

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PEDAGOGIKY

MOŽNOSTI EFEKTIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÝCH DĚTÍ

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Simona Rybková

Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Vedoucí práce: PhDr. Josef Slowík, Ph.D.

Plzeň, 2015

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pod vedením PhDr. Josefa Slowíka, Ph.D. s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni 15. dubna 2015

.....
vlastnoruční podpis

Na tomto místě bych ráda poděkovala PhDr. Slowíkovi, Ph.D., za odborné vedení, ochotu a poskytnuté rady, které mi během psaní této práce věnoval. V neposlední řadě děkuji i všem ostatním, kteří mě podporovali při zpracování této práce.

*„Tajemství výchovy spočívá v tom, zařídit věci tak,
aby dítě bylo úspěšné a pak ho za to pochválit.“*

(Prof. Z. Matějček)

OBSAH

Úvod	3
1 HISTORIE ROMŮ	5
1.1 PŘÍCHOD ROMŮ DO EVROPY	5
1.2 ROMOVÉ ZA 2. SVĚTOVÉ VÁLKY	7
1.3 POČÁTKY ASIMILACE ROMŮ PO ROCE 1945	8
2 SVĚT ROMSKÉHO DÍTĚTE	10
2.1 ZPŮSOB RODINNÉHO ŽIVOTA ROMŮ.....	10
2.2 VÝCHOVA K SAMOSTATNOSTI	11
2.3 JAZYKOVÁ VÝCHOVA	12
3 VZDĚLÁVÁNÍ ROMŮ A LEGISLATIVA	13
3.1 KATEGORIE SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÝCH ŽÁKŮ.....	16
3.2 VZDĚLÁVÁNÍ ROMŮ V ČR V SOUČASNÉM EVROPSKÉM KONTEXTU	18
4 ROMSKÉ DĚTI VE ŠKOLE.....	20
4.1 PROBLEMATIKA SEGREGACE.....	20
4.2 SPECIFICKÉ VLIVY VE VÝVOJI ŘEČI ROMSKÉHO ŽÁKA	20
4.2.1 Rozdíly romského jazyka oproti jazyku českému	21
4.3 PRÁVO NA VZDĚLÁVÁNÍ VE VLASTNÍM JAZYCE.....	23
4.4 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ PEDAGOGICKOU KOMUNIKACI	23
4.5 RIZIKA PROBLÉMŮ A PORUCH CHOVÁNÍ U ROMSKÉHO ŽÁKA.....	24
4.6 SPOLUPRÁCE S RODIČI ROMSKÝCH ŽÁKŮ	26
4.7 UČITEL A VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÝCH ŽÁKŮ	27
5 ROMSKÉ DĚTI VE SPECIÁLNÍCH ŠKOLÁCH.....	32
5.1 ÚLOHA PEDAGOGICKO PSYCHOLOGICKÝCH PORADEN	33
6 SPECIFIKA VE VYUČOVÁNÍ ROMSKÝCH ŽÁKŮ	35
6.1 VÝVOJ VÝUKOVÝCH METOD VE VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÝCH ŽÁKŮ	35
6.2 PŘÍPRAVNÉ TŘÍDY.....	35
6.3 ASISTENT PEDAGOGA VE VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÝCH ŽÁKŮ	36
6.4 METODY VÝUKY ROMSKÝCH ŽÁKŮ	37
6.4.1 Postupy při práci s romskými žáky.....	40
7 ALTERNATIVNÍ PEDAGOGIKA VE VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÝCH ŽÁKŮ	42
7.1 WALDORFSKÁ PEDAGOGIKA.....	42
7.2 PEDAGOGIKA MARIE MONTESSORI	42
7.3 PROGRAM „ZAČÍT SPOLU“	43
8 ZAHRANIČNÍ ZKUŠENOSTI SE VZDĚLÁVÁNÍM ROMSKÝCH ŽÁKŮ	44
8.1 ZKUŠENOSTI SE ZÁKLADNÍ ŠKOLOU PRO KOČOVNÉ ROMY Z VELKÉ BRITÁNIE	44
8.2 ROMSKÁ ŠKOLA V PODKARPATSKÉ RUSI.....	44
8.3 SLOVENSKO	45
8.4 VZDĚLÁVÁNÍ ROMŮ V RUMUNSKU	46
8.5 RAKOUSKO	46
9 PRAKTICKÁ ČÁST	48
9.1 OPERACIONALIZACE VÝZKUMU	48
9.1.1 Upřesnění a formulace výzkumného problému:.....	48
9.1.2 Definování hlavního výzkumného cíle a dílčích cílů:	48
9.1.3 Charakteristika zkoumaného vzorku	49
9.1.4 Použité metody.....	49
9.1.5 Příprava a realizace dotazníku.....	51

9.2 PRŮBĚH EXPERIMENTU	51
9.2.1 Motivace	53
9.2.2 Počátky realizace výzkumu	53
9.2.3 Doučování v přirozeném prostředí	54
9.2.4 Doučování v uměle vytvořeném prostředí	55
9.2.5 Užívané metody vyučování v rámci experimentu	57
9.2.6 Zhodnocení a výsledky experimentu s doučováním.....	57
9.2.6.1 Radek	57
9.2.6.2 Sandra	59
9.2.6.3 Martin	60
9.2.6.4 Daniel	61
9.2.6.5 Gejza	61
9.3 ANALÝZA DOTAZNÍKOVÉHO VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	62
9.4 ZÁVĚRY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	78
ZÁVĚR	80
SHRNUTÍ	82
RESUMÉ	83
SEZNAM LITERATURY	84
SEZNAM GRAFŮ, TABULEK A PŘÍLOH	87
PŘÍLOHY	I

Úvod

V posledních letech je otázka zabývající se soužitím romské minority s ostatním obyvatelstvem předmětem zvýšené pozornosti společnosti. Přestože tato menšina žije na území ČR už celá staletí, nikdy se do společnosti zcela neintegovala. Majorita bere Romy jako negativně se chovající celek, přesto však neprojevuje žádnou snahu o hlubší poznání této minority.

„Naše občanská společnost je charakterizována jako pluralitní. Ve vztahu k Romům však vystupuje spíše jako útvar dualitní. Zaběhnuté používané pojmy jako majorita a minorita, Rom a Nerom, Rom a gádžo spíše odrážejí protiklady, než aby se stávaly pojmy označujícími pluralitu rovnoprávných společenských subjektů a multikulturnost společenského prostředí.“ (BALVÍN, 1999, s. 8)

Překvapivé je, jak málo známe romskou menšinu z hlediska jejich zvyků, tradic, kultury a systému hodnot. Rozdíly ve způsobu života Romů oproti způsobu života většinové společnosti jsou vnímány spíše negativně a bývají hodnoceny zejména v přístupech k dodržování zákonů, vztahů k lidem, k práci, k úřadům, ke vzdělání. *„Klíčem v úsilí změnit společenskou pozici a zvýšit prestiž romské komunity je bezesporu vzdělání. Je to otázka především předškolního vzdělání a základního školství, ze kterého by neměly být romské děti vylučovány“* (BALVÍN, 2000, s. 7)

Problematika vzdělávání romských dětí je stále velmi aktuálním tématem, ve kterém Česká republika čelí kritice jak ze strany neziskových organizací, tak i ze strany Evropské unie. Obecně se hovoří o faktu, že romská populace má k institucionálnímu vzdělávání negativní postoj, díky kterému většina romských dětí přechází z běžných základních škol do škol praktických. Otázkou zůstává, zdali se tomu tak děje pouze z důvodu negativních postojů Romů, z důvodů kulturního charakteru či vlivem nastavení českého školství.

Na základě sociologických analýz téměř třetina Romů v České republice žije v sociálně vyloučených lokalitách, ve kterých je většina pracovně produktivních lidí závislá na dávkách státní sociální podpory. Situaci komplikuje nízká vzdělanost a výskyt patologických jevů.

Tato diplomová práce s názvem „Možnosti efektivního vzdělávání romských dětí“ pátrá po různých aspektech ovlivňujících vzdělávání žáků této menšiny.

Diplomová práce je členěna do devíti hlavních kapitol, z nichž osm je teoretických a poslední, devátá, je výzkumná. První kapitola se zabývá historií Romů. Do této práce je začleněna z důvodu, že pokud chceme pochopit chování příslušníků romské minority a pomoci jim, musíme znát jejich cestu napříč historií.

Druhá kapitola popisuje svět, ve kterém vyrůstá romské dítě. Objasňuje nám způsob rodinného života Romů, jejich výchovu k samostatnosti a jazykovou výchovu, která se v mnohém liší od tradiční jazykové výchovy.

Třetí kapitola je věnována legislativě, která tvoří kostru českému vzdělávacímu systému. Nalezneme zde informace o kategorii sociálně znevýhodněných žáků, do které v mnoha případech romští žáci patří.

Čtvrtá kapitola se zaměřuje na různé aspekty sehrávající důležitou roli ve vzdělávání romských dětí.

Pátá kapitola je věnována speciálním školám a úloze pedagogicko-psychologických poraden ve věci přeřazování žáků z běžných základních škol do základních škol praktických.

O specifikách ve vyučování romských žáků hovoří kapitola číslo šest. Přináší informace o přípravných třídách, asistentech pedagoga či o metodách výuky romských žáků.

Sedmá kapitola poskytuje přehled o možnostech využití prvků z alternativních pedagogických směrů, jako je waldorfská pedagogika, pedagogika Marie Montessori či program „Začít spolu“.

Je důležité mít povědomí o tom, jakým způsobem pracují s Romy v zahraničních školách, proto osmá kapitola diplomové práce přináší některé zahraniční zkušenosti spojené s edukací romských dětí.

Praktická část hledá prostřednictvím výzkumného experimentu, během kterého docházelo k pravidelnému doučování pěti romských dětí, vhodné metody a způsoby zvyšující efektivitu vzdělávání romských žáků. Zároveň přináší výsledky dotazníkového šetření, jehož úkolem bylo zmapovat situaci v českém školství v souvislosti s touto minoritou, postoje učitelů, jejich zkušenosti a názory. Práce je ukončena závěrem výzkumného šetření a celkovým zhodnocením problematiky diplomové práce.

1 HISTORIE ROMŮ

Evropa se stala dějištěm mnoha válek, hranice států se několikrát změnilo. Důsledkem tohoto několikrát došlo k promíchání národů. Málokdo z nás může říci, že v sobě nemá ani kapku keltské, německé či jiné evropské krve. Vlivem těchto i mnoha dalších faktorů (např. přijetím křesťanství) je mentalita evropských národů podobná, navzdory různosti jazyků.

Zcela jinak se vyvíjel národ Romů, kteří se za celá staletí mentalitě Evropanů přiblížili nejméně. Romové hovoří vlastním jazykem, mají svoji kulturu, jiné hodnoty, odlišný vzhled, jiné zdroje obživy, jiný způsob života a za sebou staletí, kdy byli neustále pronásledováni, vyvražďováni a ponižováni. Pokud ale chceme více porozumět této menšině, hledejme pomoc v jejich historii.

Jak uvádí Šišková (2008), dějiny Romů jsou z větší části rekonstrukcí, protože svou historii nezapisovali a zmínky o Romech v kronikách, letopisech a archivech všech národů jsou zlomkovité. Už od středověku bylo záhadou historiků místo, odkud Romové přišli do Evropy. Štefan Váli, maďarský student teologie, byl první, komu se podařilo odhalit tajemný původ Romů. V roce 1963 srovnal indický jazyk svých spolužáků s romským jazykem a zaznamenal velkou podobnost. Štefan Váli dal popud mnoha historikům, etnologům a lingvistům, kteří se touto otázkou začali zabývat. Dnes již víme, že Romové skutečně pochází z Indie. Přesné místo původu je nám však zahalené tajemstvím.

1.1 PŘÍCHOD ROMŮ DO EVROPY

Odchod Romů z Indie, odkud byli vyhnáni Árijci, byl dlouhodobý proces trvající od 3. do 10. století n. l. Z Malé Asie vedly jejich cesty přes Persii, Turecko na Balkán do Evropy. Druhá vlna putovala severní Afrikou přes Gibraltar do Španělska a odtud do střední Evropy.

Eva Šotolová (2011) uvádí, že je příchod Romů do Evropy datován 14. stoletím. Zmínky o Romech na našem území ale nalezneme pravděpodobně již v Dalimilově kronice v kapitole s názvem „O Kartaisech pohanských“, která hovoří o příchodu Romů do roku 1242. V roce 1416 se objevuje další zmínka v kronice, kterou do tisku upravil František Palacký, pod názvem Staří letopisové čeští. Evropa na romské kočovníky reagovala neporozuměním a útlakem. Společnost pojmenovávala romské obyvatele různými názvy

zastírajícími skutečný původ. Nejen z tohoto důvodu je velmi obtížné vyhledat přesné zprávy o působení Romů v různých oblastech. Komplikací při hledání zpráv může být i fakt, že některé malé skupiny prošly zcela bez povšimnutí a často se stávalo, že byly zaměňovány s jinými skupinami obyvatel. (ŠOTOLOVÁ, 2011)

S rokem 1417 byla na našem území zaznamenána skupinka Romů čítající asi 300 členů, jejichž pohyb je dobře zaznamenán i v jiných státech Evropy. Tato skupinka byla specifická tím, že se prokazovala ochrannými listy, které daroval Císař Zikmund romskému „vojvodovi“ Ladislavovi. Tyto listy měly zajistit příznivé zacházení a materiální podporu na celém území Říše. Těmto Romům se říkalo Boemianos, protože pocházeli z Českého království. Od papeže Martina V. získali roku 1422 ještě další ochranný list. Papež Martin V. pevně věřil jejich vyprávění, že se provinili a touží po odpuštění (tradovalo se, že romští kováři vyrobili hřeby, kterými byl přibit na kříži Ježíš Kristus). (ŠIŠKOVÁ, 2008)

Svůj pohyb začaly romské skupiny omezovat až na konci 15. století. Začínaly se více věnovat řemeslům, což souviselo s rozvojem řemesel v této době. Před výnosy krále týkající se jejich vyhoštění ze země se mnohdy stavěli tamní obyvatelé i úřady. Dokonce šlechta chránila Romy před vyhoštěním tím, že jim dovolovala užívat svoje jména. Druhá polovina 16. století nemalou zásluhou katolické církve zcela změnila postoje k Romům. Protiromské nálady se šířily a lidé se k této menšině začali chovat nepřátelsky a s velkou nedůvěrou. Odpor k Romům se však vyhrotil v roce 1541, kdy byli obviněni ze založení požáru Prahy, který se rozšířil i na Pražský hrad. Začala se vydávat různá nařízení, na jejichž základě byli Romové vykazováni ze země, mučeni, používáni k nuceným pracím či dokonce zabíjeni.

Další léta s sebou přinášela další řadu dekretů stavějící Romy mimo zákon. Bylo možné zabít romského muže, aniž by byl pachatel potrestán. Trestaní nebyli ani ti, kteří zadrželi skupinky Romů, muže oběsili a ženám a dětem uřezali uši a vyhnali je za hranice města. Naopak trest hrozil všem, kdo se Romům snažil pomáhat.

Pronásledování a utlačování pokračovalo i v 18. století, kdy vznikaly záznamy o soudních procesech, ve kterých byli Romové souzeni za potulku. Josef I. zaváděl ještě přísnější a tvrdší „protiromská“ opatření. Na konci 18. století se objevují první snahy o legalizování přítomnosti romské menšiny a snahy začlenit je do společnosti. Za tímto rozhodnutím stojí Marie Terezie, která zmírňuje tresty na vyhoštění. Vyžaduje ale po

Romech zanechání kočovného způsobu života a trvalé usazení. Přestože se někomu můžou zdát tehdejší snahy o asimilaci pro Romy výhodné, nevyhovovaly všem. Některým Romům, zvyklým na kočovný způsob života (který vyžadovala i jejich práce závislá na poptávce) asimilace nevyhovovala, což bylo důvodem k jejich odchodu z českých zemí. V 19. století se změnil přístup romských rodin a vznikaly romské osady, v té době zvané „cikánské tábory“ na území Moravy. Kvůli nelibosti majoritní většiny byla místa vzniku osad vyhraněna na okraji měst či v určité vzdálenosti od obcí. Netřeba zdůrazňovat, že konflikty a projevy diskriminace byly častou záležitostí a Romové v této době nebyli stále plnohodnotní obyvatelé země. (ŠIŠKOVÁ, 2008)

Ani tzv. První republika s poměrně demokratickým charakterem nebyla schopna tolerovat romské kočovníky. Jako důkaz nám slouží Zákon o potulných cikánech č. 117 Sb. ze dne 15. 7. 1927, který zakazoval kočování a táboření ve větších skupinkách. Lidé, kteří kočovali, museli mít dočasná platná povolení vymezující dokonce i trasu kočování (tzv. kočovnícký list) a pohybovali se pod neustálým policejním dohledem. Děti do 18 let mohly být dokonce kočovné rodině odebrány a umístěny ve výchovných ústavech či v jiných rodinách. Romům nad 14 let byla přidělena zvláštní cikánská legitimace. Rovněž se vedla také důsledná evidence, která později posloužila nacistům při protiromských zásazích (ŠIŠKOVÁ, 2001). V roce 1926 byla v Užhorodu (hlavním městě Podkarpatské Rusi) založena první tzv. cikánská škola, podle níž začalo vyučovat i několik dalších škol. Třídy v této škole poskytovaly přiměřené vědomosti a jazykovou přípravu. Existence školy skončila německou okupací. (ŠOTOLOVÁ, 2011)

1.2 ROMOVÉ ZA 2. SVĚTOVÉ VÁLKY

Nejhorším obdobím pro tento národ, národ věčně pronásledovaný majoritním obyvatelstvem, byl bezesporu holocaust za nacistické vlády Třetí říše. V roce 1935 byli Romové spolu s Židy považováni za rasové nebezpečí pro německý národ. Norimberské zákony (rok 1935) označovaly Židy a Romy za neárijce a zakazovaly sňatky árijců s neárijci. Tohoto roku se rovněž začaly provádět nedobrovolné sterilizace romských a židovských žen. Pro německý národ byla považována za nebezpečnější „cikánská krev“, než „židovská krev“. Poté, co došlo k okupaci naší země (15. 3. 1939) a byl vytvořen Protektorát Čechy a Morava, byl vydán protektorátním Ministerstvem vnitra zákon o trvalém usazení kočovných Romů. Tento zákon byl potřeba pro přesné zaregistrování Romů pro jejich

následnou likvidaci. Přípis z roku 1940 nařizoval úřadům dohled nad usazovacími akcemi a průběžné podávání zpráv. V některých vesnicích se místní obyvatelé Romů zastávali a uváděli, že Romové pracují na jejich statcích, aby je uchránili před koncentračními tábory. V dalších letech byli však do koncentračních táborů (např. Birkenau, Buchenwald, Auschwitz a další) deportováni i ti Romové, kteří doposud žili spořádaným životem. Z přibližně 7 tisíc Romů, kteří žili na území Čech a Moravy, se po nacistické hrůze vrátilo pouze přes 500. (ŠIŠKOVÁ, 2008, 2001)

1.3 POČÁTKY ASIMILACE ROMŮ PO ROCE 1945

V roce 1952 vydalo ministerstvo vnitra směrnici s názvem „Úprava poměrů osob cikánského původu“, ve snaze převychovat romskou minoritu. Jejím obsahem bylo celkem 8 bodů týkajících se např. zapojení Romů do řádného pracovního poměru, zajištění umístění cikánských dětí do předškolního zařízení, zvýšený dohled nad docházkou cikánských žáků do školy. Ministerstvo vnitra zároveň prostřednictvím této směrnice žádalo zapojení uvědomělých občanů-Cikánů do převýchovného procesu, řádnou evidenci cikánského obyvatelstva a usazení kočovných cikánů. Plnění této směrnice nebylo však důsledné, a tak po roce 1952 dochází k útlumu řešení problematiky romské menšiny. (ŠOTOLOVÁ, 2011)

Rok 1958 se stal významným mezníkem v historii Romů, neboť byl schválen zákon č. 74/1958 sb., o trvalém usídlení kočovných a polokočovných osob. Od tohoto roku se hovoří o koncepci „sociální asimilace Romů“ (ŠOTOLOVÁ, 2011). Stát chtěl tímto krokem docílit splynutí romské menšiny s většinovou společností. Jeho prostředkem měl být koncept „řízeného rozptylu“, v rámci kterého byly likvidovány romské osady na Slovensku a jejich obyvatelé rozptýleni do Čech a na Moravu. Tato koncepce trvala do roku 1972. Tohoto roku, roku 1972, byl zároveň vydán Věstník MŠ a MK z roku 1972 obsahující přesný metodický návod k výchově a vzdělávání romských dětí. (ŠOTOLOVÁ, 2011)

Jak informuje Šotolová (2011), v roce 1973 vypracovalo MŠ ČSR pro komisi vlády ČSR „Návrh dlouhodobé koncepce předškolní a školní výchovy cikánských dětí“. Nabádá učitele pracující s cílovou skupinou k absolvování postgraduálního studia romského jazyka. Vyzdvihuje smysl předškolní diagnostiky rozumových schopností pro správné

zařazení dítěte do běžné ZŠ, speciálních tříd ZŠ či zvláštních škol (v současné době škol praktických).

Po roce 1989 vzniká řada romských hnutí (např. Svaz pražských Romů, Romské ženy, Unie romské mládeže, ...). Vznikají romské politické strany, které mají za cíl prosazovat romské zájmy. (ŠOTOLOVÁ, 2011)

„Romové jako národnostní menšina mají před sebou jistě lepší budoucnost. Jejich role a význam v evropském, ba i světovém vývoji bude stále zřetelnější, neboť nejsou zatíženi přetechnizovanou civilizací a nudou z velkého bohatství, ale naopak jsou v pravém slova smyslu internacionální komunitou, usilující o vzájemné respektování a porozumění, toleranci a harmonické soužití mezi národy. Jsou kulturním obohacením starých struktur i poezii všedního života. Proto jim patří budoucnost.“(Bartoloměj Daniel, 1994 in Balvín, 2000)

2 SVĚT ROMSKÉHO DÍTĚTE

Pokud se zamýšlíme nad otázkou, co má společného svět romského dítěte se světem dítěte z majoritní společnosti, zjistíme, že je v mnoha ohledech rozdílný. Romové jsou v naší společnosti stále společensky izolováni, což má za následek fakt, že se stýkají převážně mezi sebou. Sociální kontakt s majoritou je tedy minimální, zejména na pracovištích, na úřadech a na ulicích. Vznikají vzájemné předsudky, které vedou k distanci a zkresleným představám jedné skupiny o druhé.

2.1 ZPŮSOB RODINNÉHO ŽIVOTA ROMŮ

Chceme-li najít příčiny odlišností romských dětí od ostatních dětí, musíme začít nejprve u rodiny. Romská rodina bývá podstatně početnější, než je tomu u jiných rodin. Je tomu dáno díky většímu počtu dětí a také faktem, že v bytech/domech žije zpravidla ještě další (vzdálenější) příbuzenstvo. Život v tak velké společenské skupině si vyžaduje jistá pravidla, hovoříme zde o „hierarchii“. Šišková (2008) ve své knize *Výchova k toleranci a proti rasismu* píše, že: *„Vztahy jsou sice přesně hierarchizovány, podle nich se udílí pocty a projevuje úcta, ale na druhou stranu slovo každého – i malého dítěte – má stejnou váhu. Děti jsou tedy vychovány nebát se říci svou myšlenku a nečekat na udělení slova. Ve škole se pak takové dítě jeví jako nevychované a drzé.“* (ŠIŠKOVÁ, 2008, s. 215) Toto není zcela přesvědčivé tvrzení. Během doučování romských dětí, kdy jsem navštěvovala několik romských rodin, jsem mnohdy byla přítomna u slovních sporů, kdy názor dítěte nebyl ani vyslyšen, případně za něj bylo dítě bito. Nicméně jsem si vědoma, že ne každá rodina funguje podle stejných pravidel a samozřejmě mé zkušenosti neplatí obecně.

Zajímavé jsou informace, o kterých hovoří Šišková (2008) a které se týkají výchovy dětí v romských rodinách. Matka se stará s obdivuhodnou péčí o kojence. Dítě se stále dotýká, mazlí se s ním a dítě si přes všechny tyto projevy osvojuje větší schopnost empatie a schopnost naslouchat pocitům druhým než je tomu u ostatních dětí. Pokud je dítě o něco starší, nebo je jeho matka znovu gravidní, přechází dítě do péče starší sestry (popř. sestřenice, tety). V mnoha případech se jedná o dívku nezletilou, která je sama ještě dítětem. Výchovu můžeme tedy nazvat spíše sourozeneckou než rodičovskou. (ŠIŠKOVÁ, 2008)

S tvrzením, že pro majoritní společnost by mohlo být romské etnikum příkladem ve věci významu rodiny (která má pro Romy neměřitelný význam) přichází Kaleja (2013). Zároveň hovoří o tom, že přestože romské rodiče své děti nadevše milují, na druhé straně saturaci vyšších potřeb dítěte předchází saturace potřeb nižších. Tyto potřeby pak nejsou u sociálně vyloučených dětí dostatečně naplněny. Nemůžeme tedy očekávat uspokojujivé školní výsledky, jestliže nedochází k saturaci základních potřeb. Jako budoucí učitelé se tak můžeme v praxi setkávat s dětmi, které nemohou přijít do školy z důvodu, že nemají svačinu, oblečení, rodiče zaspali nebo potřebovali od dítěte hlídání mladších sourozenců v době, kdy museli jít zařídit cosi na úřad. (KALEJA, 2013)

2.2 VÝCHOVA K SAMOSTATNOSTI

Ve vzpomínkách na své dětství si vzpomínám kromě šťastných okamžiků strávených v semknutosti své rodiny i na nespočetné množství zákazů, příkazů, kárání, vysvětlování a tak dále. Nemyslím to zle, vůči svým rodičům, pouze bych ráda poukázala na skutečnost, že to co řekli rodiče, bylo „svaté“. Romští rodiče nechávají své dítě, aby vše prozkoumalo samo a také samo vyvodilo následky. Samo tedy přichází na to, co je dobré a co špatné, ale zároveň je vychováváno k vědomí, že nikdy na nic nebude sám a vždy bude mít okolo sebe lidi, kteří mu pomůžou. Lze tedy říci, že dalším rozdílem mezi romskou komunitou a majoritní společností je rozdíl ve vnímání samostatnosti jako priority.

Evropané jsou vychovávaní tak, aby nemuseli být odkázáni na druhé, uměli si sami poradit a obešli se bez druhých. Romové nikdy nejsou sami, vždy drží pohromadě a navzájem si pomáhají. Společně dochází i k rozhodnutí, které musí všichni akceptovat – nepodřizují se, nýbrž se ztotožňují. Chápu sami sebe jako součást celku, který jediný má autonomii. Všechny děti mají toto vnímání reality přirozené. Romská výchova příliš nesměruje k individualitě a výchova k samostatnosti ve většině případů nemá své místo. Všechny tyto skutečnosti úzce souvisí i s vlastním sebevědomím Roma. Rom totiž vnímá svou hodnotu jako hodnotu celé rodiny. Proto když majoritní společnost mluví hanlivě o členech jeho rodiny, uráží to jeho samého. Rodina je pro Romy světem, ve kterém nezáleží na postavení v rodině, nýbrž na faktu, že do této rodiny patří.

Šišková (2008) tvrdí, že romské děti jsou od malička vychovávány k nedůvěřivosti k majoritní společnosti a strachu z ní. Rodina chrání dítě tím, že se ho snaží izolovat. Toto

chování s sebou přináší významný problém – pokud se budou romské rodiny i nadále izolovat, pravděpodobně nikdy nenastane proces integrace a většinová společnost s romskou společností nebude nikdy žít v symbióze. Pokud se vcítím do role romské matky, rozumím jejímu velkému strachu o děti ve společnosti, kde stále ještě přežívají předsudky a rasové myšlenky schovávající se za zástěrku „boje proti kriminálním živlům“.

2.3 JAZYKOVÁ VÝCHOVA

„Jazyková výchova v romských rodinách probíhá zcela jinak. Zatímco česká maminka na dítě neustále mluví, „jako by jí rozumělo“ (trochu si tak sama před sebou zakrývá svou osamocenost), romská maminka mluví se svými ostatními příbuznými v bytě a na dítě promluví jen tehdy, když po něm něco chce. O kojence se romské matky starají s velkou láskou a něhou – kolik je to dotyků a pohlazení, mazlení a péče o fyzické blaho! Díky této rané péči jsou Romové po celý život „taktilnější“ a množství dotyků slouží ke komunikaci, v níž není třeba slov. Matka má s malým dítětem velice pevnou vazbu, je s ním sjednocena, kromě fyzického kontaktu je zde mnoho empatie, ba i telepatie. Takový vztah se přirozeně obejde beze slov.“ (ŠIŠKOVÁ, 2008, s. 215)

Na první pohled je patrné, že právě zde začínají problémy, které se později projevují i na základních školách – malá slovní zásoba. Evropská jazyková výchova je založena na stále se zpřesňujícím výrazu. Např.: velké auto-nákladák. Slova, kterým se děti postupně učí, jsou stále přesnější a obsahově vymezenější. Romská matka svému dítěti rozumí i při absenci slovní komunikace. Zná jeho mimiku, gesta, výrazy a nepotřebuje přesně rozumět každému slovu dítěte – dětský projev proto nekoriguje. Slovní zásoba romských dětí je vlivem tohoto malá, slova obecná, mnohoznačná a pojmy nepřesné. Jazyková výchova odehrávající se v romské rodině zcela vyhovuje běžným potřebám pro život v romské komunitě. Pro potřeby školy je však nedostačující. Říká se, že běžné děti umějí za pomoci slov sdělovat lépe obsahy, romské děti city. (ŠIŠKOVÁ, 2008)

Svět romského dítěte samozřejmě utváří další faktory, kterým se budeme věnovat v dalších kapitolách této diplomové práce.

3 VZDĚLÁVÁNÍ ROMŮ A LEGISLATIVA

Úkolem národnostního školství je pěstovat v duchu zásad a principů soužití obsažených v Listině základních lidských práv a svobod národnostní uvědomění a podporovat integraci občanů ČR. Vzdělání má za cíl vybavit žáka takovými znalostmi, které mu umožní zapojit se bezpečně do praktického života či pokračovat v dalším studiu. (ŠOTOLOVÁ, 2011)

Zákon 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborným a jiným vzdělávání (školský zákon) stanovuje několik zásad a cílů vzdělávání. Dovolují si uvést výňatek ze školského zákona:

„(1) Vzdělávání je založeno na zásadách

a) rovného přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana,

b) zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce,

c) vzájemné úcty, respektu, názorové snášenlivosti, solidarity a důstojnosti všech účastníků vzdělávání,

d) bezplatného základního a středního vzdělávání státních občanů České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ve školách, které zřizuje stát, kraj, obec nebo svazek obcí,

e) svobodného šíření poznatků, které vyplývají z výsledků soudobého stavu poznání světa a jsou v souladu s obecnými cíli vzdělávání,

f) zdokonalování procesu vzdělávání na základě výsledků dosažených ve vědě, výzkumu a vývoji a co nejširšího uplatňování účinných moderních pedagogických přístupů a metod,

g) hodnocení výsledků vzdělávání vzhledem k dosahování cílů vzdělávání stanovených tímto zákonem a vzdělávacími programy,

h) možnosti každého vzdělávat se po dobu celého života při vědomí spoluodpovědnosti za své vzdělávání.

(2) Obecnými cíli vzdělávání jsou zejména

a) rozvoj osobnosti člověka, který bude vybaven poznávacími a sociálními způsobilostmi, mravními a duchovními hodnotami pro osobní a občanský život, výkon povolání nebo pracovní činnosti, získávání informací a učení se v průběhu celého života,

b) získání všeobecného vzdělání nebo všeobecného a odborného vzdělání,

c) pochopení a uplatňování zásad demokracie a právního státu, základních lidských práv a svobod spolu s odpovědností a smyslem pro sociální soudržnost,

d) pochopení a uplatňování principu rovnosti žen a mužů ve společnosti,

e) utváření vědomí národní a státní příslušnosti a respektu k etnické, národnostní, kulturní, jazykové a náboženské identitě každého,

f) poznání světových a evropských kulturních hodnot a tradic, pochopení a osvojení zásad a pravidel vycházejících z evropské integrace jako základu pro soužití v národním a mezinárodním měřítku,

g) získání a uplatňování znalostí o životním prostředí a jeho ochraně vycházející ze zásad trvale udržitelného rozvoje a o bezpečnosti a ochraně zdraví.

(3) Vzdělávání poskytované podle tohoto zákona je veřejnou službou.“ (Česká republika. Sbírka zákonů. In: 317/2008. 2008)

Právo na vzdělání je jedním ze základních lidských práv. Odepřením tohoto práva může dojít k negativnímu ovlivnění dosažení ostatních práv, jako jsou např. občanská a politická práva. Zároveň lze hovořit také o upevňování kulturní identity prostřednictvím vzdělávání, která se přenáší z generace na generaci a je velmi důležité zejména pro menšiny, aby měly právo užívat svůj vlastní jazyk. Práva na vzdělání v sobě zahrnují i další velice důležité dokumenty. Jako první zmiňme Všeobecnou deklaraci lidských práv a svobod. Problematice vzdělávání se věnuje článek č. 26, který nás informuje o tom, že každý má právo na bezplatné vzdělání alespoň v počátečních a základních stupních. Základní vzdělání je povinné. Další vzdělání by mělo být všeobecně přístupné všem podle schopností. Zároveň po přečtení toho článku nabýváme informace o tom, že vzdělání má směřovat k plnému rozvoji lidské osobnosti a k posílení úcty k lidským právům a

základním svobodám. Vzdělání má pomáhat k vzájemnému porozumění, snášenlivosti a přátelství mezi všemi národy a všemi skupinami rasovými i náboženskými.

Jak píše Kaleja (2013), v České republice vychází systém edukace základního vzdělávání z Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (tzv. Bílé knihy z roku 2001). Tento systém je legislativně ukotven Školským zákonem (561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů). Základní vzdělávání poskytují:

- Základní škola
- Základní škola praktická (zajišťuje základní vzdělání pro žáky s lehkým stupněm mentální retardace)
- Základní škola speciální (škola pro žáky s těžkým mentálním postižením, pro žáky s více vadami a pro žáky s autismem)

Důležité je zároveň zmínit tři základní kategorie speciálních vzdělávacích potřeb dětí, žáků a studentů, jež vymezuje Školský zákon (561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů)

- Zdravotní postižení (postižení mentální, tělesné, zrakové, sluchové vady řeči, autismus, souběžné postižení více vadami, vývojové poruchy učení nebo chování);
- Zdravotní znevýhodnění (tj. zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc, nebo zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování);
- Sociální znevýhodnění (rodinné prostředí s nízkým socioekonomickým statutem, nařízená ústavní či ochranná výchova, postavení azylanta či uprchlíka).¹

Na základních školách praktických (ZŠP) bylo před čtyřmi roky prováděno šetření, prostřednictvím kterého se začala angažovat Česká školní inspekce (ČSI) do problematiky sociálního znevýhodnění (jak je obecně vnímán i romský žák). V roce 2009/2010 kontrolovala ČSI správnost zařazení žáků do škol mimo hlavní vzdělávací proud (rozumíme mimo běžné základní školy). Dále inspekce sledovala efektivitu využívání diagnostických

¹Nerada bych ztotožnila množinu romských žáků s množinou žáků se sociálním znevýhodněním, nicméně na základě svých zkušeností si dovoluji říci, že převážná většina romských žáků žije v rodinách s nízkým socioekonomickým statutem. Tuto možnost je třeba z pozice učitele brát v potaz a uvědomit si, že tito žáci dle zákona spadají do kategorie žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

pobytů a možnosti reintegrace žáků do hlavního vzdělávacího proudu. V neposlední řadě inspekce orientovala svůj zájem na skutečnost, jak přihlížejí školy ve vlastním hodnocení u romských žáků k jazyku, kultuře a jejich dřívějším zkušenostem s učením. Do šetření bylo zahrnuto 171 základních škol praktických. ČŠI došla k závěrům, že někteří romští žáci byli neoprávněně vykázáni jako žáci s mentálním postižením, čímž došlo v několika případech k nesplnění zákonné podmínky pro jejich zařazení do speciálních tříd a že nebyly vždy v souladu s pravidly určeny diagnostické pobyty žáků. (ČŠI 2010).

Velmi znepokojující je otázka, z jakého důvodu jsou tedy „normální“ žáci přeřazováni do základních škol praktických. Odpověď nám přinesl až přímý kontakt s romskými dětmi. Na základě rozhovoru s nimi bylo patrné, že touha po přeřazení do těchto škol přichází od samotných žáků. Svůj názor obhajují slovy, že v těchto školách jsou paní učitelky hodnější, děti dostávají lepší známky a nemusí se příliš učit.

3.1 KATEGORIE SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÝCH ŽÁKŮ

Současná pedagogická věda má před sebou vážný společenský úkol, který se týká vztahů mezi edukační realitou a sociální realitou. V odborných publikacích se můžeme setkat rovněž s názvem „sociální determinanty (faktory) vzdělávání“. Ve světě je obecně uznávaná teorie, že vzdělání jedince je ovlivňováno celou řadou faktorů sociokulturního a socioekonomického charakteru. Nicméně sociologové se diferencují v objasňování relace vzdělávání a sociální nerovnosti. Střetávají se tedy dvě protichůdné teorie.

- a) Jedna teorie říká, že vzdělání jednotlivce (určitá úroveň vzdělání) závisí především na aktivitě samotného jedince, na jeho cílevědomosti a úsilí. Pokud nevynaloží dostatečné úsilí, dosáhne pouze nižší úrovně vzdělání, čímž dojde i k omezení pracovních příležitostí v porovnání s jedinci, kteří vyvinuli větší úsilí k získání vyšší úrovně vzdělání.
- b) Opačné pojetí zastává názor, že vzdělání je důsledkem sociální nerovnosti. Vlivem sociokulturních parametrů rodinného prostředí nemají všichni lidé rovnocenné příležitosti ke vzdělání. Děti, které vyrůstají v rodinách s nižší úrovní vzdělanosti, se nachází často v nevýhodě oproti dětem, jejichž rodiče mají vysokoškolské vzdělání. (PRŮCHA, 2006)

Přestože druhé pojetí staví jedince do pasivní role, ve které nemůže sám překonat vlastní edukační znevýhodnění, stalo se základem vzdělávací politiky dominující v Evropě. Na základě tohoto pojetí vznikají snahy politiků a sociálních vědců překonat problémy sociokulturního a socioekonomického vlivu na rozdíly ve vzdělávání. O tzv. Bílé knize (nejvýznamnějším dokumentu české vzdělávací politiky) jsme již hovořili. Je třeba si připomenout, že i v tomto dokumentu se klade důraz na to, aby byl zajištěn spravedlivý přístup ke vzdělávacím příležitostem. Bílá kniha nás nabádá k překonávání znevýhodnění daného rozdílnou sociokulturní úrovní. (PRŮCHA, 2006)

Připomeňme si, co vlastně znamená sociální znevýhodnění. Za sociálně znevýhodněné jsou pokládáni žáci (studenti), kteří nemají stejné příležitosti ke vzdělávání jako většinová populace žáků, a to především v důsledku nepříznivých socioekonomických a sociokulturních podmínek. (PRŮCHA, 2009)

Školský zákon (zákon č. 561/2004 Sb.) začleňuje žáky se sociálním znevýhodněním mezi subjekty se speciálními vzdělávacími potřebami. V §16 výše uvedeného zákona se píše, že „dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním.“ Dále pak vymezuje sociální znevýhodnění takto:

- rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy,
- nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova,
- postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení azylu na území ČR.

V současné době se souvislostmi mezi sociálním znevýhodněním určitých populací mládeže a jejich vzděláváním zabývají sociologové. Ukazuje se, že jako silně dominantní faktor na volbu a průběh vzdělávací dráhy dítěte působí vzdělání rodičů. Zároveň existuje výrazná souvislost mezi vzdělávací dráhou dětí a typem rodiny, ve které dítě žije. (PRŮCHA, 2006)

Podle zákona č. 561/2004 Sb. můžeme zmírnit sociálně-kulturní oslabení dětí za pomoci dvou opatření – prvním je přednostní přijímání dětí do MŠ v posledním roce před

zahájením povinné školní docházky (povinnost rodičů) a druhým opatřením je zřizování přípravných tříd - §47.

3.2 VZDĚLÁVÁNÍ ROMŮ V ČR V SOUČASNÉM EVROPSKÉM KONTEXTU

V roce 2004 se stala Česká republika členem Evropské unie. Tím, že jsme vstoupili do EU, získala naše republika mnoho výhod a bezesporu podporu nejrůznějších projektů. Evropská unie nás vybízí k reformě a modernizaci školství – především k modernizaci systémů vzdělávání a odborné přípravy, která má pomoci budoucím absolventům k lepšímu začlenění se do trhu práce. Za zlepšení životních podmínek romských občanů nesou evropské orgány a instituce jednotlivých členských států EU společnou odpovědnost.

Romové jsou označováni za největší etnickou menšinu v Evropě, žije jich zde podle odhadů 10-12 milionů. Přibližně 6 milionů Romů žije v členských zemích EU. Přestože je diskriminace v zemích Unie zakázána, řada Romů se stává oběťmi předsudků a sociálního vyloučení. Je tedy žádoucí zlepšit situaci integrace Romů a vyvinout značné úsilí k dosažení tohoto cíle. Evropská komise roku 2011 přijala sdělení, prosazující vytvoření vnitrostátních strategií pro integraci Romů.² Tento dokument obsahuje detailní zpracování politiky a opatření, která by měla být přijata. Zároveň poukazuje na skutečnost, že ve většině členských států EU představují Romové značnou a stále narůstající část populace ve školním věku, tudíž budoucí pracovní sílu. Zatímco průměrný věk v celé EU je 40 let, u romské populace činí průměrný věk 25 let. Znepokojivé je, že převážná většina Romů v produktivním věku nemá vzdělání pro nalezení kvalitní práce. Z tohoto důvodu má klíčový význam investice do vzdělávání romských dětí s cílem úspěšného začlenění do pracovního trhu.

Klíčovou úlohu při zdolávání znevýhodnění ve vzdělávání, s nímž se romské děti potýkají, může hrát lepší přístup k nesegregovanému vzdělávání. Na tuto skutečnost poukazuje pilotní projekt³ pro integraci Romů probíhající v některých členských státech za podpory z rozpočtu EU. Od členských států se očekává, že zajistí všem romským dětem přístup ke kvalitnímu vzdělávání bez diskriminace či segregace. Zároveň by měla generaci

²URL:< http://ec.europa.eu/justice/discrimination/roma/index_cs.htm#top-page > [cit. 2015-01-26]

³Pilotní projekt: „Dobry začátek: rozšíření přístupu ke kvalitním službám pro romské děti“

mladých Romů silně podněcovat ke studiu středních a vysokých škol.⁴ V průběhu realizace školských reforem směřujících k lepšímu sociálnímu začleňování Romů navrhly členské státy různé strategie, které odrážely jejich konkrétní situaci, přestože se snažily přijmout více "integrováný přístup". To znamená, že problémy vzdělávání nemohou být řešeny pouze řešením v oblasti vzdělávání, ale musí být v souladu s ostatními proaktivní opatření v oblasti zaměstnanosti, bydlení a zdraví. Můžeme tedy hovořit o 4 pomyslných pilířích inkluze Romů do společnosti, kterými jsou: vzdělání, zaměstnanost, bydlení a zdravotní péče. Ve snaze zlepšit oblasti vzdělávání přichází členské státy s těmito strategiemi:

- eliminovat segregaci ve školství
- prosadit povinné úplné vzdělávání a podporu odborného vzdělávání
- zajistit využívání služeb předškolního vzdělávání
- zlepšit vzdělávání učitelů v této problematice

V souladu s tzv. zásadou "subsidiarity", mají evropské instituce omezené pravomoci v oblasti vzdělávání a odborné přípravy, zejména pokud jde o organizaci vzdělávacích systémů a obsah učebních osnov. Je tedy primární odpovědnost členských států provozovat a spravovat své vzdělávací systémy a přijmout veškerá nezbytná opatření, směřující ke zvýšení kvality poskytovaného vzdělání pro děti a studenty. Vzdělávací systémy nesmějí vylučovat kohokoli na základě jeho pohlaví, rasy nebo schopností. (EUROPEAN COMMISSION, 2012)

V reakci na současný tlak EU na efektivnější opatření v problematice vzdělávání romských žáků přijala Česká republika novelu vyhlášky zakazující sociálně znevýhodněné děti vzdělávat v programech pro žáky se zdravotním postižením. Znepokojivá byla také situace spojená s nadměrným zařazováním romských žáků do praktických škol. Řešením této záležitosti bylo zpřísnění podmínek pro přeřazování žáků z běžných základních škol. Vlivem tohoto zásahu ČŠI se rapidně snížil počet žáků v praktických školách. Tímto krokem ČŠI jsme se podrobněji zabývali v předchozí kapitole.

⁴SDĚLENÍ KOMISE EVROPSKÉMU PARLAMENTU, RADĚ, EVROPSKÉMU HOSPODÁŘSKÉMU A SOCIÁLNÍMU VÝBORU A VÝBORU REGIONŮ: Rámcem EU pro vnitrostátní strategie integrace Romů do roku 2020. In: Dostupné z: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/cs/ALL/;ELX_SESSIONID=vQjLJGQbvTqYW6yBQJtdj0KZMJWN8MgF8bLBJHhvMC5CzXTPJs0L!-1423595999?uri=CELEX:52011DC0173

4 ROMSKÉ DĚTI VE ŠKOLE

Socializace romských dětí po stránce vzdělávání je ovlivňována řadou faktorů, které působí převážně negativně. Rozdíl mezi vzděláváním dětí z majoritní populace a romskou minoritou spatřujeme zejména v rozdílném životním stylu. S tím je spojená špatná ekonomická situace těchto rodin, nízké vzdělání a nedostatečná soutěživost. Romové se cítí diskriminováni, nepochopeni a tyto pocity si přinášejí i děti do vzdělávacích institutů. Pokusme se tedy vytyčit hlavní faktory ovlivňující přijetí romského žáka do kolektivu.

4.1 PROBLEMATIKA SEGREGACE

V procesu zlepšování situace ve vzdělávání Romů není žádoucí vytváření odděleného romského školství. V praxi se ale tato věc má tak, že existují školy, do nichž spádově, ale i z důvodu negativního přístupu většinové společnosti chodí převaha romských dětí. Úkolem státní politiky není zvyšování těchto škol, nýbrž odbourávání veškerých segregačních tendencí. Situaci příliš nepomáhá skutečnost, že rodiče z majoritní společnosti nechtějí své děti vzdělávat v institutu, ve kterém je převaha romských žáků. První krok ke zlepšení by měl tedy vycházet ze stran učitelů a ředitelů základních škol, kteří by vytvářeli podmínky pro komunikaci mezi žáky romskými a neromskými. A to i přes hranice školy, města, regionu apod. Cílem by bylo vytvářet sítě, kde by komunikace mezi dětmi různých národností byla na prvním místě. Samozřejmě ale nejvíce záleží na samotných rodičích, do jaké míry chtějí přispět k rozvoji multikulturních procesů ve společnosti. (BALVÍN, 2008)

Další variantou, která by měla podporovat vzdělávání romských žáků, jsou tzv. školy s celodenním programem, na jejichž nevyukových částech je účast žáků dobrovolná. V ČR se do celodenních programů začleňují školy pomocí projektů, které podávají na MŠMT. Celodenní program může představovat jednu z cest, které vedou k řešení problémů komplexní výchovy a vzdělávání žáka mimo vyučovací proces. (BALVÍN, 2008)

4.2 SPECIFICKÉ VLIVY VE VÝVOJI ŘEČI ROMSKÉHO ŽÁKA

„Za komunistického režimu oficiální představitelé odrazovali Romy od užívání jejich mateřského jazyka. Mnoho Romů proto začalo česky hovořit i doma. Čeština, kterou mluvili, se však zřetelně odlišovala od češtiny užívané Čechy neromského původu: charakteristické gramatické, syntaktické a lexikální prvky romského jazyka byly doslovně

přeneseny do jazyka českého. Navíc mnoho slovenských výrazů bylo upřednostňováno před jejich českými ekvivalenty. Tento druh jazyka, kterým stále v České republice hovoří mnoho lidí, je znám jako romský etnolekt“ (European Roma Rights Center 1999, s. 34 in Kaleja, 2002, s. 52)

„Dostane-li se etnická skupina do takové situace, v níž se ocitli Romové dnes, znamená to, že buď ovládnou češtinu stejně dokonale jako každý průměrný obyvatel a osvojí si kulturu do té míry, aby na ně mohla emotivně i racionálně působit jako na průměrného Čecha – to ovšem není jednoduché, nebo budou kultivovat vlastní jazyk do té míry, aby za nových sociálních podmínek mohl vyjadřovat kulturní hodnoty mezi Romy. „ (ŠOTOLOVÁ, 2011, s. 40)

Můžeme naprosto souhlasit s Kalejou (2011), který tvrdí, že mateřský jazyk romských dětí významně ovlivňuje jejich podobu českého jazyka a že tento fakt je i první příčinou, proč většina romských dětí přestupuje do speciálního školství. Protože romské děti vnímají český jazyk jako jazyk cizí, jedná se o velkou překážku v prvních třídách. Tyto děti nejsou schopny naučit se češtině tak rychle, jako děti majoritní společnosti, které tímto jazykem mluví od narození.

Romský jazyk má mnoho podob. Jak tvrdí Fraser (2002) neexistuje jedna standardní podoba romštiny. Můžeme ale říci, že se jedná o starší větev západních novoinďických indoevropských jazyků, která má mnoho dialektů. Na území České republiky se můžeme setkat s minimálně třemi různými dialekty. Na rozdíl od výše uvedených zdrojů píše Šotolová (2011) o tom, že se romština vyvíjí v závislosti s jazyky národů, ve kterých Romové žijí. Dále píše, že se na území České republiky vyskytuje kromě slovenské (severocentrální), maďarské a olašské i romština česká a německá. Procentuálně rozděluje české Romy hovořící romštinou následovně: 80 % slovenští Romové, 10 % maďarští Romové, rovněž 10 % čeští Romové, Sinti byli za 2. světové války téměř vyvražděni. (ŠOTOLOVÁ, 2011)

4.2.1 ROZDÍLY ROMSKÉHO JAZYKA OPROTI JAZYKU ČESKÉMU

Přestože není fonetika češtiny a romštiny příliš odlišná, dělají Romové v české výslovnosti chyby. Je běžně, že romské dítě mluví česky, ale používá romský přízvuk. Romština má aspirované hlásky, které si uchovala jako původní indickou zvláštnost. Každá

z těchto hlásek má svou párovou hlásku, která je neaspirovaná: č – čh, k – kh, t – th. Zajímavé je, že hláska dž nepatří do české abecedy, ale můžeme ji nalézt ve dvou původních českých slovech, kterými jsou džbán a džber. Romština ji využívá hojně.

Romové nesprávně vyslovují dvojhlásky „au, ou“, důvodem je skutečnost, že v některých nářečích slovenské romštiny se vůbec nevyskytují. Ve školních sešitech můžeme najít chyby např.: s maminké, avtobus, má bovli na hlavě apod. Čeština má navíc souhlásku „ř“. U některých romských dětí dochází k záměně „ř“ za „ž“. Je více než jasné, proč je pro romské děti správný pravopis češtiny mnohem náročnější než pro děti z majoritní společnosti. (ŠOTOLOVÁ, 2011)

Nemůžeme se vyhnout ani zmínce o fonetické transkripci romštiny. Je nutno si uvědomit, že romštinou dlouho hovořili lidé, kteří nepoužívali písmo. V romštině proto neexistují jednotná pravidla pro písemný projev (FRASER, 2002)

Další oblastí, kde mohou mít romští žáci problémy je oblast gramatiky. Tyto problémy mohou být způsobeny výraznými odlišnostmi ve srovnání romské a české gramatiky. Je třeba si uvědomit, že čeština má navíc od romštiny neutrum (střední rod), proto dělá dětem problém určit rod u podstatných jmen. Slova rodu středního děti přiřazují buď k rodu ženskému či mužskému. Vlivem tohoto se můžeme setkat s větou např.: Namaloval jsem auto moc tmavého. Dokonce rod ženský a mužský je u některých slov v romštině obráceně.

Jako dalším problémem se mohou jevit pády a předložky. V romštině se jejich používání řídí zcela jinými pravidly. (KALEJA, 2011)

Zajímavostí romštiny je také absence předložek s a se, např.: Pracovala jsem jeho mámou v kuchyni.

Největším „kamenem úrazu“ bývá slovní zásoba romských žáků. Český jazyk je na pojmy výrazně bohatší v porovnání s romštinou. Jako příklad si můžeme uvést romská slova džal v českém jazyce pro něj nacházíme dva významy – jít a jet, a sloveso anel, pro které nabízí čeština tři významově odlišné výrazy: přinést, přivést a přivést. V běžné mluvě to může vypadat například takto: máma mě přinesla do Plzně, mám přinést tátu do školy.

4.3 PRÁVO NA VZDĚLÁVÁNÍ VE VLASTNÍM JAZYCE

„V roce 1991 byl Romům přiznán statut národnostní menšiny. Mezi Romy a odborníky vznikla diskuse na téma, zda budou využívat svého práva na vyučování ve vlastním jazyce, nebo budou požadovat alespoň zavedení nepovinného vyučovacího předmětu romský jazyk, aby měly romské děti příležitost naučit se v tomto jazyce číst a psát, aby se seznámily i teoreticky s gramatickou strukturou své mateřštiny. Vznikla otázka, pro kolik romských dětí je v České republice romština jejich mateřštinou, zda by neměl být romský jazyk využíván alespoň jako pomocný jazyk v prvních třídách základních škol, zda existuje dostatek kvalifikovaných pedagogů, autorů učebnic, příruček apod., jaký je současný stav tohoto jazyka a jaké jsou schopnosti adaptace na novou komunikační situaci“ (ŠOTOLOVÁ, 2000, s. 28)

Již mnoho let se uplatňuje romština jako literární jazyk v některých státech. Jako příklad si uveďme Jugoslávii, kde se romština užívá v pravidelných televizních i krajských rozhlasových vysílání, v romštině vychází časopis a dokonce se v romštině vydává i poezie a próza. V Maďarsku v lovarském dialektu publikují romští spisovatelé. Finsko nabízí možnost učit se jazyku svých předků (svého etnika) sedmi tisícům Romů, kteří se jazykově téměř asimilovali. Pro Romy otevírají večerní kurzy a na školách je tento jazyk zaveden mezi nepovinnými předměty. Švédsko vydává romské knihy pro děti a mládež, které se používají v romských třídách s dvojjazyčným vyučováním. (ŠOTOLOVÁ, 2011)

4.4 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ PEDAGOGICKOU KOMUNIKACI

Komunikace představuje mnoho atributů souvisejících se společenským životem každého člověka, můžeme tedy říci, že tento pojem je velice rozsáhlý. Jedná se o způsoby, varianty a možnosti dorozumívání, prostřednictvím kterých vyjadřujeme své pocity, dojmy, názory. Zároveň prostřednictvím komunikace projevujeme důvěru, vztahy, intimitu, bezpečí či konkrétní chování člověka. (KALEJA, 2011)

V současné době se můžeme setkat s termínem pedagogická komunikace. Podle Kaleji (2011) je pedagogická komunikace chápána jako specifická forma sociální komunikace, která spadá mezi objekty zkoumání sociální psychologie. Hovoří také o tom, že pedagogická komunikace úzce souvisí s výchovně vzdělávacím procesem, v němž hlavní úlohu hraje objekt (žák) a subjekt (učitel, vychovatel). Tyto role se mohou střídat.

Ve školním roce 2008/2009 provedl Vlastimil Pařízek výzkumné šetření řešící otázku faktorů ovlivňující pedagogickou komunikaci mezi učitelem a romským žákem, jehož primárním cílem bylo poskytnout přehled vybraných faktorů, ovlivňujících pedagogickou komunikaci. Jeho výzkumné šetření mělo kvantitativní charakter, kdy učitelům romských žáků předložil dotazník. Výsledky šetření pro nás mohou být vysoce alarmující. Z celkového počtu zúčastněných učitelů (100), můžeme říci, že: 35% učitelů hodnotí negativně osobní zkušenosti s romskými žáky, 34% učitelů má pocit zbytečné práce ve vztahu k romské populaci, většina učitelů má pozitivní zkušenosti se spoluprací s romskými pedagogickými asistenty. 80% dotazovaných učitelů uvádí, že romským žákům nejvíce vyhovuje individuální vyučování. Toto vyučování má výrazný vliv na nedostatek žádoucích stimulů, které romským žákům sociokulturní prostředí neposkytuje. 68% učitelů uvádí jako nejvhodnější cestu pro romské žáky regulativní typ výuky. S čímž nelze než souhlasit, neboť z hlediska pedagogického algoritmu lze těžko navazovat na něco, co mělo být již dávno uchováno a zafixováno v paměti, nicméně stále tomu tak není. 62% učitelů doporučuje jako nejvhodnější vyučovací metodu předvádění (předmětů, modelů, pokusů, činností, ...). Je třeba výuku orientovat na co nejvíce možných vlastních zkušeností. Z hlediska efektivity je málo podnětné učit se o věcech, které dítě dříve nevidělo. 41 % učitelů by rádo uvítalo metodický postup pro práci s romskými žáky. Učitelé s dlouholetou pedagogickou praxí dávají přednost vlastním zkušenostem. 60% učitelů shledává jako největší problém v edukaci s romskými žáky jejich nezájem o školní práci, 49 % učitelů uvedlo, že největším problémem je vysoká absence těchto žáků. (KALEJA, 2011)

4.5 RIZIKA PROBLÉMŮ A PORUCH CHOVÁNÍ U ROMSKÉHO ŽÁKA

V první řadě bychom si měli vysvětlit pojem socializace, který je pro tuto kapitolu velice důležitý. Odborné publikace říkají, že socializace je z psychologického a pedagogického hlediska postupné začleňování jedince do společnosti, které se soustředí zejména na osvojení základních forem jednání a chování, budování systému hodnot a podobně. (KLIMEŠ, 2005) Lze tedy snadno vyvodit, že proces socializace je nikdy nekončícím procesem.

Po narození dítěte přicházejí období utváření jeho osobnosti, která mají významný vliv na celý jeho život. S tím nedílně souvisí i sociální prostředí (můžeme se setkat i s

termínem bioekologický systém), které odborná literatura dále člení na (srov. Vágnerová 2005 a Nekonečný 2009 in Kaleja 2011):

- Mikrosociální prostředí (základní společenská jednotka, ve které probíhá primární socializace – rodina)
- Makrosociální prostředí – týká se celé společnosti, jejích hodnot a norem.
- Mezosociální prostředí – probíhá zde sekundární socializace. Termín je spojován s přáteli, členy různých part, ale i se školou.
- Exosociální prostředí – toto prostředí vytváří lidi, které nemusíme přímo znát, ale do jisté míry ovlivňují naše životy.

Zamysleme se nyní nad sociálním prostředím v kontextu romského dítěte. Oproti dětem z majoritní společnosti vyrůstá romské dítě v širší rodinné jednotce skládající se kromě nukleární rodiny také ze strýců, tet, prarodičů, bratranců, sestřenic apod. Charakter rodinných vazeb se pro svou dynamiku a strukturu výrazně liší. Na výchově dítěte se podílí celé rodinné společenství. Romští rodiče svou veškerou péči orientují zpravidla na nejmladší děti, starší sourozenci toto chování považují za přirozený společenský jev. Je třeba také zmínit, že v romské rodině jsou jiné limity výchovy, než je tomu v rodinách majoritních. Tyto limity většinová společnost hodnotí jako patologické, nežádoucí. Odlišnosti spatřujeme k postojům ke vzdělání, (ne)zaměstnanosti, materiálním hodnotám, ke zdraví a životnímu stylu i k celkové kvalitě života. (KALEJA, 2011)

Kaleja (2011) hovoří o tom, že volný čas tráví romské dítě svobodně a jen sporadicky se některé dítě účastní mimoškolních kroužků. Rodiče se neangažují v této oblasti prakticky vůbec a volný čas je tak v rukou „ulice“, která dítěti poskytuje naplnění časového prostoru, a kde mnohdy dochází k nepříznivému formování osobnosti.

Zaměřme se ale znovu na první stupeň. Každý pedagog by si měl uvědomit, že pomyslná startovní čára romského dítěte je odlišná oproti ostatním dětem. Rozdíly nalézáme ve všech oblastech školní zralosti, podpory rodiny i v materiálním zázemí. Od rodičů snad každý učitel očekává, že dětem budou pomáhat, učit se s nimi, nebo je alespoň vést k plnění školních povinností – domácích úkolů. Zde nastává skutečný problém, protože se toto očekávání neshoduje s realitou. Děti postupně ztrácejí zájem o

vzdělávání, neprospívají, neplní domácí úkoly, projevují se malou vytrvalostí a brzy jsou vůči učivu apatičtí. V hodinách nejsou samostatní a vyžadují maximální vedení. V případě neshod se spolužáky reagují nepřiměřeně, hrubě a s výraznou mírou agresivity. Z domácího prostředí těmto dětem chybí řád.

V potaz bychom měli brát i vzdělanostní úroveň rodičů, která determinuje jejich postoj ke vzdělání a rovněž působí i na vzdělanostní aspirace jejich dětí. Nemůžeme ale všechny romské žáky házet do jednoho pytle, jak se lidově říká. Mezi romskými žáky samozřejmě existují i děti plné zvědavosti, se zájmem o nové poznatky a s výraznou potřebou být chválen. Má-li učitel ve třídě takovéto dítě, je třeba ho neustále motivovat, vést a nešetřit s pochvalami. (KALEJA, 2011)

Na začátku této kapitoly jsme hovořili o socializaci. Můžeme charakterizovat tři fáze sociálního učení. První fáze má charakter utváření osobnosti prostřednictvím odměn a trestů. Druhá fáze je realizována imitací neboli nápodobou určitého chování. V poslední fázi dochází k identifikaci, kdy se člověk ztotožňuje s jiným jedincem a s jeho modelem chování. Z tohoto hlediska je žádoucí, aby rodiče šli svým dětem příkladem, neboť vzory si děti často hledají ve svých rodičích či z party.

4.6 SPOLUPRÁCE S RODIČI ROMSKÝCH ŽÁKŮ

Spolupráce romské rodiny a školy je znepokojující. Pokud rodiče projevují zájem o vzdělávání svých potomků, pak pouze v prvních ročnících. S přibýváním vzdělávacích či výchovných problémů aktivní zájem rodičů upadá. Příčinou se stává apelování školy na aktivní výchovné působení u problémového žáka. Časté je, že výchovu těchto dětí nezvládají mnohdy ani sami rodiče. Učitelé konzultují s rodiči výchovné problémy, upozorňují na nežádoucí chování svých svěřenců a rodiče v rámci „nápravy“ na děti reagují stejně nevhodným způsobem, jaký je dětem vytýkán. Tato situace je pro dítě ale matoucí, neboť dvě autority (rodič a učitel) předkládají naprosto odlišné reakce a žák se ocitá na hranici dvou různých výchovných modelů. Lepším řešením pro rodiče by mohla být situace, kdy si s dítětem sednou a v klidu si o všem pohovoří. (KALEJA, 2011)

Stejný autor také hovoří o tom, že romští rodiče si neuvědomují svůj podíl na vzdělání svých dětí. Nezajímají se o domácí úkoly, nekontrolují notýsky a žákovské knížky a domnívají se, že veškerou zodpovědnost za vzdělání dětí nese škola. Řeší-li učitel

problémy s absencí, rodiče argumentují různými důvody. Pravdou ale může být, že se dítěti nechtělo ráno vstávat, muselo hlídat mladší sourozence apod.

V komunikaci s romskými žáky je zapotřebí jednat s nimi jako s rovnocennými partnery. Možná Vám to připadá jako banalita, ale nebývá to vždy pravidlem. Ve většině případů navštěvují romští rodiče školu v situacích, kdy se projednává nějaká nepříjemnost. Učitel ve svém proslovu může být hrubší nebo dokonce vyhrožovat. Rodiče se tedy začnou škole vyhýbat ještě více a škola pro ně začne představovat represivní instituci.

Aby učitel odváděl dobře svou práci, potřebuje být s rodiči v pozitivním kontaktu. Jen rodiče mu můžou poskytnout všechny potřebné informace o žákovi. Často se dokonce stává, že školy s romskými rodiči jako s partnery nepočítají už dopředu (RŮŽIČKOVÁ, 2007). Růžičková (2007) vidí důvod v tom, že škola se snaží rodině vnutit spolupráci podle svých pravidel, což samozřejmě nefunguje. Řešení se může zdát jednoduché – získat si důvěru rodičů a přesvědčit je o tom, že škola není represivní institucí, ale místem, které chce pro vzdělání jejich dětí udělat maximum. Jak sama tvrdí Růžičková (2007), romští rodiče mohou mít problém s přijetím partnerského vztahu s učitelem. Pozitivní chování učitele si mohou vyložit jako učitelovu „hloupost“, kterou budou moci využít, nebo budou cítit nebezpečí a stáhnou se do obranné pozice. Budovat ale pozitivní vztahy a s rodiči jednat jako s partnery je stavebním kamenem oboustranně přijaté spolupráce.

Základní pravidla tedy zní: jednat s rodiči s úctou, někdy vyslechnout lidský osud, naslouchat, a v některých případech poradit. Důležité je myslet na to, že empatií neztrácíme čas, ale pootevíráme si dveře do sociální struktury uzavřené komunity.

4.7 UČITEL A VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÝCH ŽÁKŮ

V otázce vzdělávání romských žáků hraje bezesporu významnou úlohu i samotný učitel a jeho osobnost. Kromě oněch potřebných osobnostních kvalifikací, příslušících učitelům obecně, jako jsou láska k dětem, veliká míra trpělivosti, tolerance, schopnost pracovat s chybou jako s úrovní zvládnutí obsahu, schopnost individuálního přístupu, atd. by měl učitel disponovat ještě kompetencemi, o kterých se ve své publikaci zmiňuje Kaleja (2011):

1. Znalost etnika – sociální diferenciacie, struktury, existenčních problémů.

2. Znalost základů jazyka minoritní společnosti – pomáhá učiteli pochopit lingvistické obtíže romských žáků v předmětech a hraje významnou úlohu pro didaktický postup výchovně vzdělávacího procesu v jazykových předmětech.
3. Ochota poskytnout primární poznatky o kultuře etnika: jedná se zejména o zařazení informací o romské historii, kultuře i jazyku do předmětů ZŠ.
4. Přísná spravedlnost vůči všem: učitel by si měl dát pozor zejména při hodnocení a vyjadřování postojů, aby ke všem žákům přistupoval stejně. Je žádoucí, interpretovat své hodnocení a postoje s dostatečným odůvodněním tak, aby mu všichni rozuměli a akceptovali ho, čímž můžeme předejít nepříjemným situacím. Rozhodně by žáci neměli nabývat dojmu, že je jednání učitele založeno na diskriminačním podkladě.
5. Prosociální charakter řešení výchovně vzdělávacích problémů: tato kompetence nám pomáhá k efektivnímu řešení problémů. V případě řešení konfliktů s žákem bychom se měli snažit o navázání upřímné komunikace s ním. Konfliktní situaci je potřeba řešit okamžitě, nejlépe mimo kolektiv ostatních žáků a za přítomnosti dalšího pedagogického pracovníka (který nemusí během řešení konfliktu kromě své přítomnosti plnit žádnou funkci). Je nutné dát žákovi najevo, že učitel je na jeho straně a žákovo nevhodné chování ho mrzí. Žák má během rozhovoru mít prostor k ventilaci emocí a názorů.
6. Citlivá komunikace s rodiči: přispívá k budování partnerských vztahů při výchově žáka. Autor radí, aby učitelé byli při komunikaci s rodiči pozorní, aby nereagovali ukvapeně a nehodnotili žáka pouze negativně. Zejména na samotném budování partnerských vztahů je třeba hledat na dítěti pozitivní stránky, motivovat rodiče, povzbuzovat je k výchově žáků a podporovat jejich rodičovskou roli. Až ve chvíli, kdy učitel s rodiči navázal partnerský kontakt, může začít s prosbou o nápravu nežádoucího chování. Rodič potřebuje cítit, že učitel je na jeho straně a usiluje o blaho dítěte.

Můžeme se domnívat, že těchto šest kompetencí by mělo být jakousi „biblí“ učitele romských žáků. Nicméně ve vztahu fungování pozitivních vztahů mezi učitelem a romským žákem je důležitá i volba výchovného stylu (KALEJA, 2011):

Je logické, že i v uplatňovaném stylu se projeví osobnost učitele. Preferovaný výchovný styl představuje řadu klíčových momentů ve výchovně vzdělávacím procesu a souvisí zejména s emočními vztahy mezi učitelem a žáky, se způsobem komunikace,

způsobem kladení a náročností požadavků na děti. Výchovný styl hovoří i o interakci mezi žákem a učitelem. V současné době hovoříme o třech stylech výchovného působení, které zmíním pouze okrajově a nad kterými se pokusím zamyslet s ohledem na romskou populaci.

Autoritativní styl - Žáci nemají příliš velký prostor pro samotnou práci, ani pro vlastní výběr činnosti. Učitel jako jediný rozhoduje o konkrétní školní činnosti i o časovém rozvržení. Od žáka se očekává naprosté podrobení učitelově autoritě. Zamyslíme-li se nad tímto výchovným stylem ve vztahu k romskému žákovi, může nás napadnout několik možných rizik, která mohou nastat. Pro romské děti může být velkým problémem dodržování striktních pravidel, protože v rodině, ve které vyrůstá, mnohdy žádná pravidla nefungují. Dále se může stát, že nastaveným „normám“ ze strany učitele nebude dítě stačit. S tím souvisí opakované pocity selhání, neúspěchu, což na sebe váže další komplikace. Nedostatek prostoru k seberealizaci může mít za následek vzdorovité chování, případně stagnaci vůči školním povinnostem.

Druhý stylem je styl liberální, ve kterém učitel na děti neklade téměř žádné požadavky, a pokud ano, dostatečně je nekontroluje. Svou roli zde plní pouze pasivně. Může se jednat o projevy učitelovy pohodlnosti či nezodpovědnosti, ale toto chování může vypovídat i o profesionální rezignaci. Liberální výchova má na pozitivní vývoj žáka negativní dopad, neboť neformuje potřebné povahové rysy. Ve třídě s liberálním stylem výchovy panuje mezi žáky smíšená atmosféra, lhostejnost, nezájem, nekázeň. (KALEJA, 2011) Nabízí se myšlenka, že romské děti vychovávané pod vlivem liberálního stylu mohou snadněji propadnout sociálně patologickému chování, protože neznají hranice chování ani z rodiny, ani ze vzdělávacího institutu a zároveň nikde nedochází k formování hodnot.

Posledním stylem je demokratický styl. Bývá někdy označován jako styl sociálně integrační. Buduje optimální podmínky pro žáky a jejich školní práci. Důležitým prvkem je spolupodílení žáků a učitele na rozhodování a výběru činností. Učební cíl učitel vytkne spolu s žáky nedirektivním způsobem. Přátelská atmosféra podněcuje žáka k vlastní iniciativě zúčastnit se vyučování a dosáhnout daného cíle. V odborných publikacích se dočteme, že demokratický styl brání vzniku poruch učení i frustrace. Můžeme říci, že demokratický styl pracuje i s vlastními zkušenostmi žáků. V případě romských dětí jsou

zkušenosti z předchozího života na jiné úrovni, než mnohdy učitel očekává, a proto je třeba přistupovat k těmto zkušenostem s maximální citlivostí. (KALEJA, 2011)

Abychom mohli romskému žákovi pomoci lépe se adaptovat ve výchovně vzdělávacím institutu, je vhodné se zamyslet nad otázkou, s čím vstupuje romský žák do školy a s jakými problémy může přijít do styku. Náročné pro dítě je samozřejmě přijetí určitého řádů, režimu, pravidelných aktivit, které škola přináší a které dítě v rodině většinou nezažívá. Aby dítě bylo úspěšné, musí tento řád přijmout a vyvíjet určitou systematickou aktivitou.

Nesmíme opomenout další, neméně důležitou komplikaci, kterou je poměrně odlišný hodnotový systém, se kterými vstupují do školních tříd romští žáci a žáci majoritní. Obecně se mluví o tom, že pro Romy má vzdělání minimální hodnoty, protože souvisí v podstatě se vzdálenou perspektivou a Romové žijí ze dne na den. Dítě velice citlivě vnímá tradici bezprostředního přežití. (BALVÍN, 2000).

Podobných problémů bychom mohli zmínit celou řadu. Pokud má učitel chápat dítě jako skutečný subjekt ve vyučování, musí si uvědomit všechny bariéry, se kterými žák přichází do výchovně vzdělávacích institutů a zároveň i najít cestu, jak tyto bariéry odstraňovat takovým způsobem, aniž by ohrozil zachování pozitivních hodnot dané kultury.

Mnoho učitelů může namítat, že romské dítě je dítě jako každé jiné, a proto není třeba přistupovat k němu speciálním přístupem. Zamyslel se už ale někdo nad tím, že tyto argumenty stojí zcela proti teorii výchovy? Jak tvrdí Balvín (1999), člověk je již od narození ovlivňován sociokulturním prostředím i výchovou, což se často vrývá do vzorců chování člověka. Po této stránce musí být všem jasné, že nelze aplikovat na všechny děti, ať už romské nebo neromské stejný přístup. Učitel zkrátka musí respektovat odlišnosti sociálního i kulturního prostředí svých žáků.

Pro romské žáky je podstatné, aby jejich učitel neměl apriorní předsudky, aby byl ochoten přerušit tradiční „zaběhnuté“ schéma vykonávání učitelské profese, a aby v sobě našel sílu neustále hledat nové cesty k žákům samotným i k jejich rodinám. Zároveň by každý učitel měl dospět ke stavu, kdy neučí romské dítě z pozice profesionální nutnosti,

nýbrž z pozice profesionální etiky na základě poznání skutečnosti o realitě a budoucnosti výchovy. (BALVÍN, 1999)

5 ROMSKÉ DĚTI VE SPECIÁLNÍCH ŠKOLÁCH

Ve školském zákonu (561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů), je legislativně ukotven systém edukace základního vzdělávání v České republice. Zákon nás mimo jiné informuje i o možnosti základního vzdělávání pro žáky se zdravotním postižením ve třídách, kde ke vzdělávání dochází na základě upraveného vzdělávacího programu. Popisuje, že žáci se středně těžkým a těžkým mentálním postižením mohou být vzděláváni v základních školách speciálních. Samozřejmostí pro tento druh vzdělávání je souhlas zákonného zástupce a písemné doporučení školského poradenského zařízení. Zákon dále vymezuje nutné podmínky a kroky pro přeřazení žáka z běžné základní školy do základní školy speciální: O převedení žáka do vzdělávacího programu základní školy speciální rozhoduje ředitel školy na základě písemného doporučení školského poradenského zařízení a písemného souhlasu zákonného zástupce žáka. Povinností ředitele je rovněž informovat zákonného zástupce žáka o rozdílech vzdělávacích programů a o organizačních změnách, které mohou nastat ve spojení s převodem žáka.

V současné době je ve společnosti velice aktuální téma nadměrného přeřazování romských dětí z běžných ZŠ do základních škol praktických.

„Etický obsah humanizace našeho vzdělávacího systému ve vztahu k handicapovaným dětem ve zvláštních školách spočívá podle mého soudu v odstranění překážek, které stojí v cestě maximálnímu rozvoji romského dítěte. Je nutné si uvědomit v plné šíři nesprávnost přístupu, spočívající ve využívání zvláštních škol k výuce romských dětí, které nebyly prokazatelně mentálně retardované, ale byly handicapované sociálně a kulturně. Mravní odpovědnost za změnu tohoto systému je východiskem pro hledání a realizaci konkrétních kroků k nápravě.“ (BALVÍN, 2004, s. 68)

V roce 2004 stejný autor vymezuje několik otázek vztahující se k řešení problémů spjatých s romskou menšinou a zvláštních⁵ škol:

1. Odlišení mentálního handicapu od handicapu sociálního a kulturního.
2. Objektivní posouzení pozitivních a negativních důsledků omylů při přeřazení romského žáka z běžné základní školy do školy zvláštní.

⁵ Zvláštní školy – zastaralý termín, nyní základní školy praktické

3. Odpovědnost za podloženou analýzu ze strany pedagogicko psychologických poraden.
4. Současná sociální situace romské menšiny a její dopad na dětskou romskou populaci.
5. Možnosti spolupráce s romskými sdruženími při řešení otázky zvláštních škol.
6. Příčiny neúspěchu romských žáků v běžných školách a jejich motivace.
7. Vnímání důležitosti vzdělání ze strany romské komunity. (BALVÍN, 2004)

Na základě šetření ČŠI realizovaného v roce 2010 bylo zjištěno, že někteří romští žáci byli neoprávněně vykázáni jako žáci s mentálním postižením, čímž došlo v několika případech k nesplnění zákonné podmínky pro jejich zařazení do speciálních tříd. Viz kapitola číslo 4.

5.1 ÚLOHA PEDAGOGICKO PSYCHOLOGICKÝCH PORADEN

Abychom se mohli lépe orientovat v problematice přeřazování žáků do ZŠ praktických, kontaktovala jsem Libuši Hentschovou, vedoucí Pedagogicko psychologické poradny V Králově Dvoře. Paní Libuše Hentschová mi poskytla odpovědi na několik otázek:

1. Jakou úlohu hraje pedagogicko psychologická poradna v problematice přeřazování dětí do ZŠ praktických?

„Pedagogicko psychologická poradna⁶ poskytuje pro zařazování dětí do ZŠ praktických doporučení, a to na základě komplexního pedagogicko-psychologického vyšetření. Toto vyšetření doplňují informace získané od učitelů těchto dětí.“(HENTSCHOVÁ, 2015)

2. Jaký je postup při zařazování dětí do ZŠ praktických ze škol běžných?

„Jestliže dítě na běžné základní škole výrazně selhává, mají rodiče možnost požádat o jeho vyšetření v poradně, které by mělo odhalit příčiny selhávání. Pokud se vyšetřením zjistí, že příčinou jsou slabé intelektové předpoklady k učení při aktuální úrovni rozumových schopností pod hranicí normy, tj. v pásmu lehké mentální retardace, eventuálně níže, doporučí se rodičům přeřazení dítěte do ZŠ praktické a zároveň změna vzdělávacího programu z RVP ZV⁷ na RVP ZV LMP⁸. V případě, že rodiče doporučení akceptují, požádají

⁶ Dále jen PPP

⁷ RVP ZV- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

ředitele ZŠ praktické, aby jejich dítě přijal, a ten na základě doporučení poradny jejich žádosti vyhoví a učiní rozhodnutí o přijetí.“(HENTSCHOVÁ, 2015)

3. Co je obsahem vzdělávání v ZŠ praktických, a jaké jsou perspektivy absolventů těchto škol v případě dalšího studia či zaměstnání?

„Obsah vzdělávání v ZŠ praktických je vymezen výše uvedeným vzdělávacím programem RVP ZV LMP, v němž jsou učební požadavky ve srovnání se vzdělávacím programem na běžných školách sníženy. Po ukončení povinné školní docházky mají absolventi ZŠ praktických možnost hlásit se na kteroukoliv střední školu. Návaznost na učivo praktických škol splňují E-učební obory⁹, avšak lze se přihlásit i na H-obory při SOU nebo na studijní obory středních škol.“(HENTSCHOVÁ, 2015)

Jak je ale možné, že ČŠI odhalila tolik nesrovnalostí spojených s přeřazováním dětí do ZŠ speciálních, když podmínky přeřazení jsou díky komplexního pedagogicko-psychologického vyšetření jasně dané? Na tuto otázku se nám nepodařilo najít odpověď.

⁸ RVP ZV LMP – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením

⁹ E-učební obory jsou méně náročné a zaměřené spíše na praktickou výuku

6 SPECIFIKA VE VYUČOVÁNÍ ROMSKÝCH ŽÁKŮ

6.1 VÝVOJ VÝUKOVÝCH METOD VE VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÝCH ŽÁKŮ

Již v dobách asimilace v době před sametovou revolucí hledali progresivní pedagogové potřebné metodické přístupy k dětem z této minority. Devadesátá léta s sebou přinesla první pokus v podobě pilotního programu přípravných tříd. Nadace MENT se zasloužila o vydání konkrétní metodiky s návodem na ideální výuku. Ve třídách s převahou romských žáků se tak staly tři příručky pro učitele romských žáků jakýmsi průkopnicemi v rozvoji metodiky vyučování. Pedagožka Helena Balabánová, etnografka Edita Žlnayová a lingvistka Hana Šebková položily významný základ pro vytvoření systematické metodiky pro výuku romských žáků. Smutné je, že tato práce nebyla v pozdějších letech příliš rozvíjena. Nicméně se jednalo o příručky vycházející ze zkušeností dvou neúspěšnějších škol, které se zabývaly vzděláváním romských dětí.¹⁰(BALVÍN, 2008)

„Vzdelanie nikdy nebolo na popredných miestach hodnotového rebríčka rómskeho etnika. Skutočnosť, že toto postavenia v zásade nezáleží od vonkajších podmienok, dokazuje obdobie rokov 1949-1989, keď sa brány všetkých druhov škol otvorili v prvom rade pre deti z chudobných robotníckych, roľníckych a v tom i rómskych rodín. Zásadný rozdiel je v tom, že majoritná časť spoločnosti túto výzvu prijala kladne a naplno využila nové možnosti, a rómska minorita naopak, tieto možnosti rovnako hromadne odmietla.“ (MATULAY, 2000, s. 74, 75). V důsledku tohoto autoři dále hovoří o prohloubení negativních vztahů mezi majoritní společností a Romy.

6.2 PŘÍPRAVNÉ TŘÍDY

S pojmem přípravné třídy se poprvé setkáváme v roce 1993, kdy byly zřizovány za účelem usnadnění přechodu romského dítěte do prostředí školy. Zájem o romského žáka, který byl prvotní, selhával v mnoha směrech. Důsledkem toho byly jazykové, kulturní i sociální bariéry. Tyto bariéry měly být překonány systematicky a romský žák měl na základní školu nastoupit s relativně rovnocennými podmínkami.

Zajímavé je, že s prvotní myšlenkou zřídit přípravné třídy vzešli sami představitelé romské komunity. Uvědomovali si totiž svůj jazykový handicap, který se s prohlubováním

¹⁰ ZŠ Přemysla Pittra v Ostravě a ZŠ Havlíčkovo náměstí 300 v Praze 3.

učiva výrazně zvětšuje. Přípravné třídy představují významnou pomoc při překonávání jazykových bariér. Dále dětem pomáhají se zvládnutím základních hygienických návyků, rozvíjí osobnost dítěte v rovině psychosociální, zlepšují jeho jemnou motoriku, ale snaží se i o rozvoj elementárních a globálních (všeobecných) poznatků. (KALEJA, 2013)

Přípravné třídy jsou primárně určené pro vzdělávání dětí se sociálním znevýhodněním¹¹. Legislativně jsou ukotveny ve Školském zákoně (561/2004 Sb.), a v neposlední řadě samozřejmě vyhláškami MŠMT. „*Obec, svazek obcí nebo kraj mohou se souhlasem krajského úřadu zřizovat přípravné třídy základní školy pro děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky, které jsou sociálně znevýhodněné a u kterých je předpoklad, že zařazení do přípravné třídy vyrovná jejich vývoj. Přípravnou třídu lze zřídit, pokud se v ní bude vzdělávat nejméně 7 dětí*“. O zařazení žáků do přípravných tříd rozhoduje ředitel školy na základě žádosti od zákonného zástupce dítěte a písemného doporučení školského poradenského zařízení. Do povinné školní docházky se vzdělávání v přípravných třídách nezapočítává. (ČR, Zák. č. 561/2004 Sb.)

V průběhu let se ukázalo, že přípravné třídy výrazně zvyšují úspěšnost žáků ze socio-kulturně znevýhodňujícího prostředí v dalším vzdělávacím procesu. Tento podpůrný program funguje i na Slovensku. Oproti České republice, která přípravné třídy pojala jako přípravu na vstup do 1. třídy, Slovensko rozdělilo obsah učiva 1. ročníků do dvou let.

6.3 ASISTENT PEDAGOGA VE VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÝCH ŽÁKŮ

V roce 1993 začal v ostravské škole Přemysla Pittra pracovat první romský pedagogický asistent. Dalším asistentům se brány škol začaly otevírat v roce 1996 a do roku 1997 se o jejich náplň i mzdy staraly neziskové organizace. Později se romští pedagogičtí asistenti stali státními zaměstnanci, o jejichž platy se stará MŠMT ČR.

Když přichází romské dítě do české školy, ocitá se v situaci, kde jsou jiná pravidla, jiný jazyk, jiní lidé. Přestože jsou paní učitelky hodné, chovají se jinak, než na co je romské dítě z rodiny zvyklé a tomuto chování nerozumí. Jak sama uvádí Šišková (2001), romský asistent pedagoga je v tuto chvíli pro dítě „člověkem od nás“, člověkem, kterému dítě může důvěřovat a člověkem, který mu rozumí.

¹¹ Viz Školský zákon a vyhlášky MŠMT ČR č. 73/2005 Sb. A 147/2011 Sb.

Romský asistent pedagoga¹² je funkce zřízená na pomoc dětem s aklimatizací, k usnadnění komunikace učitele s žákem či s rodiči, případně s celou komunitou. Romští asistenti pedagoga jsou důležití zejména proto, že dodávají pocit bezpečí a důvěry romským dětem, pomáhají odbourávat jazykové bariery, poskytují vzorce chování nám, učitelům¹³, i dětem samotným. Pomáhají učitelům při udržení kázně (romský asistent má u dětí přirozenou autoritu). Poskytují identifikační vzorce – každé dítě si přeje v budoucnu být tím, čím jsou dnes jejich rodiče či někdo blízký. Romské děti ale příliš možností nemají, protože ve většině případů jsou jejich rodiče nezaměstnaní. Romský asistent se tak pro dítě může stát velkou motivací, že vzdělání má jistý smysl.

Spolu s učitelem pro dítě představují dvojici učitel a kamarád - kdysi dávno platilo pro rodiče jisté doporučení, které říkalo, že pokud chceme děti dobře vychovávat, měli bychom jim být buď dobrými učiteli či kamarády. Šišková (2001) toto doporučení aplikovala na školní prostředí následovně: pokud bude mít romské dítě ve třídě dobrého učitele a zároveň ještě asistenta pedagoga v roli kamaráda, který se mu bude věnovat i ve volném čase, nebude nutné takové dítě nutit chodit do školy, protože každé ráno přijde samo. (ŠIŠKOVÁ, 2001)

Tato funkce vnáší svá specifika do výuky v metodické práci s romskými dětmi, které se opírají zejména o soulad etického základu romského žáka a romského asistenta pedagoga. Zároveň samotná komunikace učitele s romským asistentem pedagoga přinášela řadu možností k rozvoji dialogické, interkulturní metody výuky. (BALVÍN, 2008)

Asistent pedagoga ve třídách se zvýšeným počtem romských žáků nemusí být výhradně romské národnosti, je však nutné, aby rozuměl romskému etniku a znal rodinné a kulturní prostředí romských rodin.

6.4 METODY VÝUKY ROMSKÝCH ŽÁKŮ

Jak tvrdí sám autor jedné z nejvýznamnějších knih, která se stala oporou této diplomové práce J. Balvín, vzdělávání romských žáků nevyžaduje od učitelů diametrálně

¹²V jediné publikaci jsem se setkala s termínem vychovatel-asistent pedagoga, a to v díle Jaroslava Balvína: *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém* z roku 2004. Hovoří zde o tom, že tento termín nahrazuje dosavadní označení romského asistenta pedagoga.

¹³ Například: v případě konfliktů se snaží učitel s klidem dítěti domlouvat a chování s ním rozebrat. Dítě je ale zvyklé na hrubší okřiknutí, které na něj platí více než klidné domlouvání. Romský asistent nás tomuto může naučit.

rozdílné postupy, které by bylo třeba vyhledávat s ohledem na specifickou situaci romského žáka. Učitel by se měl spíše soustředit na zajištění harmonie mezi klasickými výukovými metodami a inovacemi, které buď používá, nebo by je mohl používat ve vyučovacím procesu, ovlivněném přítomností romského žáka. (BALVÍN, 2007)

Učitelé romských žáků by v první řadě měli znát obecnou didaktiku, tedy přehled dosavadních výukových metod. V odborné pedagogické literatuře nacházíme různá kritéria klasifikace metod vyučování. Záleží, z jakého aspektu na metody pohlížíme. Tyto aspekty mohou být didaktické, psychologické, logické, procesuální nebo aplikační. (VALIŠOVÁ, 2011).

Vališová a Kasíková ve své knize rozčlenily metody vyučování podle charakteru nejtypičtější činnosti učitele a žáka následovně:

- **„Metody monologické** (založené na využívání souvislého mluveného projevu jednotlivce – učitele či žáka);
- **Metody práce s textem** (založené na práci s textovými pomůckami jako činnosti základní pro tento postup);
- **Metody dialogické** (založené především na činnostním principu rozhovoru);
- **Metody názorně-demonstrační a metody praktických činností žáků** (založené především na pozorovací činnosti žáků a na vlastní praktické aktivitě);
- **Metody rozborové, situační, projektové a inscenační** (založené především na analyticko-syntetické činnosti žáka a na principu „hraní rolí“);
- **Didaktická hra a soutěž jako vyučovací metody.**“ (VALIŠOVÁ, 2011, s. 197, 198)

Ve své vzdělávací činnosti by měl učitel z těchto metod vycházet, neboť osvojení obsahu vyučování by bez nich mohlo být mnohdy nerealizovatelné.

Jako začínající učitelé se budeme často potýkat s volbou optimálních výukových metod. Vždy je žádoucí, abychom respektovali vývojové zvláštnosti učení žáků.

Žáci se od sebe liší specifickým stylem učení, rychlostí, dovednostmi atd. Je na nás, na učitelích, abychom se snažili poznat zvláštnosti každého svého žáka.

Každý jedinec disponuje více druhy inteligence, ovšem v různých mírách. Jedná se o inteligenci:

- logicko-matematickou
- jazykovou
- tělesně pohybovou
- hudební
- prostorovou
- intrapersonální
- interpersonální

Právě odlišnou mírou rozvoje těchto jednotlivých inteligencí se od sebe děti ve škole liší. Romské děti vynikají zejména v oblasti hudební, pohybové, interpersonální. Nebylo by efektivní rozvíjet tyto děti pouze v těchto oblastech, protože v budoucím životě budou potřebovat i další inteligence. Úkolem učitele tedy je rozvíjet všechny složky inteligencí s využitím výukových metod, které děti aktivně zapojí do odpovídajících učebních činností. (BALVÍN, 2007)

Stejný autor se domnívá, že hlavní cesta při vzdělávání romských žáků nevede striktně přes využití klasických či moderních, alternativních výukových metod. Tou hlavní cestou se stává empatie, přijetí romských žáků. Ve chvíli, kdy propojíme jakékoliv výukové metody s pochopením a přijetím žáka, nemůžeme se setkat s neúspěchem. (BALVÍN, 2007)

Pedagogické publikace radí, že úspěšnými metodami při práci s romskými žáky se staly metody aktivizující (diskusní, heuristické, problémové, situační, inscenační, didakticko-herní) i komplexní metody (skupinová a kooperativní výuka, výuka dramatem a další). Ve věci zlepšení kvality vzdělávání romských žáků se zároveň osvědčilo poskytovat dětem takové studijního prostředí, ve kterém žák získává samostatnost a nezávislost (netlumit žákovu aktivitu, neprovádět aktivity, které by žák zvládl sám), nekritizování žáka za chybu (učitel by měl chybu vnímat jako snahu a úsilí), veškeré snahy omezit memorování vědomostí (realizovat v hodinách spíše tvůrčí přijímání nových poznatků) a v neposlední

řadě také stanovení stejné úrovně pro emoce, hodnoty, kooperaci, tvořivost a rozumovou stránku. (KALEJA, 2011).

Kaleja (2011) rovněž vyzdvihuje význam těchto podmínek pro úspěšné vzdělávání dětí z minoritní společnosti: individuální nebo skupinová péče, přípravné třídy, romský asistent pedagoga, snížený počet žáků ve třídě, spolupráci s psychology, sociálními pracovníky a etopedy, používání specifických učebnic a materiálů, pravidelnou komunikaci a zpětnou vazbu.

Z hlediska didaktických postupů je preferováno využití netradičního časového rozvržení, kterého docílíme sloučením klasických vyučovacích hodin do jednotlivých bloků. V rámci jednotlivých bloků je vhodné tvůrčím způsobem odpočívat – využívat rytmických cvičení, zpěvů a pohybu. (KALEJA, 2011)

6.4.1 POSTUPY PŘI PRÁCI S ROMSKÝMI ŽÁKY

Práce učitele na 1. stupni základních škol je velmi náročná, ale důležitá. Práce s romskými dětmi je podstatně složitější, než s dětmi z majoritní společnosti, protože v některých případech tyto děti nezvládají ani základní hygienické návyky a mají omezenou jemnou motoriku. Postupy, které se osvědčily v praxi uvádí Matulay S. a Matulayová E. následující:

- K romským dětem přistupovat individuálně, s klidem.
- Ve chvíli, kdy romský žák vycítí dobrý vztah ze strany učitele, zvyknou si i na větší disciplínu ve výchově a vzdělávání.
- Každý den přinášet do školy něco zajímavého, aby se děti do školy těšily.
- Dobrý učitel musí najít vhodnou metodu i pro dítě neposlušné, problémové a nezvladatelné.
- Zachovávat hravý přístup, využívat pohyb, didaktické hry, dramatizaci, pracovat s písničkami, básničkami.
- Posilovat v dětech sebevědomí, ctižádost a pozitivní vlastnosti.
- Neustále motivovat, práci střídat s hrou a neapelovat na striktní dodržování rozvrhu. Předmět vybrat právě takový, na který mají chuť.

- Konflikty ve třídě řešit v soukromí, nikoliv před celou třídou.
- Nabádat děti k vzájemné pomoci, využívat uměleckou činnost romských žáků a neustále zpevňovat kolektiv.¹⁴ (MATULAY, 2000)

¹⁴Nad výčtem těchto „osvědčených“ postupů můžeme polemizovat. Dle mého soudu tyto postupy používá většina učitelů bez rozdílu, zda vyučují třídu s romskými dětmi nebo s dětmi z rodin majoritní společnosti. Některé zásady již doporučoval Komenský.

7 ALTERNATIVNÍ PEDAGOGIKA VE VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÝCH ŽÁKŮ

7.1 WALDORFSKÁ PEDAGOGIKA

Waldorfská škola je všeobecně vzdělávací škola, která klade důraz na rozvoj aktivity dětí, jejich zájmů a potřeb v praktických i uměleckých oborech. Dělí vyučovací předměty na hlavní (matematika, český jazyk, fyzika, chemie, umělecké vyučování, ...) a vedlejší (eurytmie, hudba, cizí jazyky, náboženství, ...). Výuka hlavních předmětů probíhá ve 100–120 minutových ranních blocích, tzv. epochách, které jsou monotematické. Vedlejší předměty se vyučují v klasických hodinách. Epochové sešity slouží dětem místo učebnic, do kterých si zapisují podle svých možností probrané učivo. Škola si klade za cíl probrat méně věcí než je tomu v běžných ZŠ, ale do hloubky. Hodnocení žáků zde probíhá pouze slovně. (VALIŠOVÁ, 2011)

Škola s převahou romských žáků může nacházet inspiraci v koncepci prosazování obecně lidských ideálů. *„U žáků je rozvíjena schopnost vlastního úsudku a vlastní orientace ve vztahu ke světu a společnosti. Žák sám se rozhoduje na základě vlastních zkušeností a ideálů, jakým směrem se bude jeho vztah ke světu formovat a vyvíjet.“*(BALVÍN, 2004, s. 147)

7.2 PEDAGOGIKA MARIE MONTESSORI

Rok 1907 proslavil italskou lékařku Mariu Montessori ve chvíli, kdy založila v Římě „Dům dětí“ pro děti ze sociálně slabších rodin. Zavedla zde originální systém antiautoritativní výchovy a využívala zejména zkušenosti z práce s mentálně handicapovanými dětmi. Přestože se tento systém rozšířil zejména v Nizozemsku, Německu a USA, Česká republika nabízí několik základních škol, kde tuto pedagogiku využívají některé ročníky. Více rozšířený je pedagogický systém Marie Montessori ve školách mateřských.

Mezi základní principy „montessoriovské pedagogiky“ patří úcta ke svobodě dítěte a k jeho spontánnosti, prostředí napomáhající přirozenému vývoji dítěte, práce se smyslovým materiálem (speciálně navržené pomůcky poskytující dětem rozvoj smyslů). Učitel zůstává v pozadí a jeho úkolem je zajistit takové podmínky, které umožní maximální projev dítěte – heslo: „Pomoz mi, abych to dokázal sám“. Výuka musí respektovat tzv. senzitivní fáze, kdy je dítě nejvíce citlivé k vnímání jevů vnějšího světa. Výuka probíhá ve

věkově smíšených skupinách, kde starší pomáhají mladším. Ranní kruh zahajuje vyučování a po něm následují přibližně dvě vyučovací hodiny svobodné pracovní fáze. Během těchto dvou hodin si dítě samostatně zvolí činnost a prostředí, ve kterém bude pracovat. (VALIŠOVÁ, 2011)

Ve školách s programem Marie Montessori je důraz kladen na úzkou spolupráci s rodiči, zde by mohl nastat problém ve vzdělávání romských žáků.

7.3 PROGRAM „ZAČÍT SPOLU“

Program Začít spolu známý v zahraničí jako program Step by Step má své kořeny v USA v době 80. let 20. století. V České republice se začal objevovat nejprve v mateřských školách a v roce 1996 v základních školách. Program si zakládá na individuálním přístupu ke každému dítěti, partnerství s rodiči a prosazuje inkluzi dětí se speciálními potřebami. Učitel plní roli partnera, který dítě provází v procesu vzdělávání. Východiskem pro didaktickou koncepci Začít spolu se stává skutečnost, že každé dítě je schopno se vyvíjet, růst, myslet a učit se samostatně za předpokladu, má-li k tomu vhodné podmínky (nepřítomnost ohrožení, smysluplný obsah, přiměřený čas, obohacené prostředí, možnost výběru, okamžitá zpětná vazba, ...).

Podmínkou učení je pozitivní klima ve třídě a dodržování pravidel chování, které učitel vyvozuje s žáky na začátku roku. Žáci si stanovují své individuální cíle. Na svých úkolech pracují individuálně, skupinově či ve dvojici v tzv. centrech aktivit vybavených potřebnými pomůckami. Význam má kooperativní učení. Důležitou organizační formu plní tzv. kruh, ve kterém děti rozvíjí komunikativní dovednosti, sebereflexi a podobně. Učební proces dokumentuje soubor prací žáka – portfolio. (VALIŠOVÁ, 2011)

Při práci s romskými dětmi získal významné zkušenosti program Začít spolu na ZŠ v Karviné, kde se stal hlavní metodou v přípravném ročníku, a v Mateřské škole v Rokycanech, kde působila romská koordinátorka Ilona Ferková.

Balvín (2004) se drží názoru, že právě tento program je velice užitečný pro práci s dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí a měl by se stát inspirací do budoucna. (BALVÍN, 2004)

8 ZAHRANIČNÍ ZKUŠENOSTI SE VZDĚLÁVÁNÍM ROMSKÝCH ŽÁKŮ

8.1 ZKUŠENOSTI SE ZÁKLADNÍ ŠKOLOU PRO KOČOVNÉ ROMY Z VELKÉ BRITÁNIE

V roce 1988 se uskutečnil mezinárodní seminář ve Velké Británii, který směřoval k získání poznatků o multikulturní výchově se zaměřením na romské žáky. Kromě získávání poznatků zde účastníci semináře navštívili i školu pro kočující Romy. Tato škola ukázala i postřehy, které by mohly inspirovat i české učitele:

- Mezi dětmi se nedělají žádné rozdíly
- Příležitosti ke vzdělání jsou pro všechny děti rovnocenné
- Respektují se potřeby individuálního vzdělávání
- Ve vyučování asistuje speciální pedagog s asistentem
- Buduje se důvěrný vztah s rodiči, kteří mají strach své děti posílat do školy
- Předškolní výchova se považuje za významnou
- Architektura školy je přizpůsobena výchově (zahradky, pískoviště, ...)
- Rodiče mohou vstoupit do třídy během první hodiny v počátcích výuky
- Rodiče mají ve škole „otevřené dveře“
- Ve školách existují poradenská střediska, kde pracují kromě jiných i dva asistenti pro děti z kočovných rodin
- Všechny děti se v učivu seznamují s historií a kulturou Romů
- Škola preferuje setkávání majority s minoritou a bojuje o co nejefektivnější integraci dětí
- Výchova k toleranci je vyučována na základě předmětů reprezentujících islámskou, židovskou, indickou i romskou kulturu (TANCOŠOVÁ, 2000)

8.2 ROMSKÁ ŠKOLA V PODKARPATSKÉ RUSI

První samostatná romská škola v hlavním městě Podkarpatské Rusi, Užhorodu, představuje jeden z důležitých přístupů k výchově a vzdělávání. Bývala zde romská osada, ve které žilo 182 Romů, z toho cca 80 dětí ve věku školní docházky. Užívaným jazykem

byla romština, až později se zde začalo hovořit rusky, slovensky nebo maďarsky. Dospělí dokázali mluvit obvykle všemi třemi jazyky, které se v Užhorodu používaly. Impulz k vybudování školy přišel od samotných Romů, kteří se i výrazně podíleli na stavbě školy.

Malá škola o jedné učebně, umývárně a bytě učitele byla otevřena v roce 1926. Učební osnovy byly upravené a samotná výuka byla prokládána ručními pracemi a vyprávěními. Chlapci se učili modelovat z hlíny a hrát na housle, zatímco děvčata šila a vyšívala. Každou půl hodinu následovala přestávka. Žáci dosahovali dobrých výsledků a docházku do školy měli téměř 100%. Velké požadavky byly kladeny na učitele. Výuku realizoval v romském jazyce, protože malé děti ještě slovensky neuměly. Pro Romy nebyl pouhým učitelem, ale i správcem, advokátem, písařem, ošetřovatelem, zaujímal tedy mimořádné postavení. Učitelé se snažily podporovat romské žáky i po umělecké stránce, výsledkem byl tedy pěvecký sbor a divadelní soubor. I přes veškeré snahy se nepodařilo romské děti začlenit do obecných škol. Romští rodiče své děti nechtěli posílat do „běžných škol“ a i rodiče užhorodských dětí organizovali protesty, aby jejich děti nemusely sedět v lavicích s dětmi „cikánskými“. Užhorodská romská škola dala podněty pro zakládání dalších takových škol. O výsledky žáků se zajímala široká veřejnost i za hranicemi státu. Romská škola v Užhorodu se stala první školou svého druhu v Evropě. Její tradici však ukončila 2. světová válka, po jejímž skončení se stal Užhorod součástí SSSR. (ŠOTOLOVÁ, 2011)¹⁵

8.3 SLOVENSKO

Slovensko přikládá velký význam přípravným třídám¹⁶. Založení těchto tříd vyplynulo ze Zásad vládní politiky SR vůči romskému etniku. A vzhledem ke svým cílům (snížit neúspěšnost dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí) se těší dobrým výsledkům. Oproti českým přípravným třídám se na Slovensku do těchto tříd zapisují děti,

¹⁵ Na území České republiky byla první romská škola otevřena v roce 1950, v poválečném období, v Květušíně na Moravě. Romští obyvatelé zde byli negramotní, izolovaní, s primitivním pohledem na svět. Hygiena zde byla neznámou věcí a jejich zdravotní stav byl znepokojující. Výuka kromě běžných předmětů byla orientována i na zdravotní péči o žáky, návyky hygieny a stravování. V jedné místnosti zde byl zřízen internát s večerním programem, kde děti za odměnu mohly přespávat. Tato motivace se prokázala jako velmi účinná. Přišlo jaro a většina romských rodin odcházela pryč. Škola tedy přišla o své jediné žáky a hrozilo jí zavření. Dvanáctý den se stalo něco neuvěřitelného a děti se vrátily zpátky s prosbou, zda mohou ve škole zůstat. Škola se tak začala rozrůstat, nabývala dalšími žáky, kteří se po ukončení úspěšně hlásili do dalšího studia na střední školy a učiliště. Přestože se škola těšila nevídaných výsledků, působila pouhých 10 let. (DĚDIČ, 1999)

¹⁶ Přípravné třídy byly na Slovensku dříve zavedeny jako tzv. nulté ročníky

které dosáhly k 1. září věku povinné školní docházky a které prošly důkladnou diagnostikou pedagogicko-psychologickou i speciálně-pedagogickou. Zároveň Slovensko zpřísnilo vyplácení dávek rodičům, jejichž děti mají vysokou absenci. (ŠOTOLOVÁ, 2011)

Na Základní škole v Novém Městě nad Váhom přišla paní učitelka Jana Hargašová s nápadem, zavést do tříd povinné školní uniformy. Myšlenku podpořilo vedení školy i samotní rodiče. Uniformy mají pomoci stírat sociální rozdíly mezi romskými a neromskými dětmi. Díky nízké ceně nemají s nákupem problém ani romští rodiče. (ŠIŠOVSKÁ, 2015)

8.4 VZDĚLÁVÁNÍ ROMŮ V RUMUNSKU

Ve školním roce 1990/1991 spustilo Rumunské ministerstvo školství experimentální doučovací program pro romské žáky a studenty. Program byl spuštěn na dvou pedagogických školách a jeho cílem je poučit budoucí generaci učitelů, aby byli citlivější ke kulturním a výchovným potřebám dětí z minoritní společnosti. Zároveň program vyzdvihuje nutnost hovořit s romskými dětmi a s jejich rodiči romsky.

Názory na tento program jsou smíšené. Někteří romští rodiče v něm vidí výhody v podobě výuky v romštině, jiní se bojí prohloubení izolace Romů a tvrdí, že nejlepší pro jejich děti bude, když potlačí svůj etnický původ. (ŠOTOLOVÁ, 2011)

8.5 RAKOUSKO

Rakouský vzdělávací systém je organizován v rámci celého státu jednotně. Integrované vzdělávání je umožněno od roku 1993 i pro děti, jejichž mateřský jazyk je jiný než němčina. Vzdělávací politika Rakouska odmítá segregaci, a proto se tyto děti nevyučují v oddělených třídách. V případě nutnosti speciální třídy pro žáky jiných národností musí vznik této třídy povolit Ministerstvo pro vzdělávání, vědu a kulturu.

Během školního zápisu si učitel dítě s odlišným mateřským jazykem vyzkouší, zda rozumí pokynům, nebo nerozumí. Ve druhém případě, kdy je znalost jazyka nedostatečná, je žák přijat na 12 měsíců jako tzv. „mimořádný“ žák. Během této doby by se dítě mělo dostatečně naučit vyučovacímu jazyku. Maximální délka období, kdy je žák tzv. „mimořádný“ lze prodloužit na dva roky. „Mimořádní“ žáci nejsou klasifikováni v předmětech, kde z důvodu jazykových bariér nemohou splnit požadavky vyučovacího plánu.

Rakouská vláda rovněž podpořila roku 1989 zavedení „Programu soukromé výuky“ pro romské žáky v oblasti Oberwartu. Program má pomoci dětem získat základní vzdělání nutné pro budoucí pracovní uplatnění. Zároveň si program klade za cíl vytvoření bezpečného studijního prostředí pro Romy i jejich učitele. První výsledky tohoto programu potvrdily, že se zvýšil počet romských dětí přijatých na střední školy a klesl počet romských žáků přeřazených do základních škol praktických. (ŠOTOLOVÁ, 2011)

9 PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část této diplomové práce se zabývá vzděláváním romských dětí. Na základě výzkumného šetření ověřím poznatky a tvrzení z teoretické části. Na vzorku 5 dětí mladšího školního věku se pokusím zjistit, jaký je aktuální stav školních znalostí romských dětí v 1. a 2. třídě ZŠ Resslera v Plzni a pomocí různých metod vyučování se budu snažit tuto úroveň posouvat dál. Dalším cílem mého výzkumného šetření je zmapování situace současného školství z hlediska romské problematiky.

Po důkladném uvážení se zvolenou metodou pro můj výzkum stala metoda kvalitativního výzkumu, přesněji experiment a metoda kvantitativního výzkumu – polostrukturovaný dotazník.

9.1 OPERACIONALIZACE VÝZKUMU

9.1.1 UPŘESNĚNÍ A FORMULACE VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU:

Výzkum je orientován na zjištění úrovně vědomostí a znalostí romských dětí v 1. a 2. třídě na ZŠ Resslera v Plzni a na hledání takových metod výuky, které zvyšují efektivitu vyučovacího procesu. Výzkum by nám měl přinést odpověď na výzkumný problém, který je stanoven takto: Jakými metodami lze dosáhnout efektivního vzdělávání romských dětí?

9.1.2 DEFINOVÁNÍ HLAVNÍHO VÝZKUMNÉHO CÍLE A DÍLČÍCH CÍLŮ:

V zájmu praktické části mé diplomové práce jsem si stanovila tyto cíle a k nim související dílčí cíle: Najít takové metody vyučování, které přispějí k efektivitě vzdělávání romských žáků. Získat nástin současné situace v českém školství v souvislosti s romskou problematikou.

Dílčí cíle:

Zjistit, jaká je úroveň znalostí žáků 1. a 2. ročníku ZŠ Resslera v Plzni před začátkem výzkumného experimentu.

Zjistit, jakými metodami lze s těmito žáky pracovat, za účelem vzbuzení zájmu žáků.

Zjistit, v jaké míře je domácí příprava romských žáků na vyučování.

Zjistit, jaké mají postoje a zkušenosti učitelé s převahou romských žáků.

9.1.3 CHARAKTERISTIKA ZKOUMANÉHO VZORKU

Výzkumný experiment, který je součástí této diplomové práce, byl realizován v období od února 2014 do března 2015. Do experimentu se zapojilo 5 dětí, které jsou vzdělávány na ZŠ Resslerova v Plzni. Jednalo se o dvě sourozenecké skupiny a 1 chlapce. Po předchozí domluvě s rodiči byla na žádost rodičů jména dětí pozměněna. První sourozeneckou skupinou byla 6 letá dívka Sandra a její o rok starší bratr Radek. Sandra v začátcích výzkumu navštěvovala 1. ročník základní školy, Radek 2. ročník základní školy. Druhou sourozeneckou skupinu tvořili bratři – Gejza a Daniel. Gejza s Danielem prošli v předchozích letech přípravnou třídou. V začátcích výzkumu navštěvoval Gejza 2. ročník, Daniel 1. ročník ZŠ. Posledním dítětem zapojeným do výzkumu je chlapec Martin, který navštěvoval 1. ročník ZŠ. Martin je bratrancem Sandry a Radka.

Zaměříme se nyní na dotazník. Pro své dotazníkové šetření jsem se snažila získat respondenty různého věku a různé délky pedagogické praxe. Tento osobní požadavek ale nemohl být zaručen, protože výběr respondentů nebyl ve většině případů záměrný. Respondenty tvořili učitelé prvního stupně, v jejichž třídách se vyskytuje větší počet romských žáků. Vzhledem k povaze dotazníku jsem se snažila mezi dotazované zahrnout i učitele, kteří vyučují na prvních stupních základních škol praktických. Protože jsem nechtěla, aby byl výzkum omezený pouze v jednom kraji, výběr respondentů proběhl následovně. V první řadě jsem získávala kontakty na učitele prostřednictvím organizace Blízký sused. Později jsem oslovovala školy z lokalit, které jsou známy vyšší koncentrací romského obyvatelstva a v poslední řadě jsem elektronický dotazník vyvěsila na sociální síť, na internetové stránky věnované výhradně učitelům. Vzhledem k tématu dotazníku jsem získala potřebný počet respondentů během několika dnů. Protože se jednalo o internetový dotazník, nemohu přesně určit počet oslovených učitelů, ani návratnost.

9.1.4 POUŽITÉ METODY

Svou praktickou část diplomové práce bych pro lepší přehlednost rozdělila do dvou částí. V první části jsem zvolila jako hlavní metodu výzkumu experiment. Jednalo se o experiment přirozený (in vivo), kdy pravidelně docházelo k doučování romských žáků v jejich přirozeném prostředí i laboratorní (in vitro), kdy se děti doučovali ve speciální

místnosti připomínající školní třídu. Použila jsem zdokonalenou formu techniky jedné skupiny¹⁷, kterou F. N. Kerlinger označil jako „jedna skupina před-po“.

„U této modifikace se před experimentální manipulací nezávisle proměnné měří ve skupině úroveň vlastnosti (proměnné), která bude experimentálním zásahem ovlivňována. Na změnu vyvolanou experimentálním zásahem se usuzuje z rozdílu měření „před“ a „po“ experimentálním zásahu.“ (CHRÁSKA, 2007, s. 28)

Jako závisle proměnnou jsem stanovila: četnost osvojených znalostí a nezávisle proměnné: změna prostředí experimentu, změny použitých metod, různá organizace práce.

V části druhé tvoří hlavní metodu metoda kvantitativního výzkumu - dotazník. Dotazník byl určen učitelům, v jejichž třídách se objevuje vyšší počet romských žáků a jeho cílem bylo zmapovat situaci ve školství v ČR z hlediska vzdělávání romských žáků. Při rozhodování o vhodné metodě rozhodla ekonomičnost dotazníku a možnost získání většího počtu respondentů, než je tomu u jiných metod kvalitativního výzkumu. Na základě možnosti odpovědi respondenta je možné jednotlivé položky rozdělit na otevřené a uzavřené. V případě otevřených odpovědí nepředkládáme respondentovi žádné možné odpovědi, pouze předmět, ke kterému má vyjádřit svůj názor, postoj. Výhodu otevřených otázek můžeme spatřovat zejména v hlubším proniknutí ke skutečnému smýšlení respondenta ke sledovanému jevu, nevýhodou je obtížnější vyhodnocení těchto odpovědí. U uzavřených otázek nabízíme respondentovi vždy předem připravený výčet odpovědí. Dotazník vytvořený s převahou uzavřených otázek se setkává s větší oblibou u respondentů a snadněji se vyhodnocuje, nicméně nenabízí hlubší proniknutí ke skutečnému mínění respondenta ke sledovanému jevu. (CHRÁSKA, 2007)

Dále byla využita metoda přímého pozorování, jak se děti chovají v pro ně přirozeném prostředí a v prostředí uměle vytvořeném. V zájmu pozorování stály kognitivní kategorie (jak vysvětluje, klade otázku, jak rozumí, ví, ...), afektivní kategorie (zájmy, pocity a názory žáků) i psychomotorické kategorie (jak reaguje, jak to dělá, co dělá, ...). V rámci experimentu se prolínalo pozorování strukturované (kdy jsem přesně

¹⁷ Technika jedné skupiny – experiment probíhá v rámci jedné skupiny. V této skupině se pracuje s nezávisle proměnnou a měří se závisle proměnná.

stanovila, co chci pozorovat) a nestrukturované (kdy jsem pozorované jevy neměla stanoveny).

9.1.5 PŘÍPRAVA A REALIZACE DOTAZNÍKU

Vytvoření otázek v dotazníku pro mě nebylo příliš obtížné. Protože dotazník má cíl zmapovat situaci v českém školství ve vztahu s romskými žáky, předcházelo jeho strukturaci pečlivé prozkoumání teoretické části této diplomové práce, ve které se zmiňuji o různých faktorech ovlivňující efektivitu vzdělávání romských žáků. Zároveň jsem měla příležitost aplikovat v praxi vědomosti získané absolvováním předmětu Obecná metodologie na ZČU v Plzni a nastudovanou metodiku samotné tvorby dotazníku.

Zvolila jsem polostrukturovaný dotazník obsahující uzavřené, polootevřené a otevřené otázky. Dotazník tvoří tři části. Prvá část je vstupní, ve které je zakomponován průvodní dopis. Průvodní dopis seznamuje respondenta s administrátorem, autorem nástroje, účelem a cílem celého šetření. Dále respondenty obeznamuje s pokyny pro vyplnění. Druhá část dotazníku je složena z vlastních otázek. V úvodu druhé části dotazníku jsem zařadila otázky zjišťující faktografické údaje (věk, pohlaví, délka pedagogické praxe, ...). Třetí část obsahuje poděkování za spolupráci a informuje o způsobu předání vyhodnocení dotazníků případným zájemcům.

Realizaci výzkumu předcházel před výzkum, kdy mi dvě paní učitelky po vyplnění dotazníku sdělily své dojmy a připomínky (např. zda jim formulace otázek přišla srozumitelná a jasná). Po drobných úpravách jsem začala s realizací výzkumu platného pro tuto diplomovou práci.

9.2 PRŮBĚH EXPERIMENTU

V únoru 2014 jsem se seznámila s Ing. Pavlou Fáberovou, která vede organizaci Blízký soused, z.s.. Tato organizace si klade za cíl inkluzi romských dětí ze sociálně vyloučených lokalit prostřednictvím volnočasových aktivit. Dobrovolníci navštěvují děti v ubytovnách, v azylových domech, v ghettech, ... Společně s dětmi navštěvují bazény, chodí pozorovat zvířata do ZOO, organizují letní tábory, výlety, pomáhají dětem s přípravou do školy atd.

Sama paní Ing. Fáberová má velký sen - změnit podmínky vzdělávání našich dětí. Z praxe s romskými dětmi si uvědomuje aktuální problém, že základní školy praktické

navštěvují kromě žáků se zdravotním handicapem i žáci se sociálním handicapem. Sama přiznává, že sociální handicap se může při začátcích vzdělávání projevovat stejně, jako handicap zdravotní – děti nezvládají učivo v běžných základních školách. U sociálně znevýhodněných žáků je důvodem horší startovací úroveň při začátcích vzdělávání (menší slovní zásoba, mizivé vědomosti, absence dostatečného množství vhodných podnětů směřujících k celkovému rozvoji dítěte). Je nutné zdůraznit, že výše popisované samozřejmě není pravidlem pro každou romskou rodinu.

Paní Ing. Fáberová se rozhodla řešit situaci dětí, které nepatří do základních škol praktických, ale přesto nezvládají učivo běžných základních škol. Ráda by založila školu, kde by se děti cítily v bezpečí.

„Školu, která nebude chtít po dětech to, co není v jejich silách (přinést do zítřka 30,- Kč či snopek obilí nebo vypracovat domácí úkol v bytě, kde brečí malé děti a každý kus papíru s psacími potřebami je chápán mladšími sourozenci jako jasná výzva k malování či snědení papíru) a bude je vzdělávat od té úrovně, kde se zrovna nachází (ne od té úrovně, kde by podle tabulek měly být). Naším konečným cílem je samozřejmě integrace romských dětí do hlavního vzdělávacího proudu, ale chtěli bychom jim dočasně nabídnout bezpečné prostředí, ve kterém by mohly vyrovnat svůj handicap (pokud ho mají) a pak vplout do hlavního vzdělávacího proudu již jako rovnocenní partneři.

Jsme si naprosto vědomi, že sníme opravdu velký sen, který vyžaduje změnu zákona (zvýšení státní dotace na vzdělání sociálně handicapovaných dětí - potřebujeme menší třídní kolektiv a asistenta), změnu v myšlení lidí (rasistické a xenofobní reakce berou dětem motivaci do čehokoliv - nechápou je a cítí se právem ublížené, protože ony přece nic tak zlého neudělaly, aby se na ně museli ostatní pořád šklebit), odvahu přiznat si problémy a začít je řešit (nejjednodušší řešení každého problému je totiž jeho popření - to ví každé malé dítě)... Ale jak říká můj tatínek: "Velryba se nemusí chytit, ale musí se chytat!".
“(FÁBEROVÁ, n.d.)

V průběhu prvního setkání jsem paní Ing. Fáberové vyprávěla o své diplomové práci a o tom, co bych si přála, aby bylo její náplní. K realizaci výzkumu jsem potřebovala 5 romských dětí, které by měly zájem o doučování. Společně jsme tedy vyrazili na exkurzi po romských sídlištích, ubytovnách, azylových domech atd.

V původním záměru jsem si představovala, že budu doučovat 5 dětí ze stejného ročníku ZŠ. Tyto plány jsem ale brzy přehodnotila a svůj výběr rozšířila na 1. a 2. třídu ZŠ. V prvních týdnech doučování jsem byla nucena výzkumnou skupinu pozměnit. Důvod byl prostý. Přestože byl předem stanovený čas doučování, jedna rodina nebyla schopna zajistit, aby v daný čas byly děti doma. Paní Ing. Fáberová mi tedy nabídla další rodiny, které o doučování měly zájem. A tak jsem získala stabilních počet dětí a výzkum mohl začít.

9.2.1 MOTIVACE

Každou hodinu doučování jsem se snažila pojmout zábavnou formou. Jako motivace mi tedy mělo posloužit použití různých pomůcek tradičních (počítadlo, plastová písmenka, modelína, počítač, ...) i netradičních (plastová víčka, kolíčky na prádlo, ...).

Největší motivací pro žáky zapojené do výzkumu byl ale zavedený systém sbírání bodů. V závěru každého doučování jsem dětem přidělila určitý počet bodů (max. - 3 body za skvělou práci, 2 body za snahu a min. 1 bod za to, že na doučování přišly). Z počátku jsem bodování realizovala sama, později jsme pomalu přecházeli na vlastní ohodnocení své práce ze strany samotných dětí. Ve chvíli, kdy děti nastřádaly požadovaný počet bodů, si mohly vybrat odměny v podobě výletu do ZOO, do kina či do bazénu.

9.2.2 POČÁTKY REALIZACE VÝZKUMU

Výzkumu předcházelo sestavení testu, ve kterém se propojovaly vědomosti z českého jazyka, matematiky a prvouky. Test byl vytvořen s oporou o aktuální učebnice z těchto disciplín a měl nám posloužit k určení vstupní úrovně žáků. V prvotním plánu výzkumu bylo zadat dětem test, posléze ho vyhodnotit a každému dítěti sestavit individuální plán doučování vycházející z jeho osobní úrovně vědomostí.

Během prvního doučování jsem dětem předložila testy. K mému negativnímu zjištění však 2 děti nebyly vůbec schopné testy vyplnit. Nedokázaly si přečíst zadání úloh, nesoustředily se na práci, neorientovaly se v číselné řadě od 1 do 10. I přes různorodost zadaných úloh se u dětí objevila demotivace test vyplnit. Od prvotního plánu jsem tedy upustila.

Martin (1. ročník) a Gejza (2. ročník) test zvládli obstojně. V jejich plánu doučování jsem tedy zohledňovala zejména aktuální probíranou látku ve školách, plnění domácích

úkolů a přípravy na testy. Má vlastní příprava na každé doučování Martina a Gejzy byla tedy velmi různorodá.

Daniel (1. ročník) si většinu zadání přečetl sám a zhruba polovinu testu zodpověděl. U Daniela byl nejhorším faktorem čas a jeho pomalé tempo. Plán doučování jsem tedy sestavila tak, že polovinu času jsme věnovali procvičování základních znalostí a druhou polovinu času aktuálnímu učivu daného ročníku.

U Radka (2. ročník) a Sandry (1. ročník) bylo nutné nejprve naučit se číst, psát a počítat do 10. I přesto, že jsem zadání úloh předčítala, Radek a Sandra neobstáli bezchybně ani v jedné úloze.

V úvodu doučování jsme si s dětmi na základě dohody sestavili seznam pravidel, která tvořila kostru naší spolupráce. V dalším kroku následovalo stanovení osobních cílů ze strany každého dítěte (např. naučit se číst a psát, nemít na vysvědčení žádnou 3, ...). Se všemi dětmi zapojenými do výzkumu jsem uskutečnila orientační test laterality.

9.2.3 DOUČOVÁNÍ V PŘIROZENÉM PROSTŘEDÍ DĚTÍ

Protože jsem v začátcích výzkumu nedisponovala žádnou speciální místností, ve které bych se s dětmi mohla v klidu učit, mělo probíhat doučování v rodinách těchto dětí. U Sandry, Radka a Martina tato podmínka byla splněna. Každé pondělí jsem tedy docházela za dětmi na 2 hodiny, kdy 1 hodinu jsem věnovala Sandře a Radkovi (vyučovala jsem je společně, protože jejich startovací úroveň byla podobná a mohla jsem využít i úkoly vyžadující práci ve dvojici) a 1 hodinu Martinovi, který byl po stránce vědomostí dále. Martin na doučování dojížděl z azylového domu do bytu rodičů Sandry a Radka. Očekávala jsem, že se Radek se Sandrou budou v přirozeném prostředí chovat uvolněně, když jsem ale později měla příležitost srovnat jejich chování s chováním v uměle vytvořeném školním prostředí, byla jsem překvapena. Doma byli klidnější, tiší, a ačkoliv toto slovo nerada používám, musím říci, že byli hodnější. Zjistila jsem, že mají velký strach z otce.

Jejich práce nebyla optimální, ale v rámci možností uspokojivá. Od prvotního záměru využívat přednostně práce ve dvojici jsem musela upustit - u Radka se objevovala spíše než spolupráce soupeření se Sandrou. Navíc nesouhlasil s tím, že se musí učit to samé, co jeho mladší sestra. Nezbyvalo tedy nic jiného, než společně strávený čas rozdělit

do 3 bloků, kdy v prvním byla pozornost věnována zejména Sandře, a Radek pracoval na nějakém zadání a ve druhém bloku se role otočily. Třetí blok byl věnován společnému opakování. Mnohdy děti vyžadovaly neustálou pozornost, kterou si snažily získat nevhodným chováním a práce „v blocích“ se stávala náročnější. Tyto organizační formy jsme trénovali téměř 4 měsíce, kdy se děti postupně učily pracovat individuálně (což zpočátku činilo velký problém), ve skupině (společně se mnou) i ve dvojici.

Matka Gejzy a Daniela pro splnění podmínky doučování v domácím prostředí neměla možnosti. Spolu s Ing. Fáberovou jsme tedy hledaly možnosti učit se jinde. Žádosti realizovat doučování v jedné místnosti kostela, nebylo vyhověno ze strany správce a ani další možnosti nevyšly. Gejzu s Danielem jsem tedy doučovala v parku v blízkosti jejich bydliště. Někdy se nám stávalo, že vyučování přilákalo i další romské děti a počet účastníků se mi tedy značně měnil. Na chlapcích bylo vidět, že jsou zvyklí si pomáhat. To byl impulz, proč jsem volila práce ve dvojicích. Protože byl Gejza o ročník výše, měla jsem příležitost sledovat, jak se Daniel od Gejzy učí i věci nadstandartní 1. ročníku.

9.2.4 DOUČOVÁNÍ V UMĚLE VYTVOŘENÉM PROSTŘEDÍ

Po letních prázdninách už začala naše výuka fungovat v prostorách bývalého gymnázia a nynější waldorfské základní školy. Pro účely doučování jsme získali prostornou klubovnu s tabulí a pianem a vedlejší menší sklad k uložení pomůcek, knih a dalších věcí. Děti jsem si vždy vyzvedla v rodinách a po doučování je zase odvedla domů. V prostorách klubovny jsme se učili téměř rok, až do ukončení výzkumu.

Předpokládala jsem, že se spolupráce s dětmilepší díky získání zázemí a díky dalším možnostem, které klubovna nabízela (v průběhu roku bylo možné využívat i internetové připojení).

U Gejzy a Daniela jsem zaznamenala posun k lepšímu. Činnosti zařazené do výuky se realizovaly mnohdy lépe v klubovně než v parku. Chlapci rádi psali na tabuli, hráli běhací diktát (kdy jeden běhal po třídě s cílem najít správně očíslovanou větu, kterou posléze nadiktoval druhému). Často jsme hráli hru Kufr, abychom si rozšířili slovní zásobu. Gejza s Danielem na doučování často vodili i svého mladšího bratra Denise, který navštěvoval přípravnou třídu. Někdy jsem do doučování zapojila i jeho, při složitějších činnostech jsem připravovala aktivity pro Denise zvlášť. V případě Gejzy a Daniela mohu

řící, že uměle vytvořené prostředí připomínající školní třídu hrálo významnou úlohu při efektivitě doučování.

Jinak tomu bylo u Sandry a Radka. Zajímavé bylo, že Sandra a Radek začali vnímat naše doučování spíše jako zájmový kroužek. Možná to bylo způsobeno tím, že do stejné klubovny chodí na volnočasové aktivity pořádané organizací Blízký souseď, z.s.. Atmosféra během doučování se tak podstatně změnila v porovnání s doučováním v domácím prostředí. Navíc zde nepůsobil tak velký strach z otce. Nabyla jsem pocitu, že mě děti méně „poslouchají“ a nejsou tolik důslední při dodržování pravidel. Sandra byla neustále rozrušována prostředím (z obrázkových maleb na zdech, z velkých oken, ...) a často nevěnovala svou pozornost tomu, co bylo žádoucí. Jeden z mála pozitivních přínosů klubovny bylo v případě Sandry počítání na tabuli, u kterého pracovala s větším zaujetím a snahou než při počítání v pracovním sešitě. V případě Radka bylo možné zprvu pozorovat podobné reakce na nové prostředí, jako tomu bylo u Sandry. Radek si však během prvních pár týdnů na prostředí zvykl.

Žádný výrazný rozdíl ve srovnání doučování v přirozeném prostředí a v uměle vytvořeném jsem nezaznamenala během doučování u Martina. Důvodem může být fakt, že Martin za doučováním dříve docházel do rodiny Sandry a Radka, tudíž ani toto prostředí mu nebylo zcela blízké. Martin měl školu rád. Rád dostával kladné známky a toužil po pochvalách. Neustále je vyžadoval a kontroloval si, jak se chová a kolik bodů dostane. Když vyprávěl o svém třídním učiteli, bylo znát, že k němu cítí úctu. Martin nevynechal jediné doučování a vyžadoval ho i v době jarních prázdnin. Práce s ním byla balzámem na duši. Vzhledem k jeho pílí a silně motivovanému přístupu si trůfám říci, že by mohl dosáhnout svého cíle – mít na vysvědčení samé jedničky a po základní škole studovat školu střední.

Od začátku roku 2015 začal v prostorách školy fungovat výtvarný kroužek, který trval 2 hodiny a byl provozován souběžně s mým doučováním. Vedoucí kroužku nám umožnila, aby na kroužek mohly chodit i děti z mého doučování. Žáci se tak začali zlepšovat i v oblasti výtvarné a pracovní výchovy. Jako další pozitivum můžeme označit i skutečnost, že kroužek začal působit jako další motivační prvek.

9.2.5 UŽÍVANÉ METODY VYUČOVÁNÍ V RÁMCI EXPERIMENTU

Protože efektivita vyučovacího procesu úzce souvisí (mimo jiné) i s vhodně zvolenou metodou, aktivně jsem hledala ty nejuvhodnější. Během několika měsíců jsem měla příležitost vyzkoušet následující metody vyučování. Z didaktického aspektu se jednalo o **metody slovní** - monologické (vyprávění, instruktáž, výklad), dialogické (rozhovor, diskuse). Na tyto metody děti reagovaly adekvátně. Hůře reagovala Sandra a Radek na metody práce s učebnicí, textem, knihou. Vinu přisuzuji neschopností číst a nechuti ke čtení. Výše zmíněné metody jsem prolínala pochopitelně každou lekcí doučování.

Výraznější přínos zaznamenalo použití **metod názorně-demonstračních**, kdy jsme v rámci přírodovědy pozorovali různé jevy v přírodě a realizovali jednoduché pokusy. Děti lekce bavila a byly aktivní. Znalosti osvojené pomocí těchto metod si pamatovaly ještě další lekce a mohla jsem se o ně opírat.

Stejně tomu bylo i u **metod praktických**, v rámci kterých žáci společně vyráběli metodické pomůcky (například jednoduché počítadlo z kolíčků na prádlo, didaktické plakáty ze starého nástěnného kalendáře, ...).

Snažila jsem se pracovat i s metodami založenými na podstatě myšlenkových operací – zejména metody analytické a syntetické. Vzhledem k aspektu procesuálnímu byl samotný průběh doučování stavěn (pokud to bylo možné) na základě tradičního schématu užívaných metod: metody motivační, expoziční (výklad nového učiva), metody fixační, metody diagnostické a metody aplikační.

9.2.6 ZHODNOCENÍ A VÝSLEDKY EXPERIMENTU S DOUČOVÁNÍM

V původním plánu výzkumu bylo předpokládáno, že děti budou doučovány po dobu 1 školního roku. Během této doby jsem vystřídala stavy, kdy jsem byla úplně zoufalá, protože nic nevedlo k očekávaným výsledkům a stavy, kdy jsem byla nadšená z toho, že jsme konečně našli správnou cestu. Nyní bych každému žákovi z výzkumu věnovala jednu podkapitolu, ve které bych zhodnotila výsledky doučování.

9.2.6.1 RADEK

Radek, žák 2. třídy ZŠ, se v rámci doučování snažil být aktivní. Bylo vidět, že je rád, když se s ním někdo učí. Vyžadoval pozornost a disciplínu. Mnohdy usměrňoval i svou

mladší sestru. Výrazných pokroků dosahoval v matematice, kde zprvu postupoval velmi rychle a nebylo problém brzy dohnat učivo odpovídající jeho ročníku. Když jsme se naučili něčemu novému, při procvičování postupoval převážně bez chyb. Při počítání používal tabulky, které využíval i ve škole. Pamětné počítání mu dělalo obrovské problémy i přesto, že jsme na tom neustále pracovali. Ve chvíli, kdy přestali tabulky ve škole používat, Radek odmítal počítat a jeho matematický vývoj stagnoval. V průběhu našich doučování si Radek v matematice osvojil pevně základy, nicméně se nám nepodařilo plně vytrénovat odečítání v oboru do 100 s přechodem přes desítku.

V českém jazyce byly problémy výraznější. Rychle se učil novým písmenkům, ale problém mu dělalo čtení. Zprvu jsem zkoušela osvojení čtení pomocí analyticko-syntetické metody. Slabikování se pro Radka ale nejevilo jako vhodná metoda a tak jsem později přešla ke genetické metodě, která se na první pohled zdála efektivnější. Příklad ukazuje, jaké problémy Radek při čtení měl:

Slovo: MEDVÍDEK - Radek pomocí genetické metody přečetl každé písmenko zvlášť: M-E-D-V-Í-D-E-K. Nedokázal už ale říci, co přečetl dohromady. Znovu jsme tedy zkoušeli číst jednotlivá písmenka a spojit je. Nicméně ani na druhý pokus se nám nepodařilo přečíst slovo správně. Stejný problém se projevoval i u kratších slov. Po konzultaci s odborníky z Pedagogické fakulty ZČU v Plzni jsem tedy začala pracovat na posilování krátkodobé paměti pomocí různých her a při čtení začala využívat techniku nácvičku čtení sfumato. Pomocí sfumata (splývavé čtení) se jeho čtecí schopnosti mírně zlepšily. Radek se postupem času naučil číst, pomalu, občas s chybami. Důležitý pokrok ale vnímám ve vztahu ke čtení.

Když jsme si povídali o různých tématech z prvouky, měl své vlastní názory. Zajímal se o přírodu, přestože s rodiči do přírody nechodil. Tak jako u ostatních dětí, Radkova věku, se i u Radka projevovala velká míra soutěživosti. Rád soutěžil se svou sestrou v matematické hře „Král počtářů“, kdy jsem říkala různé příklady a děti za správný výsledek získávaly body (hra zaměřená na pamětné počítání). Kdo nasbíral více bodů, stal se králem počtářů. Neustále se vyptával na výsledky ostatních dětí z doučování a měl tendence se s nimi porovnávat. Velkou motivací pro Radka byla práce s počítačem, kdy za odměnu mohl hrát didaktické hry a samozřejmě sběr bodů. Rád chodil plavat, a proto si za nasbírané body vždy vybral návštěvu bazénu.

Radek se málokdy setkal s pozitivní motivací ke vzdělání ve své rodině. Někdy měl radost, že přinesl jedničku z písemky, ale rodiče o jeho výsledky nejevili zájem.

S Radkem jsem bohužel skončila doučování o půl roku dříve, než tomu bylo u ostatních dětí. Rodiče Radka (i přes jeho velké zlepšení) přeřadili do základní školy praktické a jeho školní rozvrh hodin nám už neumožnil setkávání. Jeho přeřazení se mnou konzultoval Radkův otec už koncem školního roku 2013/2014, kdy jsem s Radkem pracovala pouze necelých 5 měsíců. Tenkrát jsem byla silně proti tomu, protože Radek měl chuť se učit a postupně doháněl své spolužáky. U druhého pokusu přeřadit Radka z běžné základní školy už se mě rodiče na názor neptali.

Když jsme si povídali o povolání, svěřil mi, že v budoucnu touží pracovat u policie.

9.2.6.2 SANDRA

Jak už víme z předchozích kapitol, Sandra na začátku výzkumu navštěvovala 1. třídu ZŠ. Její zákovská knížka tehdy obsahovala velké množství poznámek a upomínek. V únoru 2014 nedokázala vyjmenovat číselnou řadu od 1 do 10. Dělal jí problém spojit grafickou podobu číslic s daným číslem. Přestože jsme neustále číslice psali, často se ptala, jak daná čísla vypadají. Při řešení domácích úkolů z matematiky se často špatně soustředila a dělalo nám problém vypočítat byť jen 5 jednoduchých příkladů.

Sandra si stejně špatně jako tvary čísel osvojovala i tvary písmen. Často je psala zrcadlově převrácené (zejména S, N, d, b, ...). Při zavádění i procvičování nových písmenek ji nejvíce bavilo modelování jejich tvarů z modelíny. Ráda také písmena vybarvovala.

Protože si se zaujetím prohlížela obrázky, snažila jsem se čtení namotivovat knihou, ve které některá slova v textu byla zastoupena obrázkem. Bohužel se tento pokus stal neefektivním. Co se týče nácviku čtení, analyticko-syntetická metoda selhávala stejně jako u Radka. I u Sandry se mi více osvědčilo používat tedy genetickou metodu čtení. Přestože si postupně osvojila všechna písmenka abecedy, četla velice pomalu, s chybami a s velkou nechutí. Po pár slovech zalézala pod stůl a hrála si, že už ve třídě není. Snažila jsem se k jejímu doučování přistupovat nenásilnou formou a budovat tak partnerský přístup, proto všechny její pokusy o „zmizení“ jsem uzavřela slovy, že vidím, že je dnes už unavená, a proto s výukou daný den skončíme. Její reakce byly následující – vylezla a prosila mě, ať zůstanu, že se bojí táty a že už bude hodná.

U Sandry se mi stávalo, že si dlouhou dobu nepamatovala moje jméno. Ptala se mě na něj i několikrát za hodinu, začala jsem proto nosit na tričku jmenovku.

Doučování této dívky mě dlouhou dobu strašně demotivovalo a často ve mně převládal dojem, že vedu boj s větrnými mlýny. Každé vyučování nám přineslo malé výsledky, za které jsem byla neuvěřitelně ráda. Další týden jsme mohli těchto výsledků dosahovat znovu, protože získané dovednosti během týdne zapoměla.

V případě Sandry rok a půl trvající doučování přineslo nejmenší výsledky. Naučila se sice vyjmenovat číselnou řadu od 1 do 20, po desítkách od 10 do 100, ale příklady se shledávaly se správnými výsledky pouze při použití počítadla či jiných předmětů. Občas se ještě zeptala, jak vypadá dané číslo. Nepodařilo se nám pokročit od prvotního počítání s pomocí názorných pomůcek k pamětnému počítání.

Čtení stále odmítala, a proto jsme nedocílili výrazného pokroku k plynulé četbě. Obávám se, že její nechuť ke čtení způsobí stagnaci rozvoje této dovednosti.

Nejhorších výsledků jsme dosáhli v oblasti psaní. Špatně si vybavuje tvar jednotlivých písmen, což ji činí prakticky neschopnou jakéhokoliv písemného projevu. Bohužel přes veškeré snahy Sandru něčím zaujmout má práce selhala a Sandra stále bojuje se špatnou soustředěností.

V budoucnu by si přála být kosmetičkou.

9.2.6.3 MARTIN

U Martina spočívalo doučování převážně na upevnění a procvičení aktuální probírané látky. Perfektně se naučil násobení 2 a postupně jsme přidávali násobení 3, 4 a 5.

V českém jazyce bylo naším úkolem rozšířit slovní zásobu, zdokonalit čtení a psaní. V žádné oblasti Martin po ukončení doučování neměl problém. S Martinem byla zajímavá práce především z hlediska, že on sám mě chtěl něčím na oplátku obohatit. Začal mě tedy učit romské písničky, tance a několik slovíček z romštiny. Učila jsem se to ráda a Martina bavila role učitele. Doučování se tak vždy neslo v přátelské atmosféře. Myslím, že fakt, že jsem stála o „lekce z romské kultury“ posílil náš vztah. I ostatní děti byly mile překvapeny, když jsem místo běžného pozdravu použila romský a zpívala s nimi romské písně.

Martina hodnotím jako báječného žáka, který rozhodně odporuje tvrzení, která zaujímá většinová společnost, že romské děti jsou nevzdělavatelné.

V budoucnu by si přál stát se učitelem nebo řidičem záchranné služby.

9.2.6.4 DANIEL

Daniel neměl se vstupním testem tak výrazné problémy jako Sandra a Radek. Uměl téměř celou abecedu, uměl počítat, psát, ale problém mu dělalo porozumění slovům a práce s časem. Měl velmi malou slovní zásobu, což činilo většinu jeho chyb v psaném projevu. Jeho vzdělávání bylo zaměřeno hlavně na rozvoj slovní zásoby – hráli jsme společně obrázková pexesa, přiřazovali k obrázkům správné názvy, četli knihy, za odměnu jsme hráli kufr¹⁸ i s jeho bratrem Gejzou. Během krátké doby se Daniel naučil všechna písmena abecedy, četl adekvátně ke svému věku a počítal v oboru do 20. Postupně se zrychloval i v psaní a počítání a nakonec dosáhl přijatelného tempa, které mu umožňovalo psaní a počítání bez chyb.

Během doučování byl pracovitý a precizní. Zajímal se především o sport. Hodně času trávil se svým bratrem Gejzou, který mu také výrazně pomáhal s přípravou do školy.

Motivací u Daniela bylo nemít na vysvědčení žádnou trojku. Tohoto cíle dosáhl, a proto hodnotím naše doučování jako přínosné.

9.2.6.5 GEJZA

Gejza se na doučování řadil k šikovnějším dětem. Zatímco v matematice měl nadprůměrné znalosti, problémy měl v českém jazyce, při psaní diktátů. Gejza disponoval stejně jako jeho bratr Daniel nízkou slovní zásobou. Pomocí her se učil nová slova. Snažila jsem se rozvíjet jeho komunikativní schopnosti. Postupně vypiloval i psaní diktátů, kde ze 4 začal být hodnocen třídním učitelem lépe. Bavila ho hra na „spinkání“, kdy měl hlavu položenou na stole a „spinkal“, zatímco jsem říkala různá slova. Probudit ho mohlo pouze slovíčko začínající/končící/obsahující např. na písmenko S, aj.

Práce s Gejzou mě velmi bavila a naplňovala mě. K učivu přistupoval se zájmem a zodpovědností. Ve škole býval hodnocen obstojně. Choval se vždy slušně a působil

¹⁸ Kufr – hra, při které jeden sedí na židli a za ním stojí druhý, který drží kartičky se slovy. Třetí se snaží jinými slovy popsat slovo na kartičce tak, aby sedící poznal, o jaké slovo se jedná.

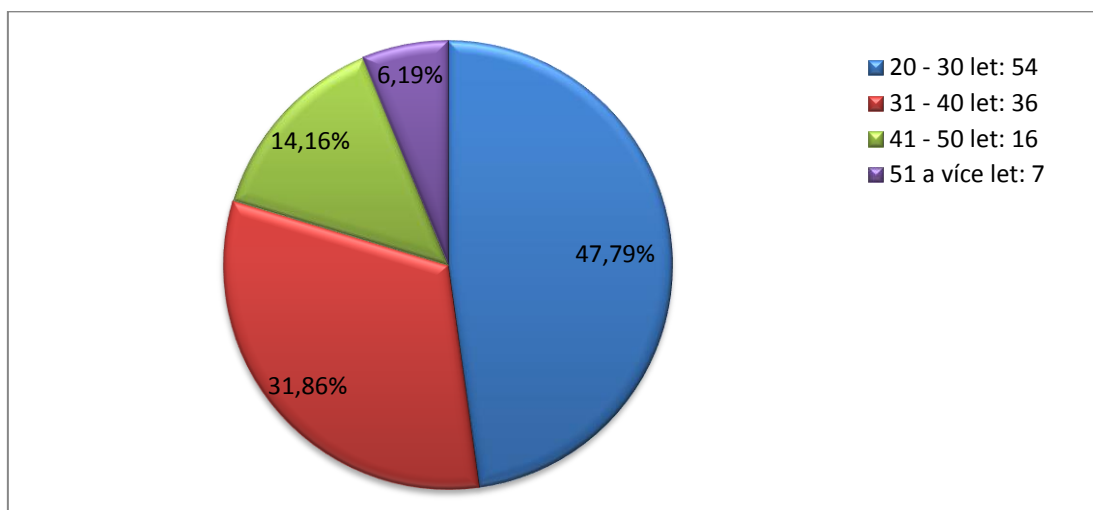
vyrovnaně. Podobně jako u Martina zde neplatí názory většinové společnosti o nevzdělavatelosti Romů. I v tomto případě hodnotím společnou práci jako užitečnou.

9.3 ANALÝZA DOTAZNÍKOVÉHO VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

K vyhodnocení údajů, získaných od 113 respondentů, které v tomto případě tvořili učitelé prvního stupně, v jejichž třídách je větší počet romských žáků, jsem použila univariační analýzu. Tato podkapitola tedy přináší přehled získaných odpovědí. Pro lepší přehlednost jsem využila způsob zadávání do grafů.

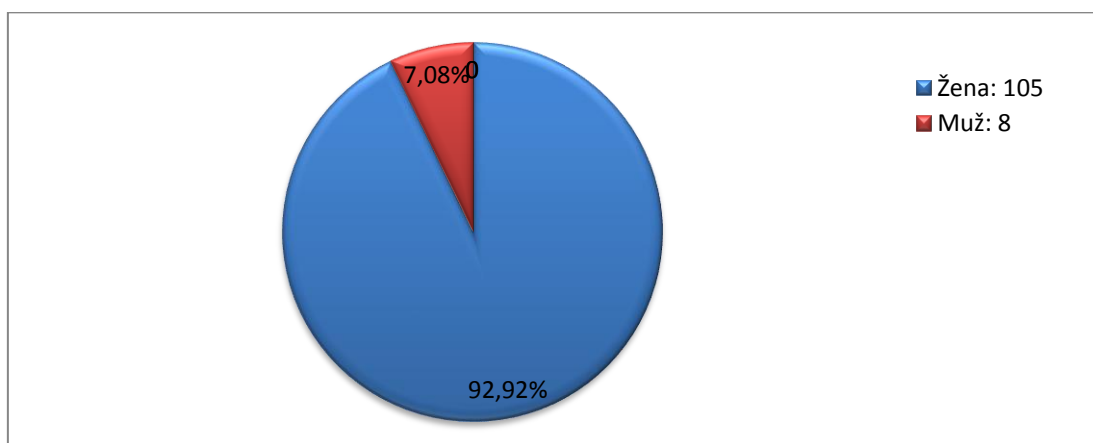
Samotný dotazník pro učitele prvního stupně, v jejichž třídách je větší počet romských žáků, je součástí přílohy.

1) Jaký je Váš věk?



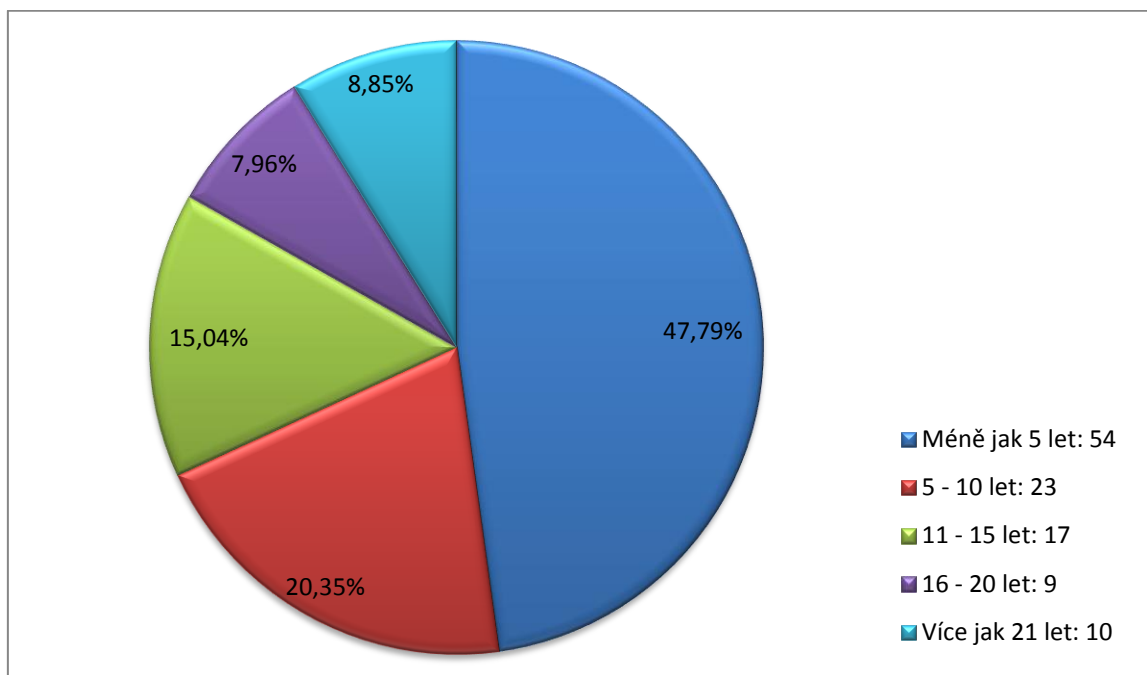
Graf 1 Věk respondentů

2) Jaké je Vaše pohlaví?



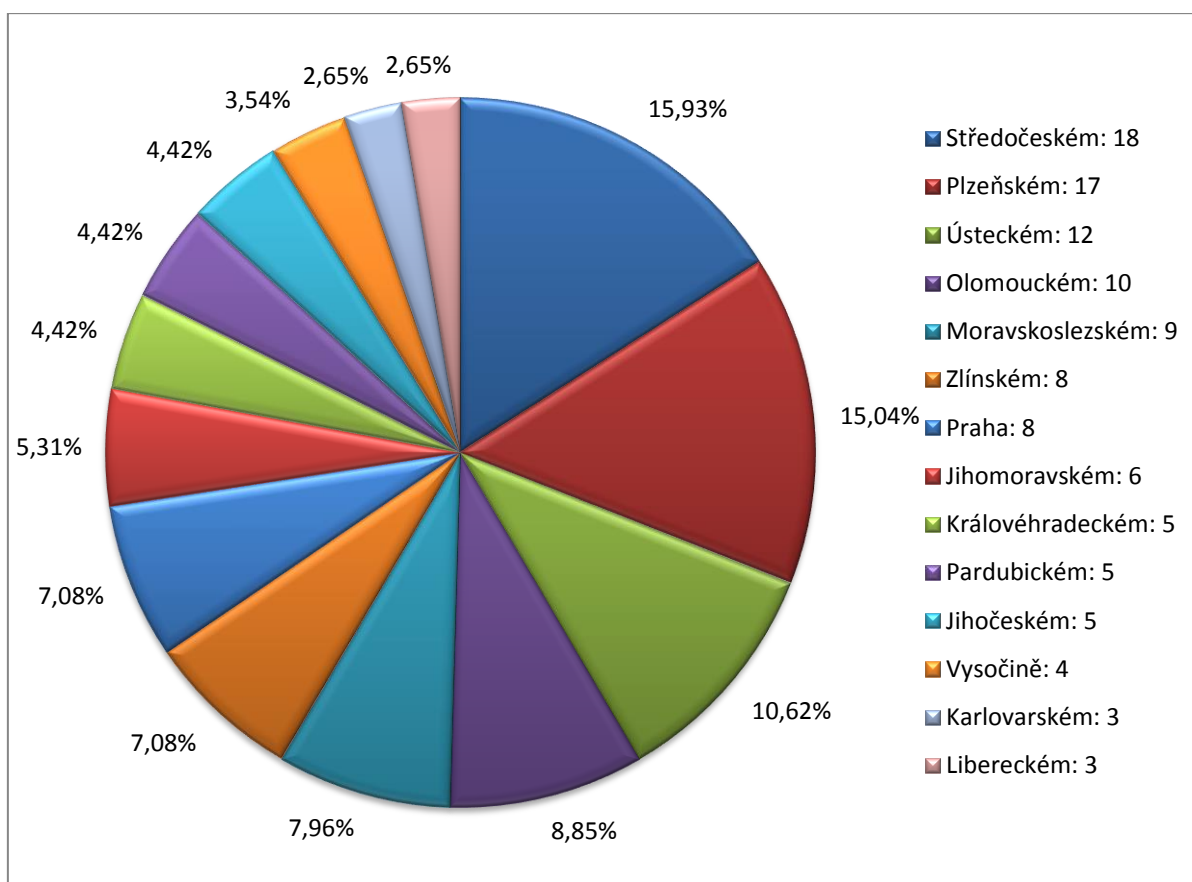
Graf 2 Pohlaví respondentů

3) Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?



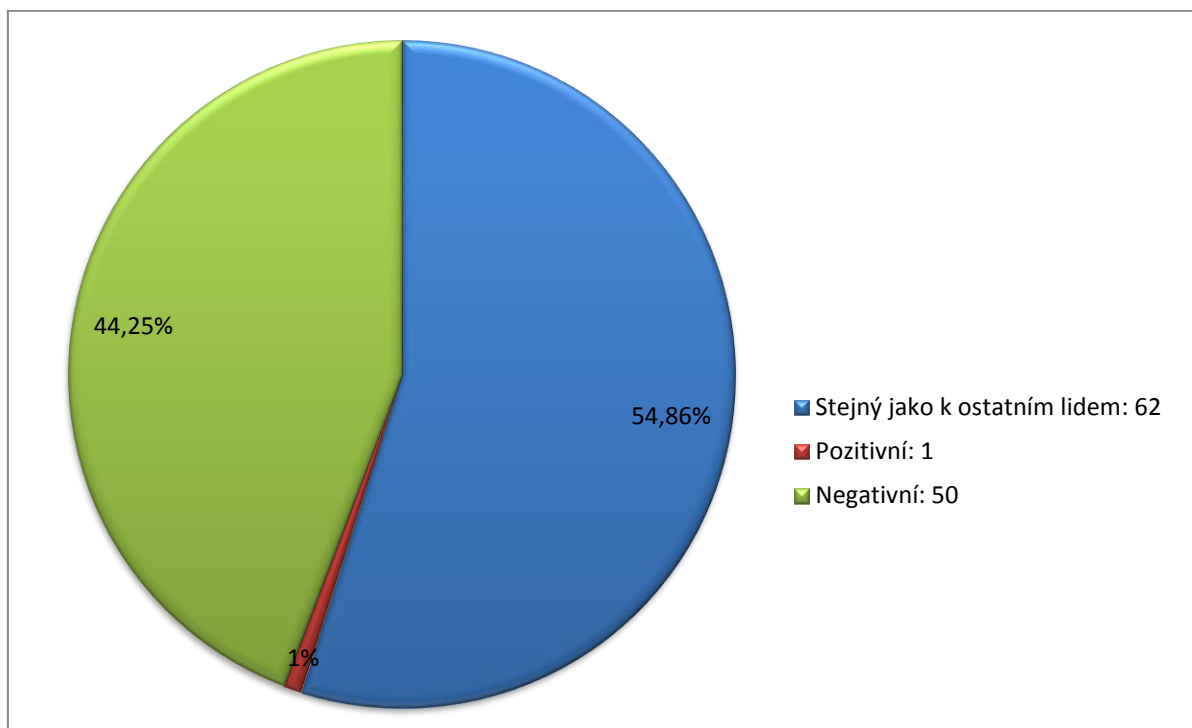
Graf 3 Délka pedagogické praxe respondentů

4) Jste učitelem v kraji:



Graf 4 Přehled respondentů v rámci jednotlivých krajů ČR

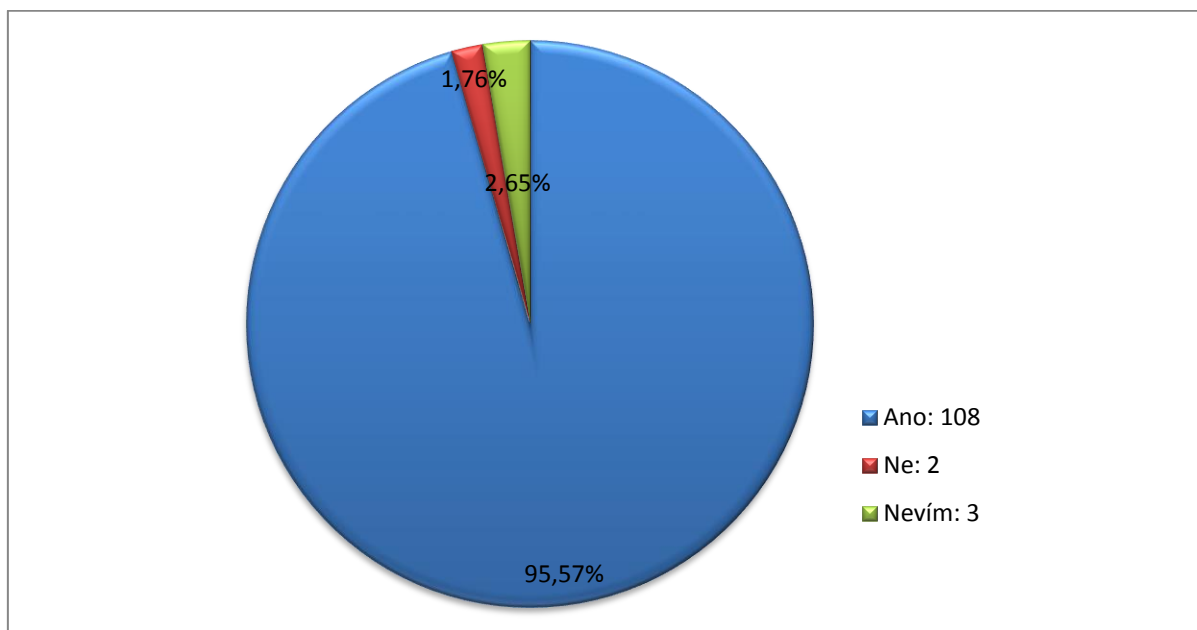
5) Jaký je Váš vztah k romské menšině



Graf 5 Vztah respondentů k romské menšině

Pátá otázka směřovala ke zjištění vztahu respondentů k romské menšině. Učitelé zde měli odpovědět zaškrtnutím jedné ze tří nabízených možností (viz graf), případně svou výpověď doplnit krátkým textem. Z grafu je patrné, že pouhých 55 % dotazovaných přistupuje k Romům stejně, jako k ostatním lidem. Možnosti vepsat krátký text využili zejména ti učitelé, kteří zaškrtili zápornou odpověď. Psali např., že se snaží přistupovat k Romům bez předsudků, ale jsou při kontaktu s nimi obezřetnější. Další respondent hovořil o snaze nahlížet na romskou komunitu stejně, přestože se občas přistihne při negativních myšlenkách. Reakce respondentů upozorňují na vnímání Romů na základě předsudků – učitelé mnohdy píšou o své ostražitosti při prvním setkání s Romy a o tom, že žáky přijímají až na základě projevů žádoucího chování. Zároveň jeden z kantorů poukázal na české zákony, které dle něj podporují xenofobii. Tato získaná fakta jsou velice znepokojující. Přestože učitelé s předsudky mnohdy bojují, stále se v jejich očekávání od žáků projevuje vliv těchto předsudků.

6) Mají Romové z Vašeho pohledu dostatečnou možnost studovat?



Graf 6 Přehled názorů na možnosti ke vzdělání romského etnika

Odpovědi učitelů na šestou otázku, která zjišťuje, zda mají Romové dostatečnou možnost studovat, jsou téměř shodné. Dostatečnou možnost studovat můžeme chápat ze dvou hledisek- snahy státu k vytvoření dostatečných podmínek pro studium a snahy rodiny k vytvoření stejných podmínek. Graf odhaluje, že právě rodině je přisuzován negativní vliv na vzdělání Romů. Na základě zkušeností s romskými dětmi si trůfám říci, že výsledky grafu se ve většině případů v praxi potvrdily. Pouze v 1 rodině (u chlapců - Gejzy, Daniela a Denise) měla rodině priority ve vzdělání svých dětí. V ostatních rodinách jsem nezaznamenala podporu ve vzdělávání, ba naopak. V případě Radka a Sandry děti mnohdy nenavštěvovaly školu z důvodů, že nemají svačiny a podobně.

7) Jaké metody doporučujete při vzdělávání romských žáků?

U této otázky museli respondenti napsat svou vlastní odpověď. V pedagogické literatuře se můžeme setkat s různými kritérii klasifikace vyučovacích metod. Vyučovací proces je velice mnohotvárný, což způsobuje, že v současné didaktice neexistuje jednotná a obecně platná klasifikace. Z tohoto důvodu jsem k otázce nepřihradila možnost výběru z nabízených odpovědí. Ve většině případů učitelé odpověděli, že doporučují individuální přístup, praktické metody, názornost. Odpovědi mi však potvrdily, že mnoho učitelů si plete vyučovací metody s organizačními formami. V přehledu nalezneme citace některých

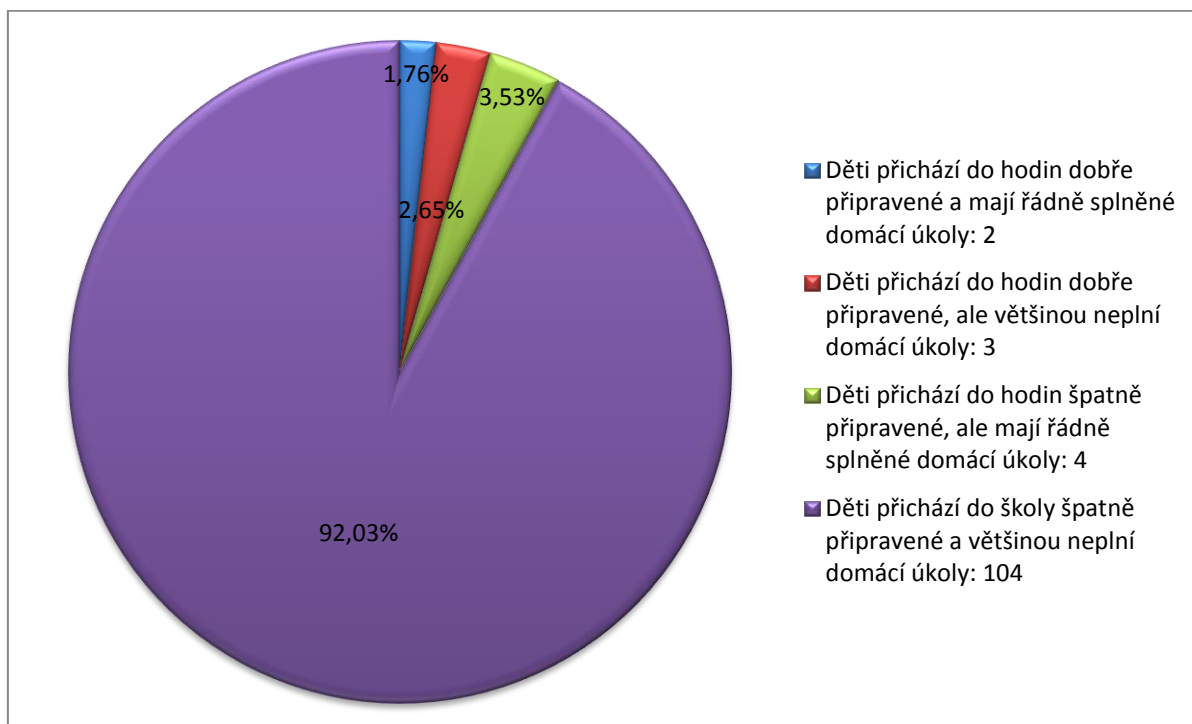
odpovědí, ze kterých je patrné, že učitelé spíše používají metody praktické, metody názorně-demonstrační, individuální výuku a další.

Některé z uvedených odpovědí:
<i>„Aktivizující alternativy monologických metod – metody vyprávění, diskuze, ...“</i>
<i>„Během výuky stejné metody jako s ostatními žáky, v odpoledních hodinách možnost pracovat na úkolech ve škole (většina žáků nemá doma vhodné podmínky, ani podporu rodičů). Dále bych žákům nabídla možnost docházet na mimoškolní aktivity typu – výtvarný kroužek, tanec, PC atd. Podmínkou by byla pravidelná docházka.“</i>
<i>„Diskuze a dialogy, zapojení kreativních činností (kresba, malba, tanec, hudba apod.)“</i>
<i>„Dle možností dítěte, úzká spolupráce s rodinou.“</i>
<i>„Důležitá je motivace, metody názorně demonstrační, práce s textem, didaktické hry“</i>
<i>„Individuální přístup, častější procvičování, názornost, skupinové vyučování (v ideálním případě kooperace), hodně pomůcek.“</i>
<i>„Klasické výukové metody, individuální výuka, přihlížet na specifika romské kultury“</i>
<i>„Metody kladoucí důraz na praktické uplatnění znalostí a dovedností, multisenzoriální přístup, názornost“</i>
<i>„Kromě běžných metod, kterými jsou např. monologické metody, dialogické a podobně, doporučuji hodně metody pozorování předmětů a jevů, předvádění, metody pokusů, metody badatelské, ve kterých mají romské děti pocitu úspěchu.“</i>
<i>„Kritické vyučování, praktické vyučování, skupinová práce, pozitivní vzor, romské asistenty“</i>
<i>„Možností je spousta, hlavně učit vše po co nejmenších krůčcích, v co nejkratších časových úsecích, s dostatkem prostoru pro výchovy“</i>
<i>„Nesegregovat je a vzdělávat je stejně jako ostatní. Přístupovat ke každému individuálně a zajímat se o ně.“</i>
<i>„Používání více zdrojů informací, techniky, zábavy, ne klasické vyučování, kdy učitel stojí u tabule, zapojovat žáky, využívat systémy odměn a trestů.“</i>

„Stejně jako u všech ostatních dětí, jen je třeba přihlídnout k tomu, že nemají doma podporu - v tom jim mohu pomoci, případně osobní asistence (především z důvodu nezralosti sociální)“

Tabulka 1 Doporučené metody při vzdělávání romských žáků

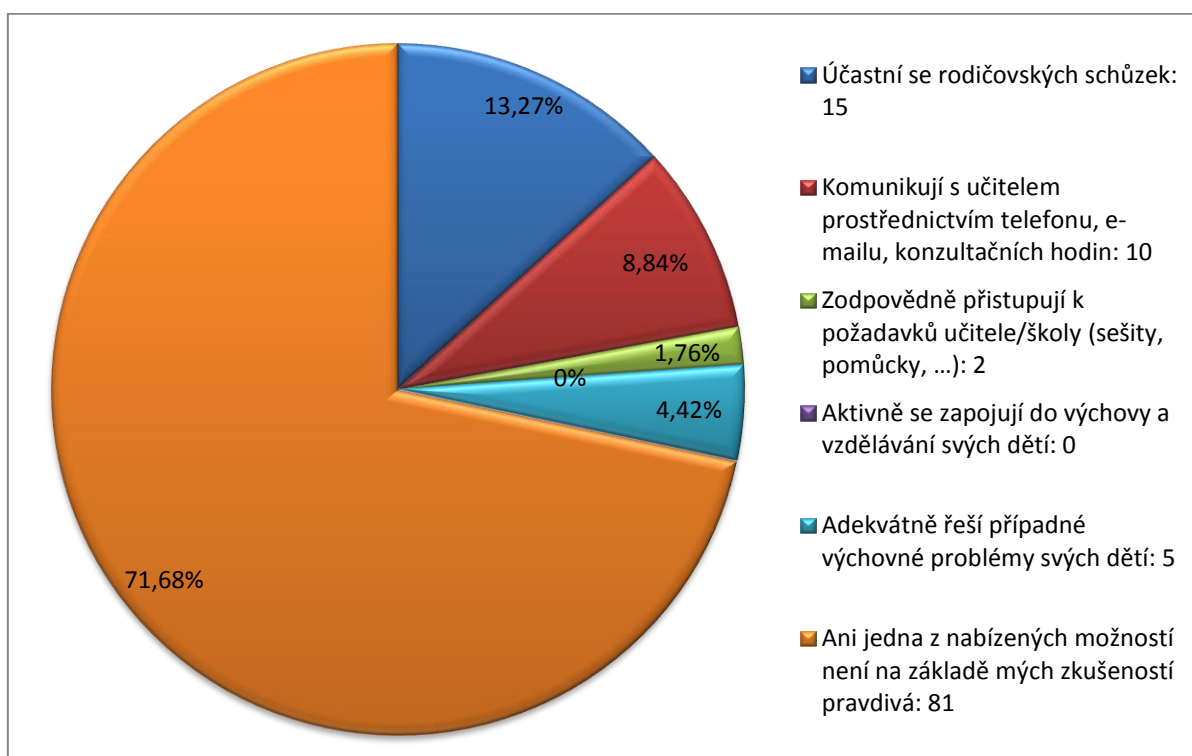
8) Ohodnoťte domácí přípravu romských žáků:



Graf 7 Zhodnocení domácí přípravy romských žáků

Osmá otázka se snažila získat zhodnocení domácí přípravy romských žáků. Graf nás informuje, že 92% učitelů má zkušenosti s tím, že romští žáci chodí do školy špatně připravení a většinou neplní domácí úkoly. Opět se dostáváme k problému s (ne)podnětným prostředím. Pro dítě je velmi těžké plnit domácí úkoly a připravovat se nějakým způsobem na vyučování, pokud nemá doma optimální prostředí pro učení. Během experimentu s doučováním jsem zjistila, že některé děti nemají ani svůj vlastní psací stůl. V předchozí otázce jedna paní učitelka doporučuje nabídnout dětem možnost pro plnění domácích úkolů v odpoledních hodinách v prostorách školy. Dle mého názoru by tato možnost mohla značně přispět k vyřešení problematiky neplnění domácích úkolů a nepřipravenosti do dalšího vyučování.

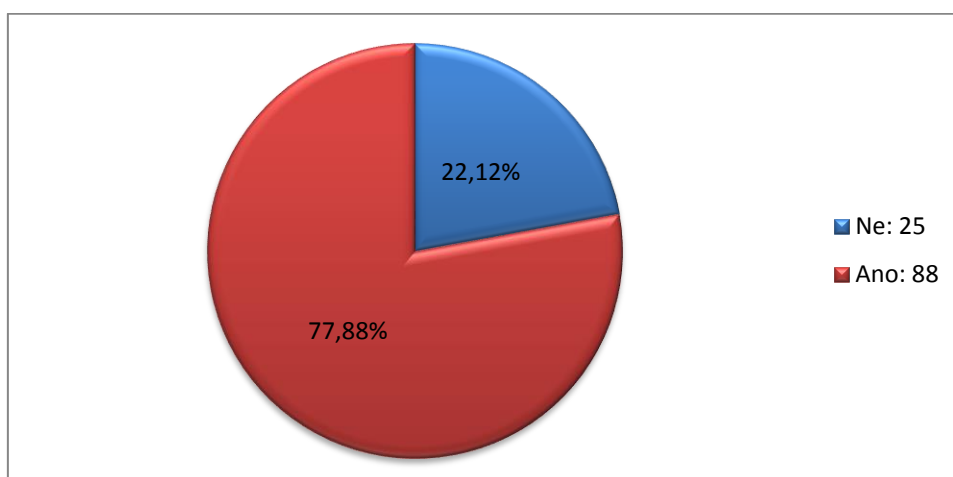
9) Ohodnoťte spolupráci s rodiči romských žáků:



Graf 8 Zhodnocení spolupráce s rodiči romských žáků

Devátá otázka nám přináší odpovědi na otázku zjišťující spolupráci školy s rodiči romských žáků. Pouhých 15 % kantorů uvádí, že se romští rodiče účastní třídních schůzek. S necelými 9% učitelů komunikují rodiče prostřednictvím telefonu, e-mailu či v rámci konzultačních hodin. Ze 113 respondentů potvrdili zodpovědný přístup k požadavkům učitele/školy (např. nákup sešitů, nošení pomůcek aj.) pouze 2 kantoři. Tato situace je alarmující! Pro správné fungování edukačního procesu je žádoucí, aby byla zajištěna spolupráce školy a rodiny. Najít řešení pro tento problém je však velice obtížné. Blíže se touto problematikou diplomová práce zabývá v kapitole 4.6 Spolupráce s rodiči romských žáků.

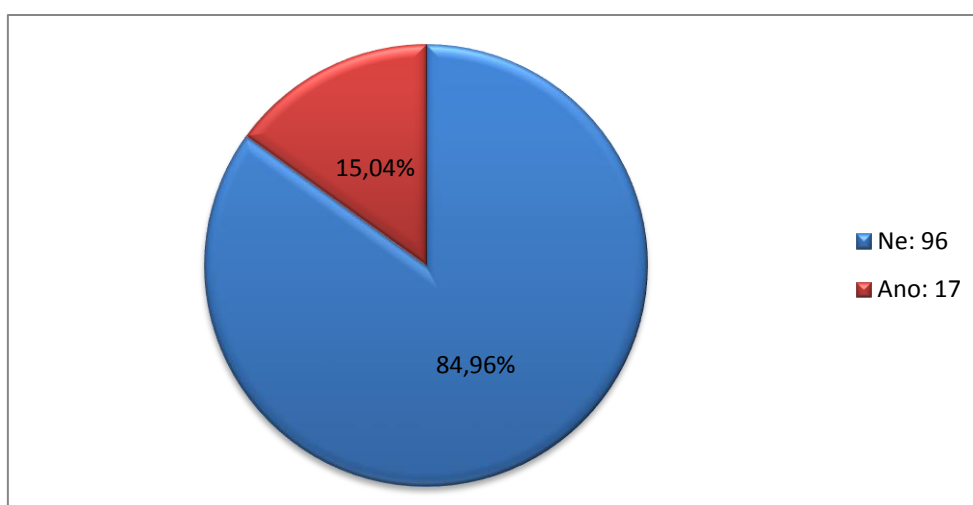
10) Mají romské děti ve Vaší třídě výchovné problémy?



Graf 9 Výchovné problémy u romských žáků

Desátá otázka zabývající se výchovnými problémy romských žáků zjistila, že téměř 78% učitelů bojuje ve svých třídách se zvládnutím nevhodného chování. Těchto 78% učitelů bylo nabádáno k tomu, aby zmínilo, o jaké nevhodné chování se jedná. Mezi nejčastějšími odpověďmi stála vysoká absence, záškoláctví, agresivní chování, absence pomůcek, používání vulgárních výrazů, rasistické poznámky směřované k dětem z majoritní společnosti, ničení majetku školy a majetku ostatních spolužáků, drobné krádeže, kouření.

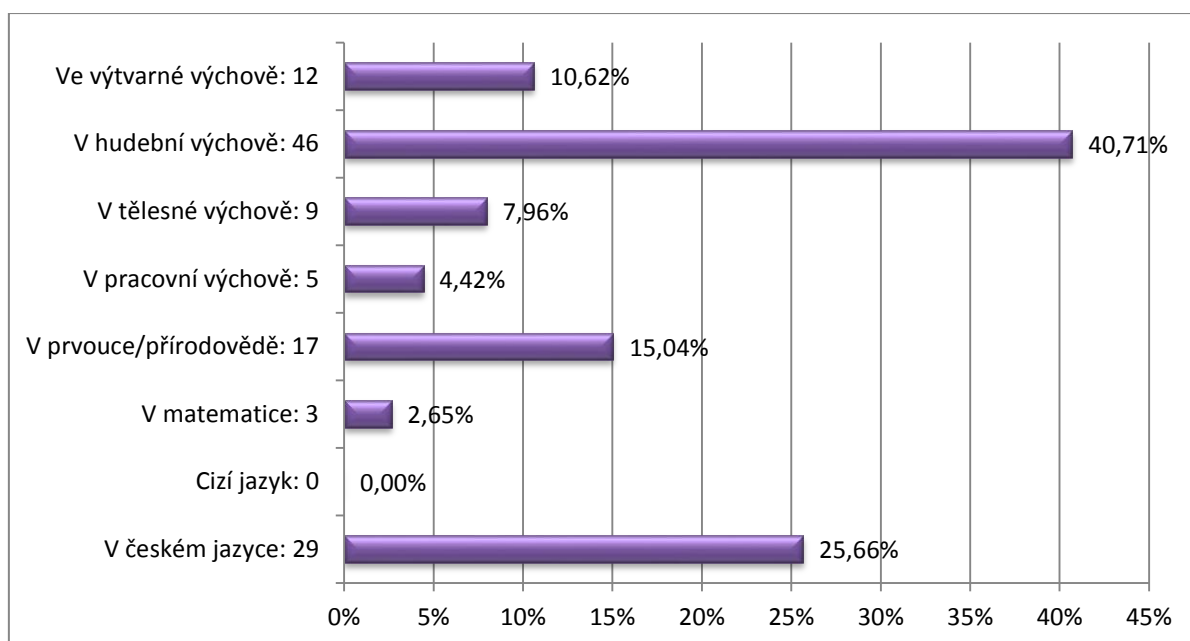
11) Neprobíhá ve Vaší třídě nějaká forma rasové diskriminace vůči romským žákům ze strany ostatních žáků?



Graf 10 Výskyt forem rasové diskriminace ve třídách respondentů

Tato otázka nabízela kromě možnosti zaškrtnutí jedné ze dvou odpovědí i prostor pro vlastní krátký komentář. Velká část respondentů využila této možnosti a jejich odpovědi byly šokující. Učitelé se rozepisovali o tom, že rasová diskriminace probíhá ze strany romských dětí vůči dětem z majoritní společnosti. Dále, že si nepřejí rodiče, aby jejich dítě sedělo v lavici s romským dítětem. Často hovořili i o tom, že třída reaguje na romské žáky podle vzoru zakořeněného v jejich vlastních rodinách.

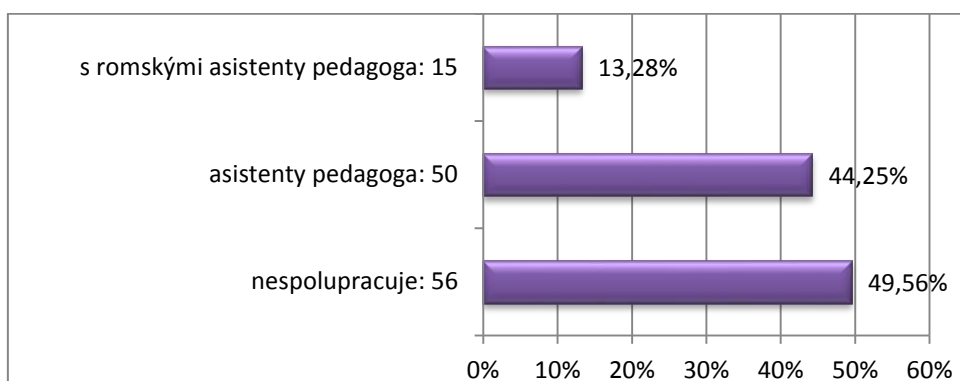
12) Využíváte prvků romské kultury ve vyučování? (např. romské písně, tance, romský jazyk, dějiny Romů, ...)



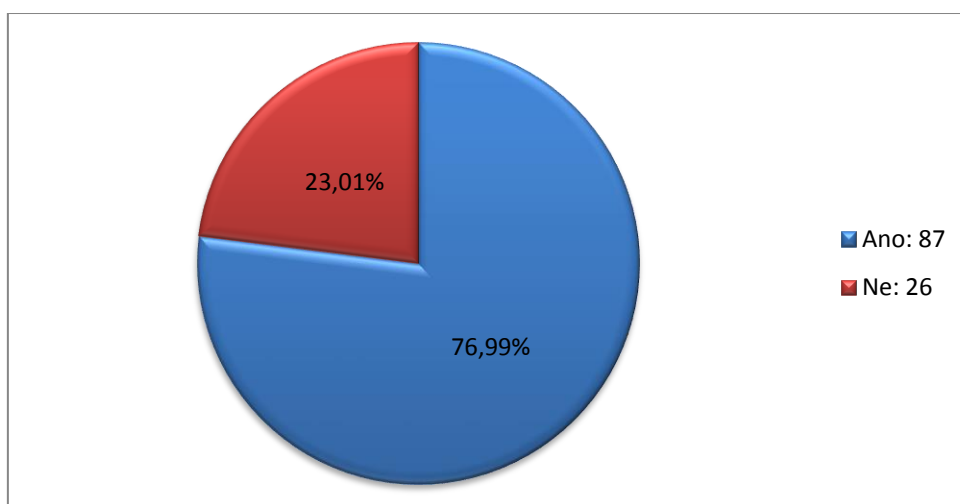
Graf 11 Využívání prvků romské kultury ve vyučování

Využívání prvků romské kultury se nám může zdát jako velice důležité při práci s romskými dětmi. Dvanáctá otázka odhaluje, do jakých předmětů integrují nejčastěji učitelé prvky romské kultury. Graf připisuje největší procento hudební výchově. Zajímavých je i téměř 26 % u českého jazyka.¹⁹ Využití prvků romské kultury je významné i z hlediska národního uvědomění. Je žádoucí, aby Romové znali svou historii, své tradice a kulturu, kterou nás mohou obohacovat.

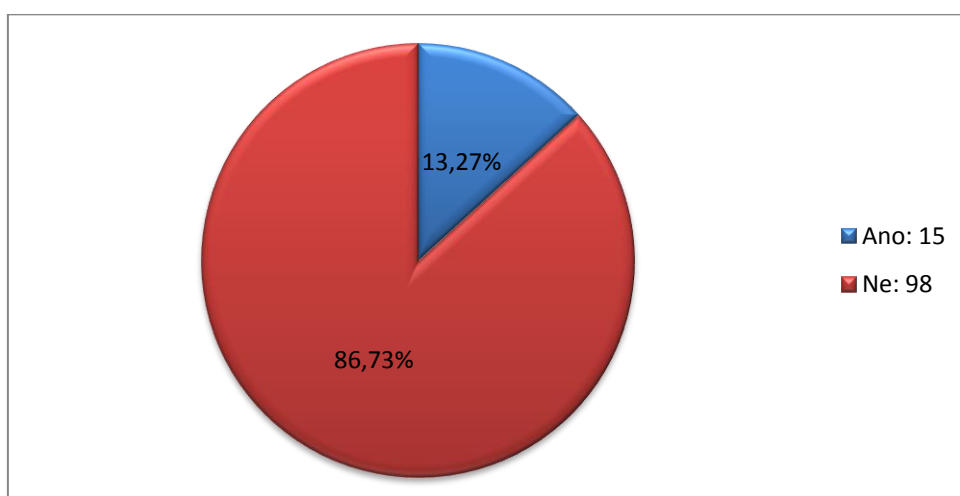
¹⁹Během doučování se mě jeden chlapec, Martin, zeptal, zda mě může také něčemu učit – a to romskému jazyku. Souhlasila jsem, což Martina překvapilo. S velkým nadšením mě učil romská slovíčka a chlubil se dětem, že se jeho doučovatelka učí romsky. Později jsme zpívali romské písničky a učil mě romský tanec. Práce s ním získala zcela jiný rozměr, protože získal pocit, že i on mě může něčemu naučit.

13) Spolupracuje vaše škola v souvislosti s romskými žáky s:

Graf 12 Spolupráce školy s asistenty pedagoga a s romskými asistenty pedagoga

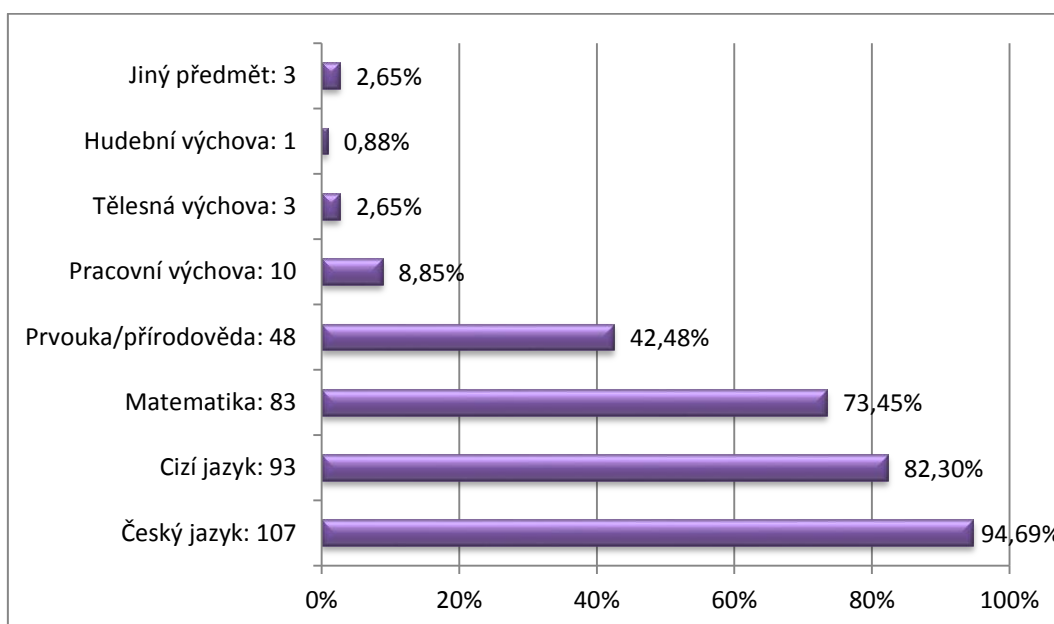
14) Nabízí vaše škola možnost doučování slabším žákům?

Graf 13 Možnost doučování slabších žáků prostřednictvím školy

15) Využívají možnosti doučování romské děti?

Graf 14 Využití možnosti vzdělávání ze strany romských žáků

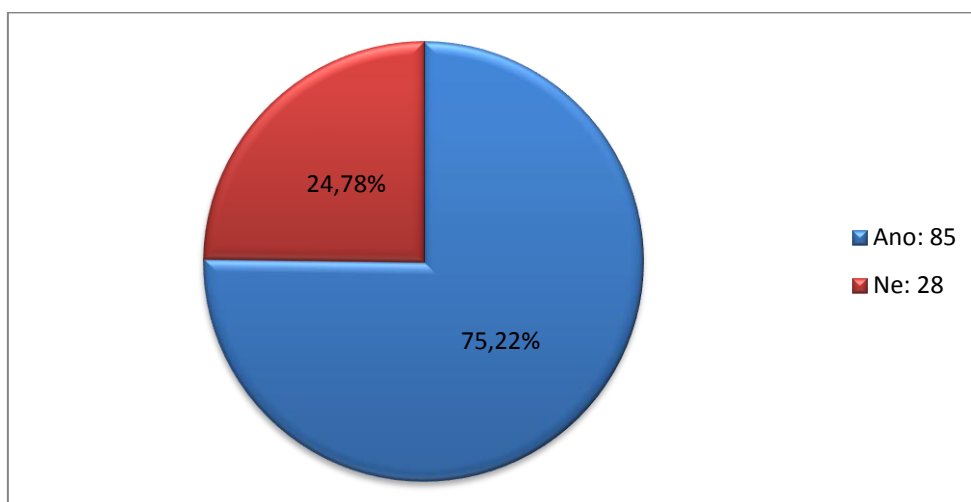
16) Které předměty dělají podle Vás romským dětem největší problémy?



Graf 15 Přehled školních předmětů, které činí romským žákům problémy

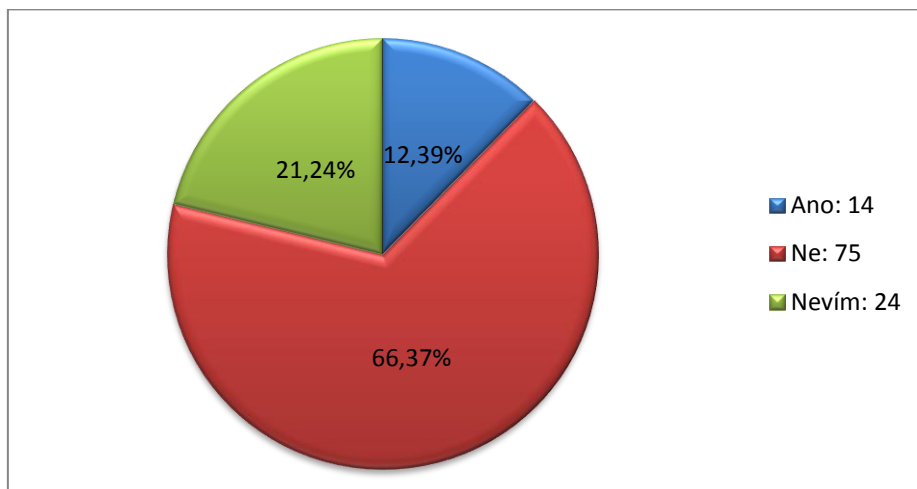
Graf u šestnácté otázky potvrzuje informace získané z kapitoly 4.2.1 teoretické části věnované rozdílům romského jazyka oproti jazyku českému. Nejvíce dělá romským dětem problémy český jazyk, jak uvedlo 95% dotázaných. Problémy v prvouce/přírodovědě, které uvedlo 42% respondentů, mohou být způsobeny malou slovní zásobou a nepochopením významu slov. Existenci problémů v oblasti výchov přisuzují absenci pomůcek.

17) Spolupracujete s pedagogicko psychologickou poradnou v souvislosti vzdělávání romských žáků?



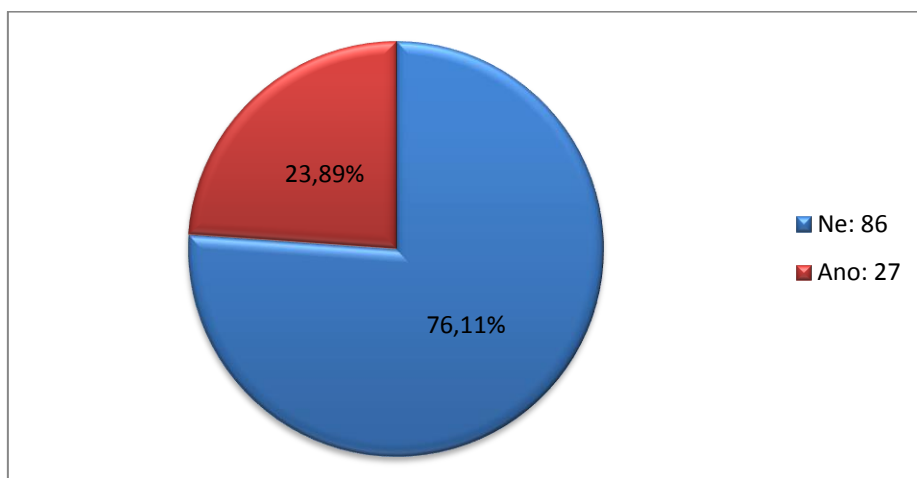
Graf 16 Spolupráce školy s PPP v souvislosti se vzděláváním romských dětí

18) Souhlasíte s tvrzením, že jsou romští žáci nadměrně přeřazováni do ZŠ praktických?



Graf 17 Přehled názorů na tvrzení, že jsou romské děti nadměrně přeřazované do základních škol praktických

19) Některé romské děti mívají své doučovatele z různých organizací. Spolupracujete s těmito doučovatelí?



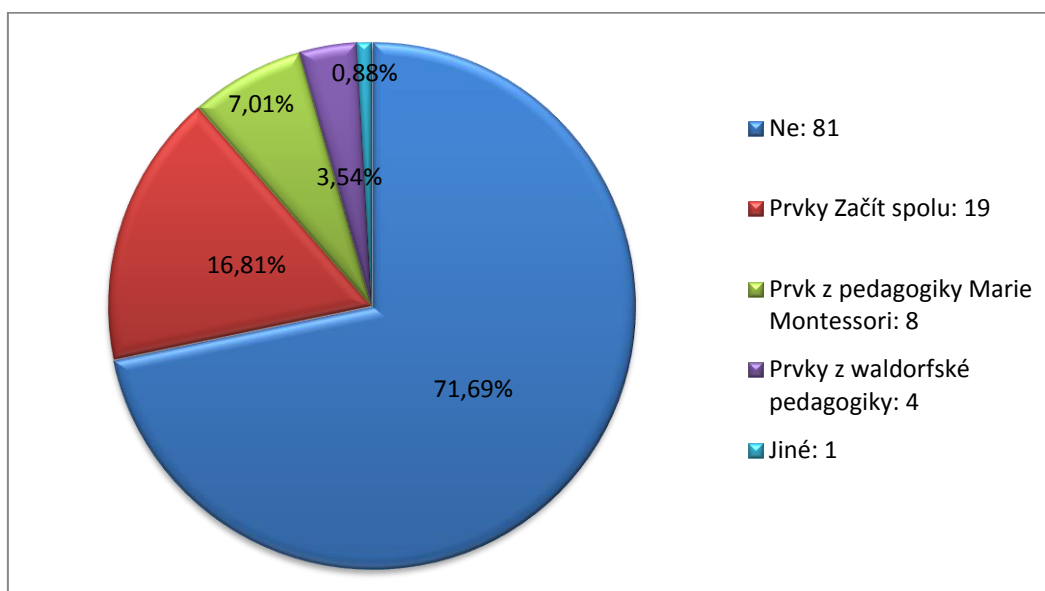
Graf 18 Spolupráce s doučovatelí romských dětí

Učitelé spolupracující s doučovatelí žáků dále vypsali způsoby spolupráce: předání potřebných materiálů (učebnice, pracovní sešity), informace o pokrocích žáka, konzultace o tom, s čím má žák problémy a co je třeba dohnat, konzultace učebního plánu, vzájemná domluva dalšího postupu vzdělávání a výměna pracovních materiálů. Zároveň učitelé podotýkají, že je málo pravděpodobné, že se doučovatel se školou spojí. Často školy spolupracují s organizací Člověk v tísni, která poskytuje i doučování dětem ze sociálně vyloučených lokalit.

20) Jakým způsobem motivujete romské žáky ke vzdělávání?

Otázka nesoucí číslo dvacet se orientovala na motivaci žáků ke vzdělávání. Respondenti zde neměli předem dané možnosti odpovědí, ale prostor pro vepsání vlastního textu. Na základě získaných výpovědí lze říci, že většina učitelů motivuje ke vzdělání všechny děti stejným způsobem. Někteří učitelé motivují romské děti příběhy Romů, kteří něco dokázali. Jiní volí jako motivaci celoroční hru s odměnami, pochvalu za každý dílčí úspěch, výlet, pohádky, práci s interaktivní tabulí a jinou technikou.²⁰

21) Osvědčily se Vám v praxi s romskými dětmi nějaké prvky z alternativní pedagogiky?



Graf 19 Využití prvků alternativních směrů pedagogiky

Protože alternativních směrů v pedagogice je mnoho, nabídla jsem respondentům několik možností, které se mi jeví jako nejběžnější. Pod položkou jiné uvedl jeden respondent pedagogiku dle Daltona.

22) O jaké konkrétní prvky se jedná:

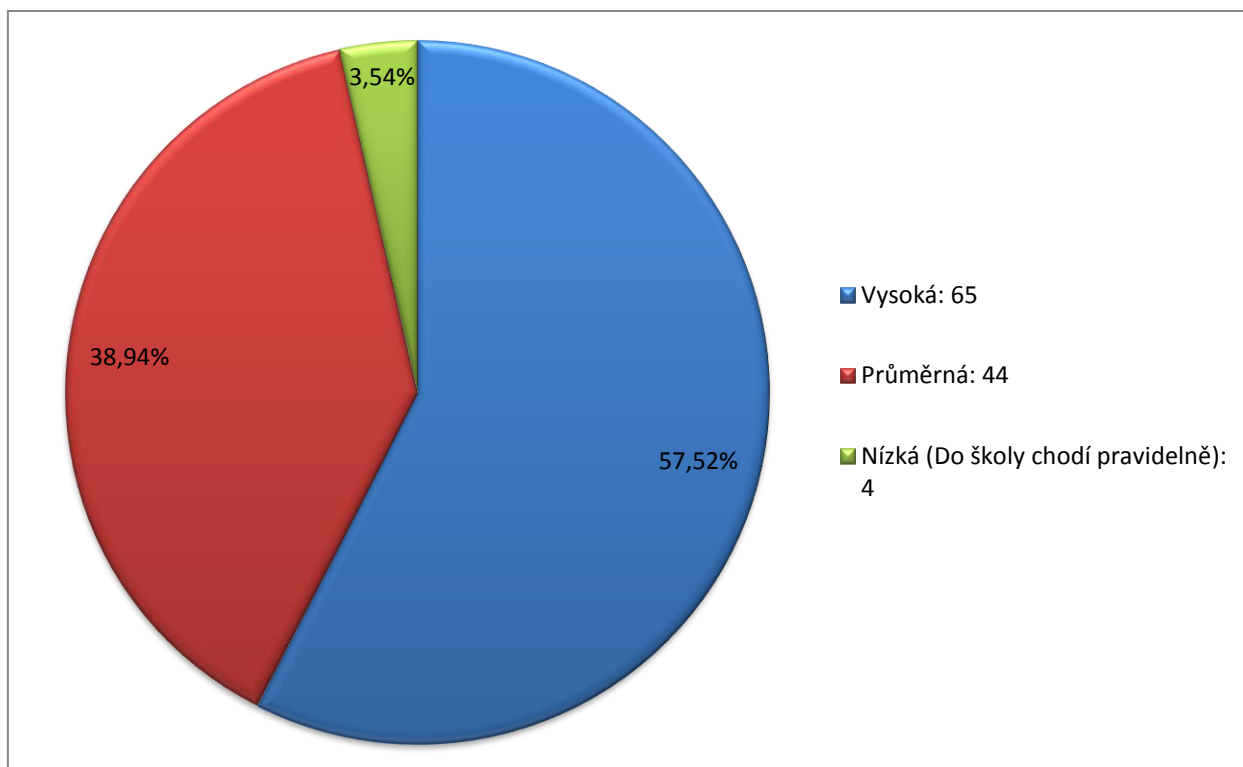
Pokud učitelé využívají prvky alternativní pedagogiky, pak nejvíce komunitní kruh, centra aktivit, skupinové a kooperativní práce, projektové vyučování, sebehodnocení,

²⁰ Experiment s doučováním, který je součástí praktické části této diplomové práce ukázal, že děti rády sbírají různé body, za které si později mohou vybrat vlastní odměnu.

Ráda bych také v budoucnu děti motivovala svým přístupem k jejich osobě. Chtěla bych vybudovat s žáky partnerský model a jednat s nimi v zájmu respektující komunikace – pokud dítě cítí, že s ním někdo jedná jako s partnerem, funguje v třídním kolektivu jinak. Myslím si, že většina učitelů přistupuje ke vzdělání autoritářským stylem, který nemusí romským dětem vyhovovat.

mentoring, smlouva o dílo (Dalton), prvky zážitkové pedagogiky, epochové vyučování, případně využívají didaktický materiál Montessori.

23) Jaká je absence romských žáků ve Vaší třídě?



Graf 20 Absence romských žáků ve vyučování

Poslední povinná otázka se zabývala absencí romských žáků ve třídách. Graf nás seznamuje s informacemi, že v 39 % je absence těchto žáků průměrná. 58 % respondentů hodnotí absenci romských dětí jako vysokou.

24) Máte nějaké další komentáře k tématu?

Poslední otázka nabízela učitelům možnost rozepsat své vlastní zkušenosti, postřehy a vše ostatní, co by k danému tématu chtěli ještě říci. Poslední otázka zároveň byla jedinou otázkou v dotazníku, která byla nepovinná. Neočekávala jsem, že se u této otázky bude mnoho učitelů rozepisovat. Můj předpoklad se však neshledal s realitou. V rámci této otázky mi přišlo téměř 70 reakcí. Dovolte mi prosím, abych zmínila některé.

- „4 roky jsem měla ve třídě Romku, která byla velice chytrá, ale každým rokem méně a méně chodila do školy. Maminka ze začátku nereagovala vůbec, nepsala omluvenky. Po mé návštěvě u nich doma se situace na nějaký čas zlepšila, maminka začala dívku omlouvat, ale absence stále přibývalo, až začala

chodit do školy jen na „návštěvu“ a pro „pobavení“ ostatních dětí, protože vůbec nevěděla, co děláme - učivo nedoplňovala. Veškeré moje snahy a doučování, doplňování učiva byly zbytečné. Bylo mi řečeno, že stejně po ZŠ půjde na podporu, že se pro práci nenarodila. Tak o tom je ta naše snaha :- („

- „Bohužel, dokud se nezmění náš systém, Romové nebudou chtít být vzdělání a z vlastní zkušenosti vím, že jsou rodiny, které romské dítě dají rovnou do ZŠ praktické, je to pro ně "ekonomické" dítě má nálepkou střední mentální retardace, budeme pobírat příspěvek na péči... Bohužel, přitom spousta mých žáků je nadaných muzikálně, pohybově, stačilo by začít rozvíjet je třeba z této stránky“
- „Domnívám se, že většina romských dětí má IQ v hraničním pásmu (ne vrozeně, ale vlivem socio-kulturně nepodnětného prostředí) a nepatří do hlavního proudu vzdělávání. Současně se domnívám, že nepatří ani mezi mentálně postižené děti. Společnosti, ale především jim by prospělo vzdělávání segregované, ach ano, dnes tak nepopulární, ale jsou specifická skupina a to vzdělávání jim jde ušít na míru. V běžné ani zvláštní škole na to ale nikdo nemá čas, protože se musí věnovat spoustě potřebnějších a s Romy se řeší jen neustálé kázeňské problémy...“
- „Držím vám s prací palce, učila jsem třídu s velkým počtem romských žáků na běžné ZŠ a věřím, že jsem se opravdu snažila, ale bylo to velmi psychicky náročné (nepřipravenost, žádné pomůcky, vysoká absence, nevychovanost, žádná komunikace s rodiči,...) a téměř denně jsem chtěla s prací pedagoga skončit. Nyní už učím jiné třídy a máme zase jiné problémy, ale toto byl extrém...“
- „Je velmi složité vzdělávat děti z romských rodin, hlavně z vyloučených lokalit. Na prvním stupni je vidět odhodlaní samotného dítěte a chuť se vzdělávat, s vyšším věkem je vidět větší vliv komunity a její postoj ke školství a vzdělání. Je těžké odtrhnout se od společnosti, ve které vyrůstáte a dát se na cestu osamění, kdy vás vaše komunita odmítá za to, že jste se rozhodli jít jinou cestou a majoritní komunita vás odmítá kvůli vaší příslušnosti k minoritě. Je to začarovaný kruh, který bude mít v budoucnosti stále menší naději na vyřešení.“

Přeji mnoho trpělivosti ve vyhodnocování dotazníku. Velmi se mi líbila formulace otázek.“

- *„Jen málo romských rodičů dbá o vzdělání svých dětí. Dětem chybí motivace, většina si ani nepodá přihlášku do učení, a pokud ano, jen málokdo učiliště dokončí. Jejich argumentace je, že budou na podpoře a že stejně práce není, že půjdou do Anglie apod. Osobně si vážím romských rodin, kteří dbají na pravidelnou školní docházku svých dětí a zajímají se o vzdělání svých dětí.“*
- *„Učím na maloměstě. Ve třídě mám romské děti z dětského domova i z klasických rodin. Nemůžu říct, že by s nimi byly nějaké extrémní problémy, jsou jako ostatní děti, jen se možná častěji uchylují ke lžím, mají problém s autoritami, respektováním pravidel a pracovní morálkou. Hodně často se setkávám s tím, že pokud se jim něco nechce, začnou se ohánět pojmy diskriminace a rasismus, aniž by přesně věděli, co to je. Učila jsem i ve městě na "romské" škole a největší problém bych viděla v samotných rodičích, kteří na hodnotovém žebříčku mají vzdělání hodně nízko a to samozřejmě přenáší i na děti. A dále pak ve společnosti, nastavení systému, kdy jsou na vzdělání romské menšiny dělány granty, projekty, romští asistenti, různé zájmové organizace atd. a je jim neustále "uhýbáno". Nejhezčí zkušenost mám s romským chlapcem, kterého adoptovali čeští rodiče. Rodiče měli zájem o vzdělávání svého syna, chlapec byl pozitivně motivovaný a snaživý, měl cíl a snažil se jít za ním. Takže za mě, nejdříve by se museli změnit rodiče dětí, aby se změnilo smýšlení a chování jejich dětí.“*
- *„Začínala jsem s velice optimistickým přístupem k romské menšině, ale velice záhy mi došlo, že současný systém "inkluzí" Romů do společnosti je navržený naprosto špatně, klasický případ pozitivní diskriminace.“*
- *„Jestli se v tomto státě zcela nezmění systém, máme zaděláno na pořádný průšvih. 1. média by měla začít zobrazovat Romy jako normální lidi, ne jako nepracující individua, 2. změnit systém sociálních dávek, 3. tvrdě bojovat proti názoru, který má většina obyvatel ČR: "nejsem rasista, ale Cikány nemám rád.", 4. zničit ghetta, romské školy, romské třídy, zbourat zdi, přestat separovat, 5. zničit "ghetta v nás".*

9.4 ZÁVĚRY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Výzkumná část této diplomové práce si kladla za cíl získat prostřednictvím zvolených výzkumných metod, tedy experimentu a pozorování, odpověď na předem stanovenou výzkumnou otázku, která byla definována takto: „Jakými metodami lze dosáhnout efektivního vzdělávání romských dětí?“

V souvislosti s výzkumným šetřením bylo nutné nejprve získat odpověď na dílčí cíl, který byl stanoven následovně: „Zjistit, jaká je úroveň znalostí žáků 1. a 2. ročníku ZŠ Resslerova v Plzni před začátkem výzkumného experimentu.“

Pro získání informací o úrovni znalostí romských dětí zapojených do výzkumného šetření byly vyhotoveny vstupní testy, které korespondovaly s probranou látkou daného ročníku. Po vyhodnocení testů byly odhaleny výrazné nedostatky v základních znalostech u některých žáků. Bylo nutné každému romskému dítěti sestavit individuální plán doučování. Po zjištění odpovědi na dílčí cíl jsem se začala zabývat výzkumnou otázkou hledající takové metody výuky, které by zvyšovaly efektivitu vzdělávání.

Během realizace výzkumu byly využívány následující metody. Z didaktického aspektu se jednalo o metody slovní: dialogické (rozhovor, diskuze) a monologické (vyprávění, instruktáž, výklad). Při práci s učebnicí a textem, které také spadají do kategorie slovních metod, jsem zaznamenala negativní ohlasy u dvou romských dětí. Důvodem byl pravděpodobně negativní postoj ke čtení a neschopnost čtení.

Použití metod názorně-demonstračních přineslo výraznější výsledky. V rámci prvouky docházelo k pozorování různých jevů v přírodě a společnosti a k realizaci jednoduchých pokusů. Látka osvojená pomocí těchto metod se pro děti stávala atraktivnější a lépe zapamatovatelná. Obdobných výsledků dosahovala i aplikace metod praktických.

Vzhledem k procesuálnímu aspektu byl průběh jednotlivých doučování realizován na základě tradičního schématu užívaných metod: metody motivační, expoziční, fixační, diagnostické a metody aplikační.

Ve snaze najít co nejúspěšnější metody výuky jsem však opomněla důležitou věc. Každý žák je jiný, má jiné potřeby, preferuje jiný styl učení a podobně. Z tohoto důvodu nelze na výzkumnou otázku najít jednoznačnou odpověď. Zaměříme-li se ale přesto na

komparaci otestovaných metod, můžeme říci, že efektivnějšími se jeví metody názorně-demonstrační a praktické oproti metodám slovním.

V oblasti osvojování si čtecích schopností byla nejprve aplikována metoda analyticko-syntetická, která navazovala na výuku základní školy, kterou děti navštěvovaly. Tato metoda nedosahovala výrazných úspěchů. Návik čtení genetickou metodou se pro žáky jevil přirozenější, protože umožnil návaznost na zkušenosti dětí s některými písmeny. U Radka, který měl problém s vázáním písmen do slov, byla použita technika splývavého čtení, sfumato, která se zasloužila o mírný pokrok v Radkově čtení.

Dalším zájmem výzkumného šetření bylo zmapování aktuálního stavu českého školství v souvislosti se vzděláváním romského etnika. Prostřednictvím dotazníkového šetření byl zjišťován postoj respondentů k romské minoritě, zkušenosti učitelů se vzděláváním romských žáků, doporučované metody vzdělávání, otázky řešící problematiku absence a výchovných problémů, spolupráci s rodiči romských žáků a podobně. Vyhodnocené údaje získané od 113 respondentů, které tvořili učitelé prvního stupně, v jejichž třídách se koncentruje větší počet romských žáků, odhalují, že řada učitelů stále bojuje s předsudky zakořeněných v majoritní společnosti. Většina pedagogů přisuzuje vinu za negativní postoj ke vzdělávání a nízké vzdělání romských žáků jejich rodičům. V otázkách doporučovaných metod potvrzují kantoři i mnou získané zkušenosti, že romským dětem lépe vyhovují metody praktické a názorně-demonstrační. O podrobných výsledcích dotazníkového šetření nás informuje kapitola 9.3 Analýza dotazníkového šetření.

ZÁVĚR

Během několikaměsíčního úsilí, kdy jsem vytvářela tuto práci, jsem prostudovala nepřeberné množství knih zabývajících se problematikou vzdělávání Romů. Poznání, které nám poskytují odborné publikace, jsem se snažila shrnout do několika kapitol. Výsledkem mého snažení je práce, kterou nyní držíte v rukou. Od historie Romů, kterou je potřeba si uvědomit, abychom lépe porozuměli chování příslušníků romského etnika, jsme se dostali až k jádru samotného problému této práce – k otázkám efektivního vzdělávání romských dětí.

Ve společnosti přežívá názor, že se romská minorita staví negativně k institucionálnímu vzdělávání. Otázkou zůstává, zdali se tomu tak děje pouze z důvodu preference jiného žebříčku hodnot, z důvodů sociokulturního charakteru či vlivem nastavení podmínek českého školství. Cílem teoretické části této diplomové práce bylo shrnout možné aspekty ovlivňující vzdělávání romských žáků. Díky tomuto cíli jsem si uvědomila, co všechno může ovlivnit úspěšnost edukačního procesu. Seznámila jsem se s odlišnostmi romského a českého jazyka, které vysvětlují časté příčiny neprospěchu Romů ve školách. Zabývala jsem se i spoluprací s rodiči romských dětí, která hraje klíčovou roli při správném fungování institucionálního vzdělávání. Snažila jsem se objasnit specifika ve vyučování romských dětí, k jejichž lepšímu pochopení mi pomohla až realizace výzkumného experimentu.

Praktická část si za svůj první cíl kladla nalezení vhodných metod výuky zvyšující efektivitu vzdělávání. Během hledání těchto metod jsem si uvědomila jednu důležitou věc. Každé dítě je jiné, má jinou osobnost, jiný temperament, jiné možnosti. Nelze proto obecně stanovit metody, které budou vyhovovat všem romským dětem. I v této otázce je třeba zachovat si individuální přístup. Pouze empatický, citlivý učitel bez předsudků je pro žáka nejlepším průvodcem na jeho cestě za vzděláním. Z experimentu tedy vyplynulo, že pro zlepšování prospěchu romských žáků je potřebné změnit mnohé jak ze strany učitelů, tak ze strany rodičů těchto dětí. Pokud rodina není schopna zajistit dostatečné podmínky pro vzdělávání, jen s obtížemi bude dítě zvládat zvyšující se nároky školy.

Velice mě zajímal názor pedagogů na romské etnikum, a proto druhým úkolem praktické části bylo nastínit situaci v současném českém školství spojenou se vzděláváním

romské minority. Výsledky dotazníků potvrzují informace z teoretické části, které poukazují na špatnou situaci v oblasti edukace romských žáků. Učitelé přistupují k dětem s jistými předsudky, jejichž vliv podporují i předchozí převážně negativní zkušenosti. Většina učitelů přisuzuje vinu za obtížné vzdělávání romských žáků rodině a záporně hodnotí domácí přípravu těchto žáků. Pedagogové ve výzkumném šetření poukazují na výchovné problémy romských dětí a na obtížnou komunikaci s jejich rodiči. Z hlediska edukace Romů bylo pro mě největším překvapením, že se učitelé snaží využívat v hodinách i prvky romské kultury. Pokud by tato získaná informace skutečně zrcadlila realitu, byl by to první krok společnosti k lepšímu začlenění romské minority. Myslím si, že je důležité, aby každý člověk znal svou historii a kulturu, aby uspokojil potřebu vědět to, kým je a kým byl.

V závěru mi prosím dovoluňte zhodnotit vše, co mi zpracování této diplomové práce přineslo. Přestože mě vždy život Romů zajímal, nebylo pro mě jednoduché vstupovat do rodin svých svěřenců bez obav, co mě čeká. Po bližším poznání těchto rodin jsem v jejich přítomnosti necítila strach, ani obavy, ale cítila jsem se příjemně. Na základě těchto svých pocitů se ve mně začal formovat názor, že za většinu problémů majoritní společnosti s romským etnikem stojí neznalost obou kultur. Díky tomu, že jsem měla možnost nahlédnout do života několika romských rodin, jsem porozuměla lépe i tomu, z jakých banálních věcí vznikají předsudky majoritní společnosti (např. čím více dětí rodina má, tím větší má postavení). Tato diplomová práce mi tedy přinesla zkušenosti, za které jsem vděčná, pomohla mi ujasnit si vlastní názor na tuto problematiku a naučila mě trpělivosti, která se mi při povolání učitele bude určitě hodit.

Uvědomuji si, že se smýšlení lidí nezmění během jedné noci, měsíce, ani roku, ale že se jedná o dlouhodobý proces vzájemného poznávání obou kultur. Důležité je, že by se učitelé neměli nikdy dopouštět chyb v sociální percepci a dopustit, aby se na romské děti pohlíželo jiným způsobem než na děti majoritní společnosti.

SHRNUTÍ

Tato diplomová práce na téma „Možnosti efektivního vzdělávání romských dětí“ se snaží o nalezení vhodných metod a přístupů ve vzdělávání romských žáků.

V teoretické části nalezneme stručnou historii Romů, která nám může pomoci k pochopení této minority. Teoretická část se také zabývá legislativou související se vzděláváním romských žáků, specifiky jejich vzdělávání a vhodnými vyučovacími metodami. Zároveň nás seznamuje se zkušenostmi se vzděláváním romských žáků ze zahraničí.

Praktická část hledá odpověď na to, jakým způsobem lze docílit větší efektivity vzdělávání romských dětí prostřednictvím užitých metod a přístupů. Opírá se o výzkumný experiment, při kterém docházelo k doučování romských dětí. Porovnává reakce žáků v přirozeném a v uměle vytvořeném prostředí. Výzkum byl realizován za podpory organizace Blízký sused, z.s. Výsledky studie odhalily, že nezáleží příliš na užitých metodách, ale spíše na osobnosti žáka, přístupu jeho rodiny a v neposlední řadě samozřejmě na osobnosti učitele, na jeho projevech empatie a pochopení.

V souladu s dalším cílem pátrá praktická část prostřednictvím dotazníku po tom, jak přistupují učitelé ke vzdělávání romských žáků a jaká je situace v českém školství ve vztahu s touto minoritou. Dotazníkové šetření odhalilo, že většina učitelů přisuzuje negativní vliv na vzdělání romských žáků nepodnětnému prostředí, v němž žáci vyrůstají. Zároveň bylo zjištěno, že největší obtíže mívají romské děti v českém jazyce. Podrobné výsledky tohoto šetření shrnuje kapitola Analýza dotazníkového výzkumného šetření.

RESUMÉ

This diploma thesis deals with the effective education of gypsy children. It tries to find appropriate methods and approaches in education of gypsy pupils.

In the theoretical part of this thesis we can find a brief description of history of the Romani people, which can help us better understand this minority. The theoretical part also includes legislation related to the education of gypsy pupils, specifics of their education and appropriate educational methods. Simultaneously it acquaints us with educational experience from abroad.

The practical part of this thesis looks for a way to achieve higher effectivity in education of gypsy children through applied methods and approaches. It is based on an experiment when gypsy children were coached by the author of this thesis. It compares reactions of the pupils in natural and artificial environment. The research was supported by organization Blízký souzsed, z.s. The results of this experiment revealed it does not much matter which of the approaches is used. What matters is the personality of the pupil, the approach of his family and the personality of the teacher, his ability to understand, and empathy as well.

In accordance with the next goal of this thesis, the practical part searches through the questionnaire for the approaches of teachers in case of educating gypsy children and for the situation of the Czech education system in relation with this minority. The research exposed that the majority of the teachers attributes the negative influence on the education of gypsy pupils to the unsuggestive environment where the pupils grow up. Furthermore, it was found out that gypsy children have the greatest difficulty learning the Czech language. The detailed results summarizes chapter Analysis of the survey research.

SEZNAM LITERATURY

- BALVÍN, J., 1999. *Romové a etika multikulturní výchovy: 13. setkání Hnutí R v Brně a Rudňanech 6.- 8. května 1999.* Ústí nad Labem. ISBN 8090246109.
- BALVÍN, J., 2000. *Romové a alternativní pedagogika: 16. setkání Hnutí R na Technické univerzitě v Liberci, 2.-3.* Ústí nad Labem. ISBN 80-902-4617-6.
- BALVÍN, J., 2004. *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém.* Praha: Radix, spol. s.r.o. ISBN 80-86031-48-9.
- BALVÍN, J., 2007. *Metody výuky romských žáků.* Praha: Radix, spol. s.r.o. ISBN 978-80-86031-73-6.
- BALVÍN, J., 2008. *Filozofie výchovy a metody výuky romského žáka.* Praha: Radix, spol. s.r.o. ISBN 978-80-86031-83-5.
- ČR. Zák. č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).
- DĚDIČ, M., 1999. Z historie první romské školy v České republice v Květušíně na Šumavě. In: *Romové a jejich učitelé.* Ústí nad Labem: Radix spol. s r.o, s. 144. ISBN 80-902461-1-7.
- FRASER, A., 2002. *Cikáni.* Praha: NLN, s.r.o. 80-7106-212-X.
- HENTSCHOVÁ, L., 2015. Interview. 25. 2. 2015.
- CHRÁSKA, M., 2007. *Metody pedagogického výzkumu.* Praha 7: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.
- KALEJA, M., 2011. *Romové a škola versus rodiče a žáci.* Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7368-943-8.
- KALEJA, M., 2013. *Determinanty hodnotových konstruktů ve vzdělávání romských žáků základních škol.* Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7464-233-3.
- KLIMEŠ, L., 2005. *Slovník cizích slov. 2.* Praha: SPN. ISBN 80-7235-272-5.
- MATULAY, S. M. E., 2000. Metódy sociálnej a pedagogickej práce učiteľov réomských dětí. In: BALVÍN, J. *Romové a pedagogika.* Ústí nad Labem: Design Radix, s.r.o. ISBN 80-902461-3-3.

- PRŮCHA, J., 2006. *Přehled pedagogiky: Úvod do studia oboru*. 2. Praha: Portál. ISBN 80-7178-944-5.
- PRŮCHA, J., 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-546-2.
- RŮŽIČKOVÁ, I., 2007. *Romské děti v české škole*. Brno. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, pedagogická fakulta, Katedra sociální pedagogiky.
- ŠIŠKOVÁ, T., 2001. *Menšiny a migranti v České republice..* Praha 8: Portál, s.r.o. ISBN 80-7178-648-9.
- ŠIŠKOVÁ, T., 2008. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. 2. Praha: Portál. ISBN 9788073671822.
- ŠOTOLOVÁ, E., 2000. *Vzdělávání Romů..* Praha: Grada Publishing, spol. s.r.o. ISBN 80-7169-528-9.
- ŠOTOLOVÁ, E., 2011. *Vzdělávání Romů*. 4. Praha: Nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-1909-5.
- TANCOŠOVÁ, A., 2000. Romové a vzdělávání - zkušenosti z vědeckého semináře ve Velké Británii. In: BALVÍN, J. *Romové a pedagogika*. Ústí nad Labem: Radix, spol. s r.o. ISBN 80-902461-3-3.
- VALIŠOVÁ, A. K. H., 2011. *Pedagogika pro učitele*. 2. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3357-9.

Elektronické informační zdroje

EU a Romové. [on-line]. 27.11.2014. [cit.26.01.2015]. Dostupné z WWW:
<http://ec.europa.eu/justice/discrimination/roma/index_cs.htm#top-page>

Sdělení komise Evropskému parlamentu, Radě, Evropskému hospodářskému a sociálnímu výboru a Výboru regionů: *Rámcem EU pro vnitrostátní strategie integrace Romů do roku 2020*. [on-line].[cit.26.01.2015] Dostupné z: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/cs/ALL/;ELX_SESSIONID=vQjLJGQbvTqYW6yBQJtdjOKZMJWN8MgF8bLBJHhvMC5CzXTPJs0L!-1423595999?uri=CELEX:52011DC0173

EUROPEAN COMMISSION, D.G. F. E. A. C., 2012. Roma and Education: Challenges and Opportunities in the European Union [online]. Datum neveden. [cit. 2015-01-26]. ISBN

978-92-79-21851-4. Dostupné z: <http://romed.coe-romact.org/content/roma-and-education-challenges-et-opportunities-eu-0>.

Nápad učitelky nemá na Slovensku obdobu: Za TOTO si vyslúžila obdiv žiakov aj rodičov!
In: Váš.čas.sk [online]. 27. 2. 2015, [cit. 2015-02-28]. Dostupné z:
<http://vas.cas.sk/clanok/11213/napad-ucitelky-nema-na-slovensku-obdobu-za-toto-si-vysluzila-obdiv-ziakov-aj-rodicov.html>

FÁBEROVÁ, P. Moje milovaná škola. In: Blízky soused [online]. Datum neuveden. [cit. 2015-03-16]. Dostupné z: <http://www.blizkysoused.cz/strany/milovanaskola.html>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: Sbírka zákonů. 2. 9. 2008. ISSN 1211-1244.

SEZNAM GRAFŮ, TABULEK A PŘÍLOH

Graf 1 Věk respondentů.....	62
Graf 2 Pohlaví respondentů	62
Graf 3 Délka pedagogické praxe respondentů.....	63
Graf 4 Přehled respondentů v rámci jednotlivých krajů ČR	63
Graf 5 Vztah respondentů k romské menšině.....	64
Graf 6 Přehled názorů na možnosti ke vzdělání romského etnika	65
Graf 7 Zhodnocení domácí přípravy romských žáků	67
Graf 8 Zhodnocení spolupráce s rodiči romských žáků	68
Graf 9 Výchovné problémy u romských žáků.....	69
Graf 10 Výskyt forem rasové diskriminace ve třídách respondentů	69
Graf 11 Využívání prvků romské kultury ve vyučování	70
Graf 12 Spolupráce školy s asistenty pedagoga a s romskými asistenty pedagoga	71
Graf 13 Možnost doučování slabších žáků prostřednictvím školy.....	71
Graf 14 Využití možnosti vzdělávání ze strany romských žáků	71
Graf 15 Přehled školních předmětů, které činí romským žákům problémy.....	72
Graf 16 Spolupráce školy s PPP v souvislosti se vzděláváním romských dětí	72
Graf 17 Přehled názorů na tvrzení, že jsou romské děti nadměrně přeřazované do základních škol praktických	73
Graf 18 Spolupráce s doučovateli romských dětí.....	73
Graf 19 Využití prvků alternativních směrů pedagogiky	74
Graf 20 Absence romských žáků ve vyučování	75
Tabulka 1 Doporučené metody při vzdělávání romských žáků	67
Příloha č. 1 Dotazník pro učitele 1. stupně, kteří mají ve svých třídách romské žáky.....	I
Příloha č. 2 Práce v pracovním sešitě.....	V
Příloha č. 3 Modelace tvarů písmen z modelíny	VI
Příloha č. 4 Radek počítá bez názoru	VI
Příloha č. 5 Počítání na tabuli.....	VII
Příloha č. 6 Tvorba tvarů písmen z vlastních těl: písmeno "H"	VII
Příloha č. 7 Návštěva bazénu – motivace za získané body	VIII

PŘÍLOHY

Příloha č. 1 Dotazník pro učitele 1. stupně, kteří mají ve svých třídách romské žáky

Vážení kolegové,

věnujte mi prosím pár minut z Vašeho drahocenného času.

Jmenuji se Simona Rybková a studuji 5. ročník Pedagogické fakulty ZČU v Plzni, oboru Učitelství pro 1. stupeň. V letošním roce mě čeká obhajoba diplomové práce na téma: Možnosti efektivního vzdělávání romských dětí. Jako součást praktické části jsem zhotovila tento dotazník určený zejména učitelům romských žáků. Byla bych moc ráda, kdybyste mi věnovali svůj čas a odpověděli na pár otázek. Upozorňuji, že dotazník poslouží pouze jako materiál k diplomové práci.

Pokyny k vyplnění: Vámi zvolenou odpověď prosím označte křížkem. Může být i více správných odpovědí. U otázek vyžadující širší odpověď piště prosím hůlkovým písmem.

1) Váš věk:

- 20 – 30 let
- 31 – 40 let
- 40 – 50 let
- 50 a více

2) Vaše pohlaví:

- Žena
- Muž

3) Délka Vaší pedagogické praxe

- Méně jak 5 let
- 5 – 10 let
- 10 – 15 let
- 16 – 20
- Více jak 21 let

4) Jste učitelem v kraji:

- Středočeském
- Plzeňském
- Ústeckém
- Olomouckém
- Moravskoslezském
- Zlínském
- Praha
- Jihomoravském
- Královéhradeckém
- Pardubickém
- Jihočeském
- Karlovarském
- Vysočině
- Libereckém

5) Jaký je Váš vztah k romské menšině?

- Stejný jako k ostatním lidem
- Pozitivní
- Negativní
- Jiná odpověď:

6) Mají Romové z Vašeho pohledu dostatečnou možnost studovat?

- Ano
- Ne
- Nevím
- Jiná odpověď:

7) Jaké metody doporučujete při vzdělávání romských žáků?

8) Ohodnoťte domácí přípravu romských žáků:

- Děti přichází do hodin dobře připravení a mají řádně splněné domácí úkoly.
- Děti přichází do hodin dobře připravení, ale většinou neplní domácí úkoly.
- Děti přichází do hodin špatně připravení, ale mají řádně splněné domácí úkoly.
- Děti přichází do hodin špatně připravení a většinou neplní domácí úkoly.

9) Ohodnoťte spolupráci s rodiči romských žáků: (souhlasící se označte)

- Účastní se rodičovských schůzek
- Komunikují s učitelem prostřednictvím telefonu, e-mailu, konzultačních hodin
- Zodpovědně přistupují k požadavkům učitele/školy (sešity, pomůcky, ...)
- Aktivně se zapojují do výchovy a vzdělávání svých dětí
- Adekvátně řeší případné výchovné problémy svých dětí
- Ani jedna z nabízených možností není na základě mých zkušeností pravdivá

10) Mají romské děti ve Vaší třídě výchovné problémy?

- Ne
 - Ano
- Jaké:

11) Neprobíhá ve Vaší třídě nějaká forma rasové diskriminace vůči romským dětem ze strany ostatních dětí?

- Ne
 Ano

Jaká:

12) Využíváte prvků romské kultury ve vyučování? (např. romské písně, tance, romský jazyk, dějiny Romů, ...)

- Ne
 Ano v:
- Matematice
 - Českém jazyce
 - Prvouce/ přírodovědě
 - Tělesná výchova
 - Pracovní výchova
 - Výtvarná výchova
 - Hudební výchova
 - Cizí jazyk
 - V jiném předmětu: _____

13) Spolupracuje vaše škola v souvislosti s romskými žáky s:

- Asistenty pedagoga
 S romskými asistenty pedagoga
 Nespolupracuje

14) Nabízí vaše škola možnost doučování slabším žákům?

- Ano
 Ne

15) Využívají možnosti doučování romské děti?

- Ano
 Ne

16) Které předměty dělají podle Vás romským dětem největší problémy?

- Český jazyk
 Matematika
 Prvouka/ přírodověda
 Cizí jazyk
 Tělesná výchova
 Výtvarná výchova
 Pracovní výchova
 Hudební výchova

17) Spolupracujete s pedagogicko psychologickou poradnou v souvislosti se vzděláváním romských žáků?

- Ano
- Ne

18) Některé romské děti mívají své doučovatele z různých organizací. Spolupracujete s těmito doučovatelí? Případně jak.

- Ne
- Ano:

19) Souhlasíte s tvrzením, že jsou romští žáci nadměrně přeřazováni do ZŠ praktických?

- Ano
- Ne

20) Jakým způsobem řešíte konflikty ve třídě

- Za přítomnosti třídního kolektivu
- Individuálně mimo třídní kolektiv

21) Jakým způsobem motivujete romské žáky ke vzdělávání?

22) Osvědčily se Vám v praxi s romskými dětmi nějaké prvky z alternativní pedagogiky?

- Ne
- Ano, prvky z
 - Waldorfské pedagogiky
 - Začít spolu
 - Pedagogiky M. Montessori
 - Jiné: _____

23) O jaké konkrétní prvky se jedná:

24) Jaká je absence romských žáků ve Vaší třídě?

- nízká (Do školy chodí pravidelně)
- průměrná
- vysoká

25) Máte další připomínky k tomuto dotazníku či tématu?

Nyní bych Vám ráda poděkovala, za Váš čas, který jste tomuto dotazníku věnovali, za Vaše upřímné odpovědi a za Vaši pomoc při mé diplomové práci.

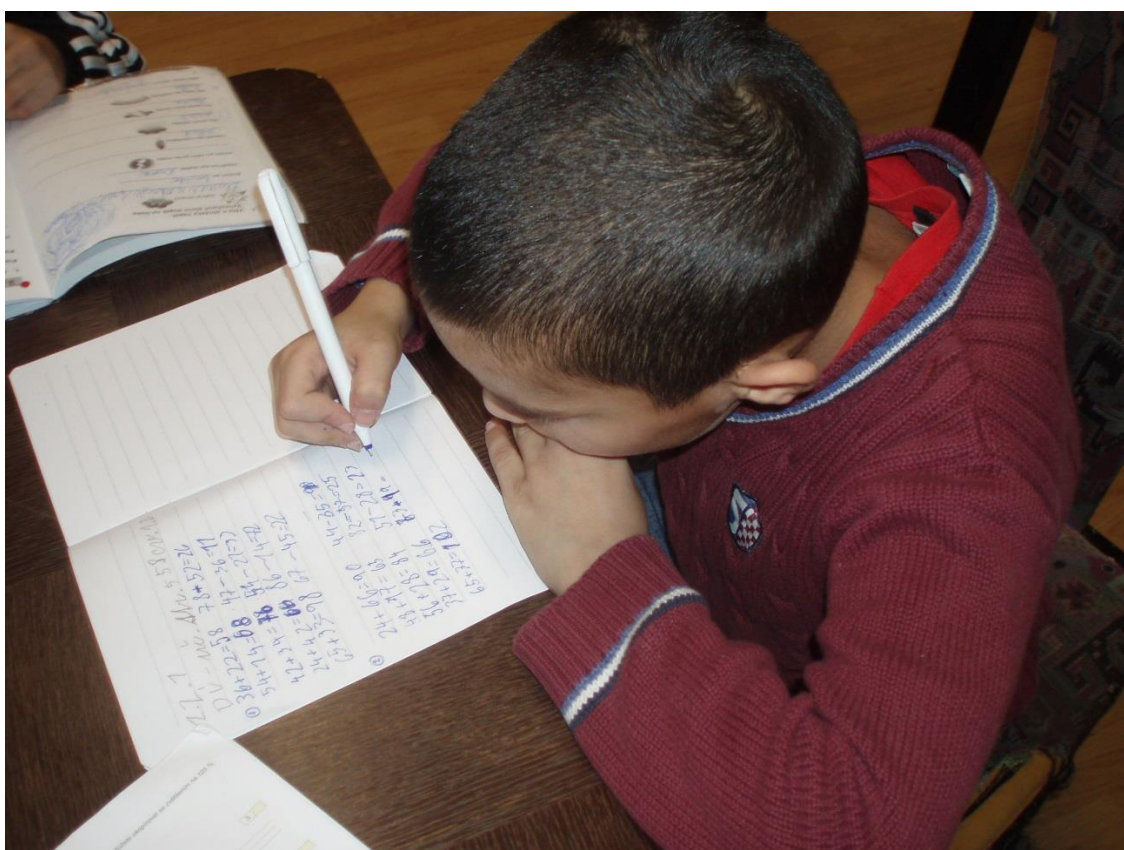
Simona Rybková



Příloha č. 2 Práce v pracovním sešitě



Příloha č. 3 Modelace tvarů písmen z modelíny



Příloha č. 4 Radek počítá bez názoru



Příloha č. 5 Počítání na tabuli



Příloha č. 6 Tvorba tvarů písmen z vlastních těl: písmeno "H"



Příloha č. 7 Návštěva bazénu – motivace za získané body