina, 2012)

2.2.6 Etnická skupina či rasová skupina

Nejednoznačně jsou Romové chápáni, buď jako rasová skupina nebo jako etnická skupina.

Nejenom romské organizace považují Romy, tak i jiní odborníci a žurnalisté, za rasovou skupinu: mluví o rasové diskriminaci, o rasovém násilí či o českých žácích základních škol jako o „rasistech“ ve vztahu k romským žákům.

Jen malá část odborníků považuje Romy za národnost: například z hlediska sociologů je romská populace chápána jako „etnická menšina“. Také co se týká v demografických sčítání lidu se příslušníci romské komunity mohou hlásit k „romské národnosti“. (Průcha, 2007, s. 61)

V rezoluci 1203 Rady Evropy jsou „ Romové “ bráni jako „skutečná evropská menšina“. Ovšem taková, která neodpovídá definicím národnostních menšin. Zároveň zde ale jsou využíváni jako symbol, jehož trápení se používá k odhalení selhání modelu národního státu. (Balvín, 2008, s.196)

V očích vnitrovládních organizací, romské inteligence a rostoucího počtu států, jsou Romové národnostní či při nejmenším etnickou menšinou, se všemi nároky a právy, které z tohoto postavení skupiny ve společnosti vyplývají. Avšak Romové musejí být o tom, dle vyhlášky Romského národního kongresu ve svých Obecných zásadách, teprve smyšleni. Tento proces však teprve začal. (Balvín, 2008, s.185,196)

Je důležité si připustit, že uznání Romů jako národnostní menšiny ještě neznamená jejich integrace. To by totiž představovalo pro spousty států brát patřičný ohled na sociální, kulturní a ekonomické rysy, které Romy odlišují od většiny „tradičních“ národnostní menšin.

2.2.7 Rom

Romové jsou etnikum, jehož kořeny sahají pravděpodobně do středověké Indie. Romská skupina je nejpočetnější v Evropě. Méně početná je romská populace v Americe.

2.2.8 Socializace

Socializací označujeme ontogenetický proces, proces sociálního učení, během kterého jedinec vrůstá do společnosti, osvojuje si její poznatky, zvyky, postoje, víry, normy, ideály, internalizuje hodnoty a způsoby nahlížení světa převládající ve skupině a společnosti, osvojuje si kulturu. (Herskowits 1948, Claessens, 1962 – proces enkulturatione)

Socializace je proces přirozený. Jeho průběh v rámci Západní civilizace tradičně zajišťují výchovné formace základních sociálních institucí, kterými jsou domov, škola a v neposlední řadě církve.

2.2.9 Segregace

Pochází z *lat. sé-gregó, od grex, gregis, stádo. Znamená původně oddělení, vyloučení ze stáda; v současném užití má více různých významů.* (WIKIPEDIE – otevřená encyklopedie, 2012)

Pojem segregace má dva významy a zabarvení. Můžeme ho vnímat jako hodnotově neutrální analytický termín, kde segregací rozumíme míru rozdílů v prostorovém rozložení rozmanitých sociálních skupin obyvatelstva. Takovou míru můžeme změřit a porovnávat její změnu za určité období nebo odlišnosti mezi různými skupinami obyvatel, městy či regiony.

Termín segregace je však většinou používán jako normativní s tím, že segregace představuje společenský problém. Velmi však záleží na hodnotách sdílených danou společností, kdy je určitá míra sociálně-prostorové diferenciace. Segregace romských

děti ve vzdělávacím systému je nepřijatelná. Nelze třídit děti podle toho jaké jsou nebo nejsou rasy. Romské děti mají plné právo navštěvovat stejná školská zařízení jako děti majoritních obyvatel.

2.2.10 Separace

Separace je zvláštní případ adaptace, při níž kontakt menšiny s většinou je vnímán jako nežádoucí či problematický. Důsledkem tohoto typu adaptační strategie je izolace menšiny od většinové společnosti (Navrátil, a kol. 2003, s. 69).

2.2.11 Akulturace

V závislosti na kontaktu různých kultur dochází k částečnému či úplnému přizpůsobení se na kulturu jinou a následně k převzetí jejích prvků. Přejímány bývají např. hodnotové představy, pojmy, ideje a formy vlády aj. (Jandourek, 2001, s.3)

Geist (1992, s. 2) podrobněji vymezuje akulturaci jako proces sociálního učení, v němž jedinec nebo skupina získává a osvojuje si přímou a déletrvající interakci s jinou kulturou charakteristické znaky kultury cizí.

2.2.12 Integrace

Je to další forma kulturního kontaktu. Na rozdíl od *asimilace* je *integrace* procesem, při kterém se obě strany vstupující do vzájemného kontaktu něčeho vzdávají, aby zároveň něco získaly. Z pohledu Roma vyžaduje tento přístup ochotu přizpůsobení se základním pravidlům majoritní společnosti, z pohledu této společnosti pak zase ochotu ponechat dostatek prostoru pro projevy „menšinové“ kultury a upravení přístupu ke vzdělávání, zaměstnání a rozhodování tak, aby byly v ideálním případě uspokojeny zájmy obou stran. Všem jsou dána stejná práva ve všech společenských sférách, aniž by se očekávalo, že se Rom zbaví svých specifík. (Integrace, 2012)

2.2.13 Inkluze

Inkluze (z *lat. inclusio, zahrnutí*) znamená zahrnutí nebo přijetí do nějakého celku. (WIKIPEDIE – otevřená encyklopedie, 2012)

„Inkluzi ve vzdělávání lze chápat jako přístup, který předpokládá zařazení všech dětí do běžné školy (tzv. hlavní vzdělávací proud), která je na tento postup patřičně při-

pravena. Ze svého principu nerozděluje děti na ty se speciálními vzdělávacími potřebami a bez nich. Pracuje se samozřejmostí s heterogenním složením kolektivu a každý jedinec se proto stává objektem individualizovaného přístupu. V jedné třídě se tak spolu vzdělávají děti zdravotně postižené, nadané, děti cizinců, děti jiného etnika či většinové společnosti. Pedagog se všem dětem věnuje rovnocenně, nikomu více ani méně.“
(WIKIPEDIE – otevřená encyklopedie, 2012)

2.2.14 Sociálně znevýhodněné dítě

Jsou klasifikovány a tudíž i brány dle přílohy RVP ZV pro žáky s mentálním postižením. Obsah vzdělávání, jak mi potvrdili ředitelé praktických a speciálních škol, je doplněný o specifické materiály o historii, tradici a kultuře jejich národnosti. To se zohledňuje při zpracování ŠVP nebo IVP, které se zaměřuje hlavně na budování vlastní identity.

Dle Průchy, aj. (1995, s. 203) se považuje za sociálně znevýhodněného jedince, který má v důsledku svého sociálního postavení omezen přístup některým společenským či materiálním statkům, například vlivem původu, náboženství – socioekonomického statusu, aj. Demokratická společnost se snaží, aby existovala rovnost šancí všech občanů, dobře se společensky uplatnit.

Za děti ze sociálním znevýhodněním se považují děti z rodinného prostředí s nízkým sociálně-ekonomickým postavením, ohrožené sociálně patologickými jevy, azylanti a účastníci řízení o udělení azylu na území ČR a žáci s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou podle zvláštního zákona (například zákon č. 325/1999 Sb., o azylu č.326/1999 Sb., o pobytu cizinců na území ČR).(Šotolová, 2001, s.22)

2.2.15 Pseudooligofrenie

Je otázkou, jestli nemůže romské dítě trpět tzv. pseudooligofrenií neboli zdánlivou mentální retardací, dříve též sociální debilita, vznikající působením vnějšího prostředí na jedince, nikoliv poškozením centrální nervové soustavy. (Monatové, 1997)

2.2.16 Dotazník

Patří mezi výzkumný a diagnostický prostředek, sloužící ke shromažďování informací prostřednictvím – dotazováním osob. Podstatou je soubor otázek (výroků) zkonstruovaný dle kritérií vědecké mytologie, předkládaný v písemné formě. To, jestli dotazníky budou objektivní, závisí významně na formulaci otázek, výběru – respondentů a způsobu zadávání dotazníků. Využití dotazníků pro výzkum a praxi je velmi široké. (Průcha, aj. 1995, s.54)

2.2.17 Rozhovor

„Výzkumný prostředek používaný při dotazování, spočívající v přímé ústní komunikaci výzkumného pracovníka s respondentem. Je zaznamenáván na magnetofon či jinak a pak analyzován z hlediska obsahu rozhovoru, chování respondentů aj. V pedagogickém empirickém výzkumu používán obvykle v kombinaci s písemným – dotazníkem.“ (Průcha, aj. 1995, s.190)

2.3 Specifika romského žáka

Romové se odlišují od majoritní společnosti, a to jak tím, co je na povrchu a tedy na první pohled zjevné (barva pleti, vzhled atd.), ale také tím, co je skryto uvnitř řady z nich.

2.3.1 Romská kultura

Romská kultura se (dle závěrů J. Čížkové, Otevřené otázky sociální pedagogiky, Olomouc, 1999) odvíjela od stálého stěhování Romů k městům, vesnicím usedlých kultur, u kterých romské rodiny očekávaly možnost získat prostředky k přežití. Způsob života se neodvíjel podle ročních období, ale byl závislý na okamžitém štěstí.

Produktem romské kultury, jsou určité povahové rysy, které jsou pro nynější romskou skupinu typické. Setkáváme se tak u romského etnika s netrpělivostí. Pokud zažívá neúspěch, rychle opustí své cíle. Je vznětlivý. Malá vytrvalost při překonávání překážek. Orientace převážně na okamžitý prožitek a spoléhání se spíše na ostatní. (Navrátil, aj. 2002, s.11)

2.3.2 Sociální dědičnost

Problém romské etnické skupiny se tak ani netýká toho, že jich je menšina, ale hlavně v životní filozofii, temperamentu, tradic a v hluboce zakořeněných vývojových instinktů případně sociálně genetických návyků (s kterými se narodí politicky nekorektní), a které lze pojmenovat jako sociálně dědičné. Nemusí jít tedy o biologickou dědičnost. Velká část majoritní veřejnosti však romskou problematiku a odlišnosti Romů interpretuje v intencích “vrozeného”, což může vést k ještě většímu zesílení škodlivých a destruktivních předsudků.

Filozof a pedagog Rudolf Steiner, iniciátor Waldorfským škol, uvádí, že žáka neovlivňuje jenom lůno matky sloužící jako biologický obal lidského zárodku, ale i společenské prostředí, pojmenované sociálním lůnem či obalem malého dítěte, jakési lidské larvy, představující jen nový stupeň dokonalého či nedokonalého typu ontogenetického vývojového člověka a vše, co ho obklopuje, uprostřed čehož prožívá různá stádia dětství a co do sebe nezkrotně vstřebává. Ať je to špatné nebo dobré, předurčuje i to, s jakou výbavou bude daný jedinec vstupovat do dalšího stádia zrání. (Balvín, aj. 2001, s. 70)

2.3.3 Rodina

Rodina je nejstarší společenská instituce. Plní socializační, ekonomické, sexuálně-regulační, reprodukční a další funkce. Vytváří určité emocionální klima, formuje interpersonální vztahy, hodnoty a postoje, základy etiky a životního stylu.

Z hlediska sociologického je formou začlenění jedince do sociální struktury. Nejběžnějším modelem rodiny je tzv. rodina, kterou tvoří nejbližší příbuzní, tj. oba rodiče a děti.

V posledních desetiletích se **model rodiny**, který je historicky flexibilní, významně proměňuje. Zvyšuje se variabilita rodinných typů, zahrnujících nejen rodinu vlastní a úplnou, ale také rodinu neúplnou, nevlastní a náhradní. Současné pojetí se přiklání k chápání rodiny jako sociální skupiny nebo společenství žijících ve vlastním prostoru – domově, uspokojujícího potřeby, poskytujícího péči a základní jistoty dětem. (Průcha, aj. 1995, s.189)

2.3.4 Romská rodina

V romské rodině žije i **několik generací**. Rodina je totiž u Romů nade vše a má pro každého Roma zásadní význam. Na hodnotovém žebříčku je nejvýše muž. Žena má zde roli matky. Na ní je veškerá výchova a starost o domácnost, nejstarší dcera přebírá starost o mladší sourozence, nejstarší syn pak přebírá část otcovské autority vůči mladším členům rodiny.

Ve své praxi se velmi často setkávám s **romskými matkami**, které mají velmi emocionální přístup ke svým dětem. Jsou často benevolentní a od určitého věku staví dítě do role dospělého.

Romové si velmi **váží starých lidí**. Úcta ke stáří a láska k rodičům je natolik zásadní, že se říká: „*Kdyby hořel Romovi dům, zachraňoval by nejprve rodiče a až poté své děti*“. Budoucnost má, zvláště u starých Romů, malou hodnotu. Důležitá je přítomnost a minulost. Proto si nemusí cenit školního vzdělání, kde výsledky vidí až po mnoha letech. To je dáno i archetypem romské mentality, jeho **prožívání prostoru a času**. Jejich čas se omezuje pouze na rozměr aktuálně prožívané přítomnosti. Pozitivní (např. bezprostřednost) a negativní (např. neodpovědnost) stránky tohoto projevujícího se úmyslu jsou dobře známy. (Bakalář, 2004, s.75)

Nápadná je **skupinová koheze** – mají tendenci být stále spolu, vše společně prodiskutovat a společně rozhodovat; též s ní souvisí návyk a potřeba tělesné blízkosti. Když jsem sledovala chování romského žáka o přestávce - tančilo, dovádělo. Často se mi stává, že ke mně přijde a přitulí se. Je bezprostřední. Tu zas je velmi hlučné, vykřikuje.

Typický Romům je **temperament**. Někdo by spíše namítl, že se jedná o impulzivitu či nekontrolovatelnou reakci, která patří k jejich životu a jejich každodenním projevům. (Navrátil, aj. 2002, s.12)

Pro romskou rodinu je typická **volnost výchovy**. Tento jev může vyplývat právě z rozdělení "kontroly" nad dětmi mezi širší rodinu a větší počet dospělých, kde vzniká prostor pro volnost. I přes silné rodinné vazby, je pro romskou rodinu typická vysoká nestabilita; vyskytuje se v ní mnoho rozvodů, rozchodů, atmosféra je ovlivněna sociálními patologiemi, jakými jsou alkoholismus a gamblerství, jež jsou mezi občany z nižších sociálních vrstev rozšířeny. Roli zde hrají i dlouhodobé absence jednotlivých členů rodiny, ať už se týkají rodičů ve výkonu trestu nebo dětí, jež pobývají v ústavní péči.

Jelikož **bez peněz** se nelze dostatečně starat o své starší rodinné příslušníky, rozmazlovat děti a hlavně zachovat si život alespoň na společensky běžné a akceptovatelné úrovni, jsou finanční prostředky docela vysokou hodnotou. Většina problémů současných Romů, s kterými jsem se v rámci svého zaměstnání setkala, se víceméně přímo či nepřímo týkala nedostatečného finančního zázemí romských rodin.

Při návštěvě těchto rodin, jsem slýchávala přání romských rodin, aby jejich děti studovaly a měly dobrou práci, avšak jsem se nesetkávala s dostatečným tlakem, spíše děti umožňují samostatně se rozhodnout o svém vzdělání.

Často si rodiče vůbec nepřejí, aby se jejich dítě dále vzdělávalo a to z více důvodů. Může se jednat o *strach z odcizení* při studiu v jiném městě nebo potřebují *přítomnost dítěte v rodině* kvůli pomoci v domácnosti (s mladšími sourozenci). Dalším důvodem je vidina okamžitého výdělku v podobě sociálních dávek. Z těchto důvodů se často po ukončení povinné školní docházky hlásí absolventi na úřady práce.

2.3.5 Romský jazyk a komunikace

„Romština a romská kultura hrají důležitou roli v procesu etnické a sociální emancipace Romů. Proto je nezbytně nutné, aby se ve všech zemích, kde Romové žijí zlepšovali nejen jejich sociální a ekonomické podmínky, ale aby byli dány možnosti rozvojem romské kultury s využitím romštiny ve školství, v masově vzdělávacích prostředcích, v publikační činnosti a jiných sociálních sférách.“ (Hubschmanová in Šotolová, 2001, s. 23)

Na území ČR se vyskytuje **romština maďarská, slovenská, olašská, německá a česká**. Nejpočetnější jsou skupiny slovenských Romů, které tvoří asi 80% romské populace u nás. Maďarští Romové tvoří zhruba 10%, Olašští stejný počet, čeští Romové a Sinti- němečtí Romové byli za 2. Světové války téměř vyvražděni. (Šotolová, 2001, s. 23,24)

Romština se pomalu vymezuje z uzavřené formy sociální kostry, tedy z jazyka, kterým hovoří pouze jedna sociální vrstva. V minulosti byli Romové poměrně uzavřenou sociální skupinou, proto je i jejich slovník oproti slovní zásobě ostatní populace chudší. Nebyly v něm obsaženy výrazy techniky, vědy, lékařství, tělovýchovy či astronomie. Děti znaly názvy pouze těch zvířat, se kterými se běžně setkávaly, proto byl pro ně výraz slon, lev, žralok cizí. (Šotolová, 2001, s.25)

2.3.6 Romská slovesná tvorba

Za zmínku stojí uvést **romská přísloví** dokumentující postoj Romů k vědění a jeho významu pro život. Vybrala jsem od Navrátil, aj. (2002, s. 57):

„So sikhloha, ňiko tutar na lela. Co se naučíš, nikdo ti nevezme.

Te na sikhloha lačhipnaha, Co se nenaučíš po dobrém,

Sikhavela tut o dživipen maribnata. život tě naučí po zlém.

Ča di Pino phenel „medžavah“ Jen hlupák říká „já vím“

god'aver sikhólol. chytrý se učí.“

V romské pohádce je všechno: moudrost, krása, vtíp, vzory pro život. Pohádkami své děti vychovávali. Nenásilně, přirozeně, žádné nezáživné poučování. A protože byl hrdina romské pohádky Rom, fungovala pohádka jako protiváha proti světu, v kterém

na děti pokřikovali „Cikáne“ . Jak uvádí Milena Hubschmannová: „*Přišli jsme domů z nedůvěřivé, nenávistné ulice, romská pohádka v nás vymyla pocit pokoření, nejistoty, méněcennosti.*“ (Hubschmannová, 1993, s. 47)

2.3.7 Galerie romských osobnosti

Jednou jsem dostala otázku od žáka: „*A paní učitelko, co vlastně ty Romové dokázali? Vždyť nemají žádného slavného sportovce, prezidenta ani herce.*“ Tu se ozval romský žák: „*My máme Lucii Bílou.*“ To mě vedlo k zamyšlení, jestli některou romskou osobnost znám. Nikdo další mě nenapadal. Naštěstí se mi do ruky dostala kniha od Jany Horváthové Kapitoly z dějin Romů (2002), na základě které jsem si vytvořila „Romskou síň slávy.“ Děti byly překvapeny, kolik osobností romského etnika se v ní nachází.

Hudebníci: František Šarkózy (1820-1897) získal věhlas jako první vojenský kapelník všech císařských hudebníků v Uhrách.

Tanečníci: Zdeněk Horváth (1976) z Bruntálu vystudoval tanec na ostravské konzervatoři a také byl členem baletního souboru Národního divadla.

Herecké osobnosti: Už jako kočovníci jezdívali s loutkovým divadlem. S romskou tradicí bylo spjata pouliční předvádění tance a hudby nebo tanečních kreačí se zvířaty. Archivní doklady potvrzují, že Romové postupně pronikli i do rodiny zakladatele českého loutkářství Matěje Kopeckého. V době první republiky vlastnily romské rodiny několik menších cirkusů. Pro zajímavost i světoznámý komik Charlie Chaplin uváděl, že jeho babička byla romského původu. (Horváthová, 2002, s.66, 67,68,69,70)

Sportovci: Stanislav Tišer byl boxer - reprezentant. Ľudovít Plachetka (1971) se stal mistrem ČR v boxu v roce 1993, byl to také náš úspěšný reprezentant na OH v Atlantě v roce 1996. Romové jsou také výbornými kulturisty či reprezentanti ve sportovní gymnastice. (Horváthová, 2002, s.70-71)

Ve vědních oborech: inženýr (Ing. Karel Holomek) (Horváthová, 2002, s.72)

Romský lékař – Mudr. Ján Cibula (nar. 1932), který po roce 1968 emigroval do Švýcarska. V roce 1978 byl zvolen prezidentem romské unie (IRU); za jeho působení byla unie přijata do sekce mimovládních organizací v OSN. (Horváthová, 2002, s.72)

Ve vědách humanitních – právník JUDr. Tomáš Holomek (1911 – 1988), který se stal 1. vysokoškolačkem u nás. Za ženy například Mgr. Anna Červeňáková, která získala zkušenosti na stáži u Evropského parlamentu ve Štrasburku. (Horváthová, 2002, s.73)

Povoláním učitel – PaDr. Gejza Adam (1951) – který byl ředitelem a pedagogem Střední umělecké školy v Košicích. (Horváthová, 2002, s.73)

Žurnalisté – Mgr. Jarmila Balážová z Brna (nar. 1972) – pracovala jako dramaturgyně a moderátorka České televize i televize Nova, také jako šéfredaktorka časopisu Amaro gendalos. (Horváthová, 2002, s.73)

Romský historik – Bartoloměj Daniel (1924-2001) – první romský historik, zakladatel Muzea romské kultury v Brně. (Horváthová, 2002, s.73)

Psychologie – Mgr. Monika Horáková – Mihalíčková (1973) – první výkonná místopředsdkyně Mezinárodní komise pro záležitosti romské komunity vlády ČR, bývalá poslankyně Parlamentu. (Horváthová, 2002, s.73)

Spisovatelé - Elena Lacková (1921) – první romská spisovatelka i autorka původních divadelních her. (Horváthová, 2002, s.74)

Malíř – Pavel Kroka (1961), též byl romský poradce Městské části Praha 7, měl samotnou výstavu obrazů v roce 2000 v Českém muzeu výtvarných umění v Praze. Za ženy Marta Válková (1956) – olejomalba, též romská poradkyně. (Horváthová, 2002, s.75)

Romské kovářství – Šarkózy, který nejen exportuje do zahraničí, ale i do exkluzivních obchodů s bytovými doplňky a nábytkem, ale podílel se i na restaurování kovových objektů v historických částech Bratislavy (např. brána prezidentského paláce) nebo Vídně. (Horváthová, 2002, s. 77)

2.4 Současná vzdělávací politika Romů – RVP ZV

„Vzdělávání by mělo prosazovat mezikulturní kompetence, demokratické hodnoty a respektování základních práv a životního prostředí, jakož i boj proti všem formám diskriminace a mělo by vést k tomu, aby všichni mladí lidé byli schopni pozitivní komunikace se svými vrstevníky pocházející z různých prostředí.“ (Úřední věstník EU z 28.5.2009 – C 119/2)

Znevýhodnění v oblasti vzdělávání by mělo být řešeno poskytováním vysoce kvalitního vzdělávání v raném věku a cílené podpory, jakož i podpory vzdělávání přístupného všem. (Úřední věstník EU z 28.5.2009 – C 119/2)

Již za první republiky byla povinná školní docházka pro romské děti. Rodiče však děti do školy neposílali, neboť neviděli v tom žádná pozitiva. K jejich dětem se ve škole chovali s nerespektem.

Situace se změnila až **nástupem komunismu**. Nedodržování povinné školní docházky a časté absence přestaly být tolerovány. V rámci „asimilace cikánů do společnosti“ bylo rozhodnuto o začleňování romských dětí do majoritní společnosti již od mateřských škol. Neplnění povinné školní docházky pak bylo trestáno nejen pokutami a policejními zákroky, ale i odebráním dětí do výchovných ústavů a soudními procesy s rodiči.

Přes všechna tato represivní opatření se vztah většiny Romů ke vzdělání nezlepšil a nepřiměla je změnit vztah ke školní výchově jako takové.

2.4.1 Předškolní vzdělávání

Předškolní výchova je období, které má základní význam pro další vzdělávací i životní dráhu dítěte. Významná část romských dětí je svým sociokulturním prostředím znevýhodňována v úplném počátku své vzdělávací trasy, pokud k povinné školní docházce nastupuje nepřipravena. (Balvín, aj. 2001, s.10)

Profesor Zdeněk Matějček (In Smékal, 2003, s.69) uvádí : *„Pokládám z našeho hlediska za zvlášť významné, ne-li rozhodující, období předškolní. Nedejte se, prosím, mýlit – toto období zdaleka není jenom přípravou dítěte na školu (jak by oficiální název mohl napovídat), nýbrž je přípravou na život a to daleko dopředu. Dítě nyní vývojově překračuje bezpečné hranice své rodiny a vstupuje do společnosti svých vrstevníků. Je*

to také doba, kdy dítě nejvíce otiskuje své prostředí, kdy je maximálně konformní, kdy přijímá sugestivně to, co se mu s patřičnou dávkou autority předkládá.“

I v mateřských školách **chybí** romští asistenti, kteří by svým působením pomohli s předcházením komunikačních a adaptačních obtíží dětí a napomáhali by včasnému a účinnému řešení problémů při komunikaci pedagogů mateřských škol s dětmi a jejich rodiči, pokud by se vyskytly. (Balvín, aj. 2001, s.10)

Účinnou **podporu v předškolním vzdělávání** (ve vzdělávání vůbec) mohou poskytnout místní občanská sdružení a rodiče sami.

Také by byla potřeba zajistit lepší financování školek (škol), aby překážkou v návštěvě těchto tříd romskými dětmi nebyly finanční nároky kladené na romskou rodinu z této docházky plynoucí. Také tyto třídy vybavit potřebnými didaktickými prostředky, učebními pomůckami a metodickým materiálem. (Balvín, aj. 2001, s. 11)

Do předškolní výchovy patří **přípravné ročníky**. Jejich cílem je snížit neúspěšnost dětí ze sociálně a jazykově znevýhodněného prostředí. V nich pak lze na dítě působit a vyrovnávat absenci společenských, sociálních a kulturních návyků. A protože je dítě v tomto období zvědavé, máme možnost hravou formou zdokonalovat nejen slovní zásobu, upevňovat hygienické návyky a rozvíjet logické myšlení. Jelikož je dítě plynule začleňováno do výchovně-vzdělávacího procesu, stává se pro něho přechod do školy jednodušším a méně stresujícím.

2.4.2 Základní vzdělávání Romů

V uplynulých padesáti letech nebylo snahou začlenit romské děti v masovém měřítku do školních kolektivů ostatních dětí na základě respektování jejich kulturní identity jako rovnocenné kulturní identity národa, ve kterém žijí. Hovořilo se o tzv. „**romském problému**“, který byl ve školách řešen, v souladu s tehdejší vládní politikou vůči romské menšině, a to snahou o asimilaci. Školní praxe „jednotné školy“ tehdy vycházela z dogmatu „průměrného žáka“ (všechny děti ve společnosti jsou stejné, mají průměrně stejné intelektové schopnosti, znalosti, návyky a potřeby) a vylučovala vše, co z tohoto průměru vybočovalo.

2.4.2.1 Počátky vzdělávání zakotvené v zákonech

Základy povinné školní docházky položila Marie Terezie již v roce 1774. Od roku 1948 platí listina sestavená OSN nazývaná Všeobecná deklarace lidských práv, ve které je mimo jiné píše: „Každý má právo na vzdělání. Vzdělání necht' je bezplatné, alespoň v počátečních a základních stupních. Základní vzdělání je povinné. Technické a odborné vzdělání budiž všeobecně přístupné a rovněž vyšší vzdělání má být stejně přístupné všem podle schopností.“ (Všeobecná deklarace lidských práv, 2011)

V současnosti se povinná školní docházka u nás řídí zejména **zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání**, ve znění pozdějších předpisů, který mimo jiné upravuje předškolní, základní, střední, vyšší odborné a některé jiné vzdělávání ve školách a školských zařízeních. Stanoví podmínky, za kterých se vzdělávání a výchova uskutečňuje.

Do oblasti vzdělávání romských dětí, zasahuje **vyhláška č. 73/2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a studentů mimořádně nadaných**. Vyhláška říká, že mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami patří žáci se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním. „*Žáci se sociálním znevýhodněním – žáci z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, s nařízenou ústavní nebo ochranou výchovou a žáci v postavení azylantů a účastníků na řízení o udělení azylu.*“ Do této skupiny žáků bez pochyby často patří i romské děti.

V současné době vzdělávání romských dětí zkoumá **Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, ale i mimoškolní organizace**. Existuje řada sdružení, která se snaží zlepšit situaci romských dětí, pocházejících ze sociálně znevýhodněného prostředí. Nabízí pomoc při přípravě na povinnou školní docházku a smysluplné trávení volného času. (Bartoňová, 2009, s. 20,21)

2.4.2.2 Důležitost vzdělání pro Romy

Jedna romská maminka mi řekla: „*Na co bude moje dítě chodit do školy, když stejně žádnou práci nesežene. Já ji nemohu sehnat dlouho. Vždy mi řeknou, ozveme se Vám a neozvou se.*“ Je pravdou, když se člověk vzdělává, tak se vzdělává, protože ho k tomu vedou určité motivy. Čeští rodiče říkají svým dětem, vzdělávání je důležité protože, když budete vzděláni, seženete dobrou práci. A v tomto momentě právě romští ro-

diče říkají: „*Na co, když my stejně práci těžko seženeme*“. Už jenom tato špatná životní zkušenost romských rodičů, ztěžuje pedagogům pozitivní motivaci pro vzdělávání.

2.4.2.3 Umístování žáků do praktických základních škol

Oproti základní škole praktické (dříve zvláštní škole) navštěvuje školu základní jen malé procento romských žáků a tento počet se v průběhu školní docházky ještě sníží v důsledku přerazování těchto žáků na praktickou základní školu, případně na základní školu, která je téměř 100% „romská“ a jejíž nároky na žáky jsou nižší. Vyšší úspěšnost na základní škole je u romských dětí, které prošly nultým ročníkem a mateřskou školou.

Přestavme si, že budeme **dlouhodobě prožívat školní neúspěšnost**, každá naše snaha bude odměněna nedostatečnou či pokáráním. Vytvoříme si o sobě mínění neúspěšného člověka. Objeví se u nás pocity beznaděje, společenské zbytečnosti. To pak může vést k obavám špatně prožité budoucnosti. Proto se velmi často stává, že romské děti vyhledávají i ty špatné komunity, kde se jim dostane uznání.

Praktické základní školy uzavírají romským dětem cestu k dalšímu vzdělávání. Neumožňují sdílení společných zkušeností s majoritní společností. Vždyť nižší vzdělání má za následek horší uplatnění na trhu práce. S tím souvisí i možnost být v dospělosti závislí na sociálních dávkách či dávkách hmotné nouze.

Jak uvádí Jaroslav Balvín (2008, s.34,35) lepší alternativou je navštěvování základních škol nebo škol s tzv. **komunitní atmosférou**, což znamená zaměstnávání romských asistentů, vytváření nultých ročníků a kroužků, které jsou pro Romy atraktivní. Řešením je i doučování organizované na školách, zvýšené dotace českého jazyka, zajištění dopravy do a ze školy.

2.4.2.4 Vyučovací metody

„Přehrávání modelových situací s následnou diskusí“ (**metody situační**), neboť tato metoda se zaměřuje na hodnoty morální, které se vyskytují v různých životních situacích. Zde dítě může diskutovat o smyslu života, svobodě člověka, lásce či štěstí, apod. Romské dítě vyrůstá v odlišném kulturním prostředí, které se nemusí shodovat s morálkou majority, tak dojde touto cestou k jejímu smyšlení.

Kooperativní učení – zde se žák učí spolupracovat, pracovat v týmu, jednat s různými osobnostmi.

Projektové vyučování – v němž se dítě může realizovat. Je to jedna s příležitostí integrace žáka a předmětu.

Hra a dramatizace – které působí na všestranné rozvíjení osobnosti dítěte a mladého člověka.

Máme také **humanistické aspekty výchovy** dle různých významných pedagogů, kterými se můžeme inspirovat:

A. Maslow:

Učitelé musí nechat žákům možnost svobodné volby dělat jejich vlastní rozhodnutí.

C.R.Rogers:

Efektivní učitel je takový, který musí říkat pravdu.

J.Brown:

Afektivní faktory sehrávají významnou roli stejně tak jako faktory kognitivní.

Gordon:

Vztahy mezi učiteli a žáky jsou rozhodující.

W.W.Purkey:

Učitel musí **použít** ve vysoké míře invenční metody, vyučovací metody a techniky a komunikovat se žáky tak, aby se rozvíjela jejich odpovědnost, schopnosti, hodnoty a pozitivní citění žáků o sobě. (Zelina, 1998, s. 10,11)

Určitě nejdůležitější metodou je ta, kde žák může využít svůj **talent** – hudební, výtvarný, pohybový.

Ale, i kdybychom my učitelé, kantoři, pedagogové měli ty nejlepší metody, prostředky a vytvořené podmínky pro výuku romského žáka, vždy bude záležet nejvíce na **našem postoji**, který zaujmeme. Na míře pokory a přijetí nejenom dítěte, jeho rodiny, ale i kultury, z které pochází. Vždy by mělo pocítit, že patří k nám. Zalíbila se mi citace z knihy Rómova Cigáni Kočovníci. Dějiny a súčasnosť v europskom kontexte, od Liégeoise, J.-P. : „ *Skor ako sa začne hovoriť o využívaní prvkov kultúry vo výuke, musia deti pocítit, že učitelia k nej prechovávajú úctu. O prvej hodiny musia vedieť, že v zariadení rešpektujú ich kultúrnu skúsenosť. Interkultúrna orientácia, ktorú hlásajú*

v triedach sa musí preniesť do celého školského systému.“ (Liégeoise in Balvín, 2008, s. 67)

Na I. stupni ZŠ se zpravidla od dětí dozvíme to, co ví i učitel, nejen proto, že dění mezi žáky je ještě srozumitelné, ale především proto, že děti v tomto věku jsou v názorech na spolužáky do značné míry závislé na mínění učitele – to znamená, že sociální hierarchii třídy v určitém smyslu vytváří sám učitel. (Hadj Moussová, aj. 2002, s. 65)

Podle samotného Komenského cíl vzdělávání je vyjádřen už v samotném pojmu škola:

- **S** (sapienter – moudrost)
- **C** (cogitare – přemýšlet)
- **H** (honeste – čestně)
- **O** (operari – pracovat)
- **L** (loquei – hovořit)
- **A** (argute – svižně).

Tedy škola má vychovávat k tomu, aby byl člověk moudrý v myšlení, aby dokázal rozumně rozum využívat, aby byl rozvážný ve svých činech a komunikativní a pohotový v řeči. (Balvín, 2008, s. 212)

2.4.2.5 Školní připravenost

"Je významná pro zvládnutí nároků spojených s rolí školáka. Zahrnuje souhrn předpokladů, které jsou důležité pro úspěšné vládnutí všech nároků školy." (Vágnerová, 2000, s. 141). Uvědomme si, že v socializačním procesu hraje velmi významnou roli rodina, jejíž normy a hodnoty dítě si přebírá. Také by mělo při vstupu do školy zvládnout různé role, respektovat normy chování, ale i umět komunikovat.

„V tomto směru je důležitý i obecný postoj ke vzdělání, který ovlivňuje motivaci dítěte ke školní práci." (Vágnerová, 2000, s. 141)

M. Vágnerová (2000, s. 144) dále dělí sociální připravenost na rozlišování různých rolí a chování, verbální komunikace a schopnost respektovat běžné normy chování, respektive i hodnotový systém, z něhož vycházejí.

Rozlišování různých rolí a chování:

Školsky připravené dítě by mělo umět rozlišovat různé role a diferencovat chování, které je s nimi spojeno. Mělo by vědět, jaké chování je vhodné ve vztahu k dospělému, a podle toho se pak chovat.

Úroveň verbální komunikace:

Pokud dítě rozumí sdělení učitele, lépe se v situaci orientuje a pak se samozřejmě i podle toho adekvátně chová. Jakýkoliv nedostatek nebo porucha řeči zhoršuje pozici dítěte ve třídě a zatěžuje i jeho vztah s učitelem. Dobrá znalost vyučovacího jazyka je podmínkou zvládnutí výuky

Znalost základních pravidel chování:

Dítě musí znát základní pravidla chování a chovat se podle nich. Jelikož tyto hodnoty a normy si dítě vštěpuje v rodině a v prostředí, ve kterém vyrůstá, může se i z tohoto hlediska ve větší či menší míře odlišovat od očekávaného standardu. (Vágnerová, 2000, s. 79)

Jak mi potvrdila má kolegyně, která má dlouholetou pedagogickou praxi, děti přicházející k zápisu do prvních tříd základní školy, které nemají dostatek předpokladů zapojit se do vyučovacího procesu, do sociální skupiny a do života školy, tak že pak po přijetí mívají neprospěch a jsou duševně traumatizovány, což může mít negativní vliv pro další psychický vývoj. Při zápisu se poprvé setkávají s tužkou, knížkou, papírem, omalovánkami či stavebnicemi a to je pro ně velkým handicapem, který pramení obvykle z nedostatku finančních prostředků a z nenavštěvování mateřských škol. Pak při zápisu do 1. třídy nemohou plnit základní úkoly, které pro ně máme nachystány.

I špatná znalost českého jazyka je dalším problémem ve výchovně-vzdělávacím procesu. Romský žák převzal vzor jazyka, kterým se mluví doma. Často bývá obohacen i vulgárními výrazy. A jelikož v romském slovníku nenaleznete slova jako je nábytek, zelenina apod., nemůže od dítěte očekávat, že je použije.

U romských dětí to bývá velmi časté a hlavně **psychická nezralost** projevující se např. nedostatečným rozvinutím samostatnosti, neznalostí běžného okolního světa, neschopností se systematicky učit, neschopností plnit úkoly, nedostatky sociálního

chování k vrstevníkům a k dospělým, nedostatkem rozvoje základních etických zásad a celkovou opožděností mentálního vývoje.

Emoční zralost je také jeden z možných faktorů školní nezralosti a následné neúspěšnosti. Spočívá v dosažení určité citové stability, nepodléhání bezprostředním impulzům, nevyžadování pozornosti jenom pro sebe, ale také v odolnosti vůči frustracím, souvisejícím například s osamostatňováním a denním dlouhým odloučením od matky. (Langer, 1999, s. 81) Já sama jsem se ve své praxi setkala s dívkou, která měla ze dne na den opustit své zažité stereotypy s maminkou a být v té škole bez ní. Dlouhé záchvaty pláče nakonec okolí přesvědčily, aby dívka v polovině školního roku přestala navštěvovat základní školu.

Také **nízká motivace** ke vzdělávání, časté záškoláctví a zanedbávání školní docházky, malá podpora vzdělávání v rodině a absence pozitivního přístupu od rodiny, neúspěch při zvládnutí učiva a konečně i přeřazení do praktických škol jsou jedny z příčin nedostatečného vzdělávání Romů.

2.4.2.6 Příčiny školní neúspěšnosti

Příčin školní neúspěšnosti je mnoho. Uvádím zde některá z nich. Pokud si je pedagogové uvědomí, rodičové (a nejenom ti romští) se s nimi seznámí, spolužákům budou dle jejich zralosti vysvětleny, pak můžeme minimalizovat školní neúspěšnost romského žáka.

Jemná motorika:

Jemná motorika není rozvinuta vůbec. Spousta dětí se až ve škole poprvé setkává s psacími potřebami či s navlékáním korálků, apod. Ve škole se teprve učí jak má držet pero, tužky nebo pastelky.

Hrubá motorika:

Oproti jemné motorice je hrubá daleko vyzrálejší. Jelikož děti se už od mala setkávají s tancem, venkovními hrátkami, tak mívají velmi dobře rozvinutou hrubou motoriku. Také jejich přirozený pohybový talent tomu napomáhá.

Pozornost:

Pozornost těchto dětí je velmi slabá. Budeme-li po žákovi vyžadovat, aby se záměrně soustředil nebo něco vykonal nyní, když mi to vyžadujeme, setkáme se s tím, že je to pro ně velký problém. Jeho pozornost se rychle zaměštnává něčím jiným, jelikož není trénovaná. Dítě dosud nezažilo chvíli, ve které by muselo cíleně dávat pozor. Tato zkušenost je proto pro něj nová a ono se teprve s ní učí zacházet. Dítě selhává, má-li se soustředit na více podmětů.

Paměť:

U většiny dětí není dlouhodobá ani krátkodobá paměť procvičována. Pokud rodiče neučí děti básničky na zapamatování, nevyprávějí jim ani pohádky, a tak dítě má následně problém s ukládáním a s vybavením probraného učiva.

Poznávací procesy:

Jsou velmi slabé. Jelikož děti nemusejí být obklopeni věcmi, které budou pro výuku potřebovat, tak se stává, že neznají názvy předmětů a věcí, které bude potřebovat pro svou výuku. To, že neznají názvy zvířátek, rostlin, barvičky či dnů v týdnu je pro žáky bariérou, která je demotivuje a při které neví, co mají dělat.

Komunikace:

Komunikace probíhá velmi často v romštině či nedokonavou češtinou. Samotní rodiče pak nezvládají komunikaci s institucemi jako jsou škola, úřady, apod. Následně je český jazyk chápán spíše jako bariéra. Neverbálně komunikovat se poté děti učí až v samotné škole.

Sebeobslužnost:

Ve své praxi jsem se často setkávám u romských dětí s nezvládnutím péče o svou osobu. Nemívá osvojeny základní hygienické návyky, neumí si zavázat kaničky, často ani neumí držet příbor. Mají-li ve škole staršího sourozence, on je tím, kdo mu pomáhá.

Hygiena:

Hygiena je dodržování zásad pro uchování zdraví. Tím, že některé rodiny žijí v ne-standardních rodinných podmínkách a slabé hygienické péči rodičů o dítě, stane se, že má dítě velmi slabé hygienické návyky. Tato skutečnost se často stává překážkou ke za-

čleňování do ostatních skupin. A takového dítě je často vylučováno a odmítáno nejen kolektivem ale i učiteli.

Sebeovládání:

To je sníženo. Romské rodiny mají nastaveno, že nejmladší dítě, obzvláště pak chlapci, jsou středem pozornosti. Rodiče jim plní, co si přejí. Bývají nedůslední, často polevují v délce trestu, což má za následek, že dítě není schopno ovládat své emoční projevy.

Autority:

Děti nerespektují jiné autority. Jelikož vyrůstají převážně v romské rodině, neumí poslouchat někoho jiného. Nemají vypěstovanou od rodičů důvěru v cizích lidech, a tak autoritám často nevěří a občas se můžeme i setkat s agresivitou u dětí, mají-li vykonat něco pod příkazem nás dospělého.

Smysl pro prostorovou orientaci:

Tento smysl je poměrně brzo rozvíjen velmi dobře. Všimněme si, že romské děti nemají problém cestovat už od první třídy autobusem či vlakem, jelikož jejich rodiče převážně nemají automobil, jsou odkázáni na prostředcích hromadné dopravy. Děti se často pohybují nejen kolem svého domu, ale i dále od svého domu.

Klid:

Setkali jste se někdy s romským dítětem, které by dokázalo delší dobu být v klidu? Přijdou-li však do klidu, obvykle si rychle najdou jinou aktivitu, hlavně takovou, která je fyzicky náročnější nebo která je víc baví.

Sociální zkušenosti:

Tento druh zkušeností je velmi omezen. Velké množství sociálních zkušeností mají se svou rodinou a s nejbližšími v domě. Přebírají jejich sociální vzorec, které jsou někdy neadekvátní a nemusejí odpovídat normám společnosti. Naopak jsou vnímány mnohdy negativně.

Hodnoty:

Hodnoty v tomto období děti neprožívají. Setkala jsem se s tím, když se mi malý Jiřík velmi rozplakal. Kamarádi ho přesvědčili, že není dobrý v tanci. To v čem on se cítil

jistí. Pro tyto děti je však velmi důležité, jak o nich a jejich blízkých mluví vrstevníci. Jednou z mála obdivovanou hodnot, kterou tyto děti mají, je síla. Fyzická zdatnost, mrštnost či schopnost „bít se“, je vyzdvihována. Chránit své blízké od útlosti je v rodině vyžadována. (Romové a vzdělávací systém v ČR, 2012)

Komplex méněcennosti

Jedním z problémů školní neúspěšnosti může být, jak uvádí Alfréd Adler - otce teorie komplexu méněcennosti – chcete-li „zamindrákovanosti“ - tzv. v Adlerově mateřštině „Minderwertigkeitskomplex“; ne tedy pocit méněcennosti, který si občas každý prožije, ale komplex méněcennosti, zahrnutý už víceméně patologicky v duši člověka nebo i v kolektivní duši sociální skupiny, zpravidla skupiny menšinové, v tomto případě romské, u níž sám fakt, že jde o menšinu, podporuje skupinový komplex relativní slabosti a tedy méněcennosti ve vztahu k majoritě. (Balvín, 2001, s. 69,70)

Shrnutím bych chtěla upozornit, co považuji za důležité a to slovy Stefana Grinvalského: „ *Děti z tohoto prostředí si musí nejdříve vytvořit a dotvořit psychické funkce a tyto funkce posilovat, aby byly natolik zralé, aby vzdělávací proces mohly zvládnout. Pozornost, paměť, jemná motorika a vše zmíněné, je třeba rozvinout do požadované úrovně, aby tyto funkce mohly být následně již samovolně posilovány používáním.*“ (Romové a vzdělávací systém v ČR, 2012)

2.4.3 Domácí příprava, aktivita romských žáků

Domácí příprava žáků je nedílnou součástí výuky a navazuje na jejich přímé vzdělávací působení ve škole, aby dosahovali co nejlepších výsledků ve výuce a eliminovali neúspěšnost.

2.4.3.1 Domácí aktivita:

„*Učební nebo praktické činnosti, které žáci vykonávají mimo vyučovací dobu, si připravují zpravidla doma. Má přímý vztah k vyučování, podporuje osvojení učiva, rozšiřuje je nebo prohlubuje. Povaha a rozsah domácích aktivit není na našich školách předeepsána.*“ (Průcha, 1995, s.54)

Pro domácí přípravu nejen romských žáků jsou důležité *zásady*, které je nutné dodržovat pro úspěšné studium:

- *soustavnost* – opakovat své znalosti a učit se novým
- *pravidelnost* – věnovat se přípravě na výuku pravidelně a ne jen nahodile
- *odpovědnost* – být si vědom, že za své výsledky si odpovídám já sám, nikdo jiný. Nebát se, když něčemu nerozumím, slušně se zeptat nebo požádat o vysvětlení. Po absenci si včas doplnit probírané učivo.

Nejen od romských rodičů se očekává:

Zajištění vhodného materiálního zázemí podporující domácí přípravu, kde má dítě klid k soustředění - nerozptylování, židle a stůl, psací a jiné běžně používané potřeby.

Vhodná organizace času dítěte po vyučování podporující domácí přípravu.

Podpůrná motivace dítěte k domácí přípravě - vhodné stanovení priorit.

2.4.3.2 Cíle domácí přípravy, aktivity

- Procvičit si a zopakovat učivo zejména v praktických souvislostech.
- Ověřit si úroveň pochopení učiva a schopnost samostatně učivo aplikovat.
- Schopnost samostatně se učit.
- Motivace pro upevnění a získání znalostí, vědomostí a dovedností.
- Rozvíjet smysl pro povinnost, schopnost využívat a organizovat si svůj čas.
- Zpětná vazba pro žáka, učitele, rodiče.
- Rozšiřování kompetencí žáka.
- Rozvíjet spoluzodpovědnost rodičů za přípravu svých dětí do školy.

2.4.3.3 Formy domácí přípravy, aktivity

- Příprava pomůcek, učebnic a sešitů, cvičebního úboru a cvičební obuvi na výuku. Příprava na výuku – ústně.
- Opakování učiva z předchozích vyučovacích hodin, práce s mapou, tabulkami apod.
- Příprava na písemné a ústní opakování a zkoušení, opakování pravidel, vzorců.
- Vypracování referátů.
- Příprava na besedy, diskuze aj.

- Čtení - na 1.stupni pravidelné hlasité čtení (s kontrolou rodičů), od 2. do 9. ročníku četba doporučené četby (výběr a počet přečtených knih doporučí vyučující a zároveň určí způsob zpracování záznamů o četbě).
- Příprava na výuku – písemná a ústní podle zadání vyučujících.
- Pravidelná příprava v předmětech český jazyk, matematika, cizí jazyk.
- Nepravidelná v ostatních předmětech – výpisek, referát, projekt, čtenářský deník...

2.4.3.4 Pravidla pro zadávání domácích aktivit

Zadávání domácích aktivit, jejich frekvence a případné vyžadování podpisu je plně v kompetenci vyučujících. Domácí aktivity zadáváme v pravidelných intervalech v předmětech český jazyk, matematika, cizí jazyk. Nejlepší domácí úkol je takový, který žák dělá rád, přitom je pro něj přínosem v rozvoji jeho osobnosti (kompetencí). (Pedagogický sbor, 2010) (Koncepce domácí přípravy žáků, 2010)

2.4.4 Motivace ke vzdělávání romského žáka

Pokud **definujeme motivaci** jako usměrňování našeho chování a jednání pro dosažení určitého cíle, snažme si uvědomit, jak bychom nejlépe mohli motivovat romského žáka, aby se chtěl vzdělávat. Za prvé probudme jeho zájem. Víme-li, že se jeho zájem váže k hudbě či tanci, umožněme mu, aby si mohl nejen o přestávce tuto potřebu uspokojit. Má-li své ideály, vzorové cíle, které si nese z domova, respektujme je. Má-li ambice, která není v jeho silách, pomozte mu s ní. Také mají nějaké zvyky a tradice, které ne vždy se vymykají těm neromským. A v neposlední řadě si uvědomte, že mají i pudy. Například romské dívky začínají mít časně mateřské pudy, které se následně odrážejí na nepotřebnosti se vzdělávat.

Jen malé procento romských dětí je doma motivováno ke vzdělávání. Mnohokrát jsem slýchávala od romských matek, že si moc přejí, aby jejich děti chodily do základní školy, našly si dobrou práci. Jejich děti jim však zapírají úkoly a nechtějí se moc učit. Cítila jsem z nich, že pro ně školní vzdělanost se dostává na nízkou úroveň v jejich hodnotovém žebříčku. Nedokázaly mi odpovědět, jak své dítě motivují.

Romské žáky **motivujeme spontánně**. V případě, že dítě není motivováno doma, je důležitá motivace ze strany školy, resp. učitele. A zde se jeví jako velmi důležitá již zmí-

něná spolupráce s rodinou. Pokud učitel dokáže navázat s rodinou vztah založený na vzájemné důvěře, odrazí se to i ve vztahu dítěte k učiteli, který má potom větší šanci jej motivovat. Pokud však učitel dítě stále kritizuje nejen pro nesplněné úkoly, ale i nezaplacené příspěvky na školní pomůcky, špatnou spolupráci s jeho rodiči apod., vzbuzuje tím u dítěte větší odpor ke škole a tím i ke vzdělání.

U romských dětí je **potřeba využít** častější motivace. V praxi se osvědčil princip častějšího odměňování. Nemusí se však jednat pouze o odměny hmotné, ale mnohdy stačí jen pochvala či ocenění snahy. Je potřeba dítěti ukázat, že jsme si všimli pokroku, zlepšení apod. Vysvědčení, které dítě dostává dvakrát do roka a doma není oceněno, je pro něj málo motivující.

2.4.5 Volnočasové aktivity romského žáka

„Čas, s kterým člověk může nakládat podle svého uvážení a na základě svých zájmů. Volný čas je doba, která zůstane z 24 hodin po odečtení času věnovaného práci, péči o rodinu a domácnost, péči o vlastní fyzické potřeby (včetně spánku). Na výchovu a vzdělávání ve volném čase je zaměřena pedagogika volného času.“ (Průcha, aj 1995, s.255)

Romové a romské děti tráví stejně jako všechny děti neorganizovaně a organizovaně svůj volný čas. Avšak neorganizovaný volný čas je Romům mnohem bližší – málokdy vyhledávají a přijímají formování svého volného času, což úzce životním stylem romského etnika a hodnotovou orientací. Z tohoto důvodu, pak mohou působit na majoritní společnost tak, že neumějí efektivně a kvalitně svůj volný čas využít. To bezesporu úzce souvisí s vyšším výskytem delikvence a kriminality, drogově závislých včetně snížené hranice prvního kontaktu s drogou, záškoláctvím a další sociálně patologických jevů v romské populaci. (Čech, 2001, s.96)

Hlavní problém nesprávného využití volného času dle Tomáše Čecha lze spatřovat:

- Rodině, která si neplní dobře svou výchovnou funkci, neumí nebo nedokáže nabídnout efektivní využití volného času;
- negativním vlivu sociální skupiny, etnika;
- finančních možnostech a sociálním zázemí rodiny;

- nedostatku volného času, nepřiměřených nárocích rodičů;
- tělesném, mentálním nebo sociálním handicapu;
- nesprávnému výběru aktivit;
- pasivitě, nechuti a neschopnosti, aj. (Čech, 2001, s.96)

2.4.6 Přístup školy k romskému žákovi

Bez spolupráce školy s rodinou nemůžeme od dítěte očekávat uspokojivé výsledky. **První krok** je většinou právě na učitelích a škole samotné. Velmi důležité je navázat s rodiči dítěte pozitivní vztah a toho lze dosáhnout, pokud k rodině budeme přistupovat jako k rovnocennému partnerovi. Mluvit s ní nejen o školních záležitostech, ale zajímat se o celou rodinu. Být ochotni jim pomoci, vcítit se do jejich rodinné situace, pochopit nezdary žákova studia. Vždyť rodina nejvíce směřuje dítě k vztahu, ať již pozitivnímu či negativnímu, ke škole.

Budeme-li si představovat, že nám tyto děti donesou rodiče, jsme ve velkém omylu. Špatné rozdělení dne, nerespektování časů je často příčinou, kdy děti chodí spát pozdě či jsou během noci buzeny hlasitými projevy. Proto děti v ranních hodinách ještě spí, stejně jako jejich rodiče. Je tedy na pracovnících zařízení, aby si pro děti došly a donesly si je.

Rodiče je **potřeba přesvědčit**, že škola není jejich nepřítel, nechce děti odpoutat od rodiny a je ochotna akceptovat jejich zvyky. Ze začátku je potřeba být tolerantnější a postupně zvyšovat nároky a předávat rodičovskou odpovědnost za vzdělání jejich dítěte na rodiče.

Pro navázání dobré spolupráce mezi rodinou a školou dle mé pedagogické praxe je:

- Seznámit se s rodinným prostředím, které žáka ovlivňuje. Naopak umožnit rodiči, aby poznal školní prostředí.
- Hned na první schůzce s rodiči (při zápisu) přivítat je s úsměvem. Dát jim najevo, že zde jsou vítáni a že je zde bezpečné prostředí pro jejich dítě.
- Začleňovat rodiče do aktivit školy. Např. v rámci Mezinárodního dne Romu je poprosit o spolupráci. Umí-li nějakou dovednost, která je pro žáky zajímavá, po-

prosit ho o její předvedení. Umožnit jim, či je o to poprosit, aby vedli zájmový kroužek – výtvarný, taneční, pěvecký či dramatický.

- Nabídnou rodičům společné doučování s dětmi, pokud jsou to rodiče, které už vědomostně nezvládají látku a nemohou dítěti pomoc.

Vzdělávání romských dětí tedy začíná u jejich rodičů. Jakmile oni vyhodnotí, že se jedná o dobrou a prospěšnou činnost, budeme na dobré cestě ke zlepšení úrovně vzdělání romské populace.

Zde uvádím citát z českého seriálu Markéty Zinnerové s názvem *My všichni školou povinní*: „*Žák, to není nádoba, která má být naplněna, ale pochodeň, kterou je třeba zapálit!*“

2.4.7 Východiska ve výuce romského žáka

Pro učitele romských žáků by v nynější době mělo být věcí mající přednosti navázat **pozitivní vztah** s žákem, aby měl možnost pocítit, že je ve škole vítán. Učitel by měl umět vysvětlit ostatním žákům důvody, čím se romský žák odlišuje, proč má jiné návyky než oni a už vůbec by neměl dopustit, aby došlo ke zesměšňování. Pro pedagoga, který má skutečný zájem udržet romského žáka ve své třídě a něčemu jej naučit, je neméně důležité navázat vztah oboustranné důvěry s rodiči žáka tak, aby i v domácím prostředí mohla být podpořena autorita učitele a školy, a naopak na půdě školy, aby rodiče přenechali učiteli volné pole působnosti ve vztahu k dítěti. (Horváthová, 2002, s. 58)

Aby se dosáhlo co největší efektivity pro vzdělávání romského žáka, je nutné odstranění jazykových bariér, mít možnost nabídnout rodiči alternativní přístup ke vzdělávání, respektovat kulturní odlišnosti (nejen v rámci multikulturní výchovy), odpovídající přístup škol ke specifickým hodnotám, k potřebám nebo zájmům romských rodin, zajistit pravidelnou a dostatečně dlouhou docházku do škol. (Gulová, 2003, s. 63)

Na prvním stupni škola může založit specializované romské třídy. Musí to však podmínit dobrovolností, aby nedošlo k pochybnostem, že se jedná o segregaci. Děti by byly do těchto tříd zařazovány na žádost rodičů. Nebo vypracovat projekt tříd pro romské žáky s rozšířenou pohybovou a hudební výchovou.

Pokud romské dítě má výrazné edukační problémy, může škola využít projekt pro žáky romského i neromského původu. Ten spočívá v úpravě učebních osnov v menším počtu žáků ve třídě, v úpravě hodinových dotací. (Šotolová, 2000, s.43)

Důležité je klást důraz na **individuální přístup** k romskému žákovi. Vhodně motivovat a neodrazovat negativní klasifikací. Často střídat činnosti, nepřetěžovat. Zapojit romského žáka do činnosti školní družiny nebo školního klubu, zájmových kroužků či činností: sportovní kroužky, kurzy šití, práce na počítači či tanečního kroužku.

I školy v přírodě mají kladný výchovně-vzdělávací efekt. Pro většinu romských dětí je to jediná možnost pobytu v přírodě, vhodného a pravidelného denního režimu v podmětném prostředí s ozdravným pobytem. (Šotolová, 2000, s.47)

Dnes mají školy možnost vložit **multikulturní výchovu** jako samostatný předmět či průřezové téma. Děti se zde učí charakteristiku jiných kultur, požadavkům na zaujímání tolerantních postojů k příslušníkům jiných etnik a ras, informace k poznávání a respektování jiných národů apod. Pedagog má možnosti využít v bezpočtu osvětově zaměřených projektů v muzeích, na výstavách a festivalech, v publikacích různých vládních a nevládních organizací, národních i mezinárodních. Jsou například programy Evropské unie zaměřené na mezinárodní výměnné pobyty mládeže, studentů a učitelů, na mezinárodní spolupráci škol, obcí, regionů, na podporu výuky cizích jazyků aj. To vše představuje multikulturní výchovu jako součást edukační praxe. (Průcha, 2011, s.18)

Dalším východiskem může být podporování **uměleckého nadání** romských dětí. Vždyť vezměme si příklad z Františka Bakuleho, vychovatele mrzáčků, jimž vrátil sebevědomí a radost ze života tím, že rozvinul jejich talent pěvecký. Podobně jako Přemysl Pitter, evangelický kněz, apoštol lásky a naděje, jenž v době válečné a poválečné bral v ochranu židovské i německé děti. Pro děti žižkovského proletariátu zřídil v Praze na Žižkově proslulý Milíčův dům a učil je tu žít v jako dětem.

Jelikož romské děti mají přirozený pohybový, hudební a výtvarný talent, měli bychom je podporovat nejenom slovně. I třídy přizpůsobit materiálně k potřebě k rozvoji jejich talentu – hudebními nástroji, dalšími učebními pomůckami a didaktickou technikou. Také podporovat umělecky nadané romské děti v jejich návštěvě základní umělecké školy, a to prostřednictvím programů ekonomické podpory – placení školného a zapůjčováním hudebních nástrojů. (Balvín, 2001, s.13)

V současné době lze využít možnosti, které představují alternativní vyučovací formy jako např. Otevřené učení. „*Otevřené vyučování je tedy soubor principů školní práce, které je třeba aplikovat na konkrétní podmínky. Celkově jde o zásadní změnu pedagogického postoje vůči žákům. Škola se otevírá jak žákům (otevírání vyučování), tak i rodičům (otevírání školy navenek). Typické je, že se poznatky více integrují. Zaniká tím hranice mezi tradičními vyučovacími hodinami, rozvrh hodin je nahrazen tzv. rozvrhem činností. Učitel samozřejmě určitý čas vysvětluje a předvádí. K pochopení a dobrému zažití látky je však oproti klasickému pojetí školy dán žákům velký prostor pro samostatnou práci. Mění se role vyučujícího – kontroluje sice učení žáků, neřídí však jejich každý krok. Žáci mají na každý týden připravené plány, podle kterých ve vymezeném čase pracují (tzv. volná práce). Aby tyto změny mohly proběhnout, je nutné i vhodně upravit třídu (učebnu). Důraz je kladen také na rozvoj sociálních vztahů a rozvoj třídního společenství. Významnou roli hraje vzájemná komunikace.*“ (WIKIPEDIE – otevřená encyklopedie, 2012)

Dalším kladným faktorem, který můžeme použít jako efektivní východisko je didaktické učení (ve dvou) a sociální (učení ve skupině), jelikož morální normy a principy vystupují jako vztah člověka k člověku, ke třídě, ke skupině. Specifické lidské schopnosti se rozvíjejí kontaktem dítěte s lidmi a s výtvořou lidské kultury. (Balvín, 2001, s.104)

Důležité je přizpůsobit formu práce **k věku** dítěte. Jinak se bude pracovat se sedmičletým a jinak s třináctiletým dítětem. Práce by měla být dynamická, zábavná, hravá. Snažíme se navodit situaci, kdy dítě neregistruje činnost jako učení, ale spíše činnost, která je hrou a baví ho.

Romské dítě je jako každé jiné dítě. Nevydrží dlouho u jedné činnosti, a tak potřebuje pestrost ve své práci. Děti jsou hodně temperamentní, proto je nutné zvolit vhodný způsob práce. Je potřeba trpělivost a čas, než se děti naučí určitému režimu. Je důležité při práci být spravedlivý, ale zároveň i přísný. I když jsou děti divoké a může se zdát i nevychované, dokážou ocenit Vaše úsilí a pozornost, kterou jim věnujete.

Začarovaný kruh se objevuje ve chvíli, kdy dítě látku ve škole nepochopí a doma mu ji nikdo nevysvětlí, protože romští rodiče mají buď základní vzdělání nebo základy vzdělání a látce nerozumí. To se týká hlavně dětí ve vyšších ročnících. Zde je potom

prostor pro domácí doučující nebo pro neziskové organizace provozující různé formy doučování.

V takovém případě se dítě dostane k osobě, která mu je schopna vysvětlit nepochopenou látku a nadále s ním pracovat na úspěšném zvládnání školní docházky. Dítěti, kterému je věnována taková pozornost, dosahuje dobré výsledky. Tímto se nám začarovaný kruh rozmotal, protože děti poznaly úspěch z dosažených výsledků, poznaly pochvalu a uznání za to, čeho dosáhly a učení je tak začne bavit. Pozitivní období školního úspěchu většinou bohužel končí s nástupem prepuberty a puberty. V tomto čase je pro děti ulice lákavější než odpoledne strávené učením a hrou v kroužku. (Bartoňová, 2009, s. 84)

V neposlední řadě jsme to my pedagogové pro žáka jednou z nejdůležitějších osob s velkou formální i neformální autoritou. Na nás záleží, jak ho do školy uvedeme, jak ho nadchneme, motivujeme, apod. Mimo odborné vzdělání učitele je nesmírně důležitá naše nejenom profesní osobnost, ale i přístup k žákovi, vcítění se do jeho životní cesty.

V závěru uvádím myšlenku J. A. Komenského, který prosazoval univerzální a otevřenou učitelství osobnosti. Učitel je ten, který je schopný působit na žáka nejen svými vědomostmi, ale hlavně srdcem. Označil ho pojmem „**všeučitel**“, který má učit všemu, „*Co přivádí k dokonalosti lidskou přirozenost, čili všechno pravdivě znát, všechno dobré volit a všechno nezbytné konat*“.

2.4.8 Přístupy ke vzdělávání romských žáků v zahraničí

Velmi obecně se dá shrnout, že v zemích EU neexistuje definice sociálně znevýhodněných dětí jako taková, ale pracuje se s pojmy děti se speciálními vzdělávacími potřebami (*Children with Special Educational Needs*, SEN). Přístup k těmto dětem se v jednotlivých zemích liší, ale celkově se dá říci, že je velmi osobní a ke každému dítěti (žákovi) je přístupováno velmi individuálně. Financování opatření zajišťuje téměř ve všech případech stát.

Po revoluci, kdy začala být uvolněnější atmosféra, se velkou otázkou stala emigrace Romů do zahraničí. Jak mi mnoho romských obyvatel potvrdilo, začali se tu bát o životy. Také se od příbuzných dovídali, že ve Velké Británii nebo Kanadě či Austrálii nema-

jí zvláštní školy a je tam celkově jiný přístup nejen ze strany pedagogů, ale i žáků. Člověka zde berou jen jako studenta.

Jak uvádí Lucie Fremlová v časopise Romano džaniben (č.3, 1995): „*V Británii není obdoba našich praktických základních škol. Vzdělávání v Británii funguje na jedné koleji, oproti českému dvojkolejnému systému. Hlavní proud znamená opravdu inkluzi všech žáků bez rozdílu. Speciální školy existují, ale jsou určeny pouze pro děti s extrémně závažnou poruchou, mohou to být děti s autismem, třeba i děti, které mají komplikovanou nebo závažnou fyzickou vadu, popřípadě zrakové nebo sluchové postižení.*“

Rumunsko:

Romové v Rumunsku jsou diskriminováni ve všech oblastech života. Školský systém rovněž diskriminuje, panuje zde názor, že jsou pomalejší, zaostalejší i mentálně retardované jen proto, že jsou Romové. Na nízké školní účasti romských dětí se podílí mnoho faktorů.

Rumunsko je země s největším počtem Romů, kteří sem přišli s Indie a po staletí byli diskriminováni. V osmdesátých letech, protože trpěli velkou bídou, odcházeli za prací do jiných zemí, kde bohatli z krádeží a do vlasti se vraceli jako boháči. Ti pak nalákali i ostatní skupiny Romů, kteří za vidinou bohatství, rozprodali svůj majetek a z celými rodinami odcházeli do ciziny.

Španělsko:

Ke vzdělávání ve Španělsku uvádím můj komentář k dokumentu BBC (2009) Malí zloději (Gypsy Child Thieves) o neradostném dětství malých Romů na předměstí evropských velkoměst. Velmi mě zaujala věta 14-ti leté romské dívky v ruce držící cigaretu vydělávající krádežemi až 300 euro denně: „*Kdo řekl, že mi děti nemůžeme krást? Co nám můžou udělat? Vždyť jsme děti.*“ Jak dál uváděla, dává vydělané peníze matce, která je posílá domů do Rumunska na dům. A zde už já se ptám, kde se stala chyba? Můžeme mi jako učitelé takovýmto dětem pomoc, když většina z nich nechodí ani do školy?

Ve Španělsku je cílem školské reformy integrovat do běžných škol. Zajímavostí je, že někteří učitelé, kteří se připravují svým studiem na práci s mentálně postiženými dět-

mi, používají stejných metod na romské děti. Děti zařazují do tříd, kde je pomalejší výuka nebo jsou to třídy s dětmi psychicky nepřizpůsobivými. (Šotolová, 2001, s.73)

Jelikož pořád jsou skupiny, které kočují, byly zde vytvořeny školy v karavanech, které jsou umístěny přímo v tábořištích. Vznikly programy, které umožňují výuku beze školy, zvláště zajímavé jsou tzv. záznamové knihy pro děti, které se často přemísťují z místa na místo. (Šotolová, 2001, s.74)

Belgie:

V Belgii mají romské děti určité pedagogické výhody. Jelikož si tam uvědomují jejich identitu, touhu po svobodě, umožňují jim, kdykoliv odejít do hracích koutků. Tyto děti nemají vypěstovaný řád, neboť kočují. Liší se od ostatních dětí praktickými vědomostmi a zkušenostmi, které získaly cestováním. Jsou schopnější společně pracovat, zatímco děti neromů jsou individualisté. (Šotolová 2001, s.75)

U kočujících dětí je těžké odhadnout úroveň jejich vědomostí. Stráví tedy první školní dny ohodnocováním, a poté se jim asistenti individuálně věnují. (Šotolová, 2001, s.76.)

Slovensko:

Na Slovensku vytvořili projekt nultých ročníků, aby snížili neúspěšnost dětí ze sociálně a jazykově znevýhodněného prostředí. Ta měla za následek narušený vztah ke škole, záškoláctví, taxikomanií a delikvencí. Z tohoto důvodu se cílem výchovně-vzdělávacího procesu stávalo intenzivní cílevědomé působení na dítě, přičemž bylo třeba kompenzovat absenci nejzákladnější sociálních, společenských a kulturních návyků.

Podmínkou dosažení pozitivního přístupu romských žáků ke vzdělávání je správné personální obsazení tříd dvěma pedagogy, kteří splňují podmínky: dobrý vztah k dětem, odborná způsobilost. (Šotolová, 2001, s.63)

2.5 Společné vzdělávání všech dětí neboli inkluze

Inkluze je takový systém vzdělávání, který umožňuje všem dětem navštěvovat běžné základní školy. Odlišnost dětí je zde vnímána jako příležitost k rozvíjení respektu k sobě i ostatním, rozvíjení schopnosti empatie, ohleduplnosti a zodpovědnosti.

Učitel v inkluzivní škole přistupuje ke každému žákovi individuálně jako k mimořádné osobnosti. Výuka se soustřeďuje zejména na to, aby každé dítě plně využilo svůj potenciál a zároveň se naučilo komunikovat a spolupracovat s ostatními. Každé dítě má svůj vzdělávací plán, který se přizpůsobuje jeho schopnostem, talentům i handicapům. Na individuálním přístupu k dětem je postavena nejen výuka, ale i celá organizace školy. (Vzdělávání učitelů pro inkluzi, 2012)

Velice důležitou roli v systému inkluzivního vzdělávání mají také rodiče, kteří se do života školy zapojují více, než je u nás zatím běžné.

Inkluze není žádná novinka. V zemích jako je Finsko či Velká Británie, je to běžný vzdělávací systém, jehož funkčnost je ověřena dlouholetou praxí.

Česká republika stále patří mezi země, které příliš vysoké procento dětí, žáků a studentů vyčleňují z hlavního vzdělávacího proudu do škol samostatně zřízených pro děti, žáky a studenty se zdravotním postižením a speciálních institucí.

Důraz na prevenci sociálního vyloučení, nová antidiskriminační legislativa, zvyšující se občanské a právní vědomí značné části rodičovské veřejnosti zvyšuje v současnosti tlak na inkluzivitu školského systému jako celku i na přístup jednotlivých škol k žákům ze znevýhodněných skupin. Stávající vzdělávací model, který jen pozvolna přijímá pro-inkluzivní opatření, však trpí závažnými organizačními, legislativními, personálními, ale i didakticko-metodickými nedostatky.

Výzkumný ústav pedagogický byl přizván ke spolupráci na projektu MŠMT *Národní akční plán inkluzivního vzdělávání*, který věnuje pozornost jednak vzdělávání romských dětí ze sociálně vyloučených lokalit a jednak vytvoření inkluzivních mechanismů směrem k dětem se specifickými vzdělávacími potřebami.

NAPIV je jedním ze základních rámcových dokumentů zaměřených na zajištění rovného přístupu všech osob ke vzdělávání. Obsahuje nutná opatření ke zvýšení inkluzivního přístupu v českém školství. K vytvoření systému inkluzivního vzdělávání na všech úrovních vzdělávací soustavy se Česká republika zavázala ratifikací Úmluvy o právech občanů se zdravotním postižením, která se stala součástí českého právního řádu v únoru roku 2010.

Přijetí komplexního Národního akčního plánu inkluzivního vzdělávání je proto nezbytným krokem k postupnému dlouhodobému zlepšení této situace v ČR. (Národní akční plán inkluzivního vzdělávání, 2012)

2.5.1 Všechny děti mají právo na kvalitní vzdělání

Rozdělovat děti do běžných a speciálních tříd na základě odlišnosti či znevýhodnění je nejen protiprávní, ale i neetické. Ať se jedná o děti zdravé s dobrým sociálním zájemem nebo o děti znevýhodněné, stát musí všem poskytnout rovnocenné vzdělání, které každému žákovi umožní maximálně rozvinout své schopnosti a pomůže mu najít co nejlepší uplatnění ve společnosti. Toto právo je zakotveno například v Listině základních práv a svobod, Úmluvě o právech dítěte, Úmluvě o právech lidí s postižením, ve Školském zákoně a Antidiskriminačním zákoně.

V inkluzivních třídách jsou rozmanité kolektivy dětí. Učitel vytváří pro výuku nové postupy – projektová výuka, učení se na příbězích, e-learning, činnostní učení, individualizovaná práce a mnoho dalších metod, které přispívají k rozvoji komunikace, vnímání odlišnosti, k rozvoji samostatné i týmové práce a k citlivějšímu vnímání a chování.

2.5.2 Výhody a možné problémy

Výhody

- Rozmanitost třídy poskytuje dítěti skutečný obraz společnosti, ve které bude žít a pracovat, tím jej lépe připravuje na budoucnost.
- V heterogenním kolektivu dítě lépe rozvíjí sociální a občanské cítění, umění komunikace nebo schopnost řešit problémy.
- Dítě se učí přirozeně vnímat a reagovat na odlišnosti či změny.
- Individuální přístup učitele může dítěti pomoci objevit v sobě netušené schopnosti.
- Dítě s postižením či znevýhodněním dostává příležitost najít si kamarády v běžném kolektivu, jeho sociální prostředí není omezeno jen na děti s postižením či znevýhodněním, jako je tomu ve speciálních školách.

- Inkluzivní škola učí děti již od malička toleranci, empatii, porozumění. Odbourává xenofobii, rasismus a učí společnému životu s menšinami. Pomáhá řešit tabuizovaná témata.
- Neustále rozvíjí schopnosti učitelů a utváří z pedagogického sboru profesionální tým. Klade důraz na kvalitní spolupráci a ulehčuje tak učitelům náročnou práci.
- Otevřenost pedagogů, jejich vstřícnost a snaha spolupracovat umožňuje rodičům efektivnější kontrolu výsledků a průběhu vzdělávání svých dětí.
- Inkluzivním přístupem ke vzdělávání usnadňuje škola rodičům výchovu.
- Inkluzivní škola hraje důležitou roli v lokálním společenském životě. Je kulturním, osvětovým, preventivním i rodinným centrem.
- Vede k menšímu ekonomickému zatížení společnosti, neboť každý jedinec je veden k samostatnosti a uplatnění na trhu práce.

Možné problémy

- Zpočátku může být inkluzivní přístup časově náročnější.
- Zavedení inkluze vyžaduje organizační změny a personální doplnění.
- Náročná může být také přeměna konzervativního myšlení lidí, kteří jsou do vzdělávání dětí zapojeni, např. rodiče, učitelé, zřizovatelé či vedení škol.
- Děti s postižením jsou většinou zvyklé na zvláštní zacházení, což může vést k jejich závislosti na ostatních. Inkluzivní škola učí děti maximálně využívat svých vlastních schopností, což děti zpočátku mohou vnímat negativně jako ztrátu pozornosti.
- Vzhledem k tomu, že většina inkluzivních škol se snaží s rodiči aktivně spolupracovat, je možné, že rodiče budou muset investovat do školy více času, než je běžné. (Férová škola 2012)

2.5.3 Segregace ve školním prostředí

Segregace romských dětí ve vzdělávacím systému je nepřijatelná. Nelze třídit děti podle toho jaké jsou nebo nejsou rasy. Romské děti mají plné právo navštěvovat stejná školská zařízení jako děti majoritních obyvatel.

2.5.4 Romský asistent

Podle Informace MŠMT o zřízení funkce romského asistenta v základní a střední škole Č.J.14170/98-22 ze dne 3.března 1998 je zřízení a pracovní náplň romského asistenta v kompetenci ředitele školy, který o souhlas s ustanovením asistenta požádá (s platností od 1.1.2001) orgán kraje v přenesené působnosti.

Jestliže je definováno, že romský asistent je určitým mostem, tedy spojníkem mezi romských dítětem a školou, mezi školou a rodinou, do jisté míry mezi světem Romů a Neromů. Pomáhá při aklimatizaci na školní prostředí.

Romský asistent by měl **přiblížit** školní svět a vzdělání dítěte, ale také zároveň jeho rodičům. Ti by měli pochopit, jak velký význam má vzdělání a škola pro jeho budoucí nejenom pracovní (profesní) život, ale i soukromí život. Neboť ono jednou nebude už zcela závislé na rodiči, ale bude se muset sám postarat o svou existenci a bude chtít dosáhnout určité životní úrovně.

Romský asistent spolu s učitelem **vytváří klima třída**. Je aktivním prvkem začleňujícím se do výuky, je aktivním prvkem ve spolupráci mezi učitelem a žákem. Velmi dobře zná situaci ve škole. Jejich přímá výchovná práce se žáky je v rozsahu 20-28 vyučovacích hodin týdně podle provozu a potřeb školy.

Jedním z úkolů romského asistenta se do jisté míry stává i **sociální práce v rodině**, když často pomáhají řešit, většinou spolu s paní ředitelkou, vedle školních záležitostí i nejrůznější sociální problémy rodiny.

Při terénním průzkumu mne informovala romská asistentka: *„Mou náplní práce není jenom být s dětmi při výchovně-vzdělávacím procesu, ale i pracovat s romskou komunitou, pomáhat organizovat mimoškolní akce školy a do nedávna jsem tu i s mým kolegou, Romem, organizovali v rámci občanského sdružení Školičku. Děti mohly si přijít udělat úkoly, vybrat si kroužek či si s námi jen povídat. Bohužel, došlo z finančních důvodů k jejímu uzavření.“*

Jak uvádí Gulová, L. , mnozí romští asistenti pracují jako terénní sociální pracovníci v nejrůznějších sférách, jejich okruh působnosti je rozsáhlý, mezi velmi náročné činnosti patří práce streetworkerů zaměřená na romské děti a mládež. Velmi alarmující jsou statistické údaje, které hovoří o velkém nárůstu drogově závislých mezi Romy. (Gulová, a kol. 2003, s. 10, 11)

3 Empirická část

3.1 Cíl

Cílem mé diplomové práce je zjištění stavu domácí přípravy romských žáků a na základě zjištěných výsledků diskutovat o praktických možnostech efektivní spolupráce rodiny a školy. Pokud objevím neochotu a odpor vůči domácí přípravě dítěte v romské rodině, bude mým cílem vysledovat její původ a navrhnout řešení pro zlepšení situace.

Domácí příprava je přímo závislá na postojích rodičů, a tak použiji kazuistiku v romské rodině, sledování trans-generačně předávaných postojevých vzorců, které plynou ze špatné zkušenosti romských rodičů a prarodičů se školou v době jejich dětství, neboť tato zkušenost je pak na dnešní děti celkem logicky nadále přenášena.

3.2 Formulace hypotéz

Na základě studia literatury a odborných materiálů jsem zvolila tyto hypotézy:

H1: Romští žáci docházející do praktických či speciální základní školu jsou méně motivováni k domácí přípravě než romští žáci docházející do základních škol.

H2: V praktických základních školách je zastoupeno více žáků romské menšiny, než na základních školách.

H3: Většina (více než 70%) učitelů udává, že romští žáci nejsou připraveni na vyučování. Zbýlých 30% dotazovaných učitelů je s přípravou romských žáků v zásadě spokojených.

H4: Vzájemná spolupráce mezi rodiči romských žáků a zaměstnanců základní školy je lepší než vzájemná spolupráce rodičů romských žáků a zaměstnanců praktických škol.

3.3 Výzkumný soubor

Základní soubor tvořilo 30 respondentů. 10 romští rodičové, 1 romský pedagogický asistent, 19 pedagogů. Všichni respondenti (30) jsou z frýdlantského výběžku, kde žije velké procento romské populace a na některých školách je tedy i více jak 70% romských dětí.

3.4 Použité metody a techniky výzkumu

Jako výzkumnou metodu jsme si vybrali dotazník. Pro účely průzkumu jsme vytvořili dvě rozdílné verze dotazníku, jednu pro učitele a druhou pro rodiče, přičemž podstata otázek zůstala stejná. Rozdíl byl pouze ve způsobu, jakým jsme se na daný problém tázali. U třech otázek odpovídali vlastními slovy. Otázky byly kladeny tak, abych získala data nejen kvantitativní – škály likertovského typu, ale také kvalitativní – otevřené odpovědi. Jejich cílem bylo potvrdit nebo vyvrátit moje výzkumné předpoklady.

Učitelé v dotazníku odpovídali celkem na 10 otázek týkajících se domácí přípravy romských žáků (znění viz. Příloha č. 1.) Otázky se týkaly tří oblastí: 1. zařazení učitele a procentuální složení romských dětí ve škole, 2. připravenost romského žáka na vyučování, 3. možnosti podpůrných prostředků k integraci. Součástí dotazníků je samostatné vytvoření hierarchie příčin nepřipravenosti romského žáka.

Rodiče v dotazníku odpovídali celkem na 10 otázek týkajících se domácí přípravy jejich dětí (znění viz. Příloha č.2.). Otázky se týkaly tří oblastí: 1. zařazení dítěte a procentuální složení spolužáků romských dětí ve škole, 2. častost a faktory ovlivňující domácí přípravu jejich dětí, 3. úskalí při výchovně-vzdělávacím procesu a možnosti podpůrných prostředků k integraci.

Další metodu jsme zvolili volný rozhovor, při kterém jsme se částečně drželi struktury dotazníku a nebránili jsme dotazovaným vyjádřit své názory a představy. Při sestavování dotazníku a i v další práci nám pomohlo studium odborné literatury.

Dotazník pro učitele i pro rodiče je k nahlédnutí v příloze.

3.5 Interpretace výsledků

3.5.1 Zpracování a interpretace výsledků výzkumu dotazníku

Dotazník byl sestaven tak, aby odpovídal cíli a obsahu diplomové práce. Zaměřili jsme se v něm na domácí přípravu romských žáků, spolupráci rodičů a školy, na úskalí v domácí přípravě romských žáků.

Otázky jsou vyhodnoceny procentuálně. 100% počet dotazovaných, X% (GRAF)..... dosažený počet konkrétních odpovědí. Stejným vzorcem s obměnami jsem počítala ostatní dotazníky.

Dále jsou zahrnuty grafy. K výpočtu těchto grafů bylo použito váženého průměru.

Na následujících stránkách jsou výsledky zpracovány jak graficky, tak se slovním komentářem, který objasňuje nasbíraná data.

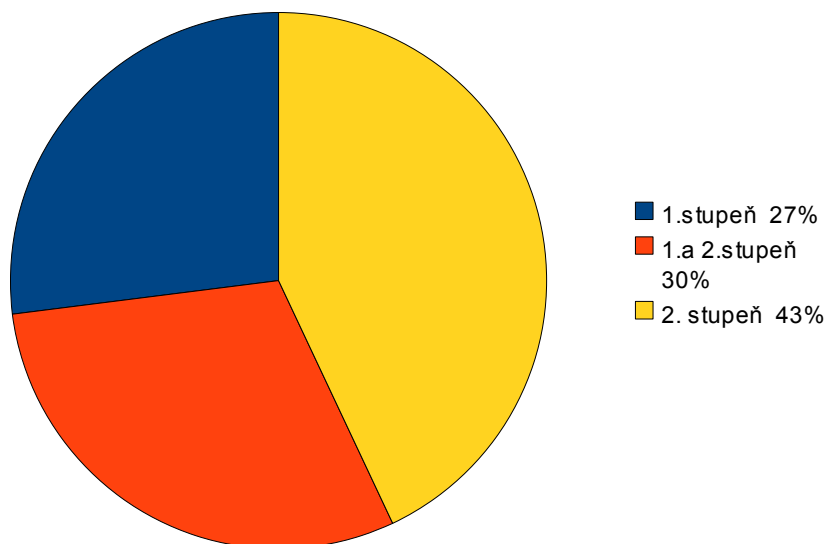
3.5.1.1 Dotazník pro učitele

Otázka č. 1: Na jakém vzdělávacím stupni vyučujete?

První otázka byla zcela informativní, pokoušeli jsme se zmapovat, na jakém stupni se respondent pohybuje.

Čísla, která jsme uvedli do grafu ukazují, že 27% námi oslovených učitelů učí na 1. stupni, 30% na 1. i 2. stupni a 43% na 2. stupni. Je však faktem, že na frýdlantském výběžku existují ještě i školy malotřídní (Kunratice, Habartice, Pertoltice, Jindřichovice, Dětfřichov), které jsme neoslovili.

Na jakém vzdělávacím stupni vyučujete?



Graf č. 1:

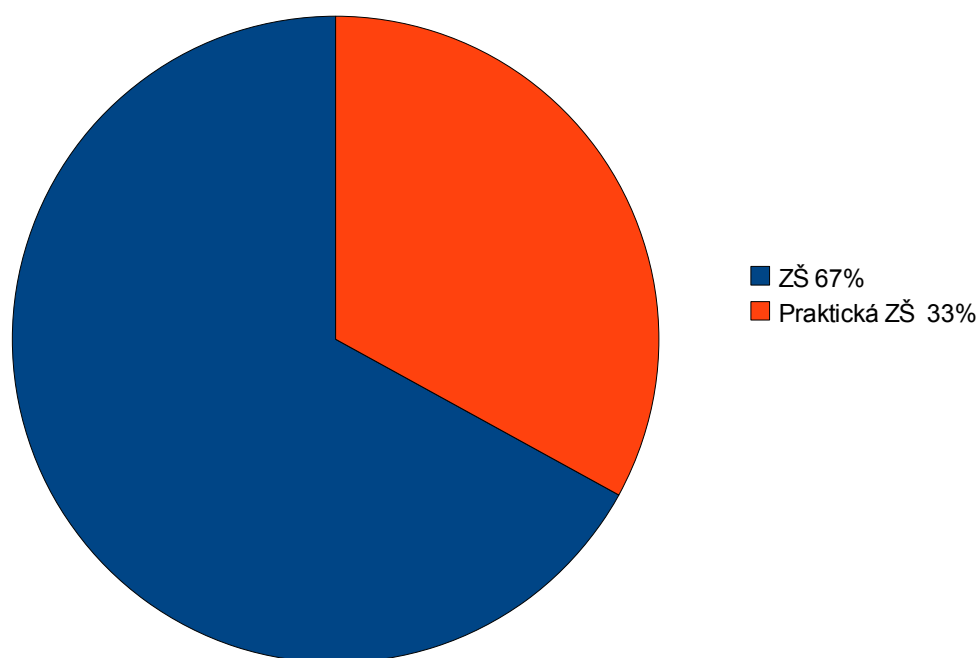
Otázka č. 2: Učíte na základní škole nebo na praktické základní škole?

I tato druhá otázka byla brána informativně. Považovali jsme za důležité rozlišit obor učitelství na různých typech škol. A to vzhledem k odlišnosti, specifik výchovně – vzdělávacích procesů.

67% dotazovaných učitelů bylo ze základní školy. Zbýlých 33% z praktické základní školy. Porovnávali jsme pouze tyto dva typy škol, neboť jsme usoudili, že na těchto školách je největší zastoupení dětí romského etnika.

Výsledek rozdílnosti domácí přípravy na těchto typech škol byl vyvozen i za pomoci této otázky.

Učíte na základní škole nebo na praktické základní škole?



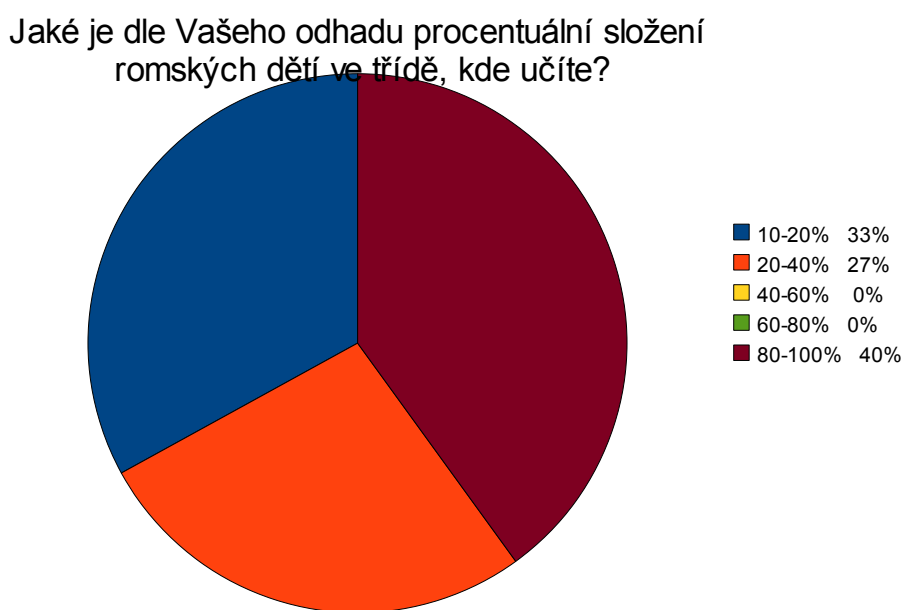
Graf č. 2:

Otázka č. 3: Jaké je dle Vašeho odhadu procentuální složení romských dětí ve třídách, kde vyučujete?

Zde se promítlo v jakém typu školy respondent učí. Učitelé na základních školách uváděli 10% -20% a 20%-40%. Učitelé na praktických základních školách udávali 80%-100%.

Tato situace je velmi specifická. Učitelé zde potřebují vzdělání, kterým mnohdy nedisponují. Pozice učitele ve školách v těchto oblastech není natolik atraktivní. Setkala jsem se s mnoha nekvalifikovanými učiteli, což je neuspokojivá a vážná situace, kdy se nedá očekávat, že daný učitel přispěje svým působením k nějakému konstruktivnímu řešení.

Zde uvádíme výsledky sjednoceně. Nezáleželo na tom, jestli je to učitel z praktické základní školy nebo ze základní školy.



Graf č. 3:

Otázka č. 4: Jak často se ve Vaší praxi setkáváte s připraveností romského žáka na vyučovací jednotku?

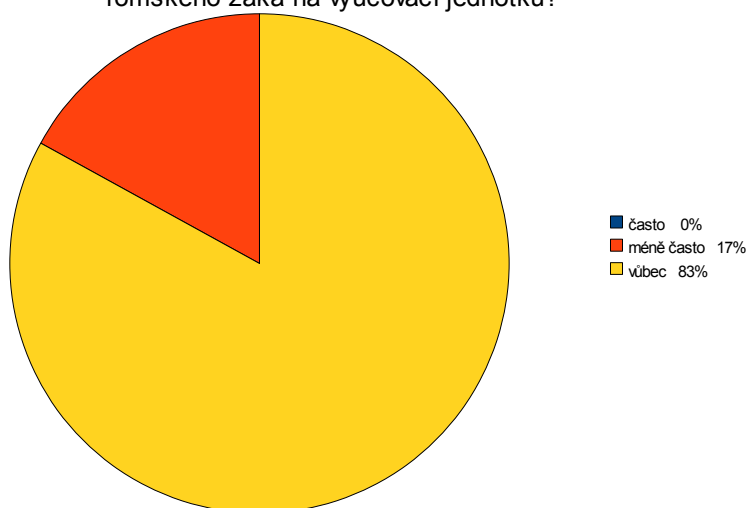
Jelikož jsme se často setkávali s názory učitelů, že domácí příprava romských žáků je velmi neuspokojivá, dokonce zcela absentuje, zařadili jsem tuto otázku. Neboť na základě mé školní praxe jsem s tímto názorem nesouhlasila. Podle výsledků v níž 83% dotazovaných učitelů odpovídalo, že se nesetkávají vůbec s domácí přípravou, to byli učitelé z praktických základních škol a z 2. stupně základních škol. 17% uvádělo méně často domácí přípravu. Byli to učitelé z 1. stupně základní školy. Překvapilo, že nikdo neuvedl často. U respondentů ze základních škol byl ovlivňujícím faktorem učitel na 1. či 2. stupni základního vzdělávání. Kde učitelé z druhého stupně se více přikláněli k variantě – žádná domácí příprava.

Zde uvádíme výsledky sjednoceně. Nezáleželo na tom, jestli je to učitel z praktické základní školy nebo ze základní školy.

Tento výsledek je v souladu s mým výzkumným předpokladem - hypotézou č. 3.

Graf č. 4:

Jak často se ve Vaší praxi setkáváte s připraveností romského žáka na vyučovací jednotku?



Otázka č. 5: Který faktor je pro romského žáka stěžejní ohledně domácí přípravy, dle Vašeho názoru?

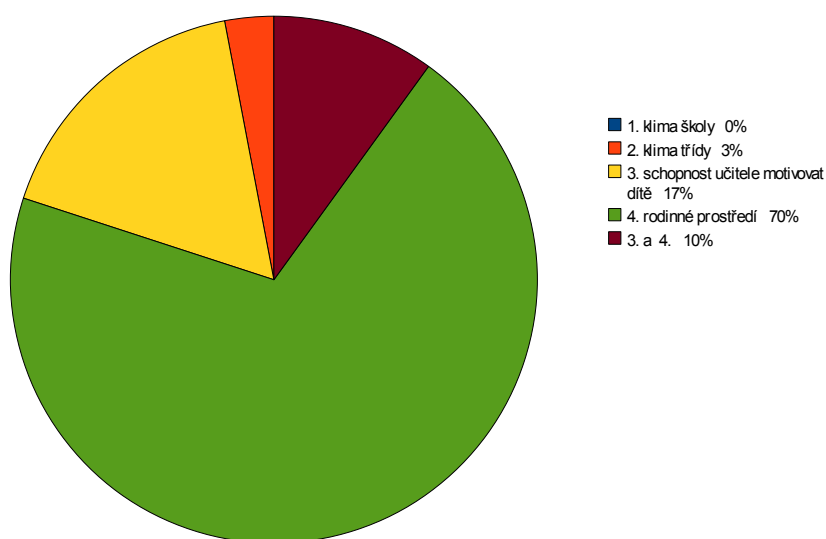
Touto otázkou jsme chtěli vysledovat kdo nebo co má vliv na domácí přípravu romského žáka. Je-li to škola, třída, učitelka nebo rodinné prostředí, klima, ve kterém romský žák vyrůstá.

70% učitelů se shodla na domácím prostředí. Měli pocit, že oni dělají dost. Snaží se. Vycházejí rodičům a žákům vstříc. Avšak při každé komunikaci nastane problém, pokud se protějšky neshodnou na zodpovědnosti. Následně nemusí dojít k naplnění cílů a vzniká tak bludný kruh, který není hlavně ku prospěchu žákovi. Přehazování si zodpovědnosti není k prospěchu žákovi. Řešení shledávám v zájmu o život rodiny a pokud je to možné návštěvy u žáka doma. Z naší zkušenosti tak Romové jsou spíše ochotni s učitelem spolupracovat, pokud on sám ukáže ochotu ke spolupráci a upřímný zájem o dítě.

Naproti tomu neuvádějí jako faktor ovlivňující domácí přípravu klima školy.

Zde uvádíme výsledky sjednoceně. Nezáleželo na tom, jestli je to učitel z praktické základní školy nebo ze základní školy.

Který faktor je pro romského žáka stěžejní ohledně domácí přípravy, dle Vašeho názoru.



Graf č.5:

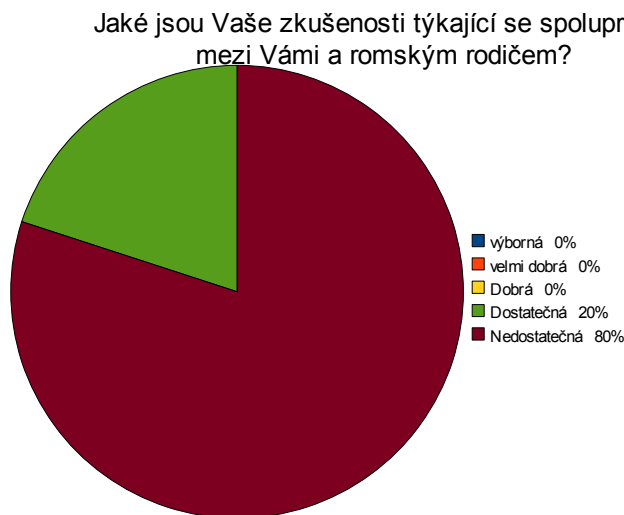
Otázka č.6: Jaké jsou Vaše zkušenosti týkající se spolupráce mezi Vámi a romským rodičem?

V grafu jsme znázornili zastoupení odpovědí formou známkování (od výborné po nedostatečné). Ve výsledku se odrazil typ školy, ve které dotazovaný učí. Učitelé žáků praktických škol uváděli z větší části, že vzájemná spolupráce je nedostatečná, bylo to 80%. 20% uvádělo, že spolupráce je dostatečná. Kdežto u učitelů základních škol to bylo naopak. V obou dvou případech žádný respondent neohodnotil výbornou, velmi dobrou, dobrou.

V konečném výsledku to znamená, že spolupráce učitelů ze základních škol jako taková je dostačující k tomu, aby nemusela prodělavat žádný „reparát“. Můžou se jenom snažit o její zlepšení. Naopak u učitelů praktických základních škol by spolupráce měla prodělat „reparát“.

Zde uvádíme výsledky zvlášť. Záleželo na tom, jestli je to učitel z praktické základní školy nebo ze základní školy.

Graf č. 6: Praktické základní školy



Graf č. 7: Základní školy

Jaké jsou Vaše zkušenosti týkající se spolupráce mezi Vámi a romským rodičem?



Otázka č. 7: Prosím uveďte konkrétní pozitivní zkušenosti s Romy.

Osobní zkušenost je jedna z věcí, která ovlivňuje nejen ucelený náhled na romskou menšinu či romské etnikum, ale vytváří i předsudky. Kladli jsme si otázku, jestli mají nejenom učitelé, ale i rodiče pozitivní zkušenosti s domácí přípravou, nesouvisející pouze se zadáváním úkolů ze strany učitelů a následném podepsání ze strany rodičů, ale i s aktivitou, kterou musí žák vynaložit po příchodu ze školy a s komunikací mezi učitelem, žákem a rodičem.

U respondentů učitelů se velmi často objevovaly nevyplněná políčka a nezáleželo na tom, na jakém stupni nebo typu školy vyučuje.

Mezi komentáře, které k této otázce respondenti uvedli, patří:

- *„Občas přinesou domácí úkol. Sice není podepsaný, nebo ho píše ve škole, ale mají.“*
- *„Zatím nemám za dva roky žádnou pozitivní zkušenost.“*
- *„Když přijdu do třídy, kde jsou menší romské děti, tak mě obejmou. Hned mě všechno pochválí nebo mi dají papírek, na kterém je srdíčko a napsáno: Pro paní učitelku.“*
- *„Často, když jsi jdou ráno koupit svačinu, tak mi také něco koupí.“*
- *„Občas přinesou domácí úkol.“*
- *„Pokud žák danému úkolu nerozumí, naznačí alespoň částečné řešení a rodič doplní, že žádá o konzultaci pro své dítě.“*
- *„Stává se mi, že když romského žáka správně motivuji, probíráme zajímavé téma, tak se jeho pozornost zvýší a ještě přinese úkol, který jsem zadala navíc.“*
- *„Líbí se mi, že úkol s rodičem vypracují, i když špatně.“*
- *„Nemám.“*
- *„Individuální – jsou mezi nimi i výjimky.“*
- *„Některé děti si přišli na to, že pokud si budou pomůcky nechávat ve škole, nebudou si je doma zapomínat.“*

- *„Zapisuji dítěti do úkoláčku úkoly, potom rodiče ví, které domácí úkoly mají žáci vypracovat.“*
- *„Domácí úkoly dobře plní děti 1.-3. třídy, zde se ještě i zapojují někteří rodiče.“*
- *„Stává se mi, že občas donesou i úkoly navíc.“*
- *„Pokud žák danému domácímu úkolu nerozumí, naznačí alespoň částečné řešení a rodič doplní, že žádá o konzultaci pro své dítě.“*
- *„Pokud úkoly zadám jen jednou za týden, tak mi ho přinesou.“*

Otázka č. 8: Prosím uveďte konkrétní negativní zkušenosti s Romy.

Velmi jsme přemýšleli, jestli tuto otázku mám zařadit. Není totiž dobré uvádět negativa, neboť to akorát ve čtenářích navozuje strach a následnou vnitřní zlobu. Cílem mé diplomové práce mimo jiné bylo najít to pěkné, které nás v naší pedagogické profesi povede tou správnou cestou. Cestou dobra a pochopení.

Mezi komentáře, které k této otázce respondenti uvedli, patří:

– *„Jednou jsme jeli s dětmi na školní výlet. Mezi žáky byly i dvě romské sestřičky. Byly velmi šikovné a patřily k bezproblémovým žákyním. Když jsme dorazili na místo určení, rozdělily jsme si žáky s kolegyní. A protože dívky chtěly zůstat se mnou, nějak jsem se nebránila a s radostí je uvítala ve svém týmu. S paní učitelkou se dohodly na čase, kdy se sejdeme u autobusu. Čas běžel, mezi tím romské dívky litaly z místa na místo. Už se blížil čas odchodu a ony si chtěly ještě koupit cukrovou vatu. Přemlouvaly mne, koukaly na mne svýma hnědýma očima, až jsem povolila. Zdůraznila jsem, že mi na tomto místě čekáme, ať si pospíší. Jenže uplynulo deset minut a dívky nikde. Začalo pátrání. Nechala jsem je i vyvolat mikrofonem. Bohužel se mi vybil mobil, tak jsem nemohla zavolat kolegyni, jestli náhodou samy nešly do autobusu. Celá zničená jsem dorazila na místo určení a tu je zahlédla. Velmi se mi ulevilo. Objala jsem je a v domněnání, že tím je to vyřešeno jsme odjeli domů. Po příjezdu jsem s romskými dívkami zašla domů a mamince vysvětlila, co se stalo, neboť jí mezi tím zavolaly, že se ztratily. Kupodivu to přijala a rozešli jsme se domů. To jsem však netušila, jaké psychické „peklo“ mne čeká druhý den. Hned ráno maminka dorazila za ředitelkou školy a vylíčila jí svoji verzi a že co kdyby její holčičky přepadl nějaký úchyl, který by jim ublížil a že chce abych byla potrestána. Byla jsem v šoku. Rozplakala jsem. Velmi mě to na dlouho ovlivnilo.“*

– *„Nemá žádný smysl dávat žákův domácí úkoly, neboť je nenosí. Práci má navíc pak už jen učitel. Zjišťuje důvody, zapisuje, vyšetřuje, kdy ho donese.“*

– *„Pro mne je to každodenní zkušenost.“*

– *„Výmluvy. Nemohu do školy, bolí mě nohy po včerejším tělocviku.“*

– *„Nenosí domácí úkoly, nepřipravují se na výuku. Nemají v pořádku pomůcky.“*

- *„Ledabylá domácí příprava, popřípadě žádná. Nedoplňují si učivo ani poznámky z hodin absence, ať již omluvených či neomluvených.“*
- *„Nepřípravenost na předem daný termín testu.“*
- *„Někteří žáci měli 100% absenci domácích úkolů, které si ani nezapisují. Dle svých slov se nepotřebují vzdělávat, s odůvodněním, že školu nepotřebují, peníze budou mít stejně, rodiče taky nepracují.“*
- *„Nevypracují si úkol nebo vypracuje někdo jiný, třeba sourozenec.“*
- *„Žáci vyšších ročníků se již domácí přípravě odmítají věnovat.“*
- *„Nic nedělej, nic nenosej, chodí do školy jen otravovat!“*

Otázka č. 9: Co je podle Vás a Vašich zkušeností největším úskalím při výchovně-vzdělávacím procesu romského žáka? Označte každou možnost od 1 do 8 a vytvořte tak pořadí od nejdůležitější po nejméně důležitou.

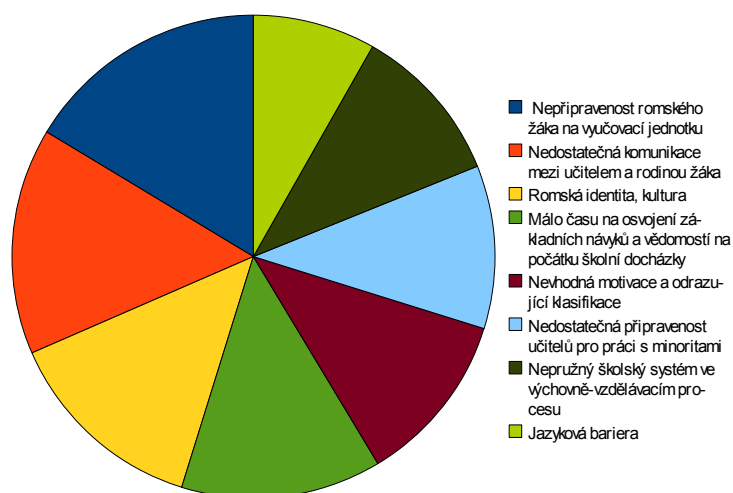
Když jsme sestavovali tuto otázku, měla jsem už toho mnoho načtené ohledně romské problematiky. Velmi nás zajímalo, jestli se hierarchie učitelem vnímaných potíží bude lišit u učitelů různých typů škol či různého stupně vzdělávání.

Velmi nás překvapilo, že většina učitelů uváděla na předních místech romskou identitu a kulturu. Typické pro učitele praktických škol byla na předním místě jmenována i jazyková bariéra, i když v konečném výsledku dopadla na posledním místě.

Největším úskalím dle respondentů byla nepřipravenost romského žáka na vyučovací jednotku a nedostatečná komunikace mezi učitelem a rodinou žáka. Naopak nebyli přesvědčeni o tom, že by to mohlo být nepružným školským systémem ve výchovně-vzdělávacím procesu. Což mne zaujalo. Učitelé nejspíše mají pocit, že mají dostatek prostoru ve své profesi na výchovně-vzdělávací proces.

Zde uvádíme výsledky sjednoceně. Nezáleželo na tom, jestli je to učitel z praktické základní školy nebo ze základní školy.

Největší úskalí při výchovně-vzdělávacím procesu romského žáka.



Graf č. 8:

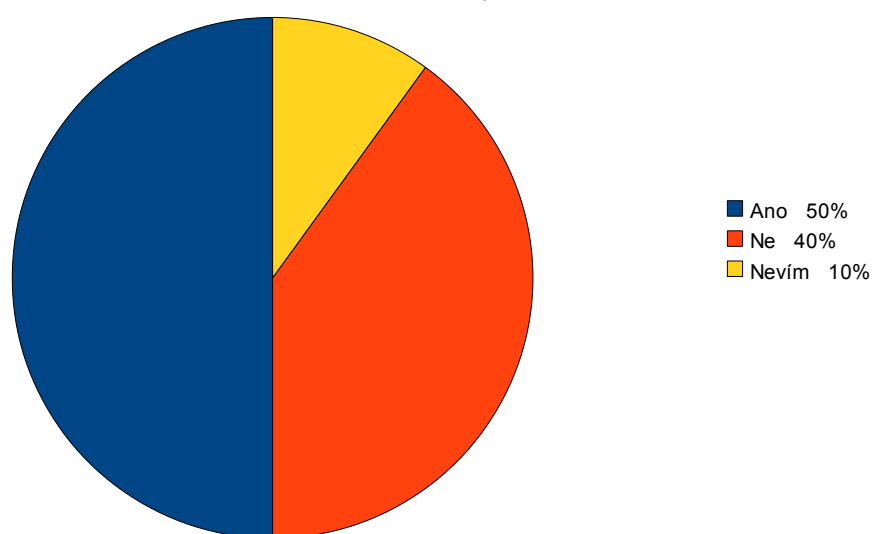
Otázka č. 10: Je dle Vašeho názoru ve Vaší škole plně využito inkluze ve vzdělávání?

50% respondentů uváděla, ano. Domníváme se, že slovem inkluze si představovali asistenty pedagoga, romské asistenty, speciální třídy, individuální vzdělávací plán, dostatečné vybavení školy – speciální a didaktické pomůcky, knihy v romštině, obrázkové kartičky, přizpůsobené hodiny romského žáka.

40% dotazovaných učitelů uvádělo, ne. Jen 10% nevědělo. Já se přikláním k variantě ne. Jsem učitelkou na základní škole, kde náš pan ředitel preferuje heslo – rovná příležitost pro všechny děti bez rozdílu etnické skupiny či sociálního zvyhodnění. Jenomže kromě IVP nemáme žádné jiné „pomůcky“ ke zkvalitnění výuky takového žáka.

Zde uvádíme výsledky sjednoceně. Nezáleželo na tom, jestli je to učitel z praktické základní školy nebo ze základní školy.

Je dle Vašeho názoru ve Vaší škole plně využito inkluze ve vzdělávání?



Graf č. 9:

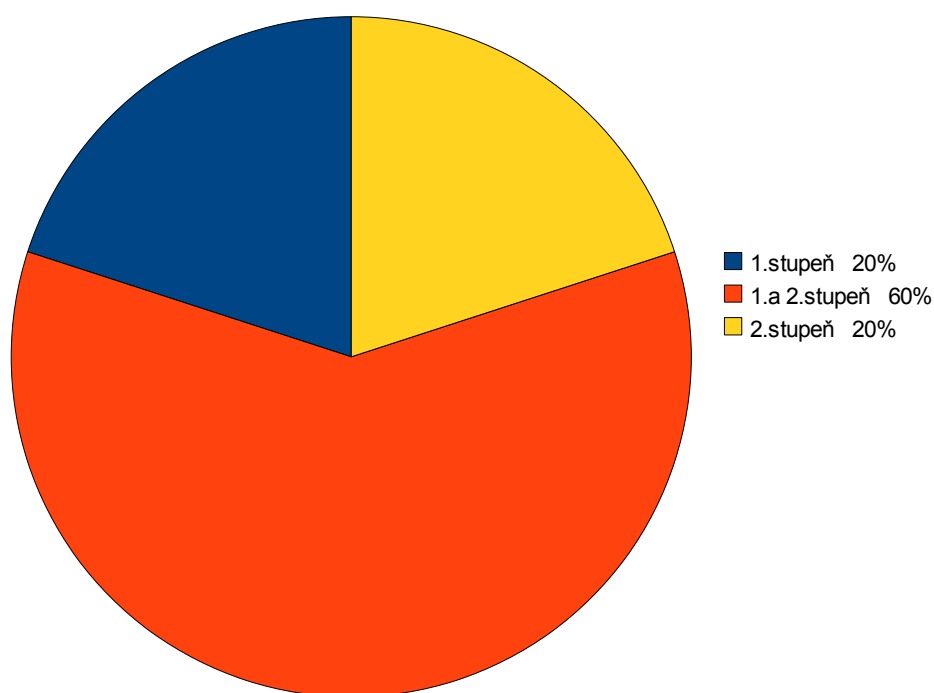
3.5.1.2 Dotazník pro rodiče

Otázka č. 1: Jaký vzdělávací stupeň navštěvuje Vaše dítě?

První otázka je čistě informativního charakteru, snažila jsem se zjistit, na jaký stupeň chodí dítě dotazovaného.

Celkem odpovídalo 10 rodičů. 60% má své dítě na 1. i 2: stupni. Následně po 20% 1. stupeň a 2:stupeň.

Jaký vzdělávací stupeň navštěvuje Vaše dítě?

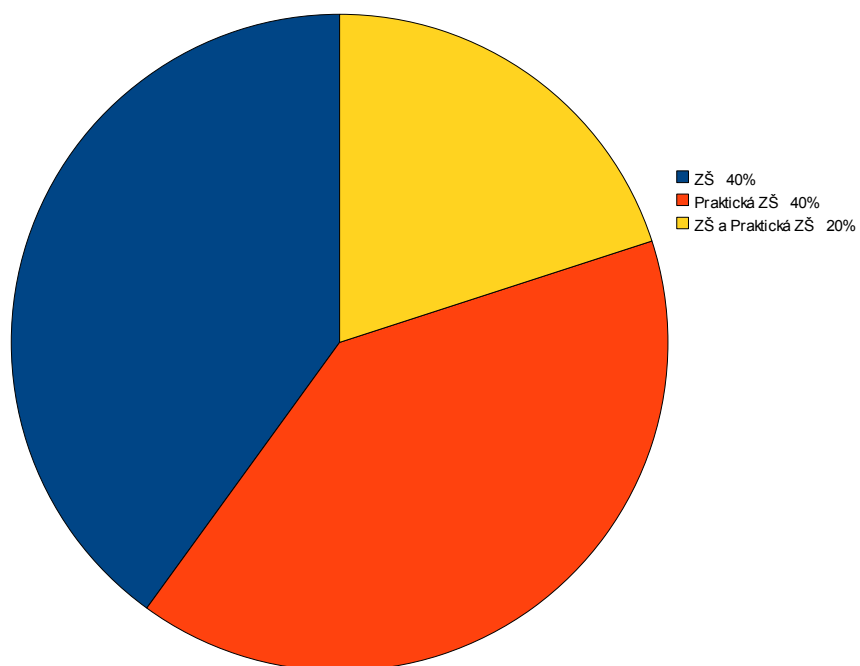


Graf č. 10:

Otázka č. 2: Navštěvuje Vaše dítě základní školu nebo praktickou základní školu?

40% respondentů uvádělo školu základní a praktickou základní školu. 20% oba dva typy škol, což mi umožnilo zeptat se jich na rozdíly ohledně přístupu učitelů k jejich dětem nebo zkušenostmi s domácí přípravou. Většina se jich shodla, že veškeré zkušenosti, které se týkají komunikace a domácí přípravy, jsou u dítěte, které navštěvuje základní školu, mnohem pozitivnější.

Navštěvuje Vaše dítě základní školu nebo praktickou základní školu?



Graf č. 11:

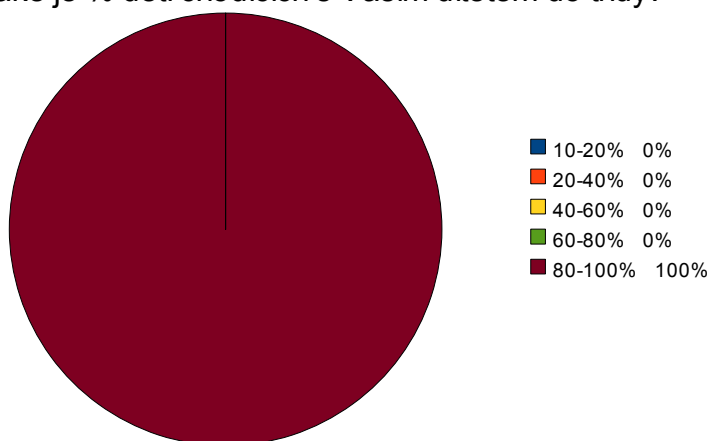
Otázka č.3: Jaké je procentuální složení dětí chodících s Vaším dítětem do třídy?

Naším záměrem bylo zjistit, jestli si romští rodiče uvědomují, že jsou separováni do jedné školy. Pokud to jsou žáci chodící do praktické základní školy, uváděli jejich rodiče 80%-100% spolužáků romské skupiny. Naopak rodiče, jejichž děti chodí do základní školy, uváděli jen 10%-20% spolužáků romské skupiny.

Zde uvádíme výsledky zvlášť. Záleželo na tom, jestli je to žák z praktické základní školy nebo ze základní školy.

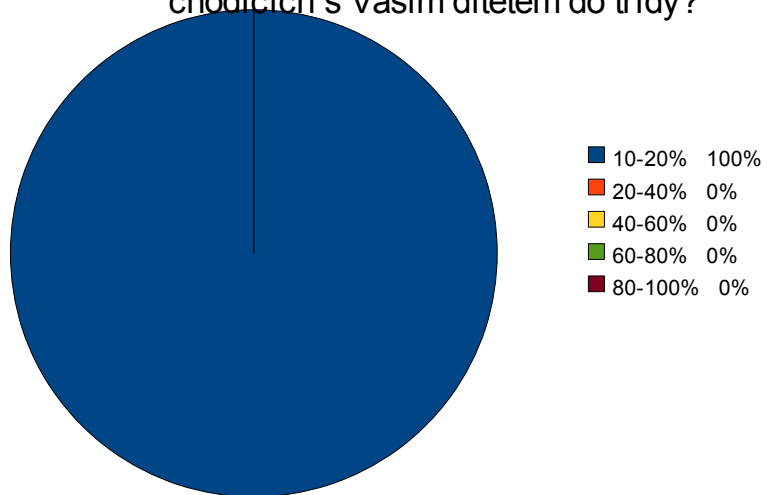
Graf č. 12: Praktické základní školy

Jaké je % dětí chodících s Vaším dítětem do třídy?



Graf č. 13: Základní školy

Jaké je procentuální složení dětí chodících s Vaším dítětem do třídy?



Otázka č. 4: Jak často se připravujete s Vaším dítětem do školy?

U rodičů respondentů záleželo, jestli žák navštěvuje základní školu nebo praktickou školu.

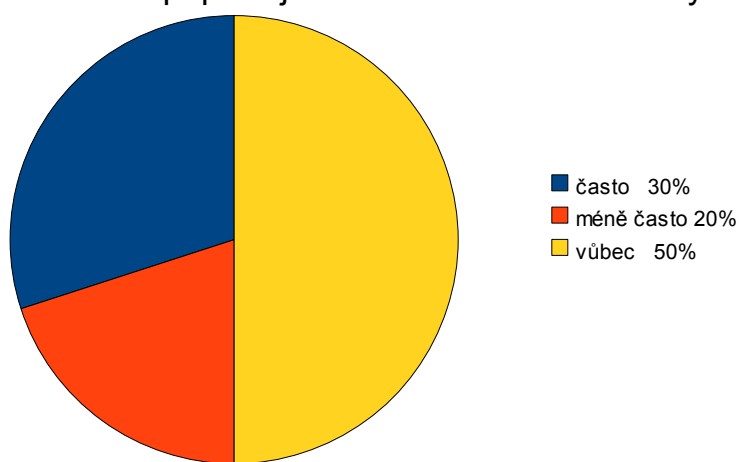
Vůbec uvedlo 50% respondentů rodičů, jejichž děti chodí do zvláštní školy. Jak mi potvrdili učitelé, nezadávají vůbec domácí úkoly, tím pádem se nemají na co připravovat. (Podotýkám pro jistotu nedávají dětem ani pomůcky domů. Úkoly jen sporadicky.)

30% respondentů se často připravují s dětmi. Jsou to rodiče dětí z 1. stupně základní školy.

Zde uvádíme výsledky sjednoceně. Nezáleželo na tom, jestli je to učitel z praktické základní školy nebo ze základní školy.

Graf č. 14:

Jak často se připravujete s Vaším dítětem do školy?



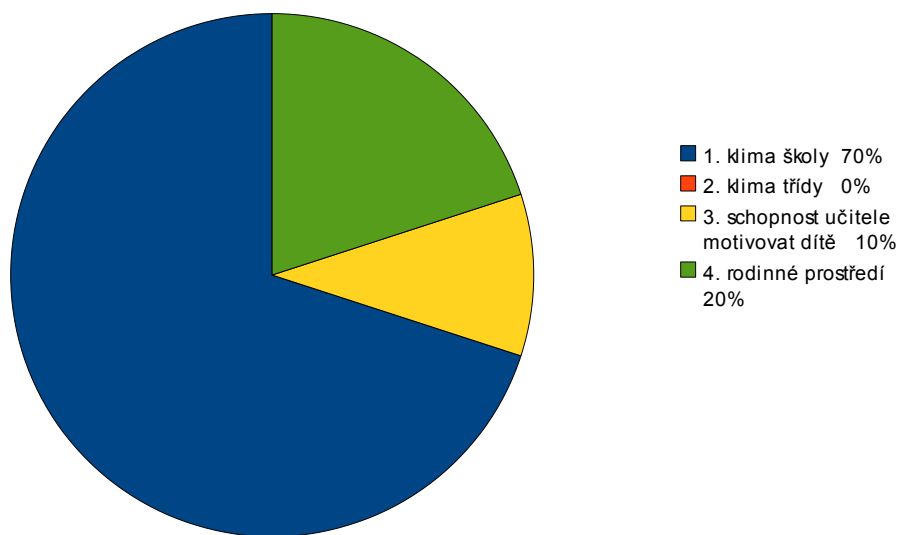
Otázka č. 5: Který faktor je pro Vaše dítě stěžejní ohledně domácí přípravy, dle Vašeho názoru?

Klima školy bylo romskými rodiči nejčastěji uváděno, bylo to 70%. To jestli jejich dítě má domácí úkoly záleží hlavně na škole. Většina rodičů se zříkala své odpovědnosti. Učitelé jsou ti, kteří zadávají aktivity a pokud dítě žádné nedostane, tak co s těmi dětmi mají dělat?!

Je zde velký rozdíl u respondentů učitelů a rodičů. Učitelé uváděli, že hlavní příčina je v rodinném prostředí. Naopak rodiče to přiřazují klimatu školy. Tento poznatek považují za stěžejní v nalézání cest ke spolupráci. Pokud si připustíme váhu vzájemného nepochopení, zkreslených očekávání, obav a předsudků, můžeme začít dělat kroky k nápravě.

Zde uvádíme výsledky sjednoceně. Nezáleželo na tom, jestli je to učitel z praktické základní školy nebo ze základní školy.

Který faktor je pro Vaše dítě stěžejní ohledně domácí přípravy?



Graf č. 15:

Otázka č. 6: Jaké jsou Vaše zkušenosti týkající se spolupráce mezi Vámi a školou?

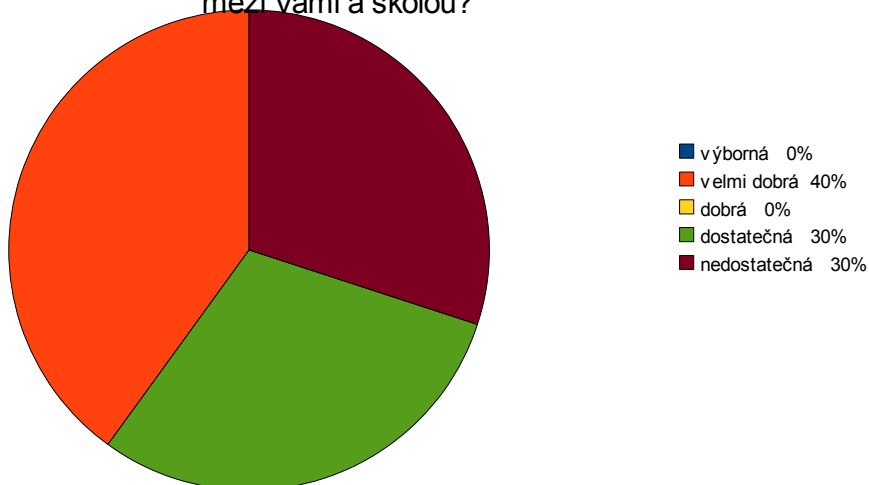
V grafu jsme znázornili zastoupení odpovědí formou známkování (od výborné po nedostatečné).

Zde rodiče byli shovívavější než učitelé. 40% respondentů dalo známku velmi dobrá, 30% dostatečná a 30% nedostatečná. Zřejmě rodiče jsou více spokojeni. Přiřazují to vstřícností, kterou jim mi učitelé nabízíme. Naopak nedostatečná spolupráce je přisuzována nerespektování, který vyzařuje z pedagogických pracovníků.

Zde uvádíme výsledky sjednoceně. Nezáleželo na tom, jestli je to učitel z praktické základní školy nebo ze základní školy.

Graf č. 16:

Jaké jsou Vaše zkušenosti týkající se spolupráce mezi Vámi a školou?



Otázka č. 7: Prosím uveďte konkrétní pozitivní zkušenosti se školou, kterou navštěvuje Vaše dítě.

Rodiče žáků základních škol ve všech případech uváděli, že jejich pozitivní zkušeností je, že jejich dítě chodí do základní školy. (Pozn. Spousta rodičů se mi svěřovala, že by byli rádi, kdyby ty jejich děti mohly chodit do základní školy.)

Mezi komentáře, které k této otázce respondenti uvedli, patří:

- „*Máme moc hodného pana učitele.*“
- „*Přijde a pohladí.*“
- „*Paní učitelka jim dává ovoce a zeleninu.*“
- „*Hele, on není Rom a umí cigánsky. Zpívá s nimi cigánský písničky.*“
- „*Já tam můžu kdykoliv přijít. To není problém.*“

Otázka č. 8: Prosím uveďte konkrétní negativní zkušenosti se školou, kterou navštěvuje Vaše dítě.

Nad negativními zkušenostmi nemuseli dlouze romští rodiče přemýšlet. Velmi se jich dotýká, když někdo na jejich děti je vulgární či ho udeří. Čemuž se nedivím. To je nepřípustné a i mě to uráží nejenom jako maminku, ale i učitelku.

Mezi komentáře, které k této otázce respondenti uvedli, patří:

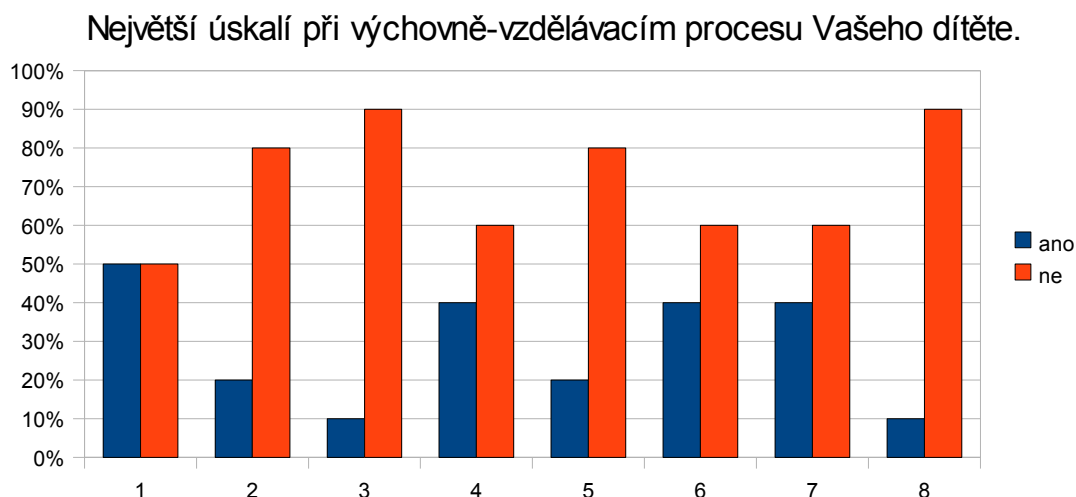
- „*Vadí mi, že mé dítě chodí do zvláštní.*“
- „*No, někdy mi vadí, že dělají rozdíly mezi mým dítětem a bílým.*“
- „*Nedávají vůbec úkoly.*“
- „*Ani nevím, snad žádná.*“

Otázka č. 9: Co je podle Vás a Vašich zkušeností největším úskalím při výchovně-vzdělávacím procesu Vašeho dítěte?

Tuto otázku jsme nakonec u romských rodičů pozměnili. Naším otázkám spíše nerozuměli, musela jsem daná sousloví vysvětlovat. A jelikož nedokázali určit pořadí, přeformulovali jsme ji na typ odpovědi ANO – NE. Po této úpravě jsme rozlišili, co pro ně důležité je a co není.

Romští rodiče zmiňovali za důležité nevhodnou motivaci a odrazující klasifikaci ze strany učitelů spolu s finanční bariérou. Naopak nepovažovali za důležité nepružný školský systém ve výchovně-vzdělávacím procesu a jazykovou bariéru.

Zde uvádíme výsledky sjednoceně. Nezáleželo na tom, jestli je to učitel z praktické základní školy nebo ze základní školy.



Graf č. 17:

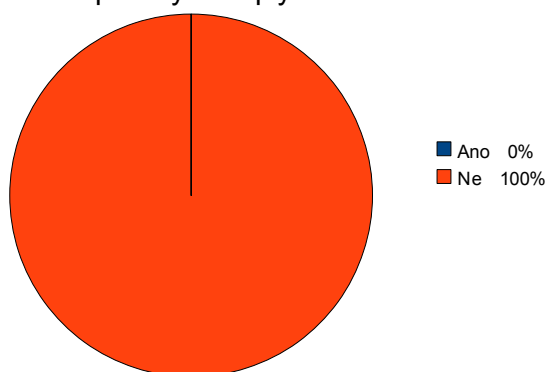
1. finanční bariéra
2. romská identita, kultura
3. nepružný školský systém ve výchovně-vzdělávacím procesu
4. nedostatečná komunikace mezi učitelem a Vámi
5. málo času na osvojení základních návyků a vědomostí na počátku školní docházky
6. nevhodná motivace a odrazující klasifikace
7. nedostatečná připravenost učitelů pro práci s minoritami
8. jazyková bariéra

Otázka č. 10: Je dle Vašeho názoru ve škole, kterou navštěvuje Vaše dítě, plně využito plynulé začlenění se do školy?

Zde záleželo na tom, na jaký typ školy dochází dítě romského rodiče. Pokud to bylo na praktickou základní školu, uváděli odpověď ne. Naopak u základní školy uváděli ano.

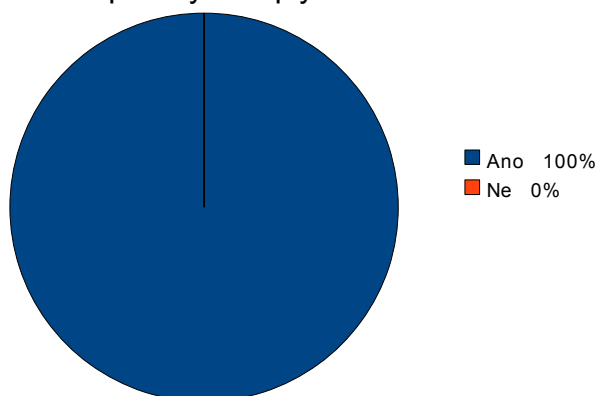
Zde uvádíme výsledky zvlášť. Záleželo na tom, jestli je to učitel z praktické základní školy nebo ze základní školy.

Je dle Vašeho názoru ve škole, kterou navštěvuje Vaše dítě plně využito plynulé začlenění do školy?



Graf č. 18: Praktické základní školy

Je dle Vašeho názoru ve škole, kterou navštěvuje Vaše dítě plně využito plynulé začlenění do školy?



Graf č. 19: Základní školy

3.5.2 Zpracování a interpretace výsledků výzkumu řízeného rozhovoru

3.5.2.1 Učitelé a romská asistentka

Otázka č. 1: Jaké jsou Vaše zkušenosti týkající se spolupráce mezi Vámi a romským rodičem?

Většina učitelů ve svých odpovědích uvádí spíše negativní zkušenosti týkající se spolupráce s romskými rodiči.

Učitelé:

– „Romští rodiče přijdou, pokud už je škola rozhodnuta jednat přes sociální odbor.“

– „Na třídní schůzky chodí jen sporadicky.“

– „Pokud chceme, aby romský rodič zaplatil svému dítěti výlet, musíme vzít naše osobní auto a jezdit vybírat tyto peníze s romskou asistentkou“

– „ Také se velmi často setkáváme s vulgaritou ze strany romských rodičů, kteří pak svalují chování jejich dětí na školní prostředí.“

– „ Pokud máme problém s žákem, zjistili jsme, že nepomáhá si promluvit o tom s rodiči. Oni ani ve většině případů na konzultaci nepřijdou. Řešíme to pomocí komunitního kruhu, kdy obětujeme například hodinu dějepisu a povídáme si s tím dítětem a s tou danou skupinou.“

– „Mrzí mě, když nedonesou ani zadanou pomůcku. A mně pak paní učitelky volají, abych ji koupila, aby mohli s žáky pracovat.“

– „Žáci vyšších ročníků se již domácí přípravě odmítají věnovat.“

Romská asistentka reaguje spíše se smíšenými pocity týkající se spolupráce s romským rodičem. (Jak s negativními, tak pozitivními.)

Romská asistentka:

– „Já pro ně nejsem paní učitelka, říkají mi teto.“

– “Kdykoliv mě potřebují, tak za mnou přijdou. I doma. Na ulici se ke mně hlásí: „Teto, mě nebylo dobře, tak jsem nepřišel. Přišel mi dopis od sociálky. Já tomu nerozumím.“ Neumím říct ne, tak jim pomůžu. Taková jsem.“

– „*Vůbec si neuvědomují, co moje práce obnáší. Myslí si (a často mi to vyčítají), že mojí prací je, za ně určité věci vyřizovat, zastávat se jich.*“

- „*Mají pocit, že jim ubližují. Je pravda, že když škola potřebuje, něco vyřídit, tak komunikují přese mě. A já daleko pro slovo nejdu. Jenže oni to pak překroutí. Myslí – děti. Doma neřeknou celou pravdu, a pak za mnou rodič přijde, co si to dovoluji.*“

Otázka č. 2: Do jaké míry se zapojují rodiče do domácí přípravy dle Vašeho názoru?

Učitelé v těchto otázkách obviňují z nedostatečné přípravy jak sebe, tak rodiče.

- „*Romští rodiče se zapojují spíše sporadicky.*“
- „*Málokdy se mi stane, že by mi romské dítě přišlo připravené.*“
- „*Nedivme se, vždyť mi ani neumíme komunikovat s romskými rodiči.*“
- „*Já vyžaduji jen, aby dítěti podepsali úkol a ani to neudělají.*“
- „*Je to v nás učitelích. Měli bychom předpokládat, že romský rodič svému dítěti pak už v určitém věku nedokáže pomoci.*“

Otázka č. 3: Na jaké předměty bývají romští žáci nepřipraveni?

Učitelé uvádějí, že na jejich konkrétní předměty chodí romští žáci spíše nepřipraveni nebo to naopak globalizovali a uváděli nepřipravenost na všechny předměty.

- „*Na všechny.*“
- „*Na předměty které vyučuji – M,F.*“ (Toto se často vyskytovalo
- „*Bývají na všechny. Dokonce i na výchovy.*“

3.5.2.2 Rodiče

Otázka č.1: Kdo se připravuje doma s Vaším dítětem do školy?

Rodiče dětí navštěvujících základní školu uváděli, že se s dětmi připravují.

- „*Já, maminka. To je moje starost.*“
- „*Já se s ním nepřipravuji, on nedostává žádné úkoly, tak se s ním nepřipravuji.*“

Rodiče dětí navštěvujících praktickou základní školu uváděli, že se nepřipravují s dětmi, neboť učitelé nezadávají žádné domácí aktivity.

- „*On se sám připravuje. Nemusím úkoly dělat s ním.*“
- „*Oba dva. Někdy manželka, někdy já.*“

Otázka č.2: Na co se nejvíce těší Vaše dítě do školy?

Děti se dle rodičů nejvíce těší do školy pokud škola pořádá zájmovou akci, nebo mají-li předmět, který je blízký jejich vrozenému nadání.

- „*Na výlety. Teď jeli do Prahy se školou. Nemohl se dočkat.*“
- „*Když někam jedou.*“
- „*Na hudební výchovu. Strašně ráda zpívá.*“
- „*Na výtvarku. Mají hodnou paní učitelku a ta s nimi kreslí do různých soutěží.*“

Otázka č. 3: Jaké jsou Vaše zkušenosti týkající se spolupráce mezi Vámi a školou?

Z odpovědí, které jsem od rodičů obdržela nelze vyvodit, jestli je spolupráce dobrá či špatnou. Rodiče spíše uváděli negativní zkušenosti se školou jako subjektem.

– „*Velmi nepříjemná romská asistentka, našim dětem sprostě nadává: „Ty debil. Ty magore.“ Občas ho i plácne.*“ To nás velmi překvapilo. Neboť to je nedůstojné a učitel nesmí takto jednat. Proto jsem si tuto informaci ověřila a byla jsem ujistěna, že se to spaní asistentkou řešilo a i sama paní asistentka mi, nezávisle na to, vyprávěla situaci, kdy tato slova použila, když se bála o život žáka.

- „*A co děláš vlastně ve škole? Co vlastně jsi? Já chci taky tam dělat.*“
- „*Jo, já do školy ani moc nechodím. Teď jsem tam byla, protože moje holka byla sprostá na učitelku. Ale když ona to slyší u těch druhých dětí. I ta učitelka, co tam má být pro Romy je sprostá, tak pak ať se nedivěj, že i moje holka je taková. Je pravda, já když se rozzlobím, tak taky nadávám ty debile, č...u. Ale ona je učitelka, to by si neměla dovolit!*“

- „*Paní ředitelka, ta je taková hodná, ale já ji vlastně ani neznám.*“

Otázka č. 4: Na jaké předměty se nejčastěji připravujete s Vaším dítětem?

U dětí, které navštěvovali základní školu, uváděli rodiče, že se s nimi na základní předměty (matematika, čeština) připravují. (Pozn. Pokud mají domácí úkol. Na ostatní

předměty spíše nedbají.) U žáků, kteří navštěvovali praktickou či speciální školu byla uváděna ve většině případech žádná příprava. (Pozn. Děti na základě vyhodnocení dané praktické nedostávají žádnou domácí aktivitu, a tak se s nimi rodiče nemají důvod připravovat.)

- *„Já se s ním nepřipravuji. On nedostává žádný úkoly.“*
- *„To je jeho starost. Já se ho ptám, jestli má nějaké úkoly. Pořád mi tvrdí, že žádné nemá.“*
- *„No, normálně. Na češtinu a matiku.“*
- *„Nepřipravuji. Jenom podepíšu.“*

3.6 Ověření hypotéz

H1: Romští žáci docházející do praktických základních škol, jsou méně motivováni k domácí přípravě než romští žáci docházející do základních škol.

Tuto hypotézu jsme potvrdili. Vyplývá to z otázky číslo 4 řízeného rozhovoru s rodiči, kteří se shodují, že děti, které nedostávají domácí aktivity, logicky ani nemají důvod pro motivování k domácí přípravě. Při vytváření dotazníků jsem si nebyla vědoma tohoto faktu. Myslím, že absence domácí přípravy ještě více znesnadňuje spolupráci, nepodněcuje spojení mezi rodinou a školou, a ještě více může snížit (již beztak v některých případech nízký) zájem rodičů o to, jak se jejich dítěti ve škole daří.

H2: V praktických základních školách je zastoupeno více žáků romské menšiny, než na základních školách.

Tuto hypotézu nám potvrzuje graf č. 12 a č.13. Mezi učiteli jsem se setkala s názorem podloženým reálnou zkušeností, že romští rodiče mají někdy vyloženě zájem o umístění svého dítěte do praktické školy, i když to není adekvátní s ohledem na zralost dítěte a jeho intelektovou kapacitu. Motivem je zde snaha rodičů o zajištění sociálních výhod.

H3: Většina (více než 70%) udává, že romští žáci nejsou připraveni na vyučování. Zbylých 30% dotazovaných učitelů je s přípravou romských žáků v zásadě spokojených.

Uvedla jsem zde odpovědi učitelů ZŠ, jelikož u učitelů praktických základních škol se domácí příprava nevyžaduje, tudíž nemá smysl se ptát na spokojenost s domácí přípravou. Tuto hypotézu nám potvrzuje graf č.4.

H4: Vzájemná spolupráce mezi rodiči romských žáků a zaměstnanců základní školy je lepší než vzájemná spolupráce rodičů romských žáků a zaměstnanců praktických škol.

Tuto hypotézu nemůžeme jednoznačně potvrdit ani vyvrátit. Z důvodu nejasných odpovědí respondentů.

3.7 Praktická doporučení na základě získaných informací

3.7.1 Pro učitele a vedení na základních školách, školách praktických základních

Co poradit učitelům, kteří začínají? Většina romských dětí k nim do třídy přijde s českou národností. A tedy s kritérii určující postoj k žákovi českému. Škola reprezentuje hodnoty, s nimiž se dost dětí dosud v rodině nesetkalo. Až jejich pozorování či kazuistika jim pomůže proniknout do duše romského dítěte. Určitě by neměli jen vystudovat obor učitelství, aniž by nepronikli do problematiky Romů a systémové pedagogiky.

Velkou zkušeností může být i seznámení se s rodinami romských žáků. Vždy k nim přistupovat s úctou, nesoudit, jen mít pochopení. Pokud jim nepřinese domácí aktivitu, například nevypracoval cvičení, umožní mu ji udělat. Nepřinese-li ho podepsaný, pochválí ho, že ho doma vypracoval. Nemá-li pomůcky, půjčí mu svoje a zastaví se u rodičů, kterým vysvětlí, že pokud chtějí, aby jejich dítě nemělo špatné známky, tak by mělo chodit připravené. Setkají se i s dětmi zanedbanými, špinavými. Od toho jsou pan/paní učitel/ka, aby s trpělivostí jim vlastní dítěti dal/a základní návyky. Dle Jany Horváthové schopnost představitosti, zvýšené emocionality, snad i staletí strádání jsou v Romech hluboce uloženy.

Všem učitelům, pracovníkům či dobrovolníkům, kteří s romskými dětmi pracují, bych doporučila následující: Je zapotřebí, aby hlouběji poznali celou situaci romského dítěte, včetně jeho situace rodinné. Od poznání jít zcela k porozumění dítěte. Nerespektování rodinné výchovy přináší do výchovně vzdělávacího systému vážné negativní důsledky.

My kantoři, učitelé veďme a rozvíjíme obzvláště umělecké nadání romských žáků a to nejen po stránce výtvarné, ale třeba také hudební. V romských dětech a celém etniku dřímá ohromná nevyužitá energie. Můžeme se pokusit ji vnímat, rozpoznávat a pozitivně využít v prospěch všech zúčastněných.

3.7.2 Pro rodiče romských žáků

Romským rodičům bychom doporučili: Přejete si, aby Vaše dítě chodilo do základní školy a nechodilo do praktické? Za prvé dávejte své dítě do školky. Nejenom že se naučí základním věcem, které jsou potřeba ke zvládnutí vstupu do první třídy, ale také si najdou kamarády, s kterými pak půjdou do školy a s nimi budou lépe zvládat školní prostředí. Víte, mateřská školka je takový předstupínek pro zvládání školních povinností. Dítě se tam učí řádu, povinností, zvládat situace bez rodičů. Máte-li možnost přípravných tříd využijte jich. A když už Vaše ratolest nastoupí do školy, nebojte se promluvit s paní/panem učitelkou/učitelem, či výchovnou poradkyní/poradcem, máte-li obavy či pochybnosti o zvládnutí povinné školní docházky.

Doporučujeme Vám **manuál pro domácí přípravu:**

Domácí příprava se prolíná celou školní docházkou, to je třeba si uvědomit. Mění intenzitu, formu i časovou dotaci. V první třídě by neměla přesáhnout 20 minut, v druhé a třetí třídě třicet minut, ve čtvrté a páté třídě maximálně jednu hodinu.

Začněte od prvního dne s přípravou školní aktovky. Ze začátku pomáhejte. Ostrouhejte tužky, pastelky. Kontrolujte, nedopisuje-li pero. Pro jistotu dejte do penálu dvě. Paní učitelka vše píše do úkolníčku. Kontrolujte ho a podepište, že jste viděli.. Až přijde ze školy, ukáže Vám úkolníček a žákovskou knížku. Poté udělejte úkol společně. Denně si čtete, neumí-li ještě číst, ať Vám vypráví, co vidí na obrázku. Pište hned písemnou aktivitu do sešitu, ne nanečisto. Dítě by to zbytečně stresovalo a unavovalo. Nezapomeňte také na ostatní předměty. Vy nejlépe můžete nám pedagogům pomoci k tomu nejlepšímu osvojení učiva, neboť s Vámi mohou zažívat prakticky to, co mi je učíme převážně teoreticky.

Ze začátku školního roku bude toho Vaše dítě potřebovat mnoho, avšak je důležité si uvědomit, že to většinou nestačí na celý školní rok. Školy pořádají různé doplňkové akce, na které budete muset také přispět.

Od druhé třídy přibudou i rýsovací potřeby nezbytné na hodiny matematiky. Žák se učí násobilku, kterou je důležité opakovat ne však mechanicky, ale nahodile. Ve třetí třídě vyjmenovaná slova či anglická slovíčka. Nejlépe je to opakovat při společné činnosti s dítětem, nejenom při hře. Nenásilnou formou. Po chvilkách. Pět minut stačí. Od třetí

třídy působte spíše jako kontrolor, zda se dítě učí. U písemné aktivity upozorněte, že má chybu. Pak ukažte na řádek, kde se nachází a nakonec až na dané slovo, či příklad.

Pokud nebudete dané látce rozumět, a tudíž nemůžete danou aktivitu zkontrolovat, nevádí. Napište, nerozumí. Paní učitelka/pan učitel budou mít pochopení, vždyť je to aktivita hlavně pro Vaše dítě.

Pokud bude nemocné, vyzvedněte mu úkoly, nejraději vy osobně.

Hlavním cílem domácích aktivit je nejenom si upevnit znalosti, schopnosti a dovednosti, ale hlavně býti v kontaktu s člověkem, který je pro dítě nejdůležitější a to je rodič.

3.7.3 : Podněty pro politický dialog a doporučení pro možné změny na úrovni ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy:

Hlavním cílem reformy školství i u nás by měla být přeměna tradičně encyklopedicky a direktivní školství na tvořivě humanistickou výchovu a vzdělávání a poznatkově hodnotné školství, kde je kladen důraz na aktivitu a svobodu osobnosti, její sílu vytvořit svůj progresivní, tvořivý způsob bytí pro život v novém tisíciletí. (Pavličková 2005, s.170,171)

Doporučili bychom zvláštní osnovu, stejně jako Gejza Horváth ve svém článku Romové a škola (Romano Hangos – 9.roč., číslo 7, 14.6.2007) - osnovu proti rasismu. V ní by mohly být využity mezietnické odlišnosti jako inspirující. Větší důraz by byl kladen na to, aby se romská skupina měla možnost prezentovat ostatním dětem pod vedením učitele v pozitivním světle. Více začleňovat literaturu o životě Romů, o jejich kultuře, o jejich minulosti či osudech do ŠVP. V hodině hudební výchovy by žáci mohli zpívat romské písně, poslouchat jejich folklor, a tak se učit vzájemně respektovat a multikulturně vzdělávat.

Na samý závěr bychom Vám chtěli ocitovat několik vět ze vzpomínek známého romského hudebníka Štefana Miky: „*Mezi Romy byla vždycky největší věc vzájemná úcta. Proč by vzájemná úcta nemohla být mezi lidmi? Jenom, aby lidé byli schopni říct jeden druhému moudré slovo a dobré slovo. God'aver lav mol buter sar love – moudré slovo je cennější než peníze, a Lačho lav buter sar moro – dobré slovo je víc než chleba.*“

3.8 Sledování konkrétního případu

Objektem mého pozorování se stal chlapec z bilingválního prostředí. Tatínek na chlapce mluvil pouze polsky neboť je polské národnosti. Maminka romsky i česky. Vstoupil do mé učitelské profese a obohatil mě o nové zkušenosti.

Andrej přišel do mé třídy v školním roce 2010/2011.

V první části se zabývám kazuistikou. V druhé části uvádím dílčí úspěchy.

3.8.1 Kazuistika

Jméno: Petr

Datum narození: 20.9.1998

Charakteristika školy

Petr navštěvuje školu v místě bydliště, ve které jsem učitelkou. Je to základní škola, kterou navštěvovalo tou dobou 110 dětí a 11 učitelů. Kromě základní školy je zde i mateřská škola. Mimo vyučování mohou žáci navštěvovat školní družinu, kroužek lehké atletiky, výtvarný kroužek, kroužek anglického jazyka a break dance. Na tento kroužek docházel pravidelně.

Charakteristika třídy

Do 4. třídy, kterou Petr navštěvuje, dochází celkem 17 dětí, z toho 5 dívek a 12 chlapců. Když Petr přišel do naší zaběhnuté třídy, patřil spolu s jedním žákem k žákům romské skupiny. Nikoho neznal, přistěhoval se z daleka.

Charakteristika chlapce

Petr je usměvavý chlapec vyššího věku. Působící velmi příjemným dojmem. Vždy čistě oblečený. Má milou povahu, avšak jeho postižení mu nedovoluje větší komunikaci se spolužáky. Ve třídě je oblíbený. Děti ho zvolili i za předsedu třídy. On však odmítl. Má hodně kamarádů i mimo školu. Spolužákům jsem dobře vysvětlila potíže způsobené jeho poruchou, tak byli ochotni tolerovat jeho pomalejší tempo a individuální přístup učitele. Manuálně není příliš zručný. Za to je dosti pohybově nadaný.

Anamnéza rodinná

Pochází z neúplné rodiny. Rodiče nyní spolu nežijí. Nebyli manželé. Maminka je Romka, tatínek je polské národnosti. Maminka toho času na mateřské, jak mi sdělila, spíše nepracovala. Tatínek je dělníkem v Polsku. Děti jsou vedeny k samostatnosti. Rodina má velmi ráda romskou hudbu. Všichni k sobě mají velice kladný vztah. Matčiny rodiče žijí asi 30km od Petrovi rodiny, otcova rodina žije v Polsku. Andrej se s otcem a jeho rodinou nestýká od rozchodu rodičů.

Osobní anamnéza

Petr je plánované dítě. Je provorozený. Má dvě mladší sestry, z níž jedna má jiného otce. Věkový rozdíl sourozenců je rok a 9 let. Těhotenství i porod probíhaly bez komplikací. Porodní váha byla menší 2940g, pravděpodobně z důvodu kouření nejen matky, ale i partnera. Byla mu zjištěna až ve věku 7,9 let střední nedoslýchavost.

Anamnéza školní

Do mateřské školky nechodil, neboť maminka neměla práci, zůstala s dětmi doma. Je narozen v měsíci září, dostal tedy fyziologický odklad. Rodina se během jeho školní docházky několikrát stěhovala, chlapec tak vystřídal tři základní školy. Co je jeden z negativních faktorů pro školní rozvoj. Rodina nepodstoupila vyšetření na doporučení dětské lékařky na ORL v raném věku. Do první třídy Petr nastoupil s velkým rozdílem, co se školní zralosti týče. Měl velmi chudou slovní zásobu. (Pozn. V rodině se mluvilo romsky a polsky, sporadicky česky.) Jak uvádí paní učitelka v první třídě: „*Jelikož byl hodné, klidné dítě, které neprotestovalo, občas se mu něco povedlo, nerozpoznala jsem sluchovou vadu.*“ Až na začátku druhé třídy maminka postoupila vyšetření Petra. Opakoval druhou třídu, neboť už vůbec nezvládal tempo dětí a na doporučení lékařky.

Sociální vývoj

Na nové prostředí a dětský kolektiv se Petr zpočátku adaptoval pomaleji. Do třídního kolektivu se začlenil velmi rychle. Byl milý, usměvavý a uměl tancovat to, co nyní je považováno za „hit“ – break dance. Chlapci ho obdivovali a zvolili ho za předsedu třídy, což však odmítl. Ve volném čase aktivně nevyhledával kontakt s vrstevníky. Jelikož byl až o tři roky starší. Ve srovnání s jinými dětmi byl Petr pomalejší v sebeobsluze a praktických činnostech. V tělesné výchově vynikal.

Již od raného dětství měl chlapec problém s odloučením od matky. Nejezdil s námi na výlety, do divadel a kin.

Dle mého názoru ho nejvíce ovlivnily: pozdě diagnostikovaná sluchová vada, bilingvální rodinné prostředí v raném věku, stěhování rodiny a změny školního prostředí.

Pedagogicko-psychologické vyšetření

Důvodem návštěvy PPP bylo zjištění intelektových předpokladů pro zvládnutí základní školy, otázka dalšího školního zařazení.

Závěr vyšetření:

Verbální intelektové předpoklady chlapce se dle aktuálního vyšetření nacházeli v pásmu lehké mentální retardace. Neverbální složka se nacházela v pásmu podprůměru. Výsledek negativně ovlivňovalo pomalejší pracovní tempo dítěte.

Primární intelektové předpoklady Petra jsou pravděpodobně na zhruba podprůměrné úrovni.

Během školní docházky se již aplikovala řada podpůrných opatření – opakování 2. ročníku, pravidelné doučování.

Doporučení:

Dle psychologa SPC bylo doporučeno vřazení Petra do základní školy praktické.

3.8.2 Popis práce s romským žákem Petrem a spolupráce s jeho rodinou

Když jsem nastoupila do práce po velkých prázdninách dostala jsem informaci, že do mé třídy přijde chlapec Rom. Jeho rodina byla postižena povodněmi. Přistěhovali se k příbuzným nového partnera maminky a to do dvou pokojového bytu, kde jich žilo deset. Problesklo mne hlavou, že ten chlapec nebude mít asi dost prostoru na své soukromí a tudíž i domácí přípravu.

Petr na mne působil jako velmi příjemný kluk. Jelikož s ním nepřišly žádné dokumenty ohledně vzdělávacích a výchovných informací, mým jediným hodnotícím prvkem bylo pozorování a první písemná prozkoušení. Později Petrova výuková komunikace byla méně pohotová, nepřesná. Déle mu trvalo pochopení nové látky. Vše se mi dalo do souvislostí, až když jsem obdržela katalogový list ze školy, kterou navštěvoval. Najednou jsem pochopila, proč se na mne neustále usmívá, proč dostává špatné známky.

Vždyť já jsem byla při výkladu kolikrát k němu otočená zády, či vzadu ve třídě a on si nemohl danou látku psát nebo mi neodpovídat na dotazy. To jsem však přikládala k tomu, že ho škola nebaví, a že si tedy nebude dělat ani poznámky. To vše jsem musela změnit. S výchovnou poradkyní jsme se dohodli, že pozveme maminku do školy. Přišla hned na druhý den. Jaké bylo mé překvapení, že jsem ji znala. Už to byla, dle mého názoru, velká výhoda.

Důležitá pro chlapce byla sluchátka, která však do školy nenosil. To se poté stalo naším cílem, nejen přesvědčit jeho, ale i maminku, že jsou pro něho důležitá.

Volala jsem také do SPC, abych se na chlapce informovala. Paní psycholožka byla velmi vstřícná. Po celou dobu jsme spolupracovali. Zařídila jsem pro něho naslouchátka, která už byla jedna z těch lepších. Petr uváděl, (vedla jsem s ním často rozhovory, týkající se jeho pocitů), že se ze začátku za ně velmi styděl. Pro něho samotného už bylo frustrující to, že je Rom, ale skoro hluchý bylo pro něho moc. Maminka argumentovala: „*Nemám hlídání, nemám se tam jak dostat a o penězích ani nemluví.*“ A tak jsem ji nabídla, že ji tam odvezu a vyřídím to s ní. To se také stalo. Vyřídili jsme i plné uhrazení sluchadel přes pojišťovnu. Toto považuji za svůj dílčí úspěch.

Jenže u Petra se vyskytly neadekvátní projevy chování a reagování a stával se zdrojem problémů. Udělala jsem s dětmi komunitní kruh. Předpokládala jsem, že jeho chování plyne z nedorozuměním s jeho spolužáky. V kruhu jsme se představili, každý měl o sobě říci něco pozitivního. Poté jsem dětem, se souhlasem Petra, nastínila jeho postižení, kterému budeme přihlížet. Znamenalo to pro nás, pokud mu chceme něco sdělit – stojíme k němu čelem. Mluvíme zřetelně a srozumitelně. Já jsem nestála k tabuli zády, a když mu nějaká látka nešla, vysvětlovala jsem mu ji na doučování, na které pravidelně docházel dvakrát týdně. Věděla jsem, kde jsou jeho hranice a zohledňovala je.

Nedostačující u chlapce byla domácí příprava. Mamince jsem dala manuál, jak bychom mohli společně docílit úspěšné domácí přípravy. Tento manuál, který uvádím v závěru praktické části, mi velmi pomáhá k začlenění rodičů do domácí přípravy dětí. Spousta rodičů, nejen těch romských, neví vůbec, co to obnáší. Mají pocit, že stačí jenom podpis. Chlapec nejprve chodil na hodiny nepřipraven. Věděl však, že pokud si se to změní,lepší se mu známka na vysvědčení a také bude odměněn pěknou známkou

či pochvalou ode mne. Věděla jsem z rozhovoru s maminkou, že úkoly zapírá. Avšak poté dohlížela na to, aby chodil na vyučování připravený. Nemohla mu však pomoci s úkoly, neboť, jak sama uváděla, ona má jen „zvláštní školu“.

Nevýhodou však bylo, že Petr neměl IVP, jelikož jsme o něj nezažádali do řádného termínu. Já jsem si však vytvořila svůj, který se vztahoval spíše na látku třetí třídy. Pokud se psali testíky a Petr ho nezvládl, nehodnotila jsem ho. Pokud nestačil, zpomalila jsem. Poprosila jsem i ostatní učitele, aby zohlednili jeho sluchové postižení a nižší intelekt. Což se také stalo. Andrejovi se značně ulevilo. Nevím, totiž byla častá odpověď. Dopracovali jsme se ke slovu: zkusím to.

Posledním „dílčím úspěchem“ bylo přeřazení na speciální a praktickou školu. Rodině chlapce byla mnohokrát nabídnuta speciální škola pro sluchově postižené. Chlapec pochází však ze sociálně-znevýhodněné rodiny a byl na mamince dost závislý, proto to maminka zamítla. Jsem pro inkluzivní vzdělávání. Petr byl však výjimkou, proč jsem se přikláněla k variantě speciální a praktické školy. Bohužel, naše škola není připravena uspokojit potřeby nejen takto handicapovaného žáka. Nemáme finanční prostředky na asistenty pedagoga. U nás chyběla i ochota k zakoupení kompenzačních pomůcek navýšení pro žáky se specifickými vzdělávacími potřebami. A do toho ještě rok by musel navštěvovat třídu, která mu nebyla věkově blízka, bez vrstevníků. Sám za mnou přišel a ptal se mne, jestli by nemohl jít do praktické školy. „*Mám tam kamarády, tady se necítím dobře.*“ Po poradě s výchovnou poradkyní jsme domluvili schůzku z psychologem ze SPC. A pak už záleželo jen na rozhovoru s maminkou. Nechtěla ze začátku o tom ani slyšet. Vysvětlila jsem jí, že pokud chceme, aby bylo Andrejovi lépe, musíme to pro něho udělat. Nakonec souhlasila a chlapec od nového školního roku chodí ne do páté, ale šesté třídy praktické školy. Nedávno jsem s ním mluvila. Velmi si to chválil. Líbí se mu tam. „*Paní učitelko, je mi tam dobře. Jsou tam na mě hodní a nemusím se tolik učit. No a hlavně tam mám kamarády.*“

3.9 Diskuse

Uvědomme si, že romští žáci vyrůstající v sociálně znevýhodněném prostředí bývají oproti jiným dětem výrazně znevýhodněné ve vzdělávání, což úzce souvisí s uplatněním na trhu práce.

Jelikož se od narození přizpůsobují určitému typu společnosti, v němž je často velmi početná rodina pro romské dítě základnou, stává se, že se necítí dobře v našich tradičních školách. Do školy chodí přímo z náručí svých matek a tudíž nemají stejné startovací podmínky. Z různých důvodů nenavštěvují mateřské školy či nevyužívají přípravných ročníků. A protože v předškolním období vyrůstá dítě živelně s výsledkem výchovné zanedbatelnosti, odráží se to na jeho školní zralosti. Bohužel, její posuzování se uskutečňuje dle stejných kritérií jako u žáků majoritní společnosti. Je na škodu, že vzdělávací systém nebere v úvahu jeho specifické znaky. To má za následek, že se ze zřetele při rozhodování o dítěti ztrácí dítě samotné s jeho specifickými potřebami. Rodič rozhoduje, zda-li dítě pošle do školy či nepošle. Ve své praxi jsem se setkávala s tím, že romské dítě samo za mnou přišlo a vysvětlovalo důvod, proč chybělo. Často starší děti uváděly jako důvod absence hlídání mladšího sourozence. Ve výuce selhávají a málokdy, když dokončí povinnou školní docházku, pokračují ve vzdělávání dále. Kromě toho velmi často po dohodě s rodiči a na doporučení pedagogicko-psychologické poradny jsou zařazovány do speciálních či praktických škol, které mají nižší nároky na výuku. Doma jim pak chybí kladné vzory, které by mohly následovat, protože jejich rodiče sami mají většinou nízké vzdělání a sami si prošli speciálními či praktickými školami. Za těchto okolností nedokážou svým dětem předávat základní znalosti, ani jim poradit při přípravě do školy a často to ani nepovažují za významné. Bohužel, spousta praktických a speciálních škol dospěla i k názoru, nedávat dětem výukové materiály domů, neboť se jim většinou nepodařilo dosáhnout jejich návratnosti. Romští žáci také postrádají základní materiální zázemí pro přípravu do školy – klidný, oddělený koutek, pracovní stůl a podobně. Pro komplexní řešení této problematiky, by dle mého názoru, bylo zapotřebí spolupracovat s romskými rodiči a jejich dětmi tak, aby se jim dalo najevo, že důslednou píli a plnění si svých povinností bude jejich budoucí život pohodlnější.

Také české školství je obecně orientované ne zcela vhodně – encyklopedicky a akademicky, což nahrává spíše dětem ze vzdělávacího prostředí. Nepružný školský systém ve výchovně vzdělávacím procesu nepomáhá dětem, které se odlišují od normálu, ne-

podporuje jejich schopnosti a možnosti. Toto může být i jednou z příčin, proč romské děti propadají a nezájem o školu narůstá.

Pojďme si v závěru diskuze říci, jak je možné, že i nevzdělaný Rom v té nejvyloučenější lokalitě umí posílat MMS. Ten, který na to intelektuálně stačí, umí řídit, zvládá počítačovou techniku, telefonuje, avšak ve skutečnosti absolvoval jen zvláštní školu a to je celé jeho vzdělání. Problém bude nejspíše někde jinde. Četla jsem článek, kde Klára A. Samková uvádí: *„Romové se cítí ohroženi a chrání svoje romství, protože chrání svoji duši. Podle mého názoru cítí tlaky různého nebezpečí a nepřijetí. To je to velké nedorozumění mezi českou majoritou a romskou minoritou. Bez vědomí této příčinné souvislosti, sahající hluboko do historie, tomu nemůžete porozumět. A když tomu neporozumíte, tak to není možné přerušit.“* (Psychologické důvody sociálního vyloučení Romů, 2012)

Dle Jany Horváthové schopnost představitosti, zvýšené emocionality, snad i staletí strádání jsou v Romech hluboce uloženy. Podle odborníků jsou romské děti obzvláště umělecky nadané a to nejen po stránce výtvarné, ale třeba také hudební, což se projevuje tehdy, jsou-li dobře vedeny. V romských dětech a celém etniku dřímá ohromná nevyužitá energie a dosud nevyužitý mozkový i emocionální potenciál. Možná právě ona představuje hrozící „nebezpečí“ v podobě konkurence pro mnohdy postmoderně unavené a neustálým technickým pokrokem i postupující civilizací „zušlechtované“ národy. (Horváthová, 2002, s.82)

3.10 Závěr

Za cíl jsem si dala prozkoumat stav domácí přípravy romských žáků ve vybraných ZŠ a ZŠ praktických, zjistit názory rodičů i učitelů na tuto problematiku a diskutovat o možných praktických řešeních. .

Všeobecně mým původním záměrem bylo posílit v potenciálním čtenáři věcné pochopení současných romských žáků a to na pozadí širších souvislostí.

Má diplomové práce v oblasti výzkumu potvrzuje teoretická stanoviska, která jsem si určila. Pozornost byla hlavně zaměřena na domácí přípravu romských žáků, na spolupráci rodičů a školy. Dále jsem se okrajově dotkla toho, jakou pozornost věnují pedagogové a stát romským žákům. Tento vztah mezi žákem a učitelem je ovlivněn znalostí multikulturality, která je jedním z nejdůležitějších aspektů k úspěšnosti zvládnutí výuky romského žáka.

Škola, která chce úspěšně vzdělávat romského žáka, musí si najít cestu k jeho rodičům. Vychovávat a vzdělávat žáka je velmi nesnadné a náročné, pokud rodiče vůči škole stojí v opozici. Učitel je tím aktérem, který je více poučen, předpokládá se u něj nepoměrně komplexní porozumění pozitivním důsledkům vzdělávání pro budoucí život dítěte. Měl by být iniciátorem procesu, který udělá první krok a pomůže překonat onu propast nedůvěry ba až nepřátelství, snahou o vytvoření vzájemné důvěry. Je důležité přesvědčit rodiče, že domácí příprava je pro jejich děti důležitá a má smysl, neboť ona v jejich dětech rozvíjí důležité kompetence pro jejich budoucí život.

Bez spolupráce s rodiči nemůžeme dítě správně motivovat, neboť pokud nespolupracuje rodič, nebude ani dítě. Je tedy na nás učitelích, abychom se snažili od počátku navázat s rodiči dítěte pozitivní vztah. Ukázat jim, že jsme pro ně partnery, a že jsme tu i pro ně a jejich děti. Pokud nebudou něčemu rozumět, že se stačí na nás obrátit a my se jim budeme snažit pomoci. Nedostatečné přizpůsobení rodičů školním požadavkům (neochota či neschopnost zajistit dítěti odpovídající školní pomůcky, pomoci mu s domácí přípravou, zajistit pravidelnou a včasnou docházku do školy. Škola by měla zpočátku umět do jisté míry shovívavě přehlížet a řešit svou péči o žáky. Pokud jsou nároky příliš velké, rodiče se mohou spíše utvrdit ve svých opozičních názorech, obavách, předsudcích, pocitech vlastní nedostatečnosti, či bezmoci. Následně se může spolupráce zbytečně zbrzdit, či zablokovat. O problémech je nutné s rodiči hovořit, postupně zvyšovat

nároky na vzájemnou spolupráci. Vše dostatečně citlivě, takovým způsobem, aby možnosti změny, kterým romští rodiče při nástupu svého dítěte na první stupeň čelí, nepřesahovali dalece jejich možnosti.

Škola, kterou učitel reprezentuje, je prostorem, kde předáváme společenské hodnoty a kde tvoříme někdy doslovně druhý domov pro dítě, zvláště pro ty děti, které jsou zanedbané nebo deprivované.

4 Seznam

4.1 Seznam použitých zdrojů

BAKALÁŘ, P. *Tabu v sociálních vědách. Rozdíly mezi rasami/ Judaismus jako evoluční skupinová strategie / Eugenika*. Praha: Votobia, 2003

BAKALÁŘ, P. *Psychologie Romů*. Praha: Votobia, 2004. 179 s. ISBN: 80-7220-180-8

BALVÍN, J. *Filozofie výchovy a metody výuky romského žáka*. Vyd. 1. Praha : Radix, 2008. 256 s. ISBN 978-80-86031-83-5.

BALVÍN, J.; TANCOS, J. A KOL. *Romové a sociální pedagogika. 18.setkání Hnutí R v Přerově a v Levoči*. Ústí nad Labem: Hnutí R, 2001. ISBN: 80-902461-4-1.

ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X

Časopis Romano hangos – ročník 9., číslo 7, 4-16-2007

Časopis Romano hangos – ročník 10., číslo 6, 12-15-2008

GEIST, B. *Sociologický slovník*. 1. vyd. Praha: Victoria publishing, 1992. ISBN 80-85605-28-7.

GULOVÁ, L.- ČECH, T. *Texty pro pedagogicko-psychologickou přípravu romských asistentů*. Brno : Paido, 2001. 98 s. ISBN 80-7315-011-5.

GULOVÁ, L., ČECH, T. *Teoreticko-metodická propedeutika pro edukační činnosti s dětmi a mládeží : na pomoc romským pedagogickým asistentům*. Brno : Katedra sociální pedagogiky Pedagogické fakulty MU : Kabinet multikulturní výchovy při Pedagogické fakultě MU, 2003. 147 s. ISBN 80-86633-06-3

HORVÁTHOVÁ, J. *Kapitoly z dějin Romů* Praha : Člověk v tísni, 2002. 84 s. ISBN 80-7106-615-X

HÜBSCHMANNOVÁ, Milena. *Šaj pes dovakeras = : Můžeme se domluvit /*. 2. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého, 1995. 129 s. ISBN 80-7067-563-2.

- HADJ MOUSSOVÁ, Z. *Úvod do speciálního poradenství*, Liberec: TUL, 2002 , 77 s.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2
- GEIST, B. *Sociologický slovník*. 1. vyd. Praha: Victoria publishing, 1992. ISBN 80-85605-28-7.
- JANDOUREK, J. *Sociologický slovník*, Praha: Portál, 2007, 285s. ISBN 80-7367-269-3
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Pozitivní psychologie*. Praha : Portál, 2004. 80-7178.835-X
- LANGER, S. *Problémový žák na prvním stupni základní školy*. 1. vydání. Hradec Králové: KOTVA, 1999, 387 stran, ISBN 80-900254-5-5
- LEBEER, J., aj. *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje : podpora začleňování znevýhodněných dětí do běžného vzdělávání*. Praha : Portál, 2006. 264 s. ISBN 80-7367-103-4.
- MONATOVÁ, L. *Pojetí speciální pedagogiky z vývojového hlediska*. Brno: Paido, 1997. ISBN 80-85931-20-6.
- MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1362-4
- NAVRÁTIL P. a kol. *Romové v české společnosti: jak se nám spolu žije a jaké má naše soužití vyhlídky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-741-8
- NAVRÁTIL S. - MATTIOLI J.: *Systémový přístup ke zvýšení úspěšnosti romských žáků v učení a jeho experimentální ověřování : (závěrečný výstup řešení grantového projektu GA ČR č. 406/00/0050)* Brno : Paido, 2002. 107 s. ISBN 80-7315-031-X
- NEČAS, C. *Romové v České republice včera a dnes*. 4. dopl. vyd. Olomouc : Vydavatelství UP, 1999. 129 s. ISBN 80-7067-952-2

OLÁH, V. *Khamori lulud'i - Slunečnice : romská poezie*. 1. vyd. Praha : M M M, 1996. 79 s. ISBN 80-901266-7-7.

PRŮCHA, J. *Interkulturní psychologie : [sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů]*. 2., rozš. vyd. Praha : Portál, 2007. 220 s. Psychologie. ISBN 978-80-7367-280-5

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3

PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova : příručka (nejen) pro učitele*. 2. aktualiz. a rozš. vyd. Praha : Triton, 2011. 167 s. ISBN 978-80-7387-502-2

PRŮCHA, J. - WALTEROVÁ, E. - MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha : Portál, 1995. 292 s. ISBN 80-7178-029-4

ŘÍČAN, P. *S Romy žít budeme – jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti*. 2. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-410-9

SMÉKAL, V. *Podpora optimálního rozvoje osobnosti dětí z prostředí minorit (sociální, pedagogické a psychologické aspekty utváření osobnosti romských dětí a dětí z prostředí minorit)*, Brno: Barriste and Principál, 2003. ISBN : 80-85947-82-X

ŠÍŠKOVÁ, T., ed. *Výchova k toleranci a proti rasismu: sborník*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-285-8

ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdělávání Romů*. Druhé, rozšířené vydání. Praha: Grada 2001. ISBN 80-247-0277-0

ŠÍŠKOVÁ, T. *Menšiny a migranti v ČR*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001, 188 s.. ISBN 80-7178-648-9

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. 528 s. ISBN 80-7178-308-0

ZELINA, M. KOMÁRIK, E. *Humanizácia výchovy I. Bratislava* : SPN. 1998, ISBN 80-10-00456-1

Internetové adresy

VÚP [online]. [vid. 30. 4. 2012]. Dostupné z <http://www.vuppraha.cz/vzdelavani-ucitelu-pro-inkluzi>

MŠMT [online]. [vid. 30. 4. 2012]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/socialni-programy/narodni-akcni-plan-inkluzivniho-vzdelavani>

FÉROVÁ ŠKOLA [online]. [vid. 30. 4. 2012]. Dostupné z <http://www.ferovaskola.cz/---2a-podminky---povinne.html>

MULTIKULTURA [online]. [vid. 30. 4. 2012]. Dostupné z <http://www.multikulturazlin.cz/l.php?id=2>

WIKIPEDIA – otevřená encyklopedie [online]. [vid. 30. 4. 2012]. Dostupné z <http://cs.wikipedia.org/wiki/Segregace>

WIKIPEDIA – otevřená encyklopedie [online]. [vid. 30. 4. 2012]. Dostupné z <http://cs.wikipedia.org/wiki/Inkluze>

WIKIPEDIA – otevřená encyklopedie [online]. [vid. 30. 3. 2012]. Dostupné z:

<http://cs.wikipedia.org/wiki/Pseudooligofrenie>

Zákon č. 273/2001 Sb., o právech příslušníků národnostních menšin a o změně některých zákonů. [online]. [vid. 29. 3. 2012] Dostupné z:

<http://www.specialnipedagogika.cz/i-socius/old/Zakon%20273-2001%20Sb.txt>

AKTIVNI SKOLY [online]. [vid. 30. 3. 2012]. Dostupné

<http://www.aktivniskoly.cz/Sdileni/Koncepe-domaci-pripravy-zaku.htm>

INTEGRACNI PROGRAMY [online]. [vid. 30. 4. 2012]. Dostupné z

http://www.integracniprogramy.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=753:integrace&catid=550:h1-slovnik-pojm&Itemid=33

Zákon č. 273/2001 Sb., o právech příslušníků národnostních menšin a o změně některých zákonů. [online]. [vid. 29. 3. 2012] Dostupné z:

<http://www.specialnipedagogika.cz/i-socius/old/Zakon/20273-2001Sb.txt>

Zákony, vyhlášky

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání

Zákon č. 40/1993 Sb. ČR, o nabytí a pozbytí státního občanství České republiky

Zákon č. 325/1999 Sb. o azylu

Zákon č. 326/1999 Sb. o pobytu cizinců na území České republiky

Vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných

4.2 Seznam grafů

Graf č. 1 : Na jakém vzdělávacím stupni vyučujete?

Graf č. 2 : Učíte na základní škole nebo na praktické základní škole?

Graf č. 3 : Jaké je dle vašeho odhadu procentuální složení romských dětí ve třídě, kde učíte?

Graf č. 4: Jak často se ve Vaší praxi setkáváte s připraveností romského žáka na vyučovací jednotku?

Graf č. 5: Který faktor je pro romského žáka stěžejní ohledně domácí přípravy , dle Vašeho názoru?

Graf č. 6 Praktické základní školy: Jaké jsou Vaše zkušenosti týkající se spolupráce mezi Vámi a romským rodičem?

Graf č. 7 Základní školy: Jaké jsou Vaše zkušenosti týkající se spolupráce mezi Vámi a romským rodičem?

Graf č. 8: Největší úskalí při výchovně-vzdělávacím procesu romského žáka.

Graf č. 9: Je dle Vašeho názoru ve Vaší škole plně využito inkluze ve vzdělávání?

Graf č. 10: Jaký vzdělávací stupeň navštěvuje Vaše dítě?

Graf č. 11: Navštěvuje Vaše dítě základní školu nebo praktickou základní školu?

Graf č. 12 Praktické základní školy: Jaké je procentuální složení dětí chodících s Vaším dítětem do třídy?

Graf č. 13 Základní školy: Jaké je procentuální složení dětí chodících s Vaším dítětem do třídy?

Graf č. 14: Jak často se připravujete s Vaším dítětem do školy?

Graf č. 15: Který faktor je pro Vaše dítě stěžejní ohledně domácí přípravy?

Graf č. 16: Jaké jsou Vaše zkušenosti týkající se spolupráce mezi Vámi a školou?

Graf č. 17: Největší úskalí při výchovně-vzdělávacím procesu Vašeho dítěte.

Graf č. 18 Praktické základní školy: Je dle vašeho názoru ve škole, kterou navštěvuje Vaše dítě, plně využito plynulé začlenění do školy?

Graf č. 19 Základní školy: Je dle vašeho názoru ve škole, kterou navštěvuje Vaše dítě, plně využito plynulé začlenění do školy?

4.3 Seznam příloh

Příloha č. 1 : Dotazník pro učitele

Příloha č. 2 : Dotazník pro rodiče

4.4 Příloha č. 1: Dotazník pro učitele

Vážení učitelé,
dovoluji Vám požádat o vyplnění dotazníku, který bude součástí mé diplomové práce na téma: DOMÁCÍ PŘÍPRAVA ROMSKÝCH ŽÁKŮ.

Jak vyplňovat dotazník

Přečtěte si pozorně položenou otázku. Odpověď, pro kterou jste se rozhodli, zakroužkujte, zakřížkujte nebo popište.

.....

1. Na jakém vzdělávacím stupni vyučujete?

- 1) na 1. stupni
- 2) na 1. i 2. stupni
- 3) na 2. stupni

2. Učíte na základní škole nebo na praktické základní škole?

- 1) na základní škole
- 2) na praktické základní škole

3. Jaké je dle Vašeho odhadu procentuální složení romských dětí ve třídách, kde vyučujete?

- 1) 10%-20%
- 2) 20%-40%
- 3) 40%-60%
- 4) 60%-80%
- 5) 80-100%

4. Jak často se ve Vaší praxi setkáváte s připraveností romského žáka na vyučovací jednotku?

- 1) často
- 2) méně často
- 3) vůbec

5. Který faktor je pro romského žáka stěžejní ohledně domácí přípravy, dle Vašeho názoru?

- 1) klima školy
- 2) klima třídy
- 3) schopnost učitele motivovat dítě
- 4) rodinné prostředí

6. Jaké jsou Vaše zkušenosti týkající se spolupráce mezi Vámi a romským rodičem?

- 1) výborné
- 2) velmi dobré
- 3) dobré
- 4) dostatečné
- 5) nedostatečné

7. Prosím uveďte konkrétní pozitivní zkušenosti s Romy.

8. Prosím uveďte konkrétní negativní zkušenosti s Romy.

9. Co je podle Vás a Vašich zkušeností největším úskalím při výchovně-vzdělávacím procesu romského žáka? Označte každou možnost od 1 do 8 a vytvořte tak pořadí od nejdůležitější po nejméně důležitou.

- 1) nepřipravenost romského žáka na vyučovací jednotky
- 2) romská identita, kultura
- 3) nepružný školský systém ve výchovně-vzdělávacím procesu
- 4) nedostatečná komunikace mezi učitelem a rodinou žáka
- 5) málo času na osvojení základních návyků a vědomostí na počátku školní docházky
- 6) nevhodná motivace a odrazující klasifikace
- 7) nedostatečná připravenost učitelů pro práci s minoritami
- 8) jazyková bariéra

10. Je dle Vašeho názoru ve Vaší škole plně využito inkluze ve vzdělávání?

- 1) ano
- 2) ne
- 3) nevím

Velice Vám děkuji za vyplnění dotazníku.

Lenka Křelinová, studentka Technické univerzity v Liberci, oboru učitelství pro 1. stupeň základních škol.

4.5 Přílohy č. 2: Dotazník pro rodiče

Vážený rodiče,
dovoluji Vám požádat o vyplnění dotazníku, který bude součástí mé diplomové práce na téma: DOMÁCÍ PŘÍPRAVA ROMSKÝCH ŽÁKŮ.

Jak vyplňovat dotazník

Přečtěte si pozorně položenou otázku. Odpověď, pro kterou jste se rozhodli, zakroužkujte, zakřížkujte nebo popište.

.....

1. Jaký vzdělávací stupeň navštěvuje Vaše dítě?

- 1) 1. stupeň
- 2) 1. i 2. stupeň
- 3) 2. stupeň

2. Navštěvuje Vaše dítě základní školu nebo praktickou základní školu?

- 1) základní školu
- 2) praktickou základní školu
- 3) základní školu i praktickou základní školu

3. Jaké je procentuální složení dětí chodících s Vaším dítětem do třídy?

- 1) 10%-20%
- 2) 20-40%
- 3) 40-60%
- 4) 60%-80%
- 5) 80-100%

4. Jak často se připravujete s Vaším dítětem do školy?

- 1) často
- 2) méně často
- 3) vůbec

5. Který faktor je pro Vaše dítě stěžejní ohledně domácí přípravy, dle Vašeho názoru?

- 1) klima školy
- 2) klima třídy
- 3) schopnost učitele/učitelka motivovat dítě
- 4) rodinné prostředí

6. Jaké jsou Vaše zkušenosti týkající se spolupráce mezi Vámi a školou?

- 1) výborné
- 2) velmi dobré
- 3) dobré
- 4) dostatečné
- 5) nedostatečné

7. Prosím uveďte konkrétní pozitivní zkušenosti se školou, kterou navštěvuje Vaše dítě. _____

8. Prosím uveďte konkrétní negativní zkušenosti se školou, kterou navštěvuje Vaše dítě. _____

9. Co je podle Vás a Vašich zkušeností největším úskalím při výchovně-vzdělávacím procesu Vašeho dítěte?

- 1) finanční bariéra ANO - NE
- 2) romská identita, kultura ANO - NE
- 3) nepružný školský systém ve výchovně-vzdělávacím procesu ANO - NE
- 4) nedostatečná komunikace mezi učitelem a Vámi ANO - NE
- 5) málo času na osvojení základních návyků a vědomostí na počátku školní docházky ANO - NE
- 6) nevhodná motivace a odrazující klasifikace ANO - NE
- 7) nedostatečná připravenost učitelů pro práci s minoritami ANO - NE
- 8) jazyková bariéra ANO - NE

10. Je dle Vašeho názoru ve škole, kterou navštěvuje Vaše dítě, plně využito plynulé začlenění se do školy?

- 1) ano
- 2) ne

Velice Vám děkuji za vyplnění dotazníku.

Lenka Křelinová, studentka Technické univerzity v Liberci, oboru učitelství pro 1. stupeň základních škol.